

ISSN 1816-5435
ISSN (online) 2224-8935

№1 / 2021

международный научный журнал
International Scientific Journal

www.psyjournals.ru/kip

культурно - историческая
ПСИХОЛОГИЯ



МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

MOSCOW STATE UNIVERSITY
OF PSYCHOLOGY AND EDUCATION

cultural - historical
PSYCHOLOGY

Международный научный журнал

International Scientific Journal

Культурно-историческая психология

2021. Том 17. № 1

Cultural-Historical Psychology

2021. Vol. 17, no. 1

Московский государственный психолого-педагогический университет

Moscow State University of Psychology & Education



Содержание

ФЕЛИКС МИХАЙЛОВ: ОТ ФИЛОСОФИИ К ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ (К 90-ЛЕТИЮ)

Вступительное слово	4
Ф.Т. Михайлов: обращение как культурно-психологический феномен <i>В.Т. Кудрявцев</i>	5
Философско-педагогический смысл михайловской концепции «обращений» <i>В.С. Возняк, Р.С. Коньк</i>	12
Человеческое Я: иллюзия загадки <i>Г.В. Лобастов</i>	20
Онтология символической реальности в философии Михайлова Ф.Т. <i>К.В. Сорвин, А. Мерт</i>	28
«Практический материализм» в понимании мышления: Э.В. Ильенков и Ф.Т. Михайлов <i>А.Д. Майданский</i>	37
Проблема рефлексии в определении Я <i>В.Н. Суханов</i>	42

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Взаимосвязь «Большой пятерки» черт личности и медиа-многозадачности: исследование на индийской выборке <i>Ш. Шукла</i>	50
Действия с виртуальными объектами на тачскрин-устройствах: анализ перцептивного опыта современных дошкольников <i>С.Г. Крылова, Ю.Е. Водяха</i>	59
Роловое замещение в игре дошкольников с разными видами материала для сюжетной игры <i>И.А. Рябова, Е.Г. Шеина</i>	67
Коллекционирование как элемент субкультуры современных дошкольников <i>Е.Е. Клоптова, Т.Д. Злобина</i>	75
Отношение к учению в разные периоды развития российского школьного образования <i>А.Д. Андреева</i>	84
Экспериментальное формирование понимания подростками образа человека в художественной фотографии <i>М.В. Ермолаева, Д.В. Лубовский, Л.В. Силаева</i>	93
Межкультурная компетентность как предиктор адаптации иностранных студентов <i>В.В. Гриценко, О.Е. Хухлаев, Р.И. Зинурова, В.В. Константинов, Е.В. Кулеш,</i> <i>И.В. Мальшев, И.А. Новикова, А.В. Черная</i>	102

ДИСКУССИИ И ДИСКУРСЫ

Постигая непостижимое: компаративный подход в качественных психологических исследованиях религиозности <i>Б.С. Братусь, Н.П. Бусыгина, А.Н. Кричевец, К.И. Насибуллов</i>	113
---	-----

ЭССЕ

Магия художественного слова как повод для размышлений <i>И.Е. Рейф</i>	124
---	-----

Contents

FELIX MIKHAILOV: FROM PHILOSOPHY TO THEORETICAL PSYCHOLOGY (IN CELEBRATION OF HIS 90TH BIRTHDAY)

Foreword	4
F.T. Mikhailov: Appeal as a Cultural and Psychological Phenomenon <i>V.T. Kudryavtsev</i>	5
Mikhailov's Concept of 'Appeal': Philosophical and Pedagogical Meaning <i>V.S. Voznyak, R.S. Konyk</i>	12
The Human Self: The Illusion of a Riddle <i>G.V. Lobastov</i>	20
The Ontology of Symbolic Reality in the Philosophy of F.T. Mikhailov <i>K.V. Sorvin, A. Mert</i>	28
"Practical Materialism" in Understanding Thinking: E.V. Ilyenkov and F.T. Mikhailov <i>A.D. Maidansky</i>	37
The Problem of Reflection in the Definition of Self <i>V.N. Sukhanov</i>	42

EMPIRICAL RESEARCH

Relationship Between Big Five Personality Traits and Media Multitasking Behavior of the Indian Sample <i>S. Shukla</i>	50
Actions with Virtual Objects on Touch Screen Devices: Analysing the Perceptual Experience of Contemporary Preschoolers <i>S.G. Krylova, Yu.E. Vodyakha</i>	59
Role Substitution in Preschoolers' Play with Different Types of Materials for Pretend Play <i>I.A. Ryabkova, E.G. Sheina</i>	67
Collecting as an Element of Subculture in Modern Preschoolers <i>E.E. Klopotova, T.V. Zlobina</i>	75
Attitude Towards Studying in Different Periods of Russian School Education Development <i>A.D. Andreeva</i>	84
Adolescents' Understanding of Human Images in Fine Art Photography: A Formative Experiment <i>M.V. Ermolaeva, D.V. Lubovsky, L.V. Silaeva</i>	93
Intercultural Competence as a Predictor of Adaptation of Foreign Students <i>V.V. Gritsenko, O.E. Khukhlaev, R.I. Zinurova, V.V. Konstantinov, E.V. Kulesh, I.V. Malyshev, I.A. Novikova, A.V. Chernaya</i>	102

DISCUSSIONS AND DISCOURSES

Comprehending Incomprehensible: Comparative Approach in Qualitative Psychological Studies of Religiosity <i>B.S. Bratus, N.P. Busygina, A.N. Krichevets, K.I. Nasibullov</i>	113
---	-----

ESSAY

Reflections on the Magic of Artistic Discourse <i>I.E. Reyf</i>	124
--	-----

**ФЕЛИКС МИХАЙЛОВ: ОТ ФИЛОСОФИИ
К ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ (К 90-ЛЕТИЮ)**
*FELIX MIKHAILOV: FROM PHILOSOPHY TO THEORETICAL
PSYCHOLOGY (IN CELEBRATION OF HIS 90TH BIRTHDAY)*



Вступительное слово

12 апреля 2020 г. исполнилось 90 лет со дня рождения выдающегося отечественного философа Феликса Трофимовича Михайлова (1930–2020). Вся научная биография Ф.Т. Михайлова связана с психологией и психологами. Внутри нее никогда не прерывалась нить продуктивного диалога с А.Н. Леонтьевым, В.В. Давыдовым, В.П. Зинченко, А.И. Миракяном, А.И. Мещеряковым и др. С 1976 по 1983 г. Ф.Т. Михайлов возглавлял лабораторию методологических проблем психологии личности в НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР (ныне – Психологический институт РАО), которую открыл специально для него тогдашний директор Института В.В. Давыдов. Методологический семинар, который проводился в те годы в Институте и стал событием московской психологии, немислим без участия Ф.Т. Михайлова. Он читал лекции в качестве профессора Московского государственного психолого-педагогического университета. Как философ и психолог-теоретик Ф.Т. Михайлов усматривал ключевую перспективу человекознания в философском осмыслении оснований культурно-исторической психологии. Культурно-исторический подход, по его мнению, задает ту исследовательскую рамку, где границы между философией и теоретической психологией стираются. В предлагаемой подборке статей содержится попытка актуализировать идеи Ф.Т. Михайлова как ориентир для развития теории современной культурно-исторической психологии на основе полидисциплинарного знания о человеке-личности.

В.Т. Кудрявцев

Для цитаты: Вступительное слово // Культурно-историческая психология. 2021. Том 17. № 1. С. 4. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2021170101>

For citation: Foreword. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = *Cultural-Historical Psychology*, 2021. Vol. 17, no. 1, p. 4. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2021170101>

Ф.Т. Михайлов: обращение как культурно-психологический феномен

В.Т. Кудрявцев

Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ),
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
Москва, Россия

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9283-6272>, e-mail: vtkud@mail.ru

Анализируется понятие «обращение», с введением которого связан один из фундаментальных вкладов Ф.Т. Михайлова в философию и теоретическую психологию. Раскрывается исторический и биографический контекст поисков Ф.Т. Михайлова, за которыми стоит классическая диалектическая традиция понимания человека и его творения — культуры. Многолетняя работа в психологии и контакты с психологами позволили по-новому реализовать эту традицию в ходе осмысления основ психологического знания в рамках культурно-исторического и деятельностного подходов. С точки зрения Ф.Т. Михайлова культура предстает как сфера воплощенных обращений людей (человеческих общностей) друг к другу. В логике этих обращений понимается процесс как творения культуры в истории, так и ее освоения в ходе индивидуального развития. Индивидуальное обращение, рассчитанное на «всеобщий» отклик лежит в основе любого человеческого действия. В адресных потоках взаимных обращений, «звов-отзывов» (не только вербальных), выражающих жизненную необходимость людей друг в друге, и рождается человеческая общность, внутри которой люди становятся «естественными органами жизнедеятельности».

Ключевые слова: обращение, культура, Ф.Т. Михайлов.

Для цитаты: Кудрявцев В.Т. Ф.Т. Михайлов: обращение как культурно-психологический феномен // Культурно-историческая психология. 2021. Том 17. № 1. С. 5–11. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2021170102>

F.T. Mikhailov: Appeal as a Cultural and Psychological Phenomenon

Vladimir T. Kudryavtsev

Moscow City University, Moscow State University of Psychology & Education,
Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9283-6272>, e-mail: vtkud@mail.ru

The paper analyzes the concept of ‘appeal’, the introduction of which is related to one of the fundamental contributions of F.T. Mikhailov into philosophy and theoretical psychology. The historical and biographical contexts of F.T. Mikhailov is revealed, behind which stands the classical dialectical tradition of understanding man and his creation — culture. Long-term work in psychology and contacts with psychologists made it possible to implement this tradition in a new way in the course of comprehending the foundations of psychological knowledge within the framework of cultural-historical and activity approaches. From the point of view of F.T. Mikhailov, culture appears as a sphere of embodied appeals of people (human communities) to each other. The logic of these appeals is seen both as the process of creating culture in history and as its assimilation in the course of individual development. Individual appeal, aimed at ‘universal’ response, is at the heart of any human action. It is in the targeted streams of mutual appeals, ‘call-responses’ (not only verbal) expressing the people’s vital need of each other, that a human community is born within which people become the “natural organs of life”.

Keywords: appeal, culture, F.T. Mikhailov.

Введение

12 апреля, День космонавтики, памятен еще одним событием для многих, чьей профессией является *мышление*. А философия, несомненно, относится к числу ремесел, о которых однажды сказал ее подвижник Эвальд Васильевич Ильенков: мышление, возведенное в ранг профессии. 12 апреля 1930 г. в казахстанском Чимкенте родился Феликс Трофимович Михайлов — в будущем соратник, единомышленник и друг Э.В. Ильенкова; оба из числа подвижников советской (затем и российской) философии, без которых она бы застряла в своем развитии на мертвых точках, венчающих формулировки «Краткого курса истории ВКП (б)». Ведь и после Сталина философию так трудно было сдвинуть с этих точек годами. Курс забыли (вытеснили) — ориентиры остались.

Молодые мыслители «оттепели» — такие как Ильенков и Михайлов — не претендовали на революцию в советской философии. И даже на «свободомыслие» и, тем более, на «инакомыслие». Уже потому, что есть просто мысль — свободная, по определению, и всякий раз «иная». Другой не бывает. Ее-то, мысль, они и пытались вернуть в философию. Хотя по тем временам в самой этой попытке звучали мотивы философской «Марсельезы». Но куда отчетливее — стремление реконструировать логику и историю европейской классической философской мысли, которая стояла за Марксом, вне которой не было бы самого Маркса.

Маркс диалектик настолько, насколько он гегельянец. Гегелевское «самопорождение человека в деятельности (труде)» необъяснимо без Спинозовской *causa sui* (ключа к пониманию смысла диалектической контрверзы «природа творящая» — «природа сотворенная»). А ведь между Гегелем и Спинозой были еще Кант и Фихте (о Шеллинге — разговор особый), которые тоже работали над этим сюжетом... *Causa sui* Спинозы уходит своими корнями в Аристотеля (не только в его учение об энтелихии). Об Аристотеле трудно сказать что-либо путное, не зная его учителя Платона. Да и Платон начинал не с целины...

Думаю, можно назвать это без «измов» — просто «философией», тем более что «измов» Ф.Т. Михайлов не выносил. Если, конечно, иметь в виду под философией теорию генеза=поиска истины, которая неотделима от духовной практики обретения смысла в этом поиске. Но разве все остальное из того, что принято называть «философией», — не философия? Каждый отдельный случай требует своей оценки. Но могу, например, сказать: неопозитивизм или постмодернизм (выросший, кстати, из левацки, «по-партийному» переработанного марксизма) при-

надлежат, скорее, к категории «философствований», а не «философии», поскольку такой теории в себе не несут и такой практикой не являются. Ильенков — просто философ. Можно написать с большой буквы: «Философ», — хотя это пафосно.

Да, мы начинаем с того, с чем непосредственно связывает нас историческое время — с Ильенкова, а значит, и с Маркса. Но нужно сознавать, что, вытащив это звено, мы потянем всю цепочку. Не только в философии, но и в психологии, которая, так или иначе, опирается на Маркса — в культурно-исторической и теоретико-деятельностной психологии.

Даже те советские психологи, которые не прикрывались положениями Маркса, а искренне стремились по-новому разобраться в своем предмете, как правило, примеривали их к традиционным представлениям о психике, как платье, к готовым телесным формам. А надо было выраживать новое «тело» предмета методологическими средствами новой (для психологии) философии. А об этом писал еще Л.С. Выготский, настаивавший на необходимости создания «психологического “Капитала”». Редкие исключения — в работах С.Л. Рубинштейна (психолога-философа, выпускника Марбурга) и В.В. Давыдова так и не были по-настоящему осмыслены с этой точки зрения. Марксовы цитаты в психологических текстах били мимо цели, чаще — повисали чеховскими ружьями. Почему? Да потому что не был выстроен сам контекст теоретизирования, внутри которого они могли бы работать. А ведь это еще и контекст исканий Аристотеля и Фихте, не говоря уже о Спинозе и Гегеле, — исканий, которые прошли «мимо» «марксистской» психологии (и психологии вообще).

Ф.Т. Михайлов во многом восстановил и этот контекст.

1. Биография, внутри которой творилась история¹

На философском факультете МГУ, который Ф.Т. Михайлов окончил в 1954 г., судьба свела его с теми, с кем ему предстояло затем делать главное дело своей жизни — с Э.В. Ильенковым и В.В. Давыдовым. Обучаясь в аспирантуре того же факультета (1954–1957), Ф.Т. Михайлов работал над кандидатской диссертацией, посвященной философско-методологическим проблемам психоанализа. Эта работа вылилась в написание (в соавторстве) небольшой книжки «За порогом сознания» (1961) [13; 15]. Именно она заполнила вакуум содержательной литературы о психоанализе, который на десятилетия образовался у нас после выхода книги В.Н. Воло-

¹ В этом кратком биографическом очерке использованы материалы моей статьи «Философия и теоретическая психология Ф.Т. Михайлова» [4].

шинова (М.М. Бахтина?) «Фрейдизм. Критический очерк» (1927) [1]. И именно проблематика бессознательного, в стихии которого при более пристальном взоре обнаруживала себя драматичная позиционность, изначальная рефлексивность человеческого Я, задала ее автору импульс к теоретическому осмыслению феномена самосознания. Он ищет ответ на вопрос, какие культурно-исторические трансформации общественного сознания уложили весь мир на психоаналитическую кушетку.

Период с 1957 по 1970 г. был связан в жизни Ф.Т. Михайлова с кафедрой философии 2-го Медицинского института (г. Москва), где он работал в качестве доцента, а затем и заведующего. В этот период он пишет и издает книгу, с названием которой на долгие годы срослось его имя, — «Загадка человеческого Я» (1964; 2-е изд. 1976) [6; 7]. Парадокс: книга, бесспорно, вошедшая в золотой фонд советской гуманитаристики 1960–1970-х гг. и впоследствии переведенная на английский, французский, болгарский, чешский и другие языки, была создана за одно лето отнюдь не от хорошей жизни. Работу над ней побудил дефицит содержательной, написанной если не литературным (как труд Феликса Трофимовича), то хотя бы нормальным человеческим языком, литературы, которая позволила бы войти студентам-нефилософам в напряженное проблемное поле философского сознания, помочь им увидеть в философии не специализированную форму оперирования «общими понятиями», а «живую душу культуры» (К. Маркс).

Загадка человеческого Я и стала для автора книги смысловым центром, который стянул воедино все основные секторы этого поля. Это было поистине революционным шагом. Индивидуальное сознание и самосознание, которое вобрало и преобразовало в себе содержание исторически развивающейся культуры человечества, выступило не просто «вторичной» моделью общественного сознания. Автор — вслед за И.-Г. Фихте — увидел в них значимое выражение всеобщей формы специфически человеческой жизни («человеческого в человеке»), а тем самым и зеркало, где фундаментальные философские проблемы предстают в своем подлинном масштабе. Поэтому «Загадка...» — это изложение начал теории познания и философской антропологии (на которые в итоге замыкается философское знание в целом), а не узкоспециальное сочинение. Позднее, уже во второй половине 1980-х гг., это дало Ф.Т. Михайлову повод провозгласить: в основе *многообразных* отношений человека к миру лежит его *рефлексивное отношение к собственной субъектности*. Субъектности — не утратившей модуса своей индивидуальной самобытности, но при этом расширенной через свои креативные формы и воплощения в «пространстве культуры и времени истории». Данный тезис развернут и аргументирован в его докторской диссертации «Общественное сознание, индивидуальное сознание» (1986) [8] и монографии «Общественное сознание и самосознание индивида» (1990) [9]. Помимо всего прочего, подобный поворот мысли многократно усиливал фундаментальный статус психологии, одновременно

ориентируя ее на интеграцию с некогда утерянными философскими корнями.

Однако в советские времена он радикально расходился с установками официального «диалектического догматериализма». Неудивительно, что «свободомыслие» диалектика Ф.Т. Михайлова не осталось незамеченным. Феликс Трофимович был вынужден оставить пост заведующего кафедрой 2-го Медицинского института, как иронично выразился он сам, «по собственному желанию — по собственному желанию партии и правительства». Правда, 20 с лишним лет спустя историческая справедливость все же восторжествовала: в начале 1990-х гг. состоялось «второе пришествие» Ф.Т. Михайлова на кафедру философии (теперь уже — философии и культурологии) этого института (ныне — Российского государственного медицинского университета имени Н.И. Пирогова) в ранге ее заведующего.

Позднее Ф.Т. Михайлов в интервью, которое я взял у него для журнала «Вопросы психологии» [3], говорил, что недолюбливает эту книгу, хотя главное, — а его хватило для развития в нескольких томах, — там сказал (об этом ниже).

Про доктора философских наук, профессора, академика РАО Ф.Т. Михайлова можно рассказывать многое. Нельзя не вспомнить о чудесных годах его работы в качестве заведующего лабораторией методологии психологии личности НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР (теперь — Психологический институт РАО), которую открыл для него В.В. Давыдов, тогдашний директор Института. Именно тогда и там я студентом впервые встретил Феликса Трофимовича. Встретил, чтобы приступить под руководством В.В. Давыдова к написанию дипломной работы, а моим консультантом по философии официально был назначен Ф.Т. Михайлов. Мне повезло — он стал еще и моим учителем на всю жизнь (или уже был, когда я только увидел его в институтском коридоре дымящим душистой трубкой?). Вместе с Э.В. Ильенковым, В.В. Давыдовым, А.В. Брушлинским и Т.В. Кудрявцевым. Из тех учителей, что начинают по-настоящему учить, уходя...

Разработка *современной* философии образования, которой Феликс Трофимович увлеченно занимался до конца своих дней, впервые началась в стенах той же лаборатории, встретив на своем пути яростное сопротивление адептов советской «академической» педагогики. Об этом свидетельствует хотя бы судьба подготовленной сотрудниками лаборатории коллективной монографии «Философско-психологические проблемы развития образования» (1981) [17]. Ф.Т. Михайлов рассказывал: «При обсуждении рукописи книги на специально созданной комиссии расплакалась (это буквально) одна женщина из Питера — между прочим, академик. «Я не позволю издеваться над *советской педагогикой!*». Решение комиссии: книгу сократить, члену академии на нее не ссылаться. При издании книги от 21 листа осталось... семь!» [10, с. 134]. В 1994 г. В.В. Давыдов переиздал эту монографию, но, к сожалению, в том же «усеченном» виде [18].

Именно эта книга во многом предвосхитила, а точнее, создала идейную почву для той «революции»

в российском педагогическом сознании, которая произошла десятилетием позже, уже на волне «перестройки».

К счастью, в относительно целостном виде нашли своего читателя другие издания, в подготовке которых участвовали Ф.Т. Михайлов и его сотрудники: сборники «Психологические проблемы нравственного воспитания» (1977) [14], «Взаимоотношения детей в совместной деятельности» (1981) [2]. Нельзя не упомянуть о по-настоящему прорывной книге, редактором и одним из авторов которой был Ф.Т. Михайлов, — о сборнике статей «Методологические проблемы психологии личности» (1981) [5]. Изданная на ротапринте тиражом в 500 экземпляров она практически не известна широкому читателю.

Легендарный институтский методологический семинар, заслуженно получивший имя «давыдовского», во многом организовывался и проводился силами лаборатории Ф.Т. Михайлова. Семинар превратился в своего рода оазис живой мысли в самом центре Москвы, куда по понедельникам стекалась интеллектуальная публика для того, чтобы услышать Э.В. Ильенкова и В.В. Давыдова, Ф.Т. Михайлова и В.С. Библера, В.А. Лекторского и Г.С. Батищева, М.К. Мамардашвили и Л.Н. Гумилева и многих, многих других. К этому оазису жадно тянулось молодое, растущее психологическое сознание. Финал деятельности лаборатории оказался вполне предсказуемым: вскоре после снятия В.В. Давыдова с поста директора Института (одно из самых суровых по тем временам обвинений, которое предъявлялось ему, был «прием на работу лиц с чуждыми политическими взглядами», в числе которых фигурировали и ведущие сотрудники лаборатории) она была ликвидирована.

В 1984 г. перед Ф.Т. Михайловым открывается свои двери Институт философии АН СССР (ныне — РАН), где он работает в должностях старшего, главного научного сотрудника, заведующего проблемной группой «Философия самосознания». На этом, завершающем, этапе своей научной биографии он создает свою концепцию обращений, которая, по его мнению, призвана лечь в фундамент «общего человекознания».

Биография Ф.Т. Михайлов не просто вошла в новейшую историю наук о человеке. Эта история творилась внутри нее.

2. В поисках главного слова

Ф.Т. Михайлов, будучи последовательным сторонником Э.В. Ильенкова, не сомневался в объективности идеального, противостоящего индивидуальному сознанию как особая реальность феноменов, в надындивидуальном характере «объективных мыслительных форм» (К. Маркс), которые имеют естественноисторическое происхождение и в этом плане ничуть не подвластны капризам воли индивида. Но при этом он прекрасно понимал, что идеальные формы культуры — всеобщие меры человеческого отношения к любому мыслимому содержанию обретают

свою действительность лишь в актах живого *обращения* людей друг к другу (это и есть то «главное слово», которое произнес Ф.Т. Михайлов уже в «Загадке»).

Концепция обращений, помимо уже упоминавшейся монографии Ф.Т. Михайлова «Общественное сознание и самосознание индивида», получила свое отражение в его книгах: «Избранное» (2001) [10] и «Самоопределение культуры» (2003) [11]; в коллективных монографиях «Самосознание: мое и наше» (1997) [15], «Человек как предмет и субъект медицины» (1999) [19]; в серии статей в журналах «Вопросы философии», «Философские науки» (где в последние годы он публиковался особо активно); в других изданиях.

«Соль» философии и «суть» философской, теоретической психологии Ф.Т. Михайлова — едины, ибо, как исторически, так и логически, неразделимы для него эти две формы рефлексии человеческого духа, человеческой культуры. Они — в идее смыслопорождающего обращения (вести-речи-посыла, по В.В. Библинхину) к миру другого человека с надеждой на *отклик*.

В этом аффективно насыщенном, экспрессивном обращении-посыле целостная конструкция нашей субъективной реальности не просто объективируется, но каждый раз заново строится, реорганизуется по его законам. Именно в логике таких обращений творится история человеческой культуры. А мы по-прежнему почитаем высшей добродетелью трактовать культуру как нечто безличное, безадресное и деавторизованное. Разумеется, как постоянно подчеркивает Михайлов, эти обращения с необходимостью принимают *каноническую форму* в виде норм нравственности, научности, эстетических идеалов и т. д., кристаллизуясь в творениях культуры — научных текстах, произведениях искусства, технических изобретениях и т. д., но при этом никогда не утрачивают своей первозданности и непосредственности (по словам Феликса Трофимовича, «душа не знает посредников»).

Человеческие предметы созданы людьми и для людей, а значит — всегда «со значением». Уже физическая форма стула «подсказывает» усталому путнику: присядь, отдохни [12]. Это — *идеальная* «подсказка», ее форма стула сохраняет и тогда, когда вы на нем не сидите. Не для вас — так для кого-нибудь другого. Таков посыл и конструктора стула, и столяра, и даже плотника, особым образом обрабатывающего дерево для стула, который предназначен для сидения (недаром появилась новая специализация — «столяр-плотник»). Разумеется, этот посыл адресуется не просто от «личного имени» трех специалистов — за ним стоит многовековая культура работы с деревом, ее образцы и нормы. Предметность такой культуры — образцы мебели, технологии ее изготовления, технические стандарты и др. Она и фиксирует в себе «значение стула» в обобщенной форме, которое опредмечивается в отдельных изделиях. А люди, не посвященные в профессиональные тонкости, сразу воспринимают это значение «пятой точкой» И воспринимают адекватно: «пятая точка» сразу «интуитивно», но на удивление достоверно определит, если

технические нормы в каком-то звене технологической цепи были нарушены. Ее не обманешь.

Значение слова «снег» первоначально воплощено не в самих по себе замерзших водяных кристаллах, а в полозьях саней и лыжах. Там оно зафиксировано идеально. Да и лыжные мази рассчитаны на определенные температуры, от которых зависит состояние снега. Что общего между мазью и снежинкой? Их связь до поры до времени предполагаема, идеальна, пока человек не встал на лыжи, ходовые качества которых она реально задает.

Равным образом язык — не просто система знаков, а семиотический инструмент оформления мысли и адресации другому человеку (даже если этот другой — ты сам) доколе неформленного и безадресного потока потенциально «значащих переживаний» (Ф.В. Бассин).

Ф.Т. Михайлов трактует обращение и как механизм порождения культуры, и как механизм ее развития (преобразования), и как механизм ее освоения в онтогенезе.

Остановимся на одном частном, анекдотическом эпизоде из жизни Ф.Т. Михайлова. Хотя таких эпизодов в его биографии несть числа, этот по-своему примечателен. Передаю со слов рассказчика — самого Феликса Трофимовича.

Как уже рассказывалось, полвека назад молодой Михайлов работал доцентом во Втором меде, преподавал философию (в конце жизни он вернулся туда заведовать философской кафедрой). Предмет идеологический. И вот на экзамен присылают инструкторшу из райкома ВЛКСМ, некую Машу — «дуру первостепенную», как охарактеризовал ее Ф.Т. Михайлов. Значит, надо было достичь особых отличий в том, чтобы юной даме-комсомолке получить такую характеристику из уст деликатнейшего, обходительнейшего, нежнейшего Феликса Трофимовича. Студентка тянет билет с вопросом о том, что такое личность. Готовится и выдает, в общем, верное — что-то вроде: Личность — это человек, который живет интересами других, объединяя их и выражая суть той эпохи, в которой все они живут вместе. Примеры личностей: Шекспир, Бетховен, Пушкин, Эйнштейн...

Тут оживляется гостя из райкома:

— Хорошо, а вот я, к примеру, являюсь личностью?

— А кем вы работаете? — интересуется студентка.

— Я работаю инструктором райкома ВЛКСМ, — произносит гордо Маша.

— Ну что вы! Я же сказала, личности — это Шекспир, Бетховен, Пушкин, Эйнштейн...

Инструкторша Маша покинула экзамен с поджатыми губками. А потом написала отчет о результатах идеологического контроля, подпустив обиженную слезу (примерно, кроме выделенной концовки): «Доцент Ф.Т. Михайлов распространяет на своих занятиях взгляды, согласно которым *ответственные комсомольские работники не являются личностями*». Вероятно, не соответствуя Маша характеристике Михайлова, она смогла бы по ответам студентов уловить куда более серьезные, идеологические крамоль-

ные «вольности», которые он допускал на своих занятиях. Но запало именно это.

Какой бы ни была Маша, ее, конечно же, спровоцировала студентка. Что студентке Шекспир? Личность. А она Шекспиру? То же, что ей Маша. Где студентка, а где Шекспир? Тогда нужен ли Шекспир?

Только у Шекспира актер плачет о какой-то Гекубе, которая, по понятным причинам, не подозревает о существовании актера. Что они друг другу? Ничего, если не понять, что актерскими слезами плачет сам Шекспир. Плачет по страданиям вообще — прошлому, настоящему, будущему. По тем, кто еще не родился и не страдал. Потому он — и личность. И его страдание — *страдание страданий. Мера переживаний*.

Уже не только все давно известно (из известного), но и давно пережито. До нас. Пережито *не так*, но именно *то*, что переживаем мы. Драматург поставил точку в рукописи, композитор захлопнул крышку рояля, художник нанес последний мазок — все, пережито. И не пережито — покуда не войдет в опыт всех и каждого, если ему суждено заново пережить. И кажется правдой Гекуба, и даже верится Пушкину, что Сальери отравил Моцарта, а Репину — что Иван Грозный убил своего сына. А правда одна — наши текущие переживания, поток которых подхватил авторское переживание и приобрел особую оформленность.

Наша Таня горче плачет, чем все Тани, уронившие в речку мячик, вместе. Или даже не уронившие. Поэтому утешение приходит к ней первой. А ее не тонущий в речке мячик оказывается успокоением для сотен Таничек, которые оплакивают не мячик, а что-то другое.

В этой «волшебной силе искусства» проступает объединяющее начало культуры, как его видел Ф.Т. Михайлов.

По Ф.Т. Михайлову, любое человеческое действие, любая мысль, любой образ, любое чувство приобретают культурную форму (а в иной — все это просто не существует) в силу того, что наполняется смыслом общезначимого *обращения* к другим людям. Если даже человек что-то делает, о чем-то думает, что-то представляет, что-то чувствует, оставаясь наедине с собой. Более того, действие, мысль, образ, чувства становятся возможными благодаря тому, что изначально являются обращениями. Эйнштейн не просто рассматривает классическую механику как частный случай в своих построениях, а указывает на границы той картины мира, которая была универсальна для Ньютона и всех тех, кто разделял его мировоззрение. Теория относительности — это обращение. В череде таких обращений, согласно Ф.Т. Михайлову, рождается и живет *феномен культуры*.

Я потерялся в лесу, но нашел выход. Нашел и вдруг подумал о других людях, которые тоже могут заплутать. Я их не знаю и знать не могу. Возможно, они еще только собираются в лес. А я, уже предвидя их проблемы, наносу зарубку на дерево — знак. ...Все же, они заблудились в чащобе. Но вот увидели оставленный для них знак. И просто пошли в нужном направлении, без всяких благодарностей в адрес человека, о существовании которого могли лишь предполагать. Тут и не нужно благодарить, тут нужно

просто выбираться. Я обратился к ним — буквально, обернувшись, как герой мифа или сказки, в знак. Знака достаточно. В нем я превращаюсь, в свою, говоря философским языком, «всеобщую форму». Но когда-нибудь и мои спасенные выручат меня в подобной ситуации. Не они — так другие. Мы, не зная друг друга лично, станем небезразличными друг другу.

На простом примере мы увидели, «как работает» механизм культуры — обращение. Но это же — и механизм психической жизни в ее культурной, человеческой форме.

«Уникальная способность человека совершать целесообразно произвольные действия, обращенные к чувству других людей с надеждой на взаимопонимание, к свободному событию с ними как к бытию добра, бытию нравственному, — вот начало и высшая ценность человеческой истории и культуры!» [12, с. 42].

Ф.Т. Михайлов — родом из Чимкента (Шымкента), окруженного южно-казахстанскими степями. Степное пространство не знает пустот, обмеряемых расстояниями «от столба до столба», как бы сказал Иван Ильин. Его заполняет *голос*, который одновременно выполняет в нем и функцию мерки. *Бір шақырым жер*, говорят казахи, что буквально означает расстояние на земле (*жер*) в один (*бір*) голос (*шақырым*). Так, перекрикиваясь, перекликаясь, измеряли расстояние в степи. Но голос — не просто мерка, а зов, обращение к значимому ближнему в расчете на отзыв — заинтересованный и выразительный. На встречное адресное обращение к тебе, для кого-то тоже очень важному и значимому. И только поэтому голос становится меркой, знаком *согласия* как минимум двоих. В адресных потоках взаимных обращений, «звов-отзывов» (не только вербальных), выражающих жизненную необходимость людей друг в друге, и рождается человеческая *общность*. *Общность*, внутри которой люди становятся, по выражению Михайлова, «естественными органами жизнедеятельности» друг друга.

Уильям Сароян писал: «Я не верю в расы. Я не верю в правительства. Я вижу жизнь в единственном числе и в одном времени. Миллионы жизней одновременно, по всему свету. Младенцы, не умеющие говорить ни на одном языке, и есть единственная раса на земле, род человеческий, все остальное, то, что зовется у нас цивилизацией, ненавистью, страхом, жадной властью — притворство. Но дитя есть дитя. Братство людей — в детском плаче» [16, с. 35].

Младенческий плач, добавлю: и все доречевые вокализации (гуление, смех и т. д.), важнее языка, который всегда национален. Язык «вписывает» человека в относительно небольшую группу людей и отсекает от большой, урезая образ мира до того, что можно на нем высказать. Национальный язык остается человеческим и человечным настолько, насколько материнская песня, спетая на этом языке, отзывается на плач ребенка. Тогда язык становится по-настоящему родным. Еще до знания и понимания, в переводе на первозданные эмоции. Результатом этого «перевода» является рождение смутных, но уже ключевых, смыслов. Только став родным, предельно личным и запредельно универсальным одновременно, язык приобретает для ребенка характер национального.

Мать и дитя, их *взаимные* обращения друг к другу в виде плача и материнской песни — на этом зиждется «человеческое в человеке». И в виде улыбок.

Ровно через 31 год после того, как на свет появился Ф.Т. Михайлов, человек полетит в Космос. И вернется со знаменитой улыбкой Гагарина.

По линии гагаринской улыбки проходит один из самых главных рубежей в истории человечества. Рубеж пройден 60 лет назад, но смысл его до сих пор по-настоящему не осознан. Мы еще не прочитали улыбку Гагарина, которую он принес из Космоса. С неизвестной планеты, где живут незнакомые нам разумные существа. Постоянно напоминающие посланиями к нам, разгадать которые сумел Ф.Т. Михайлов.

Литература

1. Волошинов В.Н. Фрейдизм. Критический очерк. М.: Гос. изд-во, 1927. 164 с.
2. Взаимоотношения детей в совместной деятельности / Под ред. Ф.Т. Михайлова. М.: НИИ ОПП АПН СССР, 1981. 155 с.
3. К 75-летию Ф.Т. Михайлова // *Вопр. психол.* 2005. № 3. С. 151–156.
4. Кудрявцев В.Т. Философия и теоретическая психология Ф.Т. Михайлова // *Вестник РГГУ. Сер. «Психология»*. 2006. № 1. С. 269–283.
5. Методологические проблемы психологии личности / Под ред. Ф.Т. Михайлова. М.: НИИ ОПП АПН СССР, 1981. 181 с.
6. Михайлов Ф.Т. Загадка человеческого Я. М.: Политиздат, 1964. 270 с.
7. Михайлов Ф.Т. Загадка человеческого Я. 2-е изд. М.: Политиздат, 1976. 287 с.
8. Михайлов Ф.Т. Общественное сознание, индивидуальное сознание: дис... д-ра филос. наук. М., ИФРАН, 1986. 542 с.

References

1. Voloshinov V.N. Freydisim. Kriticheskiy ocherk [Freudianism. Critical essay]. Moscow: Gos. Publ., 1927. 164 p. (In Russ.).
2. Vsaimootnosheniya detey v sovместnoy deyatel'nosni [The relationship of children in joint activities]. Mikhailov F.T. (ed.). Moscow: NII OPP APN SSSR, 1981. 155 p. (In Russ.).
3. K 75-letiyu F.T. Mikhailova [To the 75th anniversary of F.T. Mikhailova]. *Vopr. psihologii = Vopr. Psychol.* 2005, no. 3, pp. 151–156. (In Russ.).
4. Kudryavtsev V.T. Filosofiya i teoreticheskaya psihologiya F.T. Mikhailova [Philosophy and theoretical psychology F.T. Mikhailova]. *Vestnik RGGU = Bulletin of the RUSH. Ser. "Psychology"*, 2006, no. 1, pp. 269–283. (In Russ.).
5. Metodologicheskie problemy psihologii lichnosti [Methodological problems of personality psychology]. Mikhailov F.T. (ed.). Moscow: NII OPP APN USSR, 1981. 181 p. (In Russ.).
6. Mikhailov F.T. Zagadka chelovecheskogo Ya [The mystery of the human self]. Moscow: Politizdat, 1964. 270 p. (In Russ.).

9. Михайлов Ф.Т. Общественное сознание и самосознание индивида. М.: Наука, 1990. 222 с.
10. Михайлов Ф.Т. Избранное. М.: Индрик, 2001. 655 с.
11. Михайлов Ф.Т. Самоопределение культуры. Философский поиск. М.: Индрик, 2003. 272 с.
12. Михайлов Ф.Т. Проблема метода культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. 2005. № 2. С. 30–46.
13. Михайлов Ф.Т., Царегородцев Г.И. За порогом сознания. Критический очерк фрейдизма. М.: Госполитиздат, 1961. 112 с.
14. Психологические проблемы нравственного воспитания / Ред.-сост. Ф.Т. Михайлов. М.: НИИ ОПП АПН СССР, 1977. 172 с.
15. Самосознание: мое и наше / Ред. Ф.Т. Михайлов. М.: ИФРАН 1997. 256 с.
16. Сароян У. Отважный юноша на летающей трапеции. М.: Эксмо, 2014. 236 с.
17. Философско-психологические проблемы развития образования / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1981. 128 с.
18. Философско-психологические проблемы развития образования / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Центр инноваций в науке, технике, образовании, 1994. 127 с.
19. Человек как предмет и субъект медицины / Ред. Ф.Т. Михайлов. М.: РГМУ, 2002. 170 с.
7. Mikhailov F.T. Zagadka chelovecheskogo Ya [The mystery of the human self]. 2nd ed. Moscow: Politizdat, 1976. 287 p. (In Russ.).
8. Mikhailov F.T. Obtzhestvennoe sosnanie, individualnoe sosnanie. Dis. doct. philosophy [Public consciousness, individual consciousness]. Science. Moscow: IFRAN, 1986. 542 p. (In Russ.).
9. Mikhailov F.T. Obtzhestvennoe sosnanie, individualnoe sosnanie [Public consciousness and self-awareness of the individual]. Moscow: Nauka, 1990. 222 p. (In Russ.).
10. Mikhailov F.T. Isbrannoe [Favorites]. Moscow: Indrik, 2001. 655 p. (In Russ.).
11. Mikhailov F.T. Samoopredelenie kultury. Filosodskiy poisk [Self-determination of culture. Philosophical search]. Moscow: Indrik, 2003. 272 p. (In Russ.).
12. Mikhailov F.T. Problema metoda kulturno-istoricheskoy psikhologii [The problem of the method of cultural-historical psychology]. *Kulturno-istoricheskaya psihologiya = Cultural-historical psychology*, 2005, no. 2, pp. 30–46. (In Russ.).
13. Mikhailov F.T., Tzaregorodtzev G.I. Sa porogom sosnaniya. Kriticheskiy ocherk freidizma. [Beyond the threshold of consciousness. A critical sketch of Freudianism]. Moscow: Gospolitizdat, 1961. 112 p. (In Russ.).
14. Psihologicheskie problemy npravstvennogo vospitaniya [Psychological problems of moral education]. Mikhailov F.T. (ed.). Moscow: NII OPP APN SSR, 1977. 172 p. (In Russ.).
15. Samosoznanie: moe i nashe [Self-awareness: mine and ours]. Mikhailov F.T. (ed.). Moscow: IFRAN 1997. 256 p. (In Russ.).
16. Saroyan U. Otvashnyi unosha na letayushtey trapetsii [A brave young man on a flying trapeze]. Moscow: Eksmo, 2014. 236 p. (In Russ.).
17. Filsovsko-psihologicheskie problem rasvitiya obrasovaniya [Philosophical and psychological problems of education development]. Davydov V.V. (ed.). Moscow: Pedagogika, 1981. 128 p. (In Russ.).
18. Filsovsko-psihologicheskie problem rasvitiya obrasovaniya [Philosophical and psychological problems of education development]. Davydov V.V. (ed.). Moscow: Center for innovations in science, technology, education, 1994. 127 p. (In Russ.).
19. Chelovek kak predmet i sub'ekt mediziny [Man as a subject and subject of medicine]. Mikhailov F.T. (ed.). Moscow: RGMU, 2002. 170 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Кудрявцев Владимир Товиевич, доктор психологических наук, профессор, эксперт лаборатории культурно-исторических моделей образования, Институт среднего профессионального образования имени К.Д. Ушинского; профессор дирекции образовательных программ, Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ), Кафедра ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», Московский государственный психолого-педагогического университета (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9283-6272>, e-mail: vt kud@mail.ru

Information about the authors

Vladimir T. Kudryavtsev, professor, expert of the laboratory of cultural and historical models of education, Institute of secondary vocational education named after K. D. Ushinsky, professor of the Directorate of Educational Programs of the Moscow City University, professor of the UNESCO Department of Cultural and Historical Psychology of Childhood, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9283-6272>, e-mail: vt kud@mail.ru

Получена 01.03.2021

Принята в печать 15.03.2021

Received 01.03.2021

Accepted 15.03.2021

Философско-педагогический смысл михайловской концепции «обращений»

В.С. Возняк

Дрогобычский государственный педагогический университет (ДГПУ),
г. Дрогобыч, Украина
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6877-3785>, e-mail volodimir.voznyak@gmail.com

Р.С. Коньк

Дрогобычский государственный педагогический университет (ДГПУ),
г. Дрогобыч, Украина
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4427-8325>, e-mail konek_m@i.ua

В статье рассматривается философско-образовательный смысл концепта Ф.Т. Михайлова «обращение». Обращение изнутри человеческой субъективности к субъективности других (и тем самым – к самому себе) в поисках со-чувствия, со-мыслия и со-действия понимается философом в качестве порождающего отношения человека и его способа бытия, всех субъектных свойств человека. Тем самым акцент переносится из внешне детерминирующих факторов на субъектную самость, на ее самодвижение в качестве *causa sui*. Если обращение является для человека порождающим отношением, то в образовательном процессе, где индивиды возводятся в образ человека, должно доминировать именно оно, а не трансляция знаний, умений и навыков. Всё, что вводится в контекст общения учащихся и учеников, должно так или иначе предстать в виде обращений к живым людям, к учащимся в первую очередь, и только тогда оно является собственно культурой. Культура же в таком своем эйдосе становится «третьим субъектом» нормального образовательного процесса, обеспечивающего целостное развитие личности.

Ключевые слова: порождающее отношение, человек, обращение, образование, культура.

Для цитаты: Возняк В.С., Коньк Р.С. Философско-педагогический смысл михайловской концепции «обращений» // Культурно-историческая психология. 2021. Том 17. № 1. С. 12–19. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2021170103>

Mikhailov's Concept of 'Appeal': Philosophical and Pedagogical Meaning

Vladimir S. Voznyak

Drogobych State Pedagogical University named after Ivan Franko, Drogobych, Ukraine
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6877-3785>, e-mail volodimir.voznyak@gmail.com

Ruslan S. Konyk

Drohobych State Pedagogical University named after Ivan Franko, Drogobych, Ukraine
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4427-8325>, e-mail konek_m@i.ua

The article discusses the philosophical and educational meaning of F.T. Mikhailov's concept of 'appeal'. The appeal from within human subjectivity to the subjectivity of others (and thereby to oneself) in search of compassion, co-thinking and co-action is understood by the philosopher as a generative relation of an individual and his/her way of being, as all subjective qualities of a person. Thus, the emphasis is transferred from the externally determining factors to the subjective self, to its self-movement as *causa sui*. If appeal is a generative relation for the individual, then in the educational process, where individuals are elevated to the image of man, it is it that should dominate, and not the translation of knowledge, skills and abilities. Everything that is introduced into the context of communication between students should in one way or

another appear in the form of appeals to living people, to students in the first place, and only then is it a culture proper. Culture in this eidos becomes the 'third subject' of the normal educational process which promotes the integral development of personality.

Keywords: generative relation, person, appeal, education, culture.

For citation: Voznyak V.S., Konyk R.S. Mikhailov's Concept of 'Appeal': Philosophical and Pedagogical Meaning. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2021. Vol. 17, no. 1, pp. 12–19. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2021170103>

Введение

Творческое наследие выдающегося российского мыслителя Феликса Трофимовича Михайлова содержит немало продуктивных идей относительно образования и адекватного понимания его основных проблем. Авторы ставят своей целью сосредоточиться на михайловском концепте «обращение» и попытаться *обернуть* само «обращение» в план философско-образовательного осмысления. Наша задача осложняется тем, что у Ф.Т. Михайлова есть своя, весьма продуманная философско-образовательная концепция; при этом сам автор справедливо полагал, что философия должна выполнять по отношению к педагогике исключительно майевтическую функцию (в первую очередь — в виде критики эмпирических настроений и построений в педагогике), однако философия образования как таковая в принципе и не нужна, и невозможна.

Обращение как порождающее отношение

Ф.Т. Михайлов ищет порождающее отношение в собственно человеческом способе бытия, такое, что порождает само это бытие как собственно человеческое. Понятие порождающего и воспроизводящего отношения должно противостоять эмпиристскому пониманию чисто внешней причины у любой налично особой реальности, ее как таковую породившей и в дальнейшем способной опять-таки извне радикально изменить любую ее наличную форму, создав тем самым принципиально новую реальность [15, с. 125–126].

Философ разделяет тезис К. Маркса о сущности человека не как об абстракте, присущем отдельному индивиду, а как ансамбле общественных отношений [12, с. 262], однако при этом принципиально различает социальное и общественное, считая первое превращенной формой второго. Общественное как таковое Ф.Т. Михайлов выводит из общения, а его — радикально углубляет до обращения как субъективно мотивированного эмоционально насыщенного отношения изнутри субъективности человеческого индивида к субъективности других, и тем самым — к себе.

Михайловский концепт «обращение» снимает односторонность, присущие абстрактному применению культурно-исторического подхода и к психике человека, и к самому способу человеческого бытия. Ф.Т. Михайлов не соглашается с тем, что решающей силой в становлении человека (как в фило-, так и в

онтогенезе) являются орудия труда, тексты и проч. предметные средства, поскольку они изначально предстают в качестве некоторого внешнего фактора. В.А. Лекторский достаточно точно характеризует этот момент: если считается, что формообразующей силой в развитии человека обладает «само устройство предметных средств отношения к объективности вещного мира и других людей — орудий труда, знаковых систем, символических образов и т. п., изначально опосредствующих субъективность индивида (что сохраняет за средствами общественной деятельности и общения их предметно-внешний по отношению к психике статус), то концепция Обращений определяет и все эти, казалось бы внешние, посредники активности души как всегда субъективно искомые, идеально и креативно полагаемые, предметно овнешняемые продукты (произведения) произвольного целополагания» [7, с. 7].

Конечно же, в основе человеческого бытия лежит именно труд, однако последний всегда осуществляется в определенной общественной форме, в форме общения индивидов друг с другом. Ф.Т. Михайлов предельно обостряет и серьезным образом углубляет тезис об общественности, утверждая, что своим происхождением, расселением, выживанием и развитием люди обязаны постоянному поиску со-мыслия и со-чувствия в общем деле преобразования условий и средств жизни (только потому, кстати сказать, и целесообразного, осознаваемого преобразования); иными словами, в основе бытия человеческого лежат «обращения» — друг к другу и тем самым — к самому себе. И это, по словам философа, представляет собой «нерасчленимый атом духовно-практического бытия людей» [13, с. 116].

Вот именно такое отношение и является порождающим, действующим по логике *causa sui*. Особенно зримо и теоретически достоверно это проступает в онтогенезе (который, разумеется, определенным образом «снимает» логику филогенеза): «... только сочувствие, сомыслие и содействие людей — залог выживания каждого. Только это обеспечивает развитие ребенка в человеческую индивидуальность, только оно определяло и определяет каждое событие в истории людей» [14, с. 497]. Подчеркнем главное: не отношение к миру вещей (то ли к внешней природе, то ли к культуре, представляющей в качестве совокупности внешних вещей, артефактов) является определяющим. Таковым может быть только контекст постоянных обращений индивидов друг к другу: и в этом «реально-идеальном мире постоянно живой речи,

звучащей в сознании живых индивидов текстами, когда-то овнешненными, здесь и теперь овнешняемыми, аффект и смысл каждого слова, каждой мелодии, каждого образа находит свой отклик в душах людей и определяется им. То есть определяется не прямым своим отношением к миру вещей, якобы способных сами по себе вызывать в нас смыслоносущие аффекты, а к органичному единству всеобщих эмоционально-смысловых реалий духовной и духовно-практической культуры. Ибо аффективно-смысловой отклик чужой души на аффективно-смысловое обращение к ней возможен лишь постольку, поскольку «чужая душа» жива постоянным осуществлением для других и для себя всеобщих содержательных форм этой культуры» [14, с. 494].

Что интересно — именно через контекст обращений Ф.Т. Михайлов выходит на интереснейшее определение природы мышления. Мышление, согласно ильенковскому пониманию, является таким преобразованием схемы, формы, структуры деятельности, чтобы она соответствовала *суги дела*. А у Ф.Т. Михайлова сама суть дела погружена в контекст обращений и понимания другими смысла обращений: «Causa sui произвольности и целесообразности нашей всегда предметной жизнедеятельности в том, что только *обращенный к другим* (или к себе как к другому) чувственный мир бытия остро проблемен для отстраненной от него интенции обращения. Ибо ее суть — в сомнении: будет ли оно, мое обращение, согласно принято другими (аффективно-смысловой интересубъективностью их бытия) вот именно в этой, мною предлагаемой, казалось бы, истинной форме своей? Сомнение в том — порука неизбежного преобразования его аффективных смыслов. Того самого преобразования, которое мы называем мышлением» [17, с. 126–127].

Философско-образовательный смысл Михайловской концепции «обращений» *достаточно ясен*: образование как таковое является *встречей* поколений (или различных возрастных когорт) людей, где они *обращаются друг к другу* и тем самым берегают, воспроизводят и творят культуру. Иными словами, именно в этом пространстве человеческие индивиды призваны действовать адекватно своей общественно-человеческой сущности, обретать, хранить и развивать ее. А не просто транслировать «знания, умения, навыки», как сие закрепилось в педагогическом рас­судке. И так, в образовательном процессе индивиды не просто *общаются*, но именно *обращаются* друг к другу. Это — одна сторона дела.

Но есть и другая, не менее существенная. Всё, что вводится в контекст общения, должно так или иначе предстать *в виде обращений к живым людям*, к учащимся в первую очередь. А ведь сие есть *культура*, которая в качестве культуры *именно обращена к человеку*. А что обычно вводится в контекст «педагогического взаимодействия»? Некий «материал», который следует «пройти» за определенные кем-то свыше сроки. Увы, «материал» ни к кому не «обращен», он — лишь объект для усвоения.

Что интересно, у Мартина Хайдеггера встречается похожая мысль: учиться — не означает определен-

ным образом пополнять багаж знаний, вооружаться полезной для дальнейшей жизни информацией, а отправляться в путь, на протяжении которого наши *дела и поступки приводятся в соответствие*. С чем? — А с тем, что для нас «в том или ином случае обращено по истине» [20, с. 35].

Согласно Ф.Т. Михайлову, следует радикально переосмыслить сам *предмет* педагогической теории (равным образом — и образовательной деятельности): это не пресловутая триада «знания, умения, навыки», а *творческие способности* всех участников образовательного процесса. В этом смысле российский философ предлагает свой постулат теории образовательной деятельности (в качестве вывода из его же постулатов теоретического человековедения): «... предметным полем (предметностью) педагогической науки, всех её подразделений и вариаций служит реально-идеальное пространство образовательного общения возрастных когорт, поколений и разных профессиональных объединений даже в том случае, если оно совпадает с пространствами социальных форм любого иного их общения» [14, с. 507].

Однако, как полагает российский философ, педагогика не только не имеет своей фундаментальной теории, но даже и не созрела для нее. Поэтому философия (даже в виде «философии образования») никоим образом не должна вместо педагогики решать ее теоретические задачи, однако может помочь как критика ее эмпирических оснований.

Проблема «третьего субъекта» в образовании

Ф.Т. Михайлов в своих работах подверг основательной критике ту модель построения образования, при которой учащийся так или иначе выступает *объектом* приложения педагогических усилий. Иными словами, нормальное образование должно строиться по модели «субъект—субъект».

Один из авторов статьи (В.С. Возняк) давно уже предложил идею «*третьего субъекта*» образовательного процесса, которая изложена в ряде его работ [см.: 3; 4; 5]. Речь в первую очередь идет об адекватном понимании процессов *гуманизации* и *гуманитаризации* педагогической сферы. Сущность гуманизации, по нашему убеждению, заключается в решительном переходе от *субъект-объектной* (S—O) модели построения педагогического общения к *субъект-субъектной* (S—S). Необходимость обеспечения безусловного приоритета второго из названных способов взаимосвязи — вовсе не благое пожелание. Дело в том, что субъект-субъектные отношения обладают несомненной *онтологической первичностью* так же, как и экзистенциальной достоверностью. Человек (*филогенетически*) не начинается с S—O отношений.

Человек и *онтогенетически* никак не начинается (не «происходит») с субъект-объектных отношений. Эта идея основательно проработана как у Ф.Т. Михайлова, так и в контексте коммуникативной парадигмы в философии (М. Бубер, С.Л. Франк, Э. Левинас и др.). Ведь, согласно С.Л. Франку, никакого готового

сущего-в-себе «Я» вообще не существует *до встречи* с «Ты» [19, с. 356]. Встреча с «Ты», отношение «Я—Ты», в отличие от связи «Я—Оно» (Мартин Бубер), при всем желании никак не удастся представить как субъект-объектное. Генрих Батищев достаточно убедительно показал, что S—O отношение всегда, даже при своем эмпирическом преобладании и доминировании в новоевропейскую эпоху в качестве особого построения отчужденной социальности и овещнения большинства из отношений человека к себе подобным и к природе, в действительности существует внутри S—S связи, и тогда полная модель может быть представлена схемой: S—O—S [1, с. 112—117].

Есть величайший соблазн эту триадичную модель взять за основу педагогического процесса, который уже якобы решительно гуманизирован, т. е. в котором отношение к учащемуся как к *объекту* воздействия (учения и воспитания) недопустимо. Однако если то, по поводу чего вступают в общение полноправные субъекты образования (учащиеся и учителя) — а это в первую очередь знания, — всего лишь *объект*, «материал» изучения, который следует «пройти» в строго определенной последовательности, — то субъект-субъектные связи очень рискуют редуцироваться до привычной *объектности*. Но ведь так и происходит, так все и построено в системе образования! Результаты познавательной, художественной и проч. деятельности предыдущих поколений *поступают* в структуру педагогического пространства в сугубо редуцированной — *объектно-вещной* — форме. Такой их вид — продукт «творчества» «кулинаров от дидактики» (по меткому и ироничному выражению Ф.Т. Михайлова [16, с. 435]): они якобы «адаптированы» для определенного возраста с учетом возможностей учащихся и рассудочно обработаны для «удобства усвоения». Следовало бы запомнить, а запомнив, понять: *объектно-вещная форма* ну никак не предназначена для содержательного, творческого, самостоятельного и одновременно интересного *распредмечивания, о-своения, наполнения и развития субъективности* учащихся. Она годится лишь для употребления, заучивания, *использования, приспособления* к ней. Знание как объект (материал), и только объект, отчуждено как от живой субъективности его создателя, так и от живой субъективности того, кто его «потребляет». Трудно не согласиться с Николаем Бердяевым: «В объекте нельзя схватить неповторимо индивидуального, можно схватить лишь общее, и потому всегда остается отчужденность. Объективированное бытие не есть уже бытие, оно препарировано субъектом для целей познания. Отчужденность от субъекта и оказывается наиболее соответствующей его познавательной структуре» [2, с. 245].

Однако если внимательно продумать: то, по поводу чего общаются участники педагогического процесса (иными словами — содержание образования), так или иначе является *культурой*: все это *выработано* человечеством и передано последующим поколениям как *дар* (в прямом смысле — *даром*) для осмысленного и творческого продолжения, развития и, в первую очередь, *развития в свою субъективность*, в субъек-

тивность каждого, в индивидуальность, субъектную уникальность. Превращение содержания образования именно *в культуру* в полном и истинном значении этого слова (вернее — *понятия*) — вот суть идеи «*третьего субъекта*». Именно в этом сущность процесса *гуманитаризации* образования, а не в простом увеличении удельного веса дисциплин социально-гуманитарного цикла. Вот отчего Ф.Т. Михайлов отстаивал свою парадоксальную идею о гуманитаризации именно гуманитарного образования! *Культура* (как содержание и содержательность процесса учения) — *третьий субъект*, и самая сложная и самая главная задача педагога — «предоставить слово» именно «третьему», активировать субъектность культуры, дабы *именно она и учила, и воспитывала* — в смысле: *питала собой* — душу, сердце и ум каждого ученика.

Подобные мысли встречаются и у Г.В. Лобастова: «Чтобы предмет культуры выступил в определяющей индивида функции, индивид своей деятельностью должен актуализировать субъектные потенции самого культурного бытия. Иначе говоря, процесс определения индивида исторической культурой есть процесс самоопределения его посредством культуры. Еще иначе: своей индивидуальной активностью индивид не противостоит внешнему бытию с его природными и историческими определениями, а как раз наоборот — приводит в активное движение субъектность этой культуры, совпадая, отождествляясь с ней. Потенции бытия сразу и непосредственно становятся его потенциями» [9, с. 88]. По такой логике (она же онтология и теория познания, т. е. диалектика) и должен быть построен нормальный педагогический процесс.

В «ненормальном» же обучении (и воспитании), в традиционном, нынешнем, превращенном, *превратном* и отвратном — всё происходит далеко не так. Содержательность культуры основательно редуцирована до объектности, до «материала», — она теряет свою *идеальную* природу как свою истину и превращается в простую *материю-материал*. Отчужденная педагогика все внимание сосредоточила на «*материале*» (который детям надо «дать», который дети должны «пройти», за ритмичность и своевременность прохождения которого с учителя и спрашивают). Культура в таком изуродованном (то бишь адаптированном виде) *не питает, не воспитывает, не про-питывает, не окормляет* детские души, *становящуюся субъективность*. Она — не мать-кормилица, а злая мачеха (ну прямо как у Золушки), она принуждает повторять и заучивать. Особенно выразительно разрушительная активность *дидактики от рассудка* проявляется в дисциплинаризации (искусственном расщеплении) образования, в способе построения учебных программ (об этом много и хорошо написано В.В. Давыдовым), в текстах и самом языке учебных пособий. В связи с этим нельзя не согласиться с Феликсом Михайловым: «... за триста лет прочно укоренившаяся в природоведческой науке логика теоретизирования приучила нас к текстам нормативным, описательно-директивным, чем-то очень похожим на инструкции по пользованию бытовыми приборами. Недаром же почти все учебники написаны таким

текстом» [14, с. 471]. В подобной ситуации *субъектность культуры* не активизируется; культура редуцирована до объекта-вещи, который следует потребить, употребить и только; а человеку не под силу воскресить основательно омертвленное, у-мертвленное с явными признаками разложения.

Мы постоянно жалуемся на чрезмерную *формализацию* и *бюрократизацию* образовательного пространства, не утруждая себя вникнуть в саму *логику* подобных феноменов. А посему обречены на тотальное, системное воспроизводство их собственными усилиями (но при этом всегда жалуемся на «дядю» — то ли из кабинета директора, то ли из управления образования, то ли из министерства). Мы сами, как это ни прозвучит странно, бюрократизируем учебный (он же — и воспитательный) процесс.

Вспомним характеристику К. Марксом бюрократии, которая «все хочет сотворить» и для которой мир предстает *просто объектом* ее деятельности [11, с. 373]. «Творческая активность», не в меру усердная и, так сказать, всецело инновационная, чиновных лиц от образования абсолютно точно подпадает под названные Марксом моменты при характеристике «бюрократии». Но ежели для учителя его ученики — «просто объект его деятельности», а содержание образования — простой объект педагогического взаимодействия (объект-материал для изучения), ежели деятельность учителя является внешним формированием извне данного «содержания» (т. е. он не сотрудничает, не со-мыслит, не со-знаёт вместе со своими чадами еще не вразумленными, но тогда и не будет общей-со-вместной *вести* о чём-то очень серьезном — *со-вести*), — то что же собой представляет после подобной экспликативной характеристики такой учитель?.. Во что его превратили, сперва изрядно изгадив само образовательное пространство? Конечно же, у талантливых, умных, самозабвенно любящих своих учеников учителей, умеющих наладить учение как *общее дело*, всё — иначе, по-настоящему, по правде, по Истине (которая не чужда Добру и Красоте).

Еще несколько слов об *овещении* относительно образовательного процесса. В пространстве преобладания рассудочной формы деятельности любая предметность выступает в форме объекта, вещи. И чувствует себя в таком процессе учащийся чем-то абстрактно-внешним, некой статистической единицей, и никакие декларации относительно «индивидуального подхода» здесь не помогут. Вот почему детям учиться в таких условиях и по такой схеме явно неинтересно. А почему? Отчего *подлинный интерес* ученика — по ту сторону учебного процесса, а зачастую — и по ту сторону добра и зла, по ту сторону содержательных, истинных художественных форм?

А что же такое интерес? Предлагаем обратиться к размышлениям умного человека — Мартина Хайдеггера. Что такое интерес как таковой? Вот ответ: «*inter-esse* означает: быть среди и между вещей, стоять посреди какой-либо вещи и оставаться при ней» [20, с. 36]. Философ просто разбирает значение слова и только. Но сразу вдруг всё становится понятным: *интерес* — это удерживание себя в предмете, в некоем

содержании и такое пребывание в нём, что уходить отсюда не хочется и даже не может. Иными словами: целостное пребывание в чём-то, непринужденное (не-при-нужде находящееся, как говорил А.С. Канарский), самоцельное, а посему не-за-интересованное, потому что интерес — не по ту сторону моего отношения, а в самом этом отношении, в самом этом содержании, которое целостно вовлекло, захватило и восхитило меня. И тем самым непринужденно входит в меня, становясь формой *движения моей субъективности*. — Это и означает пребывание собственно культуры как содержания учения в актуализированном, активированном — *субъектном* состоянии.

Кастрированная безжалостным рассудком педагогика ничего живого породить не может. Рождение как *развитие*, как продолжение развития всей культуры в живую субъективность учащегося неподвластно доморощенной логике рассудка, ибо это — всецело *диалектический* процесс. А Гегель в «Феноменологии духа» уверенно утверждает, что содержание диалектического движения «в самом себе есть от начала до конца субъект» [6, с. 36]. Иными словами, ежели эту мысль обернуть в философско-педагогический контекст, то образование (учение и воспитание), если оно может и желает быть именно *развитием* (самостоянием) каждого участника педагогического общения (т. е. и учителя тоже!), вынуждено строиться как диалектический процесс, оно должно быть *субъектным* «в самом себе» «от начала до конца», в каждой существенной точке своего пространства. Значит, не *материал* для усвоения, а *культура*, а она, по определению своему, *субъектна*, поскольку именно и только она способна порождать человеческое в человеке — вернее, поскольку человека вне культуры и вовсе нет, то человек *само-определяется* в культуре, *само-определяется* культурой. Если это верно, если это аподиктически истинно, так и строй, осуществляй, полагай педагогическое общение именно по такой логике! Духовный потенциал культуры пробуждается, активизируется, энергично проступает нам *навстречу* (но лишь при нашей готовности к *встрече*), только по мере отношения к ней как к «субъекту», а не как к внеположенному, равнодушному объекту, материалу. Да, культура — *материал* для «постройки» всех без исключения человеческих способностей, субъективных качеств и свойств, однако внешне-объектным способом человеческое в человеке не «строится», скорее — *расстраивается*. Да и разве реальные педагогические практики всерьез озабочены построением человеческого в человеке? Вот «строить» учеников (равно как и учителей) во имя какой-то внешней цели — у нас это получается... Дабы культура выступила в качестве настоящего «материала для постройки» духовно-душевного мира каждого учащегося, надо решительно отказаться от инженерного строя нынешнего «педагогического мышления» и увидеть в культуре не просто «материал». Такой радикальный поворот дела (наше обращение к существу дела) возможен при утверждении *верховенства субъект-субъектных* отношений в педагогическом процессе, в том числе — и в отношении участников педагогического общения к *тому, по*

поводу чего они, собственно, и общаются, — содержание образования должно быть взято в таком способе своей манифестации, когда явно и непрерывно присутствует его *субъектность*. Это и есть «третий субъект» образовательно-воспитательного процесса, субъект не эмпирический, а *трансцендентальный* — невидимый на поверхности, но отсутствие которого в активированном состоянии скорее рано, чем поздно, превратит сам процесс учения и воспитания в цепочку казенно-заванудных процедур, от которых хочется бежать, как от чумы. Кстати, *действительно воспитывает* именно «третий субъект». А задача умного педагога — так построить сам процесс учения, чтобы *предоставить* слово, пространство и время именно этому — весьма странному — субъекту, чтобы была «воля не моя», учительская, а «воля твоя», «третьего субъекта» как глубинной содержательности культуры.

И весь секрет в том, что сей *трансцендентальный субъект* никоим образом не способен отбирать или как-то внешне ограничивать субъектность других; более того, он по своей природе *сохраняет, оберегает и возрождает* субъектность других. Субъект-субъектное отношение разворачивается одновременно в двух планах: во-первых, как сугубо и всецело личностное общение (а точнее — *обращение*) участников педагогического процесса, вовлекающее в себя «третьего»; во-вторых, это «третье» таким образом вовлекается, что позволяет вовлечь в себя как в реальное *обращение*, а тем самым в свою содержательность, в свою явленную *субъектность* всех участников педагогического священно-действия. Мощное «поле», сама энергетика именно такого общения (такого способа реального обращения) любой «материал», интегрированный в него, превращает в *культуру*. Я перестаю быть воспитателем, формиратором, внушателем и предоставляю сию нелегкую миссию *предмету в эйдосе культуры*, а она-то заведомо и многократно *умнее меня*. И тогда культура для вовлеченных в общение (между собой и с ней), *увлеченных общим, совместным делом общения-встречи с ней* становится окном в иное измерение мира, органом восприятия содержаний по ту сторону уже наличного, как говорит Г.С. Батищев, «порога распредмечивания». И в этом тоже смысле «третий субъект» *трансцендентален* — он реально трансцендирует границы нашей субъективности, не покидая ее. М.К. Мамардашвили об этом пишет так: «“Сикстинская мадонна” Рафаэля — это не культура, это произведение искусства. Но оно, естественно, и является культурным объектом в той мере, в какой наше взаимоотношение с ним воспроизводит или впервые рождает в нас человеческие возможности, которых в нас не было до контакта с этой картиной. Возможности видения, понимания и т. д. Видения и понимания чего-то в мире и в себе, а не самой этой картины» [10, с. 345].

Получается, что в не-отчужденном образовательном процессе — три субъекта, *все субъектно*. И что, никаких *объектов*? — Да сколько угодно: это организационные формы, структурные моменты, вещно-предметные условия и пр., *обслуживающие* более-менее нормальное протекание процесса.

Согласно Ф.Т. Михайлову, *обращение* является и способом порождения культуры, и «механизмом» ее развития, и способом ее освоения в онтогенезе. Все формы культуры приобретают свою действительность только в актах *живого обращения* людей друг к другу (и тем самым — к самим себе). При этом они (формы культуры) сами становятся средствами осмысленного, эмоционально-насыщенного и выразительного обращения, которое всегда адресно и предполагает отзыв и ответ. При этом Ф.Т. Михайловым утверждается и аргументируется принципиальная тождественность интер- и интрасубъективности культуры людей, тождественность всегда индивидуальных и всегда надиндивидуальных сил их общей истории.

А ведь культура как таковая сплошь «соткана» из обращений, поскольку, как пишет Ф.Т. Михайлов, «*культура* есть не что иное, как предпосылка, процесс и результат творения людьми жизненно необходимых им *обращений* друг к другу и к себе самим. Но тем самым она — творение и сотворенность *представлений, переживаний, аффектов, воли и мыслей* и всех иных субъективных мотивов жизнедеятельности человека, ставших предметом осмысленного переживания и *для них самих* в своей адресованной другим (и себе) *овнешнённости*» [18, с. 266].

Пробуждение, активация и разворачивание содержания «третьего субъекта» в качестве форм истинной культуры позволяет найти гармоническое разрешение противоречия между учением и воспитанием, которое в принципе неразрешимо в условиях нынешних традиционных педагогических практик и путей адекватного осмысления которых не знает так называемая «теоретическая» педагогика, внешне сочленяя эти стороны образовательного процесса. Конечно же, если под обучением подразумевать усвоение определенных доз всевозможной информации, а воспитание представлять как «привитие» неких положительных «ценностей», то ситуация неразрешима.

Учить мышлению — значит вводить ученика в *ситуацию мысли* (вместе входить в такую ситуацию), а не заставлять заучивать некие правила и принципы. Учить гражданственности — вводить его в *ситуацию гражданственности*, а не сгонять на всякие «мероприятия», где много фальши, лжи, дешевой патетики. Учить нравственности — значит вводить учеников в *ситуацию нравственности*, строить все без исключения отношения как всецело нравственные (т. е. никоим образом не посягать на личность другого), а не морализировать, «читать мораль». Равным образом и в семье: ведь семейное бытие является предельно аффективным пространством *сплошных обращений* друг к другу, и именно это и научает, и воспитывает, а не отдельные поучительные беседы. Построить семейное бытие взаимных обращений друг к другу (и тем самым — к самим себе) таким образом, чтобы в этом эфире постоянно ощущалось присутствие обращений иных поколений (что и есть культура) — вот задача, без решения которой мы можем потерять своих детей.

Ввести ребенка в ситуацию мышления, в ситуации уважения к старшим, послушания и проч. — значит: вместе с ним *ввести себя* в подобные ситуации, войти

в них (а это вовсе не значит «подавать пример») без дураков, целостно, аффективно-умно, небезразлично и нравственно, поскольку в таких ситуациях выражено отношение к роду человеческому, к реальным людям и к самому себе; тут все обращено по Истине, по высшей Правде.

Выводы

Концепция «обращений» Ф.Т. Михайлова, как мы видим, имеет серьезный философско-образовательный потенциал, поскольку способна ориентировать образовательный процесс на *истинные* фор-

мы своего осуществления. Активация *содержания* образования именно как *культуры* означает не что иное, как «расколдовывание» его в смысле *обращенности ко всем* участникам процесса учения и воспитания. Конечно же, сие непросто. Для этого в первую очередь следует преодолеть эмпиристские, рассудочные представления и выйти в сферу собственно диалектического разума, что сопряжено с радикальной сменой всего педагогического мышления. А завершить наши размышления можно словами Михаила Лифшица, сказанные несколько по иному поводу: «Можно ли этому научиться — вопрос сложный, но отучиться от ложных идей <...> вполне возможно» [8, с. 256].

Литература

1. Батищев Г.С. Введение в диалектику творчества. СПб.: РХГИ, 1997. 460 с.
2. Бердяев Н.А. Я и мир объектов // Бердяев Н.А. Дух и реальность: Основы богочеловеческой духовности. Я и мир объектов: Опыт философии одиночества и общения. М.: АСТ: АСТ МОСКВА: Хранитель. 2007. С. 230–317.
3. Возняк В.С. Зміст проблеми гуманітаризації освіти в контексті взаємовідношення розсудку і розуму // Науковий вісник Чернівецького університету. Вип. 264–265. Філософія. Чернівці Рута, 2005. С. 131–136.
4. Возняк В.С. Метафізика рассудка и разума. К.: Ред. журн. «Самватас», 1994. 320 с.
5. Возняк В.С. Співвідношення розсудку і розуму як філософсько-педагогічна проблема: Монографія. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2008. 357 с.
6. Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа // Гегель Г.В.Ф. Сочинения. Т. IV. М.: Соцэкгиз, 1959. — 440 с.
7. Лекторский В.А. К читателю // Михайлов Ф.Т. Избранное. М.: Индрик, 2001. С. 6–8.
8. Лифшиц М. Искусство и фашизм в Германии // Лифшиц М. Почему я не модернист? М.: Искусство—XXI век, 2009. С. 201–275.
9. Лобастов Г.В. Бытие и мышление: к началам диалектической логики // Эвальд Васильевич Ильенков. М.: Российская политическая энциклопедия (РОСПЭН), 2008. С. 84–119.
10. Мамардашвили М.К. Наука и культура // Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. М.: Прогресс, 1990. С. 291–310.
11. Маркс К. К критике гегелевской философии права // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Т. 1. 2-е изд. М.: Политиздат, 1954. С. 207–342.
12. Маркс К. Тезисы о Фейербахе (Текст 1845 года) // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Т. 42. 2-е изд. М.: Политиздат, 1974. С. 261–263.
13. Михайлов Ф.Т. Диалектика как логика рефлексивного мышления // Избранное. М.: Индрик, 2001. С. 110–118.
14. Михайлов Ф.Т. Философия образования: ее возможности и перспективы // Избранное. М.: Индрик, 2001. С. 452–512.
15. Михайлов Ф.Т. и др. Теоретическая культурология. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга; РИК, 2005. 624 с.

References

1. Batishev G.S. Vvedenie v dialektiku tvorchestva [Introduction to the dialectic of creativity]. Saint Petersburg: RKhGI, 1997. 460 p. (In Russ.).
2. Berdyaev N.A. Ya i mir ob'ektov [I and the world of objects]. *Berdyaev N.A. Dukh i real'nost': Osnovy bogochelovecheskoj dukhovnosti. Ya i mir ob'ektov: Opyt filosofii odinochestva i obshheniya* [Berdyaev N.A. Spirit and Reality: Fundamentals of Divine-Human Spirituality. The Self and the World of Objects: An Experience of the Philosophy of Solitude and Communication]. Moscow: AST: AST MOSKVA: Khranitel'. 2007, pp. 230–317. (In Russ.).
3. Voznyak V.S. Zmi'st problemi humanitarizacii osviti v konteksti vzayemovidnoshennya rozsudku i rozumu [The Content of the Problem of Humanitarianization of Education in the Context of Relationship between the Reason and the Mind]. *Naukovij visnik Chernivets'kogo universitetu. Vip. 264–265. Filosofiya* [Scientific Bulletin of the Chernivetsky University. no. 264-265. Philosophy]. Chernivci Ruta, 2005, pp. 131–136. (In Ukr.).
4. Voznyak V.S. Metafizika rassudka i razuma [Metaphysics of reason and mind]. Kiev, Red. zhurn. «Samvatas», 1994. 320 p. (In Russ.).
5. Voznyak V.S. Spivvidnoshennya rozsudku i rozumu yak filosof's'ko-pedagogichna problema: Monografiya [The correlation of reason and mind as a philosophical and pedagogical problem. Monograph]. Drogobich: Redakcijno-vidavnicij viddi Drogobicz'kogo derzhavnogo pedagogichnogo universitetu imeni Ivana-Franka, 2008. 357 p. (In Ukr.).
6. Gegel G.V.F. Fenomenologiya dukha [Phenomenology of spirit]. *Gegel G.V.F. Sochineniya* [Hegel G.V.F. Compositions. V. IV]. Moscow, Socz'kgiz, 1959. 440 p. (In Russ.).
7. Lektorskij V.A. K chitatelju [To the reader]. *Mikhajlov F.T. Izbrannoe* [Mikhailov F.T. Favorites]. Moscow, Indrik, 2001, pp. 6–8. (In Russ.).
8. Lifshic Mikh. Iskusstvo i fashizm v Germanii [Art and Fascism in Germany]. *Lifshic Mikh. Pochemu ya ne modernist?* [Mikhail Lifshitz. Why am I not a modernist?]. Moscow. Ikusstvo—XXvek, 2009, pp. 201–275. (In Russ.).
9. Lobastov G.V. Bytie i myshlenie: k nachalam dialekticheskoy logiki [Being and thinking: to the beginnings of dialectical logic]. *Eval'd Vasil'evich Il'enkov* [Evald Vasilevich Ilyenkov]. Moscow, Rossijskaya politicheskaya enciklopediya (ROSPEN), 2008, pp. 84–119. (In Russ.).
10. Mamardashvili M.K. Nauka i kul'tura [Science and culture]. *Mamardashvili M.K. Kak ya ponimayu filosofiyu*

16. Михайлов Ф.Т. Перспективы гуманитаризации образования // Михайлов Ф.Т. Избранное. М.: Индрик, 2001. С. 403–451.

17. Михайлов Ф.Т. Произвольность предметной деятельности // Развивающее образование. Т. 1. Диалог с В.В. Давыдовым. М.: АПК и ПРО, 2002. С. 103–127.

18. Михайлов Ф.Т. Самоопределение культуры. Философский поиск. М.: Индрик, 2003. 272 с.

19. Франк С.Л. Непостижимое. Онтологическое введение в философию религии // Франк С.Л. Сочинения. М.: Правда, 1990. С. 183–559.

20. Хайдеггер М. Что зовётся мышлением? М.: Академический Проект, 2007. 351 с.

[*Mamardashvili M.K. As I understand philosophy*]. Moscow: Progress, 1990, pp. 291–310. (In Russ.).

11. Marks K. K kritike gegelevskoj filosofii prava [To criticism of the Hegelian philosophy of law]. *Marks K., Engel's F. Sochineniya: izd. 2. T. 1.* [*Marx K., Engels F. Works: ed. 2. V. 1.*] Moscow: Politizdat, 1954, pp. 207–342. (In Russ.).

12. Marks K. Tezisy` o Fejrbakhe (Tekst 1845 goda) [Theses on Feuerbach (Text of 1845)]. *Marks K., Engel's F. Sochineniya. Izd. 2. T. 42* [*Marx K., Engels F. Works. Ed. 2. Vol. 42*]. Moscow: Politizdat, 1974. pp. 261–263. (In Russ.).

13. Mikhajlov F.T. Dialektika kak logika reflektivnogo myshleniya [Dialectics as the logic of reflexive thinking]. *Mikhajlov F.T. Izbrannoe* [*Mikhailov F.T. Favorites*]. Moscow: Indrik, 2001, pp. 110–118. (In Russ.).

14. Mikhajlov F.T. Filosofiya obrazovaniya: ee vozmozhnosti i perspektivy [Philosophy of Education: Its Opportunities and Prospects]. *Mikhajlov F.T. Izbrannoe* [*Mikhailov F.T. Favorites*]. Moscow: Indrik, 2001, pp. 452–512. (In Russ.).

15. Mikhajlov F.T. i dr. Teoreticheskaya kul'turologiya [Theoretical cultural studies]. Moscow: Akademicheskij Proekt; Ekaterinburg: Delovaya kniga; RIK, 2005. 624 p. (In Russ.).

16. Mikhajlov F.T. Perspektivy` gumanitarizacii obrazovaniya [Prospects for the humanization of education]. *Mikhajlov F.T. Izbrannoe* [*Mikhailov F.T. Favorites*]. Moscow: Indrik, 2001, pp. 403–451. (In Russ.).

17. Mikhajlov F.T. Proizvol`nost` predmetnoj deyatel`nosti [Arbitrariness of objective activity]. *Razvivayushhee obrazovanie. T. 1. Dialog s V.V. Davydovym* [*Developing education. V. 1. Dialogue with V.V. Davydov*]. Moscow: APK i PRO, 2002, pp. 103–127. (In Russ.).

18. Mikhajlov F.T. Samoopredelenie kul'tury. Filosofskij поиск [Self-determination of culture. Philosophical search]. Moscow: Indrik, 2003. 272 p. (In Russ.).

19. Frank S.L. Nepostizhimoe. Ontologicheskoe vvedenie v filosofiyu religii [Incomprehensible. Ontological introduction to the philosophy of religion]. *Frank S.L. Sochineniya* [*Frank S.L. Compositions*]. Moscow: Pravda, 1990, pp. 183–559. (In Russ.).

20. Khajdegger M. Chto zovyotsya myshleniem? [What is called thinking?]. Moscow: Akademicheskij Proekt, 2007. 351 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Возняк Владимир Степанович, доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии Дрогобычского государственного педагогического университета имени Ивана Франко (ДГПУ), г. Дрогобыч, Украина, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6877-3785>, e-mail volodimir.voznyak@gmail.com

Коньк Руслан Степанович, аспирант кафедры философии Дрогобычского государственного педагогического университета имени Ивана Франко (ДГПУ), г. Дрогобыч, Украина, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4427-8325>, e-mail konek_m@i.ua

Information about the authors

Vladimir S. Voznyak, Doctor of Philosophy, Professor, Head of the Department of Philosophy, Droghobych State Pedagogical University named after Ivan Franko, Droghobych, Ukraine, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6877-3785>, e-mail volodimir.voznyak@gmail.com

Ruslan S. Konyuk, PhD student, Department of Philosophy, Droghobych State Pedagogical University named after Ivan Franko, Droghobych, Ukraine, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4427-8325>, e-mail konek_m@i.ua

Получена 03.12.2020

Принята в печать 01.03.2021

Received 03.12.2020

Accepted 01.03.2021

Человеческое Я: иллюзия загадки

Г.В. Лобастов

Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)
(ФГБОУ ВО «МАИ (НИУ)»), Москва, Российская федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3990-0554>, e-mail: lobastov.g.v@yandex.ru

В статье предпринимается попытка дать внутренний абрис логики исследования Ф.Т. Михайловым проблемы человеческого Я. Анализируются принципы анализа и содержательный путь становления Я — от проблемы возникновения психики до формы развитой творчески-свободной личности. Осуществляется рефлексия логических категорий и их формальная и содержательная связь с проблематикой и методами теоретических исследований в психологии. Показана диалектика понятия Я — как в объективной действительности, так и в самосознании индивида. Субъектность Я представлена как выражение общественного целого и внутренней логики его развития. Эта логика целого является потенциальным основанием творческой способности Я. Творящая способность возникает в противоречии всеобщего и особенного, различие которых выступает, по мысли Ф.Т. Михайлова, самой сложной проблемой. Но именно в решении этой проблемы лежит разгадка феномена Я. А тем самым и свободы — как объективного самоопределения человека в бытии и в мышлении. Воспроизведение логики мысли Ф.Т. Михайлова автором осуществляется в собственном синтезе проблем, которые высвечивают основную линию в понимании проблемы Я.

Ключевые слова: психика, сознание, Я, субъектность, логика, понятие, психология, философия, Ф.Т. Михайлов.

Для цитаты: Лобастов Г.В. Человеческое Я: иллюзия загадки // Культурно-историческая психология. 2021. Том 17. № 1. С. 20–27. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2021170104>

The Human Self: The Illusion of a Riddle

Gennady V. Lobastov

Moscow Aviation Institute (National Research University), Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3990-0554>, e-mail: lobastov.g.v@yandex.ru

The paper is an attempt to give an inner outline of F.T. Mikhailov's logic in the study of the human Self. The principles of analysis and the meaningful path of becoming the Self are analyzed, from the problem of the emergence of the mind to the developed, creative and free personality. Reflection of logical categories and their formal and substantive connection with the problems and methods of theoretical research in psychology is carried out. The paper shows the dialectic of the concept of the Self — both in the objective reality and in the self-consciousness of the individual. The subjectness of the Self is presented as an expression of the social whole and the internal logic of its development. This logic of the whole is the potential basis of the creative ability of the Self. The creativity arises in the contradiction between the universal and the specific, the distinction of which is, according to F.T. Mikhailov, the most difficult problem. But it is precisely in the solution of this problem that the solution to the phenomenon of the Self lies. And thus of freedom as the objective self-determination of man in being and in thinking. The reproduction of the logic of thought of F.T. Mikhailov is carried out by the author in his own synthesis of problems that highlight the main line in understanding the problem of the Self.

Keywords: mind, consciousness, Self, subjectivity, logic, concept, psychology, philosophy, F.T. Mikhailov.

For citation: Lobastov G.V. The Human Self: The Illusion of a Riddle. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2021. Vol. 17, no. 1, pp. 20–27. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2021170104>

Введение

В 1964 г. выходит книга Ф.Т. Михайлова «Загадка человеческого Я». Надо сказать, что любая метафизическая проблема весьма близка любому сознанию, потому как любое сознание *видит* себя, знает о себе и понимает, что оно, эта «вещь-сознание», *невидимо*. И знать, что оно такое, не знает. Этот «кульбит» *самосознания* естественным образом снимается неспособным к теоретической рефлексии обыденным сознанием, и оно уверенно отождествляет *свое* Я с телом. И спокойно-привычно принимает это обстоятельство.

Метафизика, выход в «надфизическую предметность», начинается, как только сознание обнаруживает в себе суждение: «это тело мое», оно не Я, а только *его, этого Я, тело*. И хотя Я дано сознанию непосредственно и с полной очевидностью, именно в форме отождествления Я с телом, эта очевидность и непосредственность этими суждениями сразу разрушаются, — и душа (в сознании) отделяется от тела. И удивленное человечество (философия, якобы, начинается с удивления), с момента исторического возникновения самосознания и по сей день, умом своим ищет *формы связи Я с телом*, с бытием вообще. И видя бессилие ума, пытаясь сохранить свою связь с телом, Я оставляет себя в *чувстве непосредственной связи* себя с субстанцией бытия. И формы этого чувственного отношения (в первую очередь, религиозно-мистического) не без основания противопоставляет мышлению. Ибо мышлению эта связь никак не поддается.

Надо заметить, что все, что исторически прорастает устойчивыми формами сознания и удерживается соответствующими науками и общественно-организованными институтами, — все это изначально лежит в глубинных *истоках* человеческого сознания, там, где человек начинает быть человеком и человеком познавать себя. В своей непосредственной обыденной форме сознание адаптируется к этим исходным противоречиям своих суждений, и они незаметно, как бы само собой, переходят и в научное содержание.

Этим я как бы говорю, что и психология, и философия, как науки, исследующие сознание, имеют корни *тут*. К сожалению, весьма часто в своем теоретическом оформлении эти науки за рамки этого, где-то наивного, сознания не выходят до сих пор. И давно понятно, что дело тут связано с *методом* как устойчиво-фиксированным способом мышления, отработанным в культуре человечества.

Но уже в своей исходной непосредственно-обыденной форме обнаруживаются «странности» связи Я с телесностью. Здесь впервые обнаруживаются различие мысли и бытия и бессознательная попытка их неким образом связать. Отчетливую форму этому обстоятельству, как известно, придал Декарт [4; 5], который именно отсюда, через анализ мысли, *необходимо мыслящей бытие*, обосновывает начало научно-философского мышления. Начало научной рефлексии. Из этого обстоятельства, традиционно оказывающегося в сфере философского сознания как некий предельный факт самосознания, у Декарта вырастает метод мышления, на века определивший форму развития

научного знания. Замечу сразу, что у Ф.Т. Михайлова, который всесторонне рассматривает проблему начала теоретической мысли, мышление мыслит не только бытие, но и «немыслимое», ничто. Более того, в этом он находит основание и условие творческой деятельности. А в творчестве, как он утверждает, — загадка Я.

Правда, надо отметить, что сегодняшние позитивистски ориентированные умы, пытающиеся в нейронных сетях найти *начало* сознания и Я как его организующий центр, начинают подвигаться в сторону метафизики, но пока эту метафизику находят, к сожалению, только в религиозных представлениях. То есть по типу обыденного сознания. Любопытно, что и психология, начинающая с элементарности обыденного сознания, выворачивается в ту же сферу. Михайлов и ехидничает, и хохочет над этой некультурной логикой мышления. И многообразным образом, и даже, как он сам говорит, в популярной форме, показывает, демонстрирует своими исследованиями, насколько тут важна философская логика. И в последних работах обосновывает именно философскую постановку проблемы начала теоретического знания и его априорно-аподиктического характера, без чего надеяться войти в истинное знание столь же бессмысленно, как в интеллектуальных телешоу найти глубокий смысл. «Нужно глубоко проникнуть в искусство или в науку, чтобы овладеть их основами. Классические творения могут быть по-настоящему написаны только теми, кто поседел в трудах; лишь середина и конец рассеивают сумерки начала» [6, с. 72].

Логика как основание анализа проблемы

Не только Я — весь состав человеческой субъективности остается как будто загадкой. И философия, и психология уже тысячелетия бьются над этой проблемой. И не только потому, что она, эта загадка, имеет мировоззренческое значение, но и потому, что разгадка ее имеет значение сугубо практически-педагогическое.

Слепoglухой человек, *всматриваясь* в мир, отчетливее видит там себя, чем тот, глазу которого открыто пространство, а уму — еще и формы своей активности в нем. Наташа Корнеева (воспитанница Загорского дома-интерната для слепоглухих) задается вопросом, где есть она, если свое Я она находит в любой точке, в которой совершается контакт с внешним миром. Редкий философ обнаружит это обстоятельство, и история поиска этого начала, пунктирами прочерченная в «Загадке человеческого Я» Ф.Т. Михайловым, упрямо говорит, что этот поиск так или иначе сводится к выявлению *определяющего человеческое действие принципа*.

В точке соприкосновения с объективной вещью осуществляется отношение к себе, самоотношение. Наталкиваясь на объективное препятствие, любая функция, любая субъективная «сила» наталкиваются и на некий предел в самой себе. Лишь для абсолютной силы, *логически допустимой и мыслимой*, никаких препятствий нет, она всепроникающа. Она, как абсолютная мощь, не знает того, через что проникает, не видит ни своих собственных, ни любых внешних пределов. Она бес-

предельна. И потому не соотносит себя ни с чем другим. Ибо не наталкивается ни на что другое. И тем самым для нее нет этого другого. Но для нее нет и самой себя. Почувствовать себя можно только через чувство другого. Любопытно, что обыденное сознание и вырастающее из него научное именно через эту абсолютизованную абстрактную односторонность мыслит свободу. И, как бы чувствуя пустоту этой абстракции, категорично ее отрицает. В этом ничего удивительного нет: гегелевское бытие, как исходная категория, в полной абстракции от содержания превращается в ничто. Откуда и начинает свое движение восхождения к конкретной определенности полноты бытийного содержания.

Но для нее, для этой абсолютной мощи, нет и *своего* другого, своей собственной противоположности, предела. Именно поэтому для нее нет и самой себя. Если она в своей мощи не положит внутри себя себе предел, то и знать себя она никак не может. Ибо знать себя можно только через соотношение с другим, но этого другого для нее нет, поскольку она на него в своей активности не наталкивается. Но если мое действие натолкнулось на внешнее препятствие, и в этой точке я обнаружил себя, моя логически беспредельная мощь *определилась*, ей положен предел внешним обстоятельством, — и эта определенность внешним дана мне как мой собственный предел.

Потому что нельзя сказать, натолкнулся я на вещь вне меня, которая оказала мне сопротивление, или просто на свою собственную границу внутри себя.

Эта, казалось бы, замысловатая логика весьма проста и проявляется во многих представлениях обыденного и научного сознания. Где и в чем, например, я нахожу меру умственной способности человека? Или чем определяется неопределенная потребность? А.Н. Леонтьев [9] тут укажет на внешний предмет, попавший в поле средств ее удовлетворения. А биолог скажет, что никакой неопределенности нет, потребность с самого начала определена. Забывая, конечно, что любое теоретическое знание выстраивается через свои предельные формы, и нагляднее всего это видно в математике, где вы не увидите ни одного понятия, непосредственно списанного с эмпирической действительности: вы не найдете в этой самой действительности ни круга, ни треугольника.

Потому должна быть достаточно развитая способность суждения, чтобы удержать мыслью *бытие* и *ничто* как объективные логические формы и попытаться понять, *где* они, эти формы, есть и *что* за ними лежит. И что эти абстракции делают в составе субъективности. Они допущение нашего ума или история их выработала как мыслящие формы теоретического сознания, устанавливающие пределы любому содержанию, попадающему в поле мысли? Попробуйте, не поразмыслив над этими вещами, открыть книгу Ф.Т. Михайлова «Самоопределение культуры!» [13]. А ведь речь идет о такой «вещи» как Я, как будто непосредственно доступной для сознания каждого, обладающего самосознанием.

В реальной действительности любая сила модифицирует себя теми обстоятельствами, на которые наталкивается. В *форме* этого изменения себя субъективные

способности «видят» объективную конфигурацию внешних препятствий, мощь их противодействия — силы и способности самой вещи. Так что в одном и том же действии, в акте *взаимодействия* с объективной вещью, Я знает вещь и самого себя. «При характеристике состояния самоощущения мы сталкиваемся с объективным противоречием. Внешний предмет является нам во внутреннем движении органов чувств, а переживание самого движения, самой жизнедеятельности как таковой, в отличие от предмета, есть ощущение организмом самого себя. Получается, что одно и то же состояние организма есть и фиксация внешнего по отношению к нему объекта, и самооценка данного состояния» [12, с. 314–315].

Душа, однако, настолько обособляется от мира, что начинает мнить себя самостоятельно сущей, от него независимой и даже не нуждающейся в глазах и ушах телесного рода: она чувствует, мыслит и сознает себя *напрямую непосредственно* связанной с субстанцией мирового бытия — и этот «контакт» обнаруживает странную, по форме абсолютно диалектическую, ситуацию, в которой Я есть как нечто самостоятельно-обособленное и одновременно мыслимое и чувствуемое только как проявленный момент мирового бытия — в каких бы образах оно, это мировое вселенское бытие, ни представлялось. Где душа существует только как единичное проявление всеобщего духовного содержания.

Однако именно «род выступает как первая естественная форма производства, как главное условие производства. Вне рода индивид во всей его «фенотипической» законченности — ничто» [14, с. 46]. Индивиды в *исходном* родовом бытии настолько не самостоятельны, настолько зависят друг от друга, что родовое бытие только собой и через себя представляет действительную устойчивую форму жизни. Здесь, в этом *родовом начале*, никакого Я еще нет, оно еще не вылупилось из «яйца» всеобщей родовой жизни. Но, явившись как индивидуально обособленное начало свободного бытия, Я удерживает собой все сущностные определения бытия рода.

«Другой меня» только потому и другой, что несет в себе определения рода, единой для нас родовой субстанции. Потому и отношение к себе, и отношение к другому есть отношение к роду. Здесь, сказал бы Гегель, реализовано *понятие*: единство всеобщего, особенного и единичного [2].

Встреча с препятствием проявляет в вещи ее собственные, организующие ее, силы, обнаруживает ее целостность и ее *необходимую* организацию. В той же мере обозначает себя и все *случайное*, не имеющее сущностно-необходимого отношения к бытию вещи, более того, определяется характер связи случайно привнесенных элементов с составом необходимых. Здесь, в этом «толчке», как бы сказал Фихте [15], вещь поставлена в отношение к самой себе, и тем самым обнаруживается, что она *есть* и *что* она есть. Вещь, если бы она здесь мыслила, в этом процессе осознала бы себя, — именно в форме отношения к самой себе. Но это отношение к самой себе, как видим, осуществляется через другое. Через отношение к другому.

Это, конечно же, схема Фихте [15], но в той же мере и начало логического движения, как оно выражено у Гегеля [2]. Несложно заметить, что и любой философско-исторический поиск начала необходимо входит в эту диалектику. Что и делает Ф.Т. Михайлов.

Психическая форма и сознание

У первобытного человека, пишет Ф.Т. Михайлов, «... руки умнее головы по необходимости. Но руки делают такую работу, без которой не было бы ни языка, ни мысли, ни самой гениальной философской и математической головы» [12, с. 271]. Донимаемый мною малыш четырех с половиной лет вопросом, где находится сознание, однажды, наконец, эмоционально выбросил свои ручонки вперед: «Вот здесь, в руках!» Даже если бы это было случайностью, такую оговорку, убежден, нельзя услышать ни от кого из психологов. Дело в том, что искать сознание и мысль за пределами дела, это заведомо обречь себя на раздваивающийся тупик дуализма, выхода из которого нет, как нет и разумного выбора. Ибо любой выбор приводит, с одной стороны, в грубую форму натурализма, а с другой — неминуемо к Богу.

«Комочек живой материи, осваивая в своих движениях внешний мир, опираясь на общественное значение вещей, увидел мир вне себя. Поэтому и к самому себе он стал относиться как к “Я”, как к субъекту восприятия» [12, с. 314]. Но мало сказать, что тут формируется субъект восприятия. Именно здесь, в самом начале, любое восприятие, любое ощущение и даже простое раздражение имеют смысл *только через акт того действия*, которое этим телцем осуществляется.

«Рука коснулась предмета. И сразу же все действия, на которые она способна, которые она выполняла до этого, закрепленные в ее физиологическом устройстве и сформировавшиеся в прошлом опыте, направляют ее дальнейшее движения по поверхности предмета. Одновременно движением руки управляет и сам предмет. Выделение информативных точек (особенностей ощущаемого предмета) оценивается всеми прошлыми навыками: «холодное», «гладкое»... Рука скользит по предмету, восстанавливая его облик. И предмет ощущается как нечто находящееся под рукой и от руки не зависящее. Но ощущает именно рука. Постоянное соотнесение данного движения с прошлыми навыками как бы «представляет» движение этим навыкам, делает его предметом оценки, проверки, координации. И так же как значение предмета выделяет его в то, что под рукой, так и собственно движение руки по предмету ощущается как нечто отличное от предмета, как мое движение, как ощущаемая жизнедеятельность. Подобное раздвоение единого процесса восприятия постоянно осуществляется в процессе сложной жизнедеятельности организма» [12, с. 315–316].

Смысл действия и смысл в этом действии формирующей *психической функции* один и тот же. Бессмысленное действие перестает осуществляться. Это банально. *Форма* мотивированного действия и есть то, что потом станет развитой *формой* мышления, *обособленного от ре-*

ального действия и одновременно существующего в нем. Иначе говоря, мышление с самого начала, из своего синкретичного состояния, непосредственно совпадающего с формой деятельности, становится «пространственно» развернутым. Развернутым в том пространстве, где действует субъект внутри реальных обстоятельств, осуществляя свою «цель», т. е. разрешая те потребности, которые и полагают эту деятельность.

Развитие форм субъективности (души, психики) — это развитие формы деятельности. Это одно и то же, только одновременно данное в двух противоположных формах: в форме всеобще-универсальной (идеальной) и форме конкретно-определенной предметности (материально-эмпирической). Эти-то два момента легко и разрываются, поскольку активный момент с его идеально-универсальной формой деятельности (мышлением) оказывается на стороне субъекта, который вместе с осознанием внешнего предмета осознает и себя — и осознает именно как *деятельное* начало. А потому и как *начало вообще*.

Как Я. Михайлов, однако, говорит, что отделение всеобщей формы от реального действия есть самая сложная задача. Но мы будто бы видим — в этом ничего сложного нет, если в этот процесс развития субъектности и субъективности войти с умом. Именно с умом туда и входит Михайлов.

«Самым трудным оказалось как раз разделить действие и внешний объект действия, выделив его в качестве отдельного и самостоятельно существующего *предмета*. При этом само ощупывающее движение руки тоже должно стать предметом внимания, должно быть выделено и «оценено» тем, кто ею движет» [12, с. 351].

Действие и мысль изначально тождественны. И если действие первоначально еще не организовано, не выстроено, то в той же мере не выстроена и мысль. Следовательно, тут и сказать нельзя, что младенец действует со смыслом, с мыслью. Смысл здесь имеет только объективный характер, данный наблюдению наблюдающего, но не самому субъекту, не самому ребенку. Объективное значение этого действия для младенца бессознательно фиксируется лишь в форме удовлетворения положившей это действие потребности.

Чтобы увидеть формирование внутреннего субъективного момента деятельности, следует указать — как бы для примера, — что пространственно-временные определения деятельности требуют формирования *восприятия всего «поля»* деятельности — способности субъекта удерживать пространственные определения своего дела. То есть формировать функцию дистантного восприятия предмета. И одновременно субъект вынужден удерживать определения временные, т. е. формировать функцию памяти. Память — свернутое время, зрение — развернутое пространство. Естественно, что становление той и другой функции идет вместе со становлением деятельности и бытует как *внутренние условия этой деятельности*. Поскольку пространство и время едины по своей природе, то в возникновении и развитии психических функций они сохраняют свою единую природу.

Поэтому, разворачивая пространство вещей, я разворачиваю и их длительность, глаз не работает без

памяти, память внутренне содержит в себе ум. И наоборот, разворачивая вещь в ее внутренней логике, в последовательности ее формообразований, т. е. во времени, я разворачиваю ее пространство. И это делает только собственная активность субъекта.

Психические функции активизируются *только вместе с делом*. И здесь нельзя сказать, предшествует ли действию некая психическая активность или актуализация самой формы действия разворачивает собой психический образ. В предметном результате деятельности сняты субъективные определения субъекта деятельности, и они разворачиваются только активностью, деятельностью субъекта. Потому преобразованная природа — это покоящаяся форма бытия человека, его «неорганическое тело», как называет это обстоятельство Маркс [10; 11]. «Спящий» в предмете, как результате деятельности, «дух», субъективный образ, оживляется деятельностью живого человека. И человек этот дух несет в себе как отвлеченную от предметной действительности субъективную *способность разворачивания* всех своих понятий и представлений — *вне* самой этой реальной деятельности.

Философия давно открыла, что за причинно-следственным отношением лежит *свобода* — как фундаментальное отношение, снимающее в себе отношение причинно-следственное. И даже смогла эту свободу объяснить. Л.С. Выготский [1], настойчиво указывающий на *свободу как принцип порождения и движения психики*, конечно же, этим показывает глубокое знакомство с исторической философией, и именно здесь мы должны видеть начало глубокосознательного и мыслящего вхождения в природу общественного бытия, задающее и принципы для понимания личности, Я.

Психика (образ) возникает и формируется сразу как *смыслонесущее* действие, как действие, совпадающее с формой действия реального, удовлетворяющего организмическую нужду. И возникает как условие последнего, т. е. реального действия. Иначе говоря, уходит в основание.

Именно здесь происходит *отделение и обособление* от реального действия его, действия, собственного образа. И форма этого действия в открывшемся образе пространства и времени теперь удерживается как независимая форма его будущей, несущей интенцию мотива и цели, активности. Потому эта форма выступает как предпосылка и как условие определенных потребностью действий. Здесь начало человеческой *субъектности*.

«И так как образ предмета означает что-то выходящее за рамки инстинктивного отношения к среде и в самом себе несет смысл и цель коллективного действия, то индивидуум переживает этот образ как внешний предмет, а не как свою инстинктивную деятельность. Вещь сама по себе имеет теперь значение.

Здесь самый существенный качественный скачок в эволюции психических форм и процессов. Человек наконец научается видеть в предмете предмет, относиться к нему так, как он того заслуживает и требует, а не так, как диктует консервативный опыт вида, морфологически и функционально закрепленный в устройстве организма» [12, с. 270].

Но чтобы констатация этого факта получила теоретическое выражение, Михайлов требует обоснова-

ния самого теоретического знания — как той принципиальной проблемы, без разрешения которой ни один образ действительности не может быть признан истинным. Тем более представление о человеческой субъектности, выраженной в Я.

Психология не доходит «до осознания своих собственных реальных предпосылок. Более того, чем дольше она их ищет, тем дальше уходит от них. Ибо ищет не там, где потеряно, а там, где светлее. То есть там, где и по сей день ей светит естественный свет Разума эмпириков и рационалистов XVII—XVIII вв., открывших для обоснования всей своей метафизикой... логику дискурса позитивного знания в качестве единственно возможной логики субъективного преобразования в человеческом сознании так называемой объективной реальности» [13, с. 132].

К разгадке Я

Я должно быть достигнуто в его собственных атрибутивных определениях и в этих определениях удержано в человеческом самосознании. Но как момент самосознания, оно уже положено как творческая и творящая способность. И как способность самотворения, а потому — и полагания себе пределов.

Проведя детальный анализ порождения структуры психики вместе с генезисом (и внутри него) структуры деятельности, *рассудок* может подумать, что дело понимания сознания завершено. Ибо схвачено и начало, и необходимость развития формы, и содержание деятельности, и отделение сознания и самосознания от реального материального процесса. Продолжение такого анализа, однако, показывает, почему всеобщая форма деятельности сворачивается в *точку субъекта*, и субъект начинает свободно свою деятельность полагать, — в этом полагании обнаруживая и свою свободу, и свою универсальность.

Здесь же обнаруживается и тот факт, что само сознание, как осознание всех обстоятельств и условий *возможной* деятельности, — само сознание оказывается необходимым условием этой деятельности. Более того, оно начинает выглядеть как пустое виртуальное пространство, внутри которого Я может действовать без всяких внешних реально-объективных ограничений. И действовать столь же мотивированно, сколь мотивированной оказывается внешне-реальная деятельность: мотив идеальной деятельности внутри пространства знаний восходит к тому же объективному основанию, которое мотивирует и реальную деятельность.

И рефлексия хорошо показывает, что любое возможное движение в этом пространстве происходит в формах деятельности; Я идеально воспроизводит каждый раз тот схематизм, который был выработан в деятельности реальной. Но тут возникает проблема: в воспроизводящем круге нет Я, индивид здесь лишь носитель этой схемы, и субъектность этой активности есть сама схема.

Это как раз тот момент в движении субъективности, где мысль и действие непосредственно совпадают. А следовательно, ни мысли в ее собственном смысле, ни действия как некоей целенаправленной

акции нет. Но как только начинается их различение и отделение (что Михайлов и называл самым трудным), образуется и смысл, и субъект этого смысла и этого действия. И тут же необходимо проявляет себя *творчество* — первоначально как абсолютно бессознательный момент (кстати, бессознательность — неустранимый момент творчества, что дает основание ее, бессознательность, трактовать под любыми образами; а поскольку в творчестве, по Михайлову, — загадка Я, постольку само Я приобретает непростую для понимания форму). Но с развитием разумной формы отношения к действительности оно, творчество, начинает и само себя понимать как разумное. И свой внутренний бессознательный момент удерживать в себе как форму осуществляющегося разума. И легко видеть, что необходимость творчества положена противоречием идеальной формы деятельности (мышлением) и реальной, диктуемой объективными предметными обстоятельствами, способом ее осуществления. Творчеством разрывается безликий круг бытия и впервые обнаруживает себя субъектность. И самосознание впервые обнаруживает в себе Я.

Действие, которое есть тождество мысли и реальной формы движения, повторю, не есть действие и не есть мысль. Это некое движение, если и несущее в себе потенцию мышления, то не более как движение любой физической вещи. Не из физиологического движения младенческой ручонки образуется смысл, получающий отвлеченную форму, — потенция мышления и целесообразного действия находится вообще за пределами физиологической активности тела.

Эти формы должны быть *привнесены извне*, чтобы пустая физиология движения стала формой тождества действия и смысла. Форма эта обнаруживается и живет как «аффективно-смысловое» (Ф. Михайлов) *обращение*. Которое и становится ведущим в формировании всех включающихся сюда содержаний и форм активности, формирующихся на полюсе ребенка. Позже, исследуя возникновение первичного образа, Э.В. Ильенков покажет, что наличие этого образа и его *бессознательного смысла* обнаруживается в движении всего тельца младенца по направлению к матери [7]. Но Я появляется как свободное проявление субъектности в условиях способности предварительного исследовательского смыслового движения внутри открывшихся в образе обстоятельств осуществления дела.

Любая форма активности вписана в те объективно необходимые условия, которыми удерживается как бытие, так и мышление. Это замечательно показал Кант [8], и это объясняет субъективную привязанность Михайлова к Канту и неокантианству. Объясняет это и попытку Михайлова выстроить теоретическое знание на основе априорно-аподиктических форм, менее всего при этом опираясь на понятие предметно-преобразовательной деятельности.

Потому Михайлов ищет такую форму активности, которая могла бы объяснить как становление априорно-аподиктической формы мышления, так и возникновение Я — со всем составом его аффективно-смыслового содержания. И находит ее в условиях *необходимого общения* внутри родовой (обществен-

ной) деятельности. С центральной его, этого общения, категорией. Категорией *обращения*. И даже как будто обходит исследовательским вниманием принцип тождества бытия и мышления.

Не удовлетворяясь давно известным представлением о связи бытия и мышления, в диалектике этих определений в контексте внутриродового бытия индивида Михайлов ищет такое всеобщее «звено-действие», которое однозначно выводило бы на *необходимость* формы Я, формы, несущей в себе полноту всеобщего и выражающей человеческое отношение к миру через теоретическое мышление.

Всеобщее в сознании содержится как некая предпосылка, некое условие того действия, которое происходит в точке соприкосновения действующей способности с объективным миром. Я находит себя всегда там, в этой точке, но и всегда видит «за спиной» ту субъектность, всеобщая форма которой определяет как действие, так и его мотив. Иначе говоря, эту деятельность *полагает*.

Тут-то и обнаруживается загадка Я. Потому что оно, это Я, не дано сознанию, и вместе с тем оно там, в сознании, присутствует. Оно всегда раздваивается, раздваивается на свою всеобщую форму и форму тут-и-сейчас-проявления. Ситуация сугубо диалектическая: оно есть и его нет. Даже надо сказать больше: мистическая. Потому как оно, это Я, предчувствуемое, чувствуемое, но неуловимое, — это Я появляется только тогда, когда начинается реальная активность в конкретной точке пространства и времени. И, понятно, с вполне определенным предметом. Или с его, этого предмета, *смыслом*, — если действие замкнуто в пространство деятельности сознания.

И исчезает вместе с прекращением деятельности. И исцеляется с тем сохраняется. В завершённой форме процесса. В продукте. В результате. Там, в результате, деятельность «успокаивается», снимает себя. Приобретает форму покоящейся в пространстве объективно-материальной вещи. Всякая «деятельность» этой покоящейся вещи представляет собой лишь некую пассивную форму сопротивляемости. Однако само это сопротивление теперь осуществляется по той конфигурации, по той логике, которая положила ее к бытию, оформила сообразно логике полагания Я. И эта логика в своем движении обнаруживается теперь внутри деятельностного процесса.

Субъект, который не действует, не есть субъект. Любое проявление жизненности есть и проявление субъектности. И Я находит себя в любой точке приложения своей силы, которая через объективный рефлексивный акт оборачивается самоотношением — в формах самоощущения и самосознания. Момент всеобщности Я здесь осуществляет контрольно-управляющую функцию. Поэтому и в самосознании оно нигде не теряется. Оно, это Я, себя *чувствует* — в том или ином модусе проявления этого чувства в диапазоне от физиологического до тонко-человеческого.

Наличие сознания как такового, в его всеобщей неопределенной форме, всегда есть свидетельство наличия Я. Оно, Я, сопровождает мое сознательное бытие, как кантовское «я мыслю» сопровождает лю-

бое действие, любое суждение. [8]. Субъектность, как начало, в своем деятельностном самополагании *создает образ* и обнаруживает противоречие всеобщего и особенного. И только это противоречие порождает *функцию* сознания, как функцию осуществления дела по всеобщей форме и особенной предметной логике. Потому сознание — всегда рефлексия в самом себе, а потому и всегда как самосознание.

Я — всегда активно мыслящее начало. По Гегелю, Я и понятие тождественны [3]. Это активная универсальная функция субъектности внутри образа действительности. Я в своей всеобщей форме тождественно себе в своей функции, но в реальной деятельности, там, где ему есть дело, оно всегда раздваивается. В реальном деле оно *выходит в объективную реальность* и полагает ее такой и в той мере, в какой сформировалась функция мышления. Иначе говоря, всегда приобретает *особенную* форму согласно обстоятельствам и своим целям, которые заключаются в необходимости действием разрешать проблемность ситуации.

Казалось бы, Я всегда ситуативно, «мистически» возникает и столь же «мистично» исчезает. Однако повторю мысль, что Я лежит в основании сознания, и само сознание живет лишь постольку, поскольку есть эта активная функция Я. Исчезает эта функция — исчезает сознание. Оно непрерывно воссоздается деятельностью Я и исчезает в бессознательной форме, как только эта деятельность прекращается. И уже не важно, где — в сфере ли бессознательного, во сне или в реальной действительности.

Я обнаруживает себя далеко не только в самосознании, но в первую очередь в объективном реальном пространстве — как способность человека свободно полагать деятельность. Материализм исследовательской позиции именно в этом и заключается. Но в реальной деятельности Я выражает собой определения не реального физического мира, но той определенной субстанции, имя которой общественно-историческая культура предметно-преобразовательной деятельности. В категории обращения Михайлов видит связь индивидуального и всеобщего, активную *форму активизации потенциалов другого*, общественного бытия, человеческой истории. Это процессуальное живое бытие личности. Иначе остается лишь сухая логическая форма, зависающая фразой, если внимающий ей не обладает способностью ее смыслового оживления. Аффективно-смысловое обращение, вырабатывающее в своем движении соответствующие *меры* вещей предметного мира, выступает основанием реального бытия Я, в своей единичности удерживающего всеобщее.

Субстанция Я — здесь. И здесь Я, которое субъект сознает как тождество себя со своим основанием, — здесь Я остается жить и без того, чтобы обнаруживать себя в теле индивида. Это — то самое Я, которое неявно всегда присутствует в любом Я реально-действующем. Та самая трансцендентальная форма Канта [8]. Которая отделена и как бы возвышается над Я-действующим. В истории философии и психологии она носит различные имена, но везде неявно и бессознательно выражает один и тот же смысл. И поиск этого смысла нельзя осуществить через анализ форм актив-

ности отдельного индивида. Но только через анализ исторически развивающегося общественного целого.

Заключение

Как давно показано — не только в классической диалектической философии, но и в отечественной теоретической и экспериментальной психологии, — любая форма, как в бытии, так и в мышлении, формируется *активностью самого человека*. Эта позиция у Михайлова доведена до предела, начало этой активности он ищет в самом человеке. Но почему-то обходит Фихте [15].

Новорожденный не обладает ни субъектностью, ни субъективностью. Поэтому он ни к кому и ни к чему не обращается. Его нет как Я, нет субъекта, способного к активному действию. Его «свое» здесь — чистая органика и биология. Естественная природа, природный организм. Природный организм, не способный жить в обособленной форме. Как известно, лишь простейшие виды живого несут в себе способность обособленного самосохранения, без помощи взрослой особи. В мире млекопитающих активный поиск соска матери мы можем рассматривать как обращение, причем аффективно-смысловое, к субъектности взрослой особи. Разумеется, такой взгляд на категорию обращения явно содержит расширительный смысл, замкнутый у Михайлова в человеческие формы общения. Но чтобы удержать эту категорию в человеческих смыслах, она сама *должна быть выведена*, и в этом ее генезисе она должна обнаружить свое *объективное ограничение* человеческим содержанием.

Маркс всю преобразованную трудом природу понимал как «неорганическое тело» человека [10; 11]. И человек, в своей органической форме сращенный со своей неорганической телесностью, относится к внешней природе только через проблемность своего бытия. И всю природу рассматривает как универсальное средство своего собственного развития. Именно этим он принципиально отличается от любого другого живого существа. Здесь проходит граница, отделяющая человека от животного. И потому именно в этих условиях надо искать специфику *обращения* как сугубо человеческого явления. То есть в актах реального преобразования природы, имеющего объективно-историческое значение. А это возвращает нас в традиционную проблему диалектики этого процесса, процесса предметно-преобразовательной деятельности, труда, его возникновения.

Но вот что говорит Ф.Т. Михайлов: «... Присущий этой гипотезе (трудовой теории человека — Г.Л.) неразрешимый парадокс: труд создал человека, но создать орудие труда (без которого нет труда) могло только то живое существо, которое способно к целесообразной и произвольной деятельности. Иными словами: труд создал человека, но лишь человек мог создать орудие труда и, тем самым, труд как таковой» [13, с. 148].

Почему Михайлов тут увидел неразрешимый парадокс, можно только подивиться. Здесь ведь сугубо диалектическая ситуация. Действительный субъект —

это, конечно же, человек. Но и сам человек есть форма возникающая и определенным способом существующая. Если возникает, то имеет начало. Ведь Михайлов же как раз всей совокупностью своих исследований решает вопрос *начала*, которое бы позволяло выстроить теорию предмета, найти его априорные и аподик-

тические определения. И форма человеческого бытия начинается там, где объективные предпосылки своего существования субъект превращает в свои собственные условия и эти условия начинает воспроизводить. В этом воспроизводстве заключен *абсолютный момент бытия, свобода*. Иначе говоря, Я.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999.
2. *Гегель Г.В.Ф.* Наука логики: в 3 т. Т. 1–3. М.: Мысль, 1970–1972.
3. *Гегель Г.В.Ф.* Энциклопедия философских наук. Том 3. Философия духа. М.: Мысль, 1977. 471 с.
4. *Декарт Р.* Правила для руководства ума // Декарт Р. Избранные произведения. М.: Политиздат, 1950. С. 77–171.
5. *Декарт Р.* Рассуждение о методе // Декарт Р. Избранные произведения. М.: Политиздат, 1950. С. 257–319.
6. *Дидро Д.* Племянник Рамо // Дидро Д. Сочинения: в 2 т. Т. 2. М.: Мысль, 1991. С. 52–125.
7. *Ильенков Э.В.* Психология // Вопросы философии. 2009. № 6. С. 92–100.
8. *Кант И.* Критика чистого разума. М.: Мысль, 1994. 5491 с.
9. *Леонтьев А.Н.* Потребности мотивы и эмоции. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971. 38 с.
10. *Маркс К.* Коммунизм // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Т. 42. М.: Политиздат, 1974. С. 113–127.
11. *Маркс К.* Отчужденный труд // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Т. 42. М.: Политиздат, 1974. С. 86–99.
12. *Михайлов Ф.Т.* Загадка человеческого Я. М.: ООО «Ритм», 2010. 310 с.
13. *Михайлов Ф.Т.* Самоопределение культуры. Философский поиск. М.: Индрик, 2003. 271 с.
14. *Науменко Л.К.* Монизм как принцип диалектической логики: монография. М.: Изд-во СГУ, 2013.
15. *Фихте И.Г.* Сочинения: в 2 т. Т. 1. Наукоучение. СПб.: Мифрил, 1993. 687 с.

References

1. Vygotskij L.S. Myshlenie i rech [Thinking and speech]. Moscow: Publ. «Labirint», 1999. (In Russ.).
2. Gegel G.V.F. Nauka logiki. V 3-h tomah. Vol. 1–3 [Science of logic. In 3 volumes. Vol. 1–3]. Moscow: «Mysl», 1970–1972. (In Russ.).
3. Gegel G.V.F. Jenciklopedija filosofskih nauk. Vol. 3. Filosofija duha [Encyclopedia of Philosophical Sciences. Vol. 3. Philosophy of spirit]. Moscow: «Mysl», 1977. (In Russ.).
4. Dekart R. Pravila dlja rukovodstva uma [Rules for guiding the mind]. In Dekart R. *Izbrannye proizvedenija* [Selected works]. Moscow: Politizdat, 1950, pp. 77–171. (In Russ.).
5. Dekart R. Rassuzhdenie o metode [Discourse on the method]. In Dekart R. *Izbrannye proizvedenija* [Selected works]. Moscow: Politizdat, 1950, pp. 257–319. (In Russ.).
6. Didro D. Plemjannik Ramo [Rameau's nephew]. In Didro D. *Sochineniya v 2-h tomah. Vol. 2* [Works in 2 volumes. Vol. 2]. Moscow: «Mysl», 1991, pp. 52–125. (In Russ.).
7. Ilenkov Je.V. Psihologija [Psychology]. *Voprosy filosofii = Questions of Philosophy*, 2009, no. 6, pp. 92–100. (In Russ.).
8. Kant I. Kritika chistogo razuma [Critique of pure reason]. Moscow: «Mysl», 1994. (In Russ.).
9. Leontev A.N. Potrebnosti motivy i jemocii [Needs, motives and emotions]. Moscow: Publ. MSU, 1971. (In Russ.).
10. Marks K. Kommunizm [Communism]. In Marks K., Engels F. *Sochineniya. Vol. 42* [Works. Vol. 42]. Moscow: Politizdat, 1974, pp. 113–127. (In Russ.).
11. Marks K. Otchuzhdennyi trud [Alienated labor]. In Marks K., Engels F. *Sochineniya. Vol. 42* [Works. Vol. 42]. Moscow: Politizdat, 1974, pp. 86–99. (In Russ.).
12. Mihajlov F.T. Zagadka chelovecheskogo Ja [The Riddle of the Self]. Moscow: ООО «Ритм», 2010. (In Russ.).
13. Mihajlov F.T. Samoopredelenie kultury. Filosofskij poisk [Self-determination of culture. Philosophical search]. Moscow: «Indrik», 2003. (In Russ.).
14. Naumenko L.K. Monizm kak princip dialekticheskoj logiki: Monografija [Monism as a principle of dialectical logic: Monograph]. Moscow: Publ. SGU, 2013. (In Russ.).
15. Fihte I.G. Sochineniya v dvuh tomah. Vol. 1. Naukouchenie [Works in two volumes. Vol. 1. Science studies]. Saint Petersburg: Mifril, 1993. (In Russ.).

Информация об авторах

Лобастов Геннадий Васильевич, доктор философских наук, профессор; профессор Московского авиационного института (национальный исследовательский университет) (ФГБОУ ВО «МАИ (НИУ)») — МАИ; президент Российского философского общества «Диалектика и культура», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3990-0554>, e-mail: lobastov.g.v@yandex.ru

Information about the authors

Gennady V. Lobastov, Doctor of Philosophy, Professor, Moscow Aviation Institute (National Research University); President of the Russian Philosophical Society “Dialectics and Culture”, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3990-0554>, e-mail: lobastov.g.v@yandex.ru

Получена 09.09.2020

Принята в печать 01.03.2021

Received 09.09.2020

Accepted 01.03.2021

Онтология символической реальности в философии Ф.Т. Михайлова

К.В. Сорвин

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВПО «НИУ ВШЭ»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: orcid.org/0000-0002-8282-960X, e-mail: ksorvin@hse.ru

А. Мерт

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВПО «НИУ ВШЭ»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6046-7364>, e-mail: amert@hse.ru

Одна из центральных тем творчества известного российского философа Ф.Т. Михайлова, направленная на преодоление упрощенных концепций о связи биологического и социального начал в человеке, рассматривается в контексте методологических проблем социальных наук с характерным для них представлением о трансцендентности общества человеку. Показано, что предложенное философом решение было связано с пересмотром господствующих представлений об основании субъект-субъектно-единства и онтологии обеспечивающих его символических предметов. В частности, распад «деятельностного подхода» на определенные Михайловым как антиномические концепции А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна связывается с ограниченностью опоры на методологические традиции спинозизма, где отсутствовали представления о рефлексивном типе субъект-субъектной связи, которому противопоставляется методология «позднего Фихте», с характерным для него положением об изначальном тождестве по основанию многих Я. Показано, что наиболее адекватными для описания онтологической связи идеального содержания и материальной формы в реализующих подобное тождество символических предметах являются категории из эстетических произведений Гегеля.

Ключевые слова: самосознание, символ, Спиноза, Фихте, Гегель, Выготский, Михайлов, методология, онтология, субстанция, эстетическое, социальное.

Для цитаты: Сорвин К.В., Мерт А. Онтология символической реальности в философии Ф.Т. Михайлова // Культурно-историческая психология. 2021. Том 17. № 1. С. 28–36. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2021170105>

The Ontology of Symbolic Reality in the Philosophy of F.T. Mikhailov

Kirill V. Sorvin

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia
ORCID: orcid.org/0000-0002-8282-960X, e-mail: ksorvin@hse.ru

Ahmet Mert

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6046-7364>, e-mail: amert@hse.ru

This paper addresses one of the main topics of the works of the famous Russian philosopher F.T. Mikhailov aimed at overcoming the oversimplified conception of the relation between the biological and the social origins of human being, in the context of the methodological problems in the social sciences that have characteristic representations of the transcendence of society over individual. It is shown that the solution proposed by the philosopher was related to the revision of the dominant notions about the ground of the subject-subject unity and the ontology of the symbolic objects that provide this unity. In particular, the

disintegration of the 'activity approach' in psychology into the concepts of A.N. Leontyev and S.L. Rubinstein, that are called by Mikhailov 'antinomical', is associated with the limited reliance on the methodological traditions of Spinozism, in which there was no idea about the reflexive type of subject-subject relation as opposed to the methodology of "late Fichte", with his characteristic position on the initial identity based on multiple selves. It is argued that the most adequate categories for description of the ontological connections between the ideal content and the material form in symbolic objects that provide such an identity can be found in Hegel's aesthetic works.

Keywords: self-consciousness, symbol, Spinoza, Fichte, Hegel, Vygotsky, Mikhailov, methodology, ontology, substance, aesthetic, social.

For citation: Sorvin K.V., Mert A. The Ontology of Symbolic Reality in the Philosophy of F.T. Mikhailov. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2021. Vol. 17, no. 1, pp. 28–36. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2021170105>

Одна из центральных тем творчества известного отечественного философа Ф.Т. Михайлова была сфокусирована на преодолении господствовавших в социальных и гуманитарных науках упрощенных представлений о соотношении биологического и социального, индивидуального и общественного начал в человеке и неразрывно связанной с этим проблеме онтологии символической реальности. Читая его произведения, выстроенные в напряженной полемике, прежде всего (хотя и не только) с представителями западной философской и психологической мысли, мы вполне можем допустить, что данная проблема существовала исключительно в рамках отечественного марксизма, причем вполне определенного его направления. На самом же деле изучавшийся им вопрос, имеющий, на первый взгляд, достаточно узкий характер, являет собой частный случай одной из фундаментальных проблем современных социальных и психологических наук и неоднократно обсуждался, возможно, под несколько иным углом зрения и иными наименованиями в литературе XX и даже XXI веков.

Так, хорошо известно, что социология как наука конституировалась через проведение жесткой демаркационной линии между обществом и человеком, благодаря чему социальность приобретала статус оторванности и некоторой *трансцендентности* по отношению к отдельным индивидам. Этот методологический шаг имел двойное последствие. С одной стороны, без него социальность никогда не смогла бы стать полноценным объектом научного исследования, так как условием приобретения некоторой областью знания статуса науки является несводимость ее предмета к предметным сферам других дисциплин. Нарождавшейся социологии потребовалось приложить немало усилий для обретения собственной предметной области, и методологические труды Дюркгейма, провозгласившего отдельность социального факта от психических причин, от опыта индивидуальных действий и переживаний [8], являются здесь наиболее известным, но далеко не единственным примером.

Интересно, что параллельно развитию идей о противопоставленности общества и человека происходило теоретическое обоснование и закрепление представлений о *внешнем* и потому *случайном* от-

ношении в *символических* предметах материи и их идеального содержания. Так, важнейшим событием, имевшим фундаментальные последствия для всех социально-гуманитарных и психологических наук, стало учение Соссюра [19] о произвольности означающего по отношению к означаемому, утверждающего отсутствие какого-либо необходимого отношения между ними. В итоге, социологический структурализм, опирающийся на соссюровскую теорию знака, разделил с дюркгеймовской школой представление о независимости, отдельности *sui genesis* социальной реальности от своего единичного воплощения и произвольности связи между ними.

И даже такой антипод «объективистского» направления, как М. Вебер, отнюдь не избежал аналогичного, хотя и сформулированного в совершенно иных терминах, подхода. Обсуждая одну из своих главных тем — проблему *смысла* человеческих действий, он замечает, что сама его передача возможна только посредством чувственных проявлений — будь то словами или движениями тел — и первоначально допускает некоторый уровень *прочного* отношения между чувственным и умопостижимым компонентами, называя его постижение *актуальным пониманием*. Например, видя человека, совершающего определенные действия с топором, мы понимаем, что он дровосек. Однако Вебер считает это понимание незначимым для социологии и вводит второй тип — *объясняющее* понимание, которое относится только к смысловому миру и исследует *мотивацию* действующего, следовательно, не имеет никакого отношения к чувственному компоненту действия. «Дровосек совершает это действие за плату или для удовлетворения своей собственной потребности, или чтобы отдохнуть (рационально), или, например, для того чтобы «дать выход возбуждению» (иррационально)» [1, с. 93]. И на этом уровне анализа вновь нет прямого доступа от одного компонента действия к другому.

Похожим образом, но только с «обратной стороны зеркала» виделись отношения между человеком и обществом с позиций психологической науки. Пройдя через закономерно-неизбежный этап дофрейдовского физикализма, эта наука выстроила бесчисленное множество концепций и теорий, описывающих

взаимосвязь, взаимодополнительность, а значит, и онтологическую *отделенность* общества и человека.

Однако конституирование социологии и психологии через явное трансцендирование общества имело и обратную сторону: лежащий в его основании разрыв двух, очевидно не существующих друг без друга, реалий — общества и человека, социального мира и индивидуальной психики — требовал своего преодоления, что составило основу большей части «страданий» социологической и социально-психологической мысли со второй половины XX века. Обзор попыток решения данной проблемы в социологии находится за рамками задач данного исследования, однако изобилие так называемых «поворотов», появившихся вопреки парсоновской канонической теории — поворотов к повседневности [22], к практике [23], к материальному [24], к технике [25] и т. д., указывает на обозначившуюся в социологии тенденцию к *имманентности*.

В русле решения подобных проблем работал и Михайлов, однако преодоление наметившегося в науках XIX—XX веков теоретического разрыва между обществом и человеком он старался осуществить не как психолог или социолог, а как философ-профессионал, увидевший в этой, казалось бы, частной научной апории проявление фундаментальной философской проблемы отношения материи и духа. Именно поэтому всплывавшие в науках, как правило порознь, вопросы о соотношении индивидуального и общественного, биологического и социального начал в человеке, «своего» и «чужого» по отношению к его Я, о связи материи символического предмета и его идеального содержания оказывались в его работах сплетенными в единый неразрывный узел.

Научные модели, противопоставлявшие общество и человека, возникли отнюдь не на пустом месте и, так или иначе, имели свое теоретическое обоснование в так называемой «биосоциальной концепции», основанной на принципе взаимной *дополнительности* биологического и социального начал в человеке. Одну из классических формулировок данной позиции дал, между прочим, наиболее радикальный сторонник трансцендентности социального Э. Дюркгейм: «В нем (в человеке. — *Авт.*) находятся два существа: существо индивидуальное, имеющее свое основание в организме и уже тем самым имеющее узко ограниченную сферу действия, и существо социальное [9, с. 194]. И хотя со стороны самих социологов, психологов и представителей других наук неоднократно раздавались критически-ироничные высказывания в адрес подобных схематизаций человека, она и по сей день носит фактически парадигмальный характер. Важно отметить, что подобные позиции уходят корнями не столько в эпистемологическую обоснованность модели, сколько в соответствие ее канонам здравого смысла и формальной логики: социализирующее воздействие *общества* здесь отождествляется с формированием у индивидов одинаковой, *общей* для всех нормативной культуры (замечим: и слова здесь даже однокоренные!), т. е. в усреднении его качеств, тогда как неповторимое своеобразие человека, так или ина-

че, оказывается уходящим в его природные особенности (одаренность, физические данные, талант и т. д.). Как и положено в классической формальной логике, «общее» здесь становится синонимом «тождественности», а единичное — неповторимого и уникального своеобразия. Неудивительно, что в обществах, провозгласивших развитие индивидуальности человека, подобный взгляд на социальную реальность породил естественное желание «спастись» от ее унифицирующего воздействия. «Стать вполне общественным человеком — незавидная участь», — иронично заметил Михайлов, разбирая подобные взгляды в изложении Б. Рассела. [14, с. 164]

Близкий к здравому смыслу взгляд на отношение «общество—индивид» формировал соответствующие ему представления и о характере субъект-субъектной связи, и о поддерживающих данную связь *материальных символических предметах*. Конечно, прямое обращение в современных социальных науках к робинзонадам Нового времени встретить можно довольно редко, но сути дела это не меняет: в данных концепциях онтологически индивид представляет собой самостоятельную реальность, вступающую с иными субъектами в исключительно внешнее взаимодействие. Соответственно и символические предметы — от слов языка и до наделенных особым смыслом предметов религии и искусства — выступают в качестве посредников, «медиаторов», реализующих взаимодействие независимых друг от друга индивидов, переводящих, говоря словами Михайлова, «*чужое*» (чужие мысли, интересы и т. д.) в «*свое*» (внутренний мир собственного Я). Материя подобных предметов в таком случае оказывается всего лишь носителем совершенно внешнего ей и никак с ней не связанного содержания. Именно такой подход лежит в основе упомянутой выше концепции Соссюра и очень точно отражен в определении символа, данном в известном социологическом словаре: «Знак, в котором связь между ним и значением является в большей мере условной, чем естественной» [7, с. 198]. И именно его на протяжении всей творческой жизни преодолевал в своих исследованиях Ф.Т. Михайлов.

Как и многие представители так называемого «деятельностного подхода» (прежде всего, Э.В. Ильенков), в своих исследованиях темы «общество—человек» он во многом основывался на фундаментальных трудах Л.С. Выготского. Именно этот автор еще в первой трети XX в. предпринял системный пересмотр господствовавших в науке того времени и не потерявших своего влияния сегодня представлений о соотношении биологического и социального начал в человеке. Наиболее ценным отечественными философами был его методологический прорыв, связанный с обращением к наследию голландского философа XVII века Б. Спинозы [2; 12], в учении которого о мышлении и протяженности как двух атрибутах единой субстанции психолог увидел общую теоретическую модель, которая позволила бы категориально адекватно представить соотношение биологического и социального начал в человеке, отказавшись от идеи их взаимной детерминации или ограничения и по-

ставив вопрос об их принципиальном тождестве — *тождестве по основанию*. Принципиальным здесь стал новый подход к пониманию роли *речи* в мыслительных процедурах человека [2; 3]: из средства передачи рожденной без ее участия мысли, из социальной формы, в которую лишь «вкладывалось» и «упаковывалось» внешнее ей и сугубо индивидуальное интеллектуальное содержание, как это было представлено в большинстве психологических концепций, речь была переосмыслена как нечто неотделимое от мышления, в корне преобразующее способ его функционирования. В итоге речь, являющаяся наиболее зримым проявлением *социальности*, предстала как неотъемлемый момент *индивидуальности* человека.

Однако, как неоднократно подчеркивал Михайлов, само по себе осознание речи и знаков вообще в качестве имманентных элементов мысли, а также провозглашение принципа тождества биологического и социального в человеке, отнюдь не снимает все проблемы и противоречия, существующие в данной области, а, напротив, порождает проблемы принципиально новые. Поэтому и главный вектор его философского поиска был направлен вовсе не на «обобщение» и не на «осмысление» уже добытых Выготским результатов, а, прежде всего, на выявление и *развитие* глубинных, именно *философских* оснований данной концепции. Это и позволило критически рефлексивно отнестись как к последующему развитию психологической мысли в рамках деятельностного подхода, так и к ряду позиций самого его родоначальника — Выготского, развивая их в точном смысле этого слова. А судьба этого подхода была действительно весьма драматичной, ибо, как показал Михайлов, уже в первые десятилетия своего существования он распался на два, во многом противоположных, направления, представленных трудами А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и их школ.

Подобный распад единого направления был охарактеризован Михайловым как *антиномический* [16, с. 108], и это было очень точное и глубоко *философское* определение ситуации, даже по своим внешним признакам весьма схожей с антиномией рационализма и эмпиризма. Ведь в основании антиномий лежат не случайные и потому легко устранимые заблуждения ученых, а, как показал еще Кант, своими корнями они уходят в господствующее в данной науке неадекватное понимание онтологии исследуемой предметности. Поэтому для преодоления антиномии недостаточно просто предложить «золотую середину» — необходимо выявить общее основание, на самом деле лежащее в фундаменте противоположных концепций. В «Критике чистого разума» в качестве такого было выделено «объектное» отношение естествоиспытателей и философов к предметности физической науки. И исследовательский вектор Михайлова, неоднократно в своих философско-психологических работах опиравшегося на методологические принципы основоположника трансцендентализма, был нацелен на выявление подобного «скрытого» основания в антиномических направлениях деятельностного подхода.

Основной пункт расхождений этих авторов касался проблемы соотношения психики человека как субъективной реальности и деятельности человека в объективном, материальном мире. Следуя вроде бы «линии Маркса», Рубинштейн решающую роль в формировании и развитии психики индивида отводил его практической жизни, его «делу». Леонтьев главный ее источник усматривал во «встрече ребенка с культурно-историческим предметом» — «словом», позволяющим «... перевести пока еще естественную нужду в субъективно переживаемую потребность» [12, с. 84]. Как и в кантовских антиномиях, каждая концепция была весьма убедительно обоснована в своих собственных пределах, но оказывалась уязвимой перед критическими атаками оппонентов. Однако, как показал Михайлов, общей чертой обеих противоборствующих позиций было отделение и даже противопоставление психики индивида как *субъективной, идеальной* реальности *объективной* реальности внешнего, *материального* мира и, соответственно, деятельности в нем человека. Получается, что можно вполне признавать тождество в человеке социального и биологического начал, отказаться от дуалистического понимания отношений человеческой мысли и его тела, однако сохранять при этом противопоставление внутреннего мира его души и деятельности в объективном мире. И в этом, заметим, нет ничего удивительного, ибо, как неоднократно подчеркивал Михайлов, сама психология существует только благодаря тому, что субъективная психическая жизнь человека действительно отлична от его предметной деятельности в объективном мире. Но весь вопрос состоит в том, как понимать данное различие: как различие самостоятельных, но при этом взаимосвязанных процессов или же как различие двух сторон единого целого? Классическая научная методология закономерно ориентировала исследователей идти по первому пути; однако, отмечал Михайлов, спинозийская традиция открывала перспективы для реализации второго подхода. Неудивительно поэтому, что и предшественников, и современников он неоднократно упрекал в неспособности последовательно реализовать эвристический потенциал учения голландского философа XVII века, безусловным сторонником которого он являлся. Примечательно, что подобных упреков, пусть и в очень редких случаях, с множественством оговорок, не смог избежать и сам родоначальник направления — Выготский [17, с. 142–143].

Однако именно здесь не может не возникнуть вопрос: если в ходе развития деятельностного подхода оказались не просто встречающимися, а именно *доминирующими* подобные «недиалектические» трактовки его базового положения, то корректно ли их списывать лишь на субъективные ошибки ученых и не стоит ли критически отнестись к исходному «спинозийскому» методологическому ориентиру?

Прежде всего вспомним, что принцип субстанционального тождества мышления и протяженности самим Спинозой обосновывался сугубо метафизически и даже теологически, отчасти воспроизводя линию онтологического аргумента, в рамках которого

Бог рассматривается как «совершеннейшее» существо. И здесь рассуждения Спинозы совершенно логичны — определяя Бога как исключительно сверхчувственную, непротяженную реальность и лишая его пространственных определений, мы тем самым мыслим его неполным, несовершенным образом [20, с. 25]. Однако когда Ильенков в своей трактовке Спинозы заменяет Бога на «бесконечную природу» и указывает, что, «... приписывая природе только пространственно-геометрические свойства, ее и “мыслят несовершенным образом”» [10, с. 29], такое утверждение теряет свою убедительность, ибо аксиома о безусловном совершенстве природы отнюдь не является самоочевидной. Следовательно, принцип «спинозийски понятого» тождества духа и материи в человеке сам требовал своего современного, научного, а не метафизического обоснования.

Михайлов прекрасно понимал и чувствовал эту проблему, и неслучайно в своих работах он неоднократно обращался к анализу как онто-, так и филогенеза человека (что, безусловно, заслуживает отдельного обсуждения), пытаясь не в спекулятивных метафизических рассуждениях, а в самой *возможности* человеческого бытия увидеть основание тождества в нем материального и идеального, индивидуального и социального начал. И основание это было найдено им в совершенно по-новому понятой социальной природе человека, в принципиальном тождестве (вновь тождестве!) в нем *индивидуального и социального* начал. Да, это тоже было тождество, понимание которого своими корнями (корнями, не более того!) также уходило в творчество Выготского, однако к методологии Спинозы оно уже не имело прямого отношения — мыслитель XVII века не был знаком с «социальной концепцией человека» и в подобных вопросах придерживался характерного для рационализма того времени подхода с позиции «робинзонад». И это принципиальный момент: по мере того, как в качестве подлинного основания тождества биологического и социального в человеке начинала осознаваться его интерсубъективная природа, спинозийская идея де факто переставала быть реальной опорой для исследовательской методологии, а все больше начинала походить на кантовский «регулятивный принцип разума», задающий некий гипотетический ориентир, но лишенный каких-либо познавательных оснований.

Тем не менее, нельзя не признать: сам по себе замысел методологической опоры на предшествующую классику был в высшей степени продуктивным, ибо в идеалистических учениях прошлого, благодаря метафизическим постулатам, оказывались «снятыми» многие не имевшие в то время решения вопросы, что позволяло выделить в чистом виде другие фундаментальные проблемы и предложить наиболее общий к ним подход. И как раз утрата подлинного методологического ориентира после того, как эвристический потенциал спинозизма был объективно исчерпан, в немалой степени способствовала расколу единого направления на антиномические школы. Но какое же философское учение могло бы взять на себя подобную функцию, подобную роль?

К сожалению, до конца не оцененным не только в марксистской, но и в мировой философии является учение «позднего Фихте», который, преодолевая противоречия «раннего периода» творчества, вышел на совершенно специфическое — *рефлексивное* — понимание социальной природы человека [21]. Исходные положения его системы были получены в процессе критического переосмысления дуалистического учения Канта о трансцендентной разуму «вещи в себе», что в итоге привело философа к формулированию положений о *тождестве мышления и бытия*, данного, правда, в субъективно-идеалистической форме. Увы, именно эта *форма* на долгое время заклонила заключенный в его философии глубокий содержательный принцип — тот самый, что спустя столетия будет разрабатываться уже с материалистических позиций деятельностным направлением в психологии и философии.

Да, как было показано выше, и для отечественного мыслителя принципиальным было понимание тождества по основанию внутренней идеальности человеческого Я и его материальной предметной деятельности — тождества, очевидно возможного только при условии снятия с внешнего, материального мира статуса реальности, «чужой» и «чуждой» субъективности человека. Таким образом, преодоление «видимой внешности» и раскрытие «чужого» как «своего» — вот общий лейтмотив позиций обоих авторов и, если угодно, их общий корень. Для Фихте — внешний объект есть лишь порождение бессознательной деятельности субъекта. Для Михайлова внешняя предметность бытия представляла собой лишь противоположный субъективности человека полюс (сравниваемый философом с «полюсом магнита»), слитый с ней в едином, субъект-объектном тождестве [16, с. 110]. Да, и в этом положении можно увидеть «последовательно проведенный спинозизм», которого так не хватало оппонентам Михайлова, однако, как мы видели, «земное» основание данного тождества философ искал, обратившись к глубокому переосмыслению представлений о социальной природе человека. Что же по этому поводу можно сказать относительно философии Фихте?

Критическая рефлексия субъективно-идеалистической формы, с которой чаще всего ассоциируют учение немецкого философа, породила уникально продуктивную его эволюцию в поздний период творчества. Действительно, положение о феноменальности внешнего мира совершенно обесмысливало какую-либо деятельность человека, обрекая его на борьбу с собственными миражами, что и потребовало от философа решения вопроса о соединении, казалось бы, несоединимых требований: тезиса о порождении бессознательной деятельностью Я всего воспринимаемого в качестве внешнего материального мира и императива о необходимости существования подлинной объективной реальности, бытие которой только и позволяет сохранить смысл у этических действий человека (сохраняет экзистенциальный и этический смысл у действий человека). Фихте нашел выход, введя в свою систему реальность совершенно

особого рода — реальность другого Я, однако находящаяся с данным Я в *рефлексивных* отношениях [21, с. 680–686]. С одной стороны, другое Я, как и все в этой системе, творится и порождается собственной деятельностью субъекта; с другой стороны, творится им в данном случае не мираж, а подлинная реальность, доказывающая свою объективность тем, что и сама является творцом... собственным создателем.

На рубеже XVIII–XIX веков уже было трудно кого-либо удивить утверждением о социальной природе человека, но все дело было в том, как понимать саму эту социальность, и концепция Фихте стояла здесь явным особняком. Другое Я здесь ни в коем случае не внешний выгодный партнер (взгляд, весьма распространенный в «договорных» концепциях общества) и даже не воспитывающий агент, «модифицирующий» субъекта в соответствии с нормами данного общества, как это вскоре будет рассматриваться в базовой модели социологической науки, о которой речь шла в начале статьи. Нет, многие Я образуют здесь *рефлексивное* единство, вне которого оказывается невозможным ни возникновение, ни бытие субъективности как таковой. А ведь именно о такой интерсубъективной системе многих Я, как исходном пункте наук о человеке, писал Михайлов, противопоставляя ее индивидуалистическим тенденциям современных «наук о человеке» [17, с. 172–173]. Правда, он, в отличие от Фихте, уже не мог позволить себе взять данное положение в качестве метафизически обоснованной предпосылки, и многие страницы в его трудах посвящены скрупулезному анализу проблем онто- и филогенеза человека, где исходная «слитность» Я выводится из самой возможности реализации человеческого образа жизни. Однако в том-то и состоит продуктивность обращения к идеалистическим учениям прошлого, что ключевые положения систем оказываются представленными в них без дополнительных обременяющих факторов, что позволяет сфокусироваться на вытекающих из них основных, принципиальных выводах. Фихте сам отмечал, что его система является первой, где учение о человеческой субъективности вышло за пределы исследования отдельного Я: «Всякая философия хочет объяснить сознание, что вполне правильно. Ни одна, без исключения, из бывших до сих пор философий не подымалась выше объяснения сознания одного единственного индивидуального субъекта» [21, с. 703]. И немецкий философ не просто ввел в свою систему «реальность другого Я», но и сделал из этого шага все необходимые выводы, которых так недоставало многим представителям деятельности подхода и которые у самого Михайлова были представлены, будучи обремененными множеством дополнительных обоснований и положений.

Прежде всего заслуживает особого внимания обращение Фихте к осмыслению самого образа другого Я как специфического «факта сознания». Данный образ, — справедливо замечает философ, — не может быть получен из чувственного опыта, как это утверждалось в ряде философских, в том числе материалистических, учений, «... ибо я бы хотел знать, какое впечатление от чувственного объекта может вызвать

образ совершенно сверхчувственного, образ Я...?» [21, с. 703]. Наличие данного феномена не может быть объяснено, и исходя из самодеятельности онтологически самостоятельного Я, поскольку в таком случае для его возникновения не существовало бы никаких необходимых оснований. В ходе подобных рассуждений Фихте и приходит к пониманию *первоначального онтологического единства (тождества!) многих Я*, которое, правда, дедуцируется им с активным использованием понятий идеалистической метафизики, вроде «единой жизни». Но именно такой подход позволяет ему сформулировать понимание образа другого Я не как онтологически бесосновательного порождения собственной фантазии (вроде трансцендентальных идей Канта) и даже не копии, созданной воображением с реального оригинала, а как неотъемлемого элемента, момента любой субъективности, представляющего собой, говоря словами Михайлова, не нечто «чужое», а... «*свое*». Как позже отметит сам отечественный философ, без такого расщепления субъекта на Я и другое Я оказывается невозможным диалог с собой, а остается, по его очень точному и образному выражению лишь, «*немота мысли*» [15]. Да, внутренняя речь, как фундаментальная основа человеческой мысли, как наиболее яркое проявление его социальной природы, часто упоминалась в трудах сторонников Выготского, но вот связь этого явления с *онтологическим единством многих Я* отмечалась крайней редко. А для Михайлова, напротив, это было ключевым пунктом всей концепции.

Для российского философа подобное онтологическое тождество «своего и чужого Я» представляло собой, ни много ни мало, подлинный фундамент *самосознания*, определявшегося им как «постоянное внутреннее обращение к себе как к *другому*» [18, с. 31] и являвшееся одним из ключевых концептов, ключевых проблем всего его творчества. Без опоры на это базовое положение «науки о человеке» любая попытка теоретического описания психики окажется не до конца последовательной, как это, по мнению Михайлова, случилось с весьма распространенной теорией «интериоризации», поскольку интериоризация социокультурных предметов уже предполагает наличие в субъекте способности *рефлексивного* отношения к собственным действиям, т. е. как раз *самосознания*, которое никак не может быть врожденным качеством человека.

Конечно, серьезные трудности возникают при попытке адекватного категориального описания многоплановых и многоуровневых отношений между многими Я, раскрывающимися в трудах Фихте и Михайлова, и обращение к спинозийской схеме двух атрибутов единой субстанции здесь уже точно помочь не сможет. Наверное, ближе всего здесь оказались бы категории из третьего тома гегелевской «Науки логики» «Учения о понятии». Последнее рассматривалось автором как самозамкнутая бесконечная тотальность, и поскольку бесконечность не может иметь частей, каждый из трех моментов понятия включал в себя всю полноту его содержания, а значит, заключал в себе и два других момента. Ана-

логом подобного отношения в религиозной жизни Гегель считал христианское учение о божественном триединстве, однако, как видим, нечто подобное реализуется в каждый миг вполне «земной» социальной жизни человека. С одной стороны, трудно представить себе нечто более самостоятельное, замкнутое и бесконечное, чем отдельно взятое человеческое Я; с другой стороны, как выяснилось, каждое Я является не просто онтологически связанным с бытием другого Я, но включает его в себя в качестве своего неотъемлемого момента. В религии абсолютизация самостоятельности моментов понятия порождает, согласно Гегелю, античное политеистическое мировоззрение [5, с. 138–139]; продолжая подобную логику, можно отнести современные либерально-индивидуалистические концепции и теории к своеобразному «социальному политеизму».

Данная параллель является очень важной, так как позволяет критически взглянуть на дальнейшие онтологические следствия, неизбежно вытекающие как из индивидуалистических теорий, так и из рефлексивно-деятельностной концепции, разрабатывавшейся Ф.Т. Михайловым. Так, если единство *сверхчувственных* субъектов оказывается результатом их *пространственной* кооперации, т. е. онтологически вторичным состоянием, то такое единство неизбежно требует наличия обладающих «двойственной природой» *посредников*, обеспечивающих эту связь. Символические предметы, имеющие материальный субстрат, но при этом несущие в себе некое *внешнее* для них идеальное содержание, как нельзя лучше подходили на эту роль; и не случайно Михайлов фиксировал широкое распространение в психологической науке XX века различных концепций «медиаторов», где последние не только обеспечивали intersubjective единство, но даже оказывались ответственными за формирование субъективности отдельных Я [17, с. 137–142]. Однако если иная субъективность не есть нечто внешнее и «чуждое» данному Я, а есть нечто «свое», если в фундаменте теории лежит представление об изначальном субстанциональном тождестве субъектов, то ведь и связующее их *материальное* звено, очевидно, тоже не может быть для них внешним посредником и медиатором. Таким образом, если в философии Спинозы на основании «модели совершенного Бога» была представлена в упрощенном виде схема субстанционального единства двух противоположных атрибутов — духа и материи, то в философии Фихте был сделан следующий принципиальный шаг, и это тождество было увязано не с метафизическим определением высшего существа, а с рефлексивно понятой *социальной природой человека*. Именно эту линию два столетия спустя будет реализовывать в своих работах Михайлов, подвергая критике концепции, противопоставляющие идеальную субъективность человеческого Я и его деятельность в объективном, материальном мире.

Как видим, ставшие привычными представления о «внешней и случайной» связи материи символических предметов с заключенным в них идеальным содержанием оказываются несоответствующими вы-

водам «рефлексивной теории человека». Но констатация этого важнейшего для социальных наук факта и предполагает, и требует поставить следующий вопрос — вопрос о категориальных формах, в которых можно было бы адекватно описать это «единство в различии». Упомянутый выше методологический аппарат третьего тома «Науки логики» может дать здесь лишь общую канву, а вот в *эстетических* работах классиков немецкой философии вопрос о различных формах не внешней, а именно внутренней связи мышления и бытия находился в центре внимания, поскольку в прекрасных предметах мы имеем дело с неразделимым единством материи и духа.

Для целей настоящей работы наиболее интересным представляется обращение к гегелевским «Лекциям по эстетике» и, прежде всего, к данному в них анализу категории «прекрасное», которое определялось как *идея*, т. е. «... понятие, реальность понятия и единство их обоих» [6, с. 174]. При этом, в отличие от предшественников, он изучал прекрасное не как простую данность, а как определенную цепочку некоторого становления — становления адекватного соотношения духовного и материального моментов единого предмета, которое проходит через различные формообразования. И вот что интересно: символическое искусство, причем понимаемое как раз в современном *знаковом* смысле этого слова, т. е. представляющее собой внешнюю связь материального предмета и заключенного в нем идеального содержания, связь случайную и произвольную, рассматривается Гегелем как наименее совершенная и потому ранняя форма исторического развития предметности эстетической культуры. Принципиально, что дальнейшее развитие происходит через стадию *возвышенного* искусства (в религиозной сфере ему соответствует ветхозаветный иудаизм), в котором раскрывается принципиальная неадекватность конечного, чувственного материала для воплощения сверхчувственной, бесконечной идеи. Но если для Канта подобная форма искусства в художественной форме воплощала собой, по сути, главную мысль «Критики чистого разума», утверждая «недостигаемость природы как изображения идеи» [11, с. 138], то иной была позиция Гегеля. Для него конечное, материальное само было моментом бесконечного и идеального, поэтому в прекрасном искусстве древней Эллады философ увидел не наивность, а глубину духа, в образной форме осознавшего не внешнюю и случайную, но внутреннюю и имманентную связь материи и духа — ту самую связь, о которой почти два столетия спустя будет писать Ф.Т. Михайлов.

Так может быть категория, адекватно выражающая понимание Михайловым отношения материи и духа в предметах, называемых сегодня символическими, есть как раз категория *прекрасного* в ее гегелевском или близком к нему смысле? И да, и нет. Да, ибо она гораздо точнее отражает раскрывавшуюся философам на протяжении всей его творческой жизни подлинную форму связи материи и духа, чем применяемые в современных науках понятия «символа», «знака» и, тем более, «медиатора». Нет, ибо и для са-

мого Гегеля отношения духа и материи в прекрасных предметах представляло собой важнейшую, но все же преходящую ступень на пути преодоления отчуждения — процесса, достигающего своеобразного апогея в христианском искусстве, где, к слову сказать, обретает полноценные права и противоположная прекрасному категория *безобразного*.

Однако детальное проведение подобных содержательных параллелей уже выходит за рамки данной статьи, завершая которую хотелось бы еще раз подчеркнуть значимость исследований Михайлова для решения фундаментальных проблем современных социальных наук. Последние, как было показано в начале, рассматривают отношение между духовным и материальным как нечто произвольное

и случайное, отдавая на долю сверхчувственной стороны символической реальности самореферентность системы культурных смыслов, на долю чувственной — акцидентальность форм и проявлений. Однако на основании проанализированных исследований Михайлова можно утверждать, что «истинная» наука, видимо, должна будет принять в себя разные *эстетические* категории, которые способны охватить не только вкус и удовольствие человека или смысл некоторых материальных объектов, но и конкретные модусы соотношения материального и духовного, их сращения друг в друге и познания друг через друга. Иначе похоже, что она никогда не дойдет до адекватного понимания онтологии символической реальности.

Литература

1. Вебер М. Основные социологические понятия // Социологическое обозрение. 2008. Том 7. № 2. С. 89–127.
2. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка // Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 6. М.: Педагогика, 1984. 400 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь // Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1984. С. 5–351.
4. Гегель Г.В.Ф. Наука логики. Т. 3. М.: Мысль, 1972. 371 с.
5. Гегель Г.В.Ф. Лекции по философии религии // Гегель. Философия религии: в 2 т. Т. 2. М.: Мысль, 1977. 573 с.
6. Гегель Г.В.Ф. Лекции по эстетике: в 2 т. Т. 1. Спб.: Наука, 1999. 622 с.
7. Д. Джери, Дж. Джери. Большой толковый социологический словарь. Т. 2. М.: ВЕЧЕ АСТ, 1999. 528 с.
8. Дюркгейм Э. Эмиль Дюркгейм Социология. Ее предмет, метод, предназначение М.: Канон, 1995. 352 с.
9. Дюркгейм Э. Элементарные формы религиозной жизни. Тотемическая система в Австралии. М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2018. 808 с.
10. Ильенков Э.В. Диалектическая логика. М.: Политиздат, 1984. 320 с.
11. Кант И. Критика способности суждения. М.: Искусство, 1994. 367 с.
12. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
13. Майданский А.Д. Выготский — Спиноза: диалог сквозь столетия // Вопросы философии. 2008. № 10. С. 116–127.
14. Михайлов Ф.Т. Загадка человеческого Я. М.: ООО «Ритм», 2010. 360 с.
15. Михайлов Ф.Т. Немота мысли // Вопросы философии. 2005. № 2. С. 39–55.
16. Михайлов Ф.Т. Общественное сознание и самосознание индивида. М.: Наука, 1990. 222 с.
17. Михайлов Ф.Т. Самоопределение культуры. М.: Индрик, 2003. 272 с.
18. Михайлов Ф.Т. Силы души // Самосознание: мое и наше. К постановке проблемы. М.: ИФРАН, 1997. С. 10–60.
19. Соссюр Ф. Курс общей лингвистики / Пер. с франц. А. Сухотина; под ред. Ш. Балли и А. Сеше. Екатеринбург: Изд. Уральского ун-та, 1999. 432 с.

References

1. Veber M. Osnovnye sotsiologicheskie ponyatiya. [The Main Sociological Concepts]. *Sotsiologicheskoe obozrenie* [Sociological review], 2008. Vol. 7. no. 2, pp. 89–127. (In Russ.).
2. Vygotskii L.S. Orudie i znak v razvitii rebenka [Tool and sign in the development of the children]. *Sobr soch. v 6 t. Tom 6* [Collected Works of Vygotskii L.S.: in 6 vol. Vol. 6]. M.: Pedagogika, 1984. 400 p. (In Russ.).
3. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech' [Thinking and Speech] *Vygotskii L.S. Sobr soch. v 6 t. Tom 2* [Collected Works of Vygotskii L.S. Vol. 2]. M.: Pedagogika, 1984, pp. 5–351. (In Russ.).
4. Gegel' G.V.F. Nauka logiki. Tom 3 [Science of Logic Vol. 3]. Moscow: Mysl', 1972. 371 p. (In Russ.).
5. Gegel' G.V.F. Lektsii po filosofii religii [Lectures on the Philosophy of Religion]. Gegel'. *Filosofiya religii. v 2 t. Tom 2* [Hegel. The Philosophy of Religion. In 2 vol. Vol. 2]. Moscow: Mysl', 1977. 573 p. (In Russ.).
6. Gegel' G.V.F. Lektsii po estetike. v 2 t., Tom 1 [Lectures on Aesthetics. In 2 vol. Vol. 1]. Saint Petersburg: «Nauka», 1999. 622 p. (In Russ.).
7. D. Dzheri, Dzh. Dzheri. Bol'shoi tolkovyi sotsiologicheskii slovar'. Tom 2 [Great Sociological Dictionary. Vol. 2]. Moscow: VEChE AST, 1999. 528 p. (In Russ.).
8. Dyurkgeim E. Emil' Dyurkgeim Sotsiologiya. Ee predmet, metod, prednaznachenie [Emile Durkheim. Sociology, its Object, the Method and the Mission]. Moscow: Kanon, 1995. 352 p. (In Russ.).
9. Dyurkgeim E. Elementarnye formy religioznoi zhizni. Totemicheskaya sistema v Avstralii [The Elementary forms of religious life. Totemic system in Australia]. Moscow: Publ. «Delo» RANKhiGS, 2018. 808 p. (In Russ.).
10. Il'enkov E.V. Dialekticheskaya logika [The Dialectic logic]. Moscow: Politizdat, 1984. 320 p. (In Russ.).
11. Kant I. Kritika sposobnosti suzhdeniya [The Critique of Judgement]. Moscow: Publ. «Iskusstvo», 1994. 367 p. (In Russ.).
12. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Politizdat. 1975. 304 p. (In Russ.).
13. Maidanskii A.D. Vygotskii — Spinoza: dialog skvoz' stoletiya [Vygotskya — Spinoza: Dialogue through centuries]. *Voprosy filosofii* [Issues of Philosophy], 2008, no. 10, pp. 116–127. (In Russ.).
14. Mikhailov F.T. Zagadka chelovecheskogo Ya [Mystery of Human Self]. Moscow: ООО «Ritm», 2010. 360 p. (In Russ.).

20. Спиноза Б. Краткий трактат о Боге, человеке и его счастье. Мн.: ООО «Попурри», 1999. 592 с.
21. Фихте И.Г. Факты сознания // Фихте И.Г. Соч.: в 2 т. Т. 2. Спб.: Мифрил, 1993. 798 с.
22. Штомпка П. В фокусе внимания повседневная жизнь. // Новый поворот в социологии // Социологические исследования. 2009. №. 8. С. 3–13.
23. Cetina K. K., Schatzki T. R., Von Savigny E. (ed.). The practice turn in contemporary theory. Routledge, 2005. 252 p.
24. Preda A. The turn to things: Arguments for a sociological theory of things // The Sociological quarterly. 1999. Vol. 40. №. 2. P. 347–366.
25. Woolgar S. The turn to technology in social studies of science // Science, Technology, & Human Values. 1991. Vol. 16. №. 1. P. 20–50.
15. Mikhailov F.T. Nemota mysli [Muteness of Thinking]. *Voprosy filosofii [Issues of Philosophy]*, 2005, no. 2, pp. 39–55. (In Russ.).
16. Mikhailov F.T. Obshchestvennoe soznanie i samosoznanie individa [The collective Consciousness and Self-consciousness]. Moscow: «Nauka», 1990. 222 p.
17. Mikhailov F.T. Samoopredelenie kul'tury [The Self-determinacy of Culture]. Moscow: «Indrik», 2003. 272 p. (In Russ.).
18. Mikhailov F.T. Sily dushi [Powers of Soul]. Samosoznanie: moe i nashe. K postanovke problemy. [*Selfconsciousness: My and our. Locating the Question*]. Moscow: IFRAN. 1997. pp. 10–60. (In Russ.).
19. Sosyur F. Kurs obshchei lingvistiki [Course in General Linguistics]. Balli Sh, Seshe A. (eds.). Ekaterinburg: Publ. Ural'skogo Universiteta, 1999. 432 p. (In Russ.).
20. Spinoza B. Kratkii traktat o Boge, cheloveke i ego schast'e [Short Treatise on God, Man and His Well-being]. Minsk: ООО «Popurri», 1999. 592 p. (In Russ.).
21. Fikhte I.G. Fakty soznaniya [Facts of self-consciousness]. Fikhte I.G. Soch. v 2 t. Tom 2. [*Collected Works of Fichte.: in 2 vol. Vol. 2*]. Saint Petersburg: Mifril, 1993. 798 p. (In Russ.).
22. Shtompka P. V fokuse vnimaniya povsednevnyaya zhizn'. Novyi povorot v sotsiologii [Everyday Life under Focus. A New Turn in Sociology]. *Sotsiologicheskie issledovaniya [Sociological investigations]*, 2009, no. 8, pp. 3–13. (In Russ.).
23. Cetina K.K., Schatzki T.R., Von Savigny E. (ed.). The practice turn in contemporary theory. Routledge, 2005. 252 p.
24. Preda A. The turn to things: Arguments for a sociological theory of things. *The sociological quarterly*, 1999. Vol. 40, no. 2, pp. 347–366.
25. Woolgar S. The turn to technology in social studies of science *Science, Technology, & Human Values*, 1991. Vol. 16. no. 1, pp. 20–50.

Информация об авторах

Сорвин Кирилл Валентинович, кандидат философских наук, доцент кафедры общей социологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВПО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8282-960X>, e-mail: ksorvin@hse.ru

Мерт Ахмет, аспирант социологических наук, преподаватель кафедры анализа социальных институтов, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВПО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6046-7364>, e-mail: amert@hse.ru

Information about the authors

Kirill V. Sorvin, PhD in Philosophy, Associate Professor, Department of General Sociology, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8282-960X>, e-mail: ksorvin@hse.ru

Ahmet Mert, PhD Student in Sociology, Lecturer, Department for Social Institutions Analysis, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, <https://orcid.org/0000-0001-6046-7364>, e-mail: amert@hse.ru

Получена 29.10.2020

Принята в печать 01.03.2021

Received 29.10.2020

Accepted 01.03.2021

«Практический материализм» в понимании мышления: Э.В. Ильенков и Ф.Т. Михайлов

А.Д. Майданский

Белгородский государственный национальный исследовательский университет
(ФГАОУ ВПО НИУ «БелГУ»), г. Белгород; Институт философии Российской академии наук
(ФГБУН ИФ РАН), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2061-3878>, e-mail: caute@yandex.ru

Ф.Т. Михайлов в работе над «Загадкой человеческого Я» называл Э.В. Ильенкова «первым из нас» и ориентировался на развитую им диалектическую логику, предметно-деятельностную теорию мышления. В статье исследуются различия между двумя изданиями этой книги и обсуждается понятие «практического» материализма, противостоящего материализму «соматическому». Последний считает субъектом деятельности органическое тело, дарованное человеку природой. В практическом материализме предметная деятельность (общественный труд) понимается как субстанция, «результатами и моментами» которой, по выражению Михайлова, являются мышление, телесная организация и всё специфически человеческое вообще. Предметы культуры образуют «язык реальной жизни», особого рода знаковую систему, объединяющую людей и направляющую их деятельность. В исследовании этого языка Михайлов видит ключ к разгадке человеческого я.

Ключевые слова: предметная деятельность, труд, язык, неорганическое тело, интериоризация, рас-предмечивание, деятельностный подход.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 20-011-00646.

Для цитаты: Майданский А.Д. «Практический материализм» в понимании мышления: Э.В. Ильенков и Ф.Т. Михайлов // Культурно-историческая психология. 2021. Том 17. № 1. С. 37–41. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2021170106>

“Practical Materialism” in Understanding Thinking: E.V. Ilyenkov and F.T. Mikhailov

Andrey D. Maidansky

Belgorod National Research University, Belgorod, Russia;
Associate Researcher at the Institute of Philosophy, Russian Academy of Sciences
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2061-3878>, e-mail: caute@yandex.ru

F.T. Mikhailov called E.V. Ilyenkov ‘the first of us’ and was guided in his work on The Riddle of the Self by the dialectical logic Ilyenkov developed – the objective-oriented activity theory of thinking. The article explores the differences between the two editions of this book and discusses the concept of ‘practical’ materialism opposing ‘somatic’ materialism. The latter considers organic body, which is gifted to man by nature, to be the subject of activity. In practical materialism, objective activity (social labour) is treated as the substance whose ‘results and moments’, as Mikhailov puts it, are thought, bodily organization and everything specifically human altogether. Cultural objects form a ‘language of real life’, a special kind of symbol system that brings people together and guides their activities. In the study of this language, Mikhailov sees the key to solving the riddle of the human Self.

Keywords: objective-oriented activity, labour, language, inorganic body, interiorization, deobjectification, activity approach.

Funding. The study was funded by the Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 20-011-00646.

For citation: Maidansky A.D. "Practical Materialism" in Understanding Thinking: E.V. Ilyenkov and F.T. Mikhailov. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2021. Vol. 17, no. 1, pp. 37–41. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2021170106>

Im Anfang war die That
В начале было Дело
И.В. Гёте, «Фауст»

Авторы «Немецкой идеологии» называли себя «*практическими* материалистами» с целью отмежеваться от «всего предшествующего материализма», не уразумевшего «*деятельной* стороны» (*die tätige Seite*) действительности. Все прежние материалисты считали субъектом человеческой деятельности тело, дарованное природой. Меж тем у человека есть еще и второе, *неорганическое*, тело, создаваемое предметно-практической деятельностью — трудом. Процесс труда преобразует не только внешнюю природу, но и тело человека, превращая его в свой функциональный орган, в *орудие труда*.

Труд и есть подлинная субстанция и субъект мировой истории. Формируя в процессе труда внешний мир, люди тем самым формируют и самих себя, свои общественные отношения. В этом смысле «труд создал человека». Весь марксизм покоится на этой простой аксиоме.

С точки зрения общепринятой логики аксиома эта выглядит как минимум странной. Всякий здравомыслящий человек скажет, что деятельность всегда осуществляется неким физическим субъектом. Значит, первично Тело, а Дело вторично. Тело — субъект труда, мышления и всякого иного Дела, им осуществляемого. Таковую позицию можно назвать «соматическим материализмом», в противоположность материализму практическому.

Маркс первый из материалистов отдал Делу примат над Телом. Материальные вещи, включая и органические тела людей, суть лишь предпосылки и «исчезающие моменты» труда. Человек не «мыслящее тело» Гоббса и Ламетри, но «ансамбль общественных отношений», завязывающихся в процессе производства материальной жизни. Эти отношения представляют собой не что иное, как связывающие людей *общие дела*, их взаимные действия друг на друга.

Ф.Т. Михайлов имел все основания ставить проблему так: «Предметная деятельность... чья?» [9]. Ну а первым из советских философов на дорогу «практического материализма» встал Э.В. Ильенков.

Широко бытует представление, будто Ильенков, вместе с нарисованным им Спинозой из очерка второго «Диалектической логики», считал человека «мыслящим телом». А между тем в самом конце очерка автор от имени Маркса внес поправку, меняющую все дело: «Труд... и есть "субъект", коему принадлежит "мышление" в качестве "предиката"» [1, с. 54]. Субъект мышления *не Тело, а Дело* — процесс труда.

Ильенков высмеивал мечтания соматических материалистов о создании электронной модели мыслящего тела. Желая смоделировать процесс мышления пришлось бы создавать не только аналог живого тела, движущегося по «контурам внешних тел», но еще и «модель всей человеческой цивилизации, модель "неорганического тела человека"». Ибо мозг «мыслит» только там и тогда, когда он превращается в орган такого «тела» [3, с. 304]¹.

В полемике между С.Л. Рубинштейном и А.Н. Леонтьевым, создавшими два разных варианта психологии деятельности, Ильенков защищал культурно-историческую «теорию интериоризации» от критики Рубинштейна и его сторонников. Правда, Ильенкову не слишком нравился сам термин «интериоризация»; он отдавал предпочтение философскому термину «распредмечивание», мелькнувшему пару раз в рукописях Маркса.

Живое тело становится телом человеческой личности не иначе как в ходе распредмечивания культурных форм деятельности, в процессе их «вращивания» внутрь «натуральной» психики (Л.С. Выготский). Не существует никакой врожденной субъективности или «природных основ способностей» (выражение С.Л. Рубинштейна), коль скоро речь идет о способностях *культурных, специфически человеческих*, начиная с самых элементарных: умения управляться с ложкой или куском мыла. Ни одна схема или норма культурной деятельности не передается через врожденные структуры органического тела, настаивает Ильенков. Все эти схемы и нормы опредмечены общественным трудом в материи *неорганического* тела человечества. Распредмечить, интериоризовать, освоить любую из них, сколь угодно сложную, способно любое биологически нормальное тело «особи вида *Homo sapiens*».

Выступая на семинаре психологического факультета МГУ, Ильенков призывал объединить усилия педагогов, психологов и философов вокруг понятия деятельности, уподобляя это понятие кристаллу в перенасыщенном растворе. Проблема, однако, в том, что «деятельность» зачастую толкуется абстрактно, как операции с чем угодно или «активность» вообще. Понятие деятельности необходимо конкретизировать: она должна быть понята как «... процесс изменения природы, предметная деятельность в самом серьезном значении этого слова» [2, с. 79].

¹ Любопытно, что анонс этой книги Ильенкова появился на последней странице михайловской «Загадки», в 1964 г., однако свет она смогла увидеть лишь четыре года спустя.

Предметом деятельности бывают не только реальные вещи, но и знаки — слова, числа, ноты и т. д. Плохо если эти две кардинально разные «деятельности» смешиваются — операции со знаками и языковыми структурами принимаются и выдаются за мысленную деятельность с реальным предметом посредством знаков. В логическом плане между такими «деятельностями» нет ничего общего. Логикой предметной деятельности является диалектика; деятельность *знаково-символическая* осуществляется по законам формальной логики.

В 1960-е гг. появляются оригинальные и глубокие исследования практических первооснов мышления, сознания и языка, среди которых и «Загадка человеческого Я» Ф.Т. Михайлова. Эта скромных размеров книжка сыграла заметную роль в схватке практического материализма с соматическим материализмом диаматчиков и философствующих посланцев «современной науки» (Ильенков именовал их всех, оптом, «позитивистами»).

Первое издание «Загадки» увидело свет в 1964 г., второе — в 1976 г. Разница между двумя этими изданиями достаточно велика: за двенадцать лет Михайлов существенно продвинулся в исследовании темы.

В его концепции «я» (личности) очевидно влияние школы Выготского, особенно — А.Н. Леонтьева, на чьи работы Михайлов то и дело ссылается. Внутренний мир личности понимается им как продукт деятельного освоения внешнего мира культуры и отношений общения между людьми. «Вне человеческого предметного общения... невозможны самые элементарные акты психического отражения, свойственные человеку» [8, с. 282]. Создаваемые человеком предметы, с их культурными значениями и смыслами, образуют «... “язык реальной жизни”, именно язык, то есть определенную знаковую систему, где каждый знак — предмет и объект действия — объединяет людей, регулирует их поступки, направляет их деятельность» [7, с. 199; 8, с. 212].

Выражение «язык реальной жизни» Михайлов взял из «Немецкой идеологии». Маркс и Энгельс так — *Sprache des wirklichen Lebens* — называли «материальную деятельность и материальное общение людей», или их «праксис», общественное бытие, отражающее себя в форме человеческого сознания. С развитием разделения труда от языка *реальной* жизни берут начало *идеальные* «языки политики, законов, морали, религии, метафизики и т. д.» [6, с. 24].

«Язык реальной жизни» есть язык Дела, где главный орган мысли — рука. Как метко сказал Гельвеций, если бы природа дала нам не кисти рук, а копыта, люди по сей день бродили бы в дубравах пугливыми табунами.

На языке предметной деятельности люди общаются не только друг с другом, но и со всей природой — продолжает Михайлов. Человек адресует свою мысль вещи на языке дела, и вещь отвечает человеку практически — собственным, встречным действием. Когда человек бездействует, тогда и вещи вокруг немы.

Воплощаясь в знаках и звуках языка, схемы предметной деятельности образуют *значения слов*, которые далее, в свою очередь, становятся предметом действий, только на сей раз — операций «в уме», «ментальных». Так слова обретают автономную жизнь в мире человеческого общения. Родившееся в качестве посредника в практическом общении людей и предметов, слово превращается в «самость».

Точно так же обстоит дело с товаром, который превращается в деньги. Язык — это своего рода *рынок слов*. Слово, как и товар, имеет свою потребительную стоимость (практическую полезность, в языкознании она предмет *прагматики*) и «меновую стоимость» по отношению к другим словам (предмет *семантики*).

«Конкретная, индивидуальная, общественная деятельность личности определяет “потребительную стоимость” слов, то есть их смысл, цель, назначение. “Потребительная стоимость” слова (то, ради чего оно произносится) реализуется в процессе речи (внутренней или внешней). Но значение слова вообще, его место в общественном языке, его “меновая стоимость”, обнаруживается благодаря отношению к другому слову» [7, с. 242; 8, с. 239].

Далее Михайлов эту параллель не развивает (жаль — здесь кроется нечто большее, нежели простая аналогия), но предпринимает некоторые собственные изыскания в области, которая в наши дни именуется «психолингвистикой».

Отношение языка и мышления во втором издании «Загадки» радикально пересматривается. Раньше у Михайлова слово и мысль сливались в неразделимое целое, вплоть до отрицания самой возможности существования мышления вне языка: «Нас в принципе не устраивает признание безъязыкового мышления. Мысль не оформляется в слове, а рождается вместе с ним» [7, с. 232]. Данный тезис, заметим, совсем не вяжется с практически-материалистическим взглядом на мышление как форму предметной деятельности.

Положение о том, что язык является единственной формой «экспликации» мышления, Ильенков расценивает как «старинный философский предрассудок, чреватый печальными последствиями для науки о мышлении». Гегель подорвал этот предрассудок, указав на один простой факт: мысль обнаруживает себя также и в практических делах, в наших поступках, причем чище и адекватнее, чем в словах. Наука логики обязана исследовать «форму мышления как таковую, во всей ее независимости от ее словесно-терминологических и синтаксических одеяний» [4, с. 123–125].

Дружба Михайлова с Ильенковым, начавшаяся вскоре после выхода в свет «Загадки», явно сыграла свою роль: из второго издания книги был удален пассаж о совместном рождении мысли и слова, о возможности «безъязыкового мышления» и вообще большая часть главы «Язык реальной жизни».

Вместо этого мы видим типично ильенковский оборот мысли: «Предметная деятельность есть то третье, что по отношению и к мышлению, и к природному бытию людей выступает в качестве их единой “субстанции”... Исторически развивающаяся пред-

метная деятельность и есть лоно, в котором формируется мыслящий, сознающий и себя, и весь мир человек, наше Я» [8, с. 194–195]. «Само мышление, как, впрочем, и телесная организация человека, само его бытие, умения и т. д., есть результат и момент совместной предметной деятельности людей» [8, с. 198].

В первом издании «Загадки человеческого я» не встречается термин «предметная деятельность». А во втором издании предметной деятельности отводится роль «субстанции» человеческого бытия и мышления.

Если для практического материализма *деятельность есть субстанция*, осуществляющая себя в телесной форме, то для материализма соматического деятельность есть *предикат субъекта*, каковым является *тело*. Что, впрочем, не мешает материалистам-соматикам много писать о деятельности и «революционном преобразовании мира», о практике — критерии истины и т. д. Достаточно открыть любой учебник диамата...

Уже Фрэнсис Бэкон восхвалял деяния как «залог истины» (*opera ipsa sunt veritatis signora*) и призывал накрепко связать созерцание и деятельность. В русском издании его сочинений термин «орега» постоянно переводился словом «практика», благодаря чему индуктивный эмпирик Бэкон начинает казаться предтечей Маркса. В таком случае нелегко понять, отчего Маркс окрестил весь предшествующий материализм «созерцательным».

Если заменить диалектическое понятие деятельности как *субстанции*, «причины себя», банальным понятием деятельности как *функции тела*, мы придем к материализму бэконовского типа, далеким (дегенеративным) потомком коего и оказался советский диамат.

В советской философии было не слишком много «практического материализма». Звучало много ри-

туальных марксистских фраз о практике, а со временем и «деятельностный подход» стал превращаться в клише. В докладе 1976 года А.Н. Леонтьев делился своей тревогой по поводу эрозии понятия деятельности в психологической литературе: «Слова “деятельностный подход” и прочие слова о деятельности последнее время мне приходится встречать огорчительно часто и много и не всегда в значении, достаточно очерченном, определенном... Скажу вам откровенно — меня это беспокоит» [5, с. 275].

Пройдет всего несколько лет и деятельностный подход начнет стремительно терять своих номинальных приверженцев. Философы и психологи пожелают вывести из-под юрисдикции категории деятельности кто «индивидуальный уровень бытия» (К.А. Абульханова-Славская), кто воспитательные процессы (А.М. Матюшкин и др.), кто совесть (Э.Г. Юдин и А.П. Огурцов) и свободу (Ю.Н. Давыдов)...

Ф.Т. Михайлов же остался верен «практическому материализму» до конца своих дней, хотя его взгляды на природу личности, труд, сознание и язык продолжали эволюционировать, особенно в постсоветские времена.

В заключение отмечу тот факт, что расцвет предметно-деятельностных исследований в советской философии и психологии пришелся на те десять с небольшим лет (отсчитывая со второй половины 1950-х), когда в советском обществе ощущался творческий подъем и наши люди пытались деятельно изменить свой мир и себя самих. Когда же та историческая попытка окончилась неудачей, категория деятельности вышла из моды, уступив место всякого рода «экзистенциальностям» и «аксиологиям». Настоящую научную теорию, впрочем, такого рода перемены конъюнктуры тревожить не должны.

Литература

1. Ильенков Э.В. Диалектическая логика. М.: Политиздат, 1974. 271 с.
2. Ильенков Э.В. К вопросу о понятии «деятельность» и его значении для педагогики // Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить. М., Воронеж: МПСИ, МОДЭК, 2002. С. 62–71.
3. Ильенков Э.В. Об идолах и идеалах. М.: Политиздат, 1968. 319 с.
4. Ильенков Э.В. Проблема противоречия в логике // Диалектическое противоречие. М.: Политиздат, 1979. С. 122–143.
5. Леонтьев А.Н. Проблема деятельности в истории развития советской психологии // Леонтьев А.Н. Философия психологии: Из научного наследия. М.: Изд-во МГУ, 1994. С. 263–275.
6. Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. М.: Политиздат, 1955. Т. 3. С. 7–544.
7. Михайлов Ф.Т. Загадка человеческого Я. М.: Политиздат, 1964. 270 с.
8. Михайлов Ф.Т. Загадка человеческого Я. 2-е изд. М.: Политиздат, 1976. 287 с.

References

1. Il'enkov E.V. Dialekticheskaya logika [Dialectical logic]. Moscow: Politizdat, 1974. 271 p. (In Russ.).
2. Il'enkov E.V. K voprosu o ponyatii «deyatelnost'» i ego znachenii dlya pedagogiki [On the question about the notion of «activity» and its importance for pedagogics]. In Il'enkov E.V. *Shkola dolzhna uchit' myslit'* [School must learn to think]. Moscow, Voronezh: MPSI, MODEK, 2002, pp. 62–71. (In Russ.).
3. Il'enkov E.V. Ob idolakh i idealakh [On idols and ideals]. Moscow: Politizdat, 1968. 319 p. (In Russ.).
4. Il'enkov E.V. Problema protivorechiya v logike [The problem of contradiction in logic]. *Dialekticheskoe protivorechie* [Dialectical contradiction]. Moscow: Politizdat, 1979, pp. 122–143. (In Russ.).
5. Leont'ev A.H. Problema deyatel'nosti v istorii razvitiya sovetskoy psikhologii [Activity problem in the history of development of Soviet psychology]. In Leont'ev A.H. *Filosofiya psikhologii: Iz nauchnogo naslediya* [The philosophy of psychology: From scientific heritage]. Moscow: MGU Publ., 1994, pp. 263–275. (In Russ.).
6. Marks K., Engel's F. Nemetskaya ideologiya [German ideology]. In Marks K., Engel's F. *Sochineniya*

9. Михайлов Ф.Т. Предметная деятельность... чья? // Вопросы философии. 2001. № 3. С. 10–27.

[Works]. Moscow: Politizdat, 1955. Vol. 3, pp. 7–544. (In Russ.).

7. Mikhailov F.T. Zagadka chelovecheskogo ya [The Riddle of the Self]. Moscow: Politizdat, 1964. 270 p. (In Russ.).

8. Mikhailov F.T. Zagadka chelovecheskogo ya [The Riddle of the Self]. 2-e izd. Moscow: Politizdat, 1976. 287 p. (In Russ.).

9. Mikhailov F.T. Predmetnaya deyatel'nost'... ch'ya? [Objective activity... Whose?]. *Voprosy filosofii* [Issues of philosophy], 2001, no. 3, pp. 10–27. (In Russ.).

Информация об авторах

Майданский Андрей Дмитриевич, доктор философских наук, профессор кафедры философии, Белгородский государственный национальный исследовательский университет (ФГАОУ ВО НИУ «БелГУ»), г. Белгород, Российская Федерация; ассоциированный научный сотрудник, Институт философии Российской Академии наук (ФГБУН ИФ РАН), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2061-3878>, e-mail: caute@yandex.ru

Information about the authors

Andrey D. Maidansky, Doctor of Philosophy, Professor, Chair of Philosophy, Belgorod National Research University, Belgorod, Russia; Associated Researcher, Institute of Philosophy, Russian Academy of Sciences, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2061-3878>, e-mail: caute@yandex.ru

Получена 30.07.2020

Received 30.07.2020

Принята в печать 01.03.2021

Accepted 01.03.2021

Проблема рефлексии в определении Я

В.Н. Суханов

Национальный исследовательский университет «Московский институт электронной техники
(ФГАОУ ВО «НИУ МИЭТ») Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1309-9284>, e-mail: suhi61@mail.ru

В статье раскрывается проблема рефлексии в определении личности в контексте творчества Г.В.Ф. Гегеля, И.Г. Фихте, Ф.Т. Михайлова. Тожество начала науки и личностного начала обнаруживается благодаря изучению деятельной активности человека. Проводится исторический экскурс с анализом заочной дискуссии Л.С. Выготского и Ж. Пиаже в книге «Мышление и речь». Показана необходимость обращения Ф.Т. Михайлова к эпохе палеолита в исследовании ученым сущностной человеческой способности к целесообразно произвольным действиям. Статья выявляет связь продуктивного воображения и саморефлексии. Дается критика рефлексии обыденного сознания. Раскрыта значимость третьей антиномии чистого разума Канта, к которой всегда поднимается человек, подходя к разгадке собственного Я. Исследуется обоснование развития творческих способностей человека. Обозначена роль философской концепции идеального Э.В. Ильенкова в понимании природы человеческого Я. Зафиксированы точки совпадения онтогенеза и филогенеза в становлении личности. Сделан вывод о зависимости общественной природы человека от рефлексивного отношения в процессе предметно-преобразовательной деятельности. Рассматривается вопрос о субъективном понимании действительности через практику.

Ключевые слова: субъективность, идеальное, бытие, ничто, рефлексия, Я, Ф.Т. Михайлов, продуктивное воображение, саморефлексия.

Благодарности. Автор благодарит за помощь в обсуждении проблем статьи президента Российского философского общества «Диалектика и культура» Г.В. Лобастова.

Для цитаты: Суханов В.Н. Проблема рефлексии в определении Я // Культурно-историческая психология. 2021. Том 17. № 1. С. 42–49. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2021170107>

The Problem of Reflection in the Definition of Self

Valery N. Sukhanov

National research University «Moscow Institute of Electronic Technology» Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1309-9284>, e-mail: suhi61@mail.ru

The article discusses the problem of reflection in the definition of personality in the context of the works of G.V.F. Hegel, I.G. Fichte, and F. T. Mikhailov. The identity of the origins of science and the origins of personality is revealed through the study of human activity. A historical excursion is conducted with an analysis of the discussion between L.S. Vygotsky and J. Piaget presented in the book «Thinking and Speech». It is shown that it was necessary for F.T. Mikhailov to refer to the Paleolithic era in his study of the essential human ability to perform appropriate self-regulated actions. The article reveals the connection between productive imagination and self-reflection. A critique of the reflection of everyday consciousness is given. The article shows the significance of Kant's third Antinomy of pure reason, which a person always faces when approaching the solution of his own Self. The article also explores the rationale for the development of human creative abilities. It outlines the role of E.V. Ilyenkov's philosophical concept of the ideal in understanding the nature of the human Self. The points of coincidence of ontogeny and phylogeny in the formation of personality are defined. The article concludes that the social nature of the individual depends on the reflective attitude in the process of object-transformative activity. The issue of subjective understanding of reality through practice is considered.

Keywords: subjectivity, ideal, being, nothing, reflection, Self, F.T. Mikhailov, productive imagination, self-reflection.

Acknowledgements. The author thanks G.V. Lobastov, President of the Russian Philosophical Society “Dialectics and Culture”, for his help in discussing the problems of the article.

For citation: Sukhanov V.N. The Problem of Reflection in the Definition of Self. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2021. Vol. 17, no. 1, pp. 42–49. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2021170107>

Введение

«Сплошное картезианство!» — не раз говорил в своих выступлениях Ф.Т. Михайлов, характеризуя психологическое состояние современной эпохи. И на своем последнем семинаре в РГГУ 14 апреля 2005 г. Феликс Трофимович с грустью и сарказмом также произнес эти слова. Но закончил свою речь оптимистично: «Но мы же трудяги!». И посмотрел на участников семинара светло и радостно, словно и не было впереди неотвратимо надвигающейся границы небытия. Это обращение философа приподняло слушателей над сонмом личных проблем, и каждому поверилось, что он тоже способен своим трудом приблизить время, когда человеческое Я обретет свою собственную форму — форму свободы и творчества.

Но чем же «не угодил» великий Декарт современному мыслителю? Французский философ разводит мышление и бытие (протяженность) по разным субстанциям, но он же и соединяет мышление и бытие гениальным образом — *cogito ergo sum*. И, казалось бы, отвечает на вопрос, который задает Ф.Т. Михайлов в «Предисловии ко второму изданию» «Загадки человеческого Я». «Может ли моя мысль, моя, если хотите, мечта о звездном пути воплотиться в реальный полет к звездам, стать фактом бытия Вселенной, может ли тем самым мысль слиться, отождествиться с бытием?» [14, с. 12]. Но на более развернутую форму вопроса Михайлова Декарт ответить уже не может. «Что есть моя мысль, способная нести в себе всю Вселенную? Как и почему можно в мысли представить бытие этой Вселенной, то есть ее существование вне и независимо от мышления?» [Там же]. Здесь Картезий отсылает нас к Богу, честно признавая, что причина возникновения Я — для него проблема.

Но, увы! В номенклатурных психологических исследованиях времени, когда писалась «Загадка» (1964 г.), проблемы здесь не виделось никакой. Это было время не «картезианства», а скорее «недокартезианства», и Ф.Т. Михайлов приводит образец редуцированного варианта своих вопросов, отражающий состояние умов ученых. «Как соотносится психическое переживание реального расположения небесных тел с нейродинамическим кодом этого переживания в коре головного мозга?» [Там же]. Успехи естественных наук торопили решение этого, ставшего теперь уже таким простым, вопроса. Очевидно поэтому, хотя первое издание «Загадки человеческого Я» прошло успешно, через некоторое время «книжка, как это часто бывает, оказалась прочно и заслуженно забытой» [там же, с. 13], и это очень огорчило автора, вплоть до того, что он благодарит Д.И. Дубровского за отрицательный отзыв на книгу. Благодарность Феликса Трофимовича была вовсе не знаком отчаяния — это был трезвый фило-

софский анализ ситуации; в полемику с критикой критики Д.И. Дубровского включился Э.В. Ильенков, следовательно, и проблема «Загадки Я» снова высвечивала для читателя именно те философские основания, к которым подводит нас Ф.Т. Михайлов в своем главном труде.

«Физиологическая диверсия» — так назвал позицию Д.И. Дубровского Э.В. Ильенков в работе «Диалектика идеального» [4, с. 142]. Вопрос был принципиальный — мы понимаем человека либо «как отдельного индивида с его мозгом», либо «как реальную совокупность реальных людей, совместно осуществляющих свою специфическую человеческую жизнедеятельность, как «совокупность всех общественных отношений», завязывающихся между людьми вокруг одного общего дела, вокруг процесса общественного производства их жизни» [там же, с. 210–211]. Если мы принимаем первый вариант понимания человека, то кроме как «физиологической диверсией» в психологические исследования ничем заниматься невозможно. Если принимаем второй вариант, то искать разгадку человеческой субъективности можно только в разгадке тайны идеального. Об этом и пишет Ильенков: «Идеальное и существует “внутри” так понимаемого человека, ибо “внутри” так понимаемого человека находятся все те вещи, которыми “опосредованы” общественно-производящие свою жизнь индивиды, и слова языка, и книги, и статуи, и храмы, и клубы, и телевизионные башни, и (и прежде всего!) орудия труда, начиная от каменного топора и костяной иглы до современной автоматизированной фабрики и электронно-вычислительной техники. В них-то, в этих “вещах”, и существует “идеальное”, как опредмеченная в естественно-природном материале “субъективная” целесообразная формообразующая жизнедеятельность общественного человека. А не внутри “мозга”, как думают благонамеренные, но философски необразованные материалисты» [Там же, с. 211]. Именно занимая гегелевско-марксистскую позицию в понимании человека, Ф.Т. Михайлов и Э.В. Ильенков стали истинными друзьями, единомышленниками, объединенными «вокруг одного общего дела».

Позиция «робинзонады» не нова и имеет под собой классовую подоплеку. В своем знаменитом «Введении» к «Критике политической экономии» [13, с. 28–42] Маркс четко объясняет, что такое понимание природы человека тесно уживается с идеей вечности капитализма. Поэтому и вели друзья-единомышленники непримиримую — нет, не борьбу — войну! — с «физиологическими диверсантами», с тотальным философским невежеством, войну за свободу Я, полагая человеческое Я, личность целью движения исторического процесса.

Логическое обоснование движения субъективности

Недавно я слушал отчет организатора атеистической дискуссии с верующими. Такие дискуссии проводятся регулярно и самими служителями культа — мы их можем наблюдать на канале «Спас». Организатор-атеист, словно заманивая себя в ловушку, прямо говорила о цели дискуссии — «Наша задача доказать, что Бога нет». Осознавала она или нет, что так активно полагая цель своей деятельности, занимает божественную позицию? Философом она была образованным и наверняка знала, «кто кого создал». Но даже если Бог как вышелушенная из орудийной деятельности идеальная форма руководил ее целеполаганием, то получается, он все-таки есть, как понимание того, что его нет.

Таким «понимающим Богом» у Гегеля является Логика. Божественное понятие не витает над миром, не обитает в фантазии верующего человека, а зарождается в недрах бытия и развивается к форме субъекта за счет отождествления бытия с сущностью. В науке логики Гегель «гениально угадывает» (Ленин) движение логических категорий как отражение реального культурно-исторического процесса. Понятие по Гегелю — это и есть Я, абсолютный субъект. Но насколько Я — абсолютный субъект — соответствует Я отдельного человека?

Чем больше человечество накрывает пандемия эмпиризма, тем больше понятие человеческого Я становится для людей загадкой. Отсюда и название главного философско-психологического труда Ф.Т. Михайлова — «Загадка человеческого Я». Ирония Феликса Трофимовича проходит сквозной нитью через всю книгу, — мол, хотите узнать разгадку? — читайте Гегеля. Вчитаемся в Гегеля и мы. «*Постижение* того или иного предмета состоит в самом деле единственно лишь в том, что Я делает его своим, проникает его и придает ему *свою собственную форму*, т. е. *всеобщность*, которая есть непосредственно *определенность*, или определенность, которая есть непосредственно всеобщность. В созерцании или даже в представлении предмет есть еще нечто *внешнее, чуждое*. *В-себе-и-для-себя-бытие*, которым он обладает в процессе созерцания и представления, превращается через постижение в *положенность*, Я проникает его *мысленно*. Но *лишь* каков предмет в мышлении, таков он *в себе и для себя*; каков он в созерцании или в представлении, он есть *явление*, мышление снимает его *непосредственность*, с какой он сначала предстает пред нами, и таким образом делает его *положенностью*; но эта его *положенность* есть его *в-себе-и-для-себя-бытие* или его *объективность*. Стало быть, эту объективность предмет имеет в *понятии*, и понятие есть *единство самосознания*, в которое он был принят; поэтому его объективность или понятие само есть не что иное, как природа самосознания, и не имеет никаких других моментов или определений, кроме самого Я» [3, с. 536–537].

Вдумаемся в слова — «Я проникает его (предмет) *мысленно*». Но как мысленно проникнуть в предмет?

В этом проблема проблемы. Как войти в духовное поле предмета, оставшись самим собой? Или проще: Как обрести тождество сознания и самосознания — тождество «Я *мыслю*» и «Я мыслю»?

Очевидно, что над этой проблемой и бился Фихте. И решил ее по-своему гениально. Он отбросил непознаваемую вещь-в-себе — «Я *мыслю*» и оставил — «Я мыслю». Встал на позицию монизма. И сразу получилось то искомое тождество, в которое обязана возвращаться философская мысль, если хочет быть наукой об истине.

Но если творящее Я Фихте предполагается волевым решением, то божественное Я Гегеля, как говорилось выше, выводится из бытия. Человеческое Я также выводится из бытия. Получается, что мы должны найти исходное тождество бытия и ничто в движении каждого отдельного индивида. Где же оно?

«Человек сначала смотрится, как в зеркало, в другого человека. Лишь отнесясь к человеку Павлу как к себе подобному, человек Петр начинает относиться к самому себе как к человеку» [11, с. 62 прим.]. Понятно, что слова Маркса не нужно воспринимать буквально. Смотрение в другого человека «как в зеркало» опосредовано орудием труда и, что немаловажно, общением в процессе орудийной деятельности. Именно этому моменту общения в труде и уделено основное внимание в работах Ф.Т. Михайлова. Ученый разбирает общение-обращение людей друг к другу в контексте цели исследования — выявить истинность отношения человека к себе. Поэтому неслучаен детальный разбор эпохи палеолита в творческих поисках Михайлова, — философ исследует исторический период, когда человеческое Я абсолютно растворено во всеобщем. Это исследование смыкается с началом философствования. «Мышление необходимо должно было стать на точку зрения Спинозизма. Быть Спинозистом — это существенное *начало* всякого философствования. Ибо... когда начинают философствовать, душа должна сначала купаться в этом эфире единой субстанции, в которой все, что мы раньше считали истинным, исчезло. Это отрицание всего особенного, к которому раз должен был прийти каждый философ, есть освобождение духа и его абсолютная основа» [2, с. 347–348]. Михайлов ищет начало человеческого Я в небытии Я, в которое как в основание Я необходимо должно вернуться. И здесь все снова по Гегелю. «Пока что есть ничто, и должно возникнуть нечто. Начало есть не чистое ничто, а такое ничто, из которого должно произойти нечто» [3, с. 61].

В ничто Я родовой общины Михайлов выявляет противоречие *трудового сочувствия* людей друг другу и абсолютного безразличия животного мира. Поэтому философ и ставит под сомнение утверждение, что люди палеолита — люди. Это сомнение простирается им и на наше время («неопалеолит» — термин Михайлова), — противоречие еще не разрешено! «Дело в том, что целесообразная обработка естественных средств защиты, нападения, добывания и обработки пищи (каменной, палок и т. п.) могла стать возможной и действительной только в одном случае. В том случае, когда цель этой работы определялась не

инстинктом, вообще не способным к целеполаганию, а *овнешением* мотивов обращения так называемых «предлюдей» к сочувственному восприятию друг друга, уже ставшему не только привычным, но и необходимым. Определением цели и внешних ей средств не могла служить витальная (видоспецифическая) нужда организма. Тут абсолютно прав Гегель, утверждавший (в своей «Науке логики» и как раз в разделе «Телеология»), что в каждом акте целеполагания средство предполагается и ищется среди объективных условий (объективности вообще), но его функция определяется субъективным образом цели. Иными словами, определением цели и средств ее достижения служит... *культура — интерсубъективность человеческой общности*» [16, с. 28]. И далее — ретроспектива в современность: «Все друг с другом переплетенные проблемы, требующие решения для спасения жизни на Земле, *рождены объективным противостоянием и противоборством* частных потребностей и интересов разных (больших и малых) социальных общностей» [Там же, с. 37]. В родовом обществе — «интерсубъективность человеческой общности», в современном мире — противоборство социальных общностей. Было ли в родовом строе такое противоборство? Конечно, было! Но было и зерно культуры — предметно-орудийное отношение людей в общине. Философ нас и подводит к вопросу: что страшнее, гибельнее для земли — палеолит, в котором индивидуальное обращение представлено в форме отношения всеобщего к себе, или «неопалеолит» современности, где обращение человека к себе — его уникальность — находится под угрозой исчезновения? «Уникальная способность человека к целесообразно произвольным действиям, обращенным к сочувствию других людей с надеждой на взаимопонимание, к свободному со-бытию с ними как к бытию добра, бытию *нравственному* — вот начало и высшая ценность человеческой истории и культуры! Но, увы, его же свободная воля способна привести и к подавлению свободной воли других, к ограничению их свободы, вплоть до лишения самой жизни (бытие зла). И никто из нас не может решиться на слово и поступок без предчувствия важнейшего его результата: отношения к нему других людей. А это значит — к каждому из нас как личности, к мотивам и возможным результатам нашего слова и поступка. А ведь главное в этом их отношении — не оценка утилитарной надобности в нас, в полезности для себя наших слов и дел. Главное — это не всегда актуально осознанное, но однозначно мотивирующее их реакцию на наши слова и поступки соотношение их с «пространством» собственной свободы — свободы мысли, свободы чувств, свободы их действий» [там же].

Очень точный диагноз! Стоит человеку утратить «пространство собственной свободы», и он как человек заканчивается. Поэтому мы это пространство ищем всегда. Интуитивно. Путая свободу с волей. Абсолютно не понимая, что есть свобода. Не понимая, что прийти к понятию свободы можно только, пройдя глубочайшую рефлекссию своего предметно-чувственного бытия. Поэтому снова читаемся в Гегеля, но теперь уже под углом рефлексии.

Рефлексия в истории психологии и в искусстве

Гегель справедливо ерничает над «рефлексией» обыденного сознания, сравнивая ее с ткацким станком. Здесь отсутствует точка тождества, в которой «бытие и всякая определенность бытия сняли себя не относительно, а в себе самих, и эта простая отрицательность бытия в себе и есть само тождество» [3, с. 371].

Суть рефлексии — движение к понятию. Но само понятие уже имманентно присутствует в этом непосредственном тождестве рефлексии, поскольку способ движения рефлексии — это возвращение к себе. «Становление в сущности, ее рефлектирующее движение, есть ... *движение от ничто к ничто и тем самым движение обратно к самой себе*» [там же, с. 360].

В онтогенезе этот момент входа в рефлекссию непосредственно связан с речью, словом. И здесь хотелось бы вспомнить историческую дискуссию, близкую теме наших исследований, — заочный спор Л.С. Выготского и Ж. Пиаже. Пиаже берет себе в союзники Фрейда, Выготский — Ленина. Весь спор идет вокруг эгоцентрической речи. Вместе с речью прослеживается путь развития мышления ребенка от младенческого возраста до школьного (7–8 лет). Пиаже отождествляет эгоцентрическую речь ребенка и эгоцентрическое мышление. Выготский — разъединяет. Общее в позиции ученых — внешнее местопребывание эгоцентрической речи на линии движения детского мышления. Эгоцентрическая речь у обоих исследователей — своеобразная перевальная точка развития.

Лев Семенович громит теоретические основания своего заочного оппонента. «Пиаже заимствует у Фрейда не только его положение, что принцип удовольствия предшествует принципу реальности [15, с. 372], но вместе с ним и всю метафизику принципа удовольствия, который превращается из служебного и биологически подчиненного момента в какое-то самостоятельное витальное начало, в *primum movens* — в перводвигателя всего психологического развития» [1, с. 54]. Пиаже действует, «... оторвав удовольствие и потребности от приспособления к действительности и введя их в сан метафизического начала» [там же, с. 55].

Выготский в отстаивании изначальной связи потребности и предмета у ребенка апеллирует к Ленину, к его «Философским тетрадам». «Подход ума (человека) к отдельной вещи, снятие слепка (= понятия) с нее *не есть* простой, непосредственный, зеркально-мертвый акт, а сложный, раздвоенный, зигзагообразный, *включающий в себя* возможность отлета фантазии от жизни; мало того: возможность *превращения* (и притом незаметного, несознаваемого человеком превращения) абстрактного понятия, идеи в *фантазию*... Ибо и в самом простом обобщении, в элементарнейшей общей идее... *есть* известный кусочек *фантазии*» [8, с. 330].

Нельзя яснее и глубже выразить ту мысль, что воображение и мышление в развитии своем являются противоположностями, единство которых заключено уже в самом первичном обобщении, в самом первом понятии, которое образует человек» [1, с. 55].

Эксперименты Выготского и Пиаже выводят продолжателей их дела на проблему совпадения филогенеза и онтогенеза. Исторический человек создавал миф сам. Очевидно, в педагогических исследованиях уместен ход, когда ребенку будет также предложено создать миф самого себя. И именно в мифе, руководствуясь мифом, впервые задуматься о противоречивости мира. И здесь самое время обратиться к Лосеву, поскольку этот выдающийся ученый, как никто другой, досконально проработал диалектику мифа.

Философ по-гегелевски «проникает предмет мысленно», поэтому и развивает свою мысль абсолютно в марксистском ключе. «Нужно быть до последней степени близоруким в науке, даже просто слепым, чтобы не заметить, что миф есть (для мифического сознания, конечно) наивысшая по своей конкретности, максимально интенсивная и в величайшей мере напряженная реальность. Это не выдумка, но — *наиболее яркая и самая подлинная действительность*. Это — *совершенно необходимая категория мысли и жизни*, далекая от всякой случайности и произвола» [10, с. 396].

Но ведь может случиться, что добросовестный ученик, доверившись учителю, создаст такой миф себя, что, живя по нему, пойдет по пути поручика Ромашова из повести А.И. Куприна «Поединок». Ильенков приводит пример поведения поручика в статье «Что же такое личность?» как действие человека, абсолютно не видящего себя со стороны. «Вспомним возвышенно-патетические речи, которые произносит о себе поручик Ромашов из купринского “Поединка”, самозабвенно шагающий впереди нелепо сбившейся с ноги роты, пока его не отрывает яростный окрик полковника, наблюдающего этот дурацкий марш со стороны» [5, с. 402]. Ведь может случиться и так — фантазия, столкнувшись с реальностью, так «приземлит» возвышенного мечтателя, что тот больше не встанет, — что и произошло с героем повести. А ведь по своей форме вопрос, который задавал себе Ромашов в самом начале произведения, находясь на домашнем аресте, тождественен вопросу, задаваемому учеником Ильенкова, Александром Суворовым, который, будучи студентом, искал пространство существования Я. Сравните. Ромашов: «Я — это внутри, — думал Ромашов, — а все остальное — это постороннее, это не Я. Вот эта комната, улица, деревья, небо, полковой командир, поручик Андрусевич, служба, знамя, солдаты — все это не Я. Нет, нет, это не Я... А вот я ущипну себя за руку... да, вот так... это Я» [7, с. 62]. Суворов: «Где я? Не тут (касается ладонью головы) и не здесь (указывает на грудь)... А, понял: я — в сумме моих отношений с друзьями... и с врагами тоже. В совокупности моих отношений с другими людьми, вот где...» [5, с. 404].

Вопрос один, а вот ответы на него — диаметрально противоположные. И там, и там — деятельность по обнаружению Я. Только в одном случае — это ущипывание руки, в другом — осознание взаимодействия со всеми окружающими людьми. Поэтому у Ромашова Я — это ощущения от «деятельности» его ор-

ганического тела. У Суворова — Я — «ансамбль всех общественных отношений» (Маркс).

Отсюда вопрос: как, сотворяя миф собственной предметной деятельности (ведь и Ромашов ее осуществлял, когда писал повесть «Последний роковой дебют»), не впасть в плен «мечтательности пустой»? Или: как умно осуществить проверку своей словесной вселенной? Вселенной, которую поручик Ромашов ценит очень высоко. Герой купринского рассказа «все снял с себя». Для него не существует ни полкового командира, ни поручика Андрусевича, ни службы, ни знамени, ни солдат — «все это не Я». Единственное, что он не смог снять, — свою любовь к Шурочке. Но и ее можно не учитывать, поскольку именно эта любовь и есть тот побудительный импульс (Anstoss), который мысленно превращает его в героя. До глубокой ночи поручик пишет «мелким неровным почерком» в «толстую разлинованную тетрадь» повесть и искренно верит, что это и есть его Я. Руководствуясь сотворенным, Ромашов «добивается» общевоинского позора и дурной смерти. Возникает вопрос, кто же погибает в конце рассказа, действительный дурень или едва зародившаяся личность? Ведь душа Ромашова развивается в процессе повести. Поручик первых строк повествования вряд ли смог бы воспринять всем сердцем слова Назанского, сказанные ему в день перед дуэлью: «Настанет время, и великая вера в свое Я осенит, как огненные языки святого духа, головы всех людей, и тогда уже не будет ни рабов, ни господ, ни калек, ни жалости, ни пороков, ни злобы, ни зависти. Тогда люди станут богами» [7, с. 220].

Куприн гениальным чутьем художника угадывает всеобщий критерий продуктивности мифа. Миф продуктивен лишь тогда, когда абсолютно себя снимает. Герой «Поединка» сумел снять миф собственной деятельности, но на момент дуэли так и остался в непосредственности снятия. Почему это произошло? Очевидно потому, что в службе поручика Ромашова деятельности, как ее понимают классическая философия и психология, не было вовсе. В этом ключе уместно вернуться к заочной дискуссии Выготского и Пиаже.

Выготский пишет. «Пиаже отмечает как положительный факт сотрудничество с советскими психологами, которые изучают детей в социальной среде, весьма отличной от той, которую изучает он сам... Мы тоже полагаем, что исследование развития мышления у ребенка в совершенно иной социальной среде, в частности ребенка, который, в отличие от детей Пиаже, трудится, приводит к установлению чрезвычайно важных закономерностей» [1, с. 72]. Дети Пиаже — только общаются. Дети Выготского — «еще и трудятся». Маленькая, но весьма существенная деталь!

Может быть, именно поэтому вовсе и не жалко погибшего на дуэли Ромашова? Внутренняя работа в нем произошла глубочайшая, а к человеку, как таковому, он не приблизился ни на шаг. Но спросят: почему? Ведь он же научился по-человечески обращаться к солдату. Или нет? То это или не то «обращение», о котором говорит Ф.Т. Михайлов?

Продуктивное воображение и саморефлексия Я

Дрессированный казармой поручик Ромашов пытается сбросить «дрессуру» и стать свободным, но свободным не становится. В чем причина? Казарма Ромашова не необходима. А потому и снятие ее не есть свобода. Поручик находится лишь в состоянии дурного неповиновения и такого же дурного непонимания, — это ни есть сократовское — «Я знаю, что ничего не знаю», — хотя по форме состояния героя повести и древнегреческого философа схожи. Нет главного! — активного («оводийного») обращения к собеседнику. Говоря гегелевским языком, нет взаимодействия активной и пассивной субстанции внутри одной. А говоря языком Канта, — нет антиномии, в первую очередь, третьей космологической из «Критики чистого разума», к которой всегда, по убеждению Михайлова, поднимается человек, подходя к разгадке собственного Я. «Разве не правы те, кто включает жизнь человека в причинно-следственные отношения с внешним миром? Но, с другой стороны, человек живет своим будущим, мотивируя каждое жизнедействие свое образом его цели. Потому, в отличие от всего живого на планете, человек творит себя произвольно и целесообразно! Такова третья антиномия чистого разума ... Мы подчиняемся обстоятельствам, когда они непреодолимы? Нет, тысячу раз нет! Без попытки их изменить человек и шаг не сделает. Его судьба — в борьбе за целесообразное и произвольное изменение обстоятельств, что оборачивается самоизменением. Творчество — вот суть человеческой жизни. Даже отказ от творчества, приспособление к обстоятельствам требует пусть тупой, но энергии отказа от борьбы. Снова воля самого человека!» [16, с. 85—86].

Казарма Ромашова по сути своей беспредметна. В ней, повторю, утеряно зерно личности времен палеолита. И потому у героя повести нет «воли человека», о которой говорит Михайлов.

Недавно я был свидетелем сцены «подготовки к экзаменам» в школу в близлежащем с моим домом детском саду. Детям для занятий физкультурой пригласили специального учителя — молодого, крепко сложенного мужчину в сером спортивном трико, подчеркивающим его мускулистые ноги. Синяя футболка и легкая красная куртка дополняли образ спортсмена, всем своим видом и энергичными разминочными движениями стремящегося увлечь четырехлетних малышей, построенных в две шеренги для физзарядки. Воспитательница, женщина средних лет с красивой прической, следила за процессом. Внимательно пересчитав детей, она вдруг обнаружила, что одного ребенка не хватает. И принялась искать «пропажу». Но хитрый мальчик («пропажа») уже в своем действии имел цель. И строил траекторию движения соответственно с целью. Ему очень хотелось добежать до одной из куч золотистых листьев (дело происходило в середине сентября), аккуратно собранных дворником у забора детского сада, при этом ни в коем случае не попасться на глаза воспитательнице — иначе заставят махать руками. Малыш исполнил задуманное гениально и про-

сто. Интуитивно поймав мертвую зону за спиной воспитательницы, он бежал беседку своей группы с тыла и, словно Валерий Борзов на Олимпиаде в Мюнхене, ломанулся к забору. Куча листьев, в которую с разбегу сиганул мальчик, находилась в метре от высокого сеточного ограждения. С другой стороны забора остановился, затаив дыхание, я, боясь прервать непрерывность движения ребенка. Но мои опасения оказались напрасны — у малыша был свой «процесс». Ничего не замечая вокруг, он стал что-то искать в куче листьев, зарывшись по пояс. Разворошив кучу, малыш перешел к следующей. И снова зарылся. И вот нашел! — Маленькое синее пластмассовое ведерко и совочек. Лицо его засветилось счастьем и радостью от обретения дорогих сердцу предметов. И только тут ребенка «нашла» воспитательница. И предложила добрым толерантным голоском попрыгать или поприседать. Да какой там! У мальчика было дело поважнее, у него уже пробудилась «воля человека».

Попробуем более четко зафиксировать проблему. С одной стороны, современная индустрия выпускает «море товаров» для детей, которые, не скупясь, покупают им родители, с другой стороны, ребенок лишен возможности взаимодействовать с предметами, опосредующими его вход в истинно человеческое бытие.

В чем умнее «мальчик с ведерком» остальной послушной детворы? И ведерко, и внутриобщинные предметы быта являются посредниками вхождения в образ общественного бытия. И ведерко, и предметы общинного быта отличны от «моря товаров» внутренней связью с маленьким человечком, пробуждением способности действовать *со-образно* с внезапно возникшей, абсолютно новой ситуацией. Наличие такой способности «малыш с ведерком» прекрасно продемонстрировал. «*Воображение* есть способность представлять предмет также и *без его присутствия* в созерцании... Поскольку способность воображения есть спонтанность, я называю ее иногда также *продуктивной* способностью воображения и тем самым отличаю ее от *репродуктивной* способности воображения, синтез которой подчинен только эмпирическим законам, а именно законам ассоциации» [6, с. 141—142].

Если малыш в своей первичной предметной деятельности не разовьет этой важнейшей способности, то он рискует вырасти в сплошного «репродуктива», предел поступков которого — «действие по ассоциации». И хотя, как утверждал Маркс, «идеализм ... не знает действительной, чувственной деятельности как таковой», сама «*деятельная* сторона» [12, с. 1] способности продуктивного воображения зафиксирована Кантом в необходимом ключе. Если ребенок не обретет способность входить в образ человеческого бытия, то и само «пространство свободы» для него окажется закрытым. Духу в его лице просто некуда будет возвращаться. И неоткуда стартовать в развитие. Парадокс безобразного взаимодействия с «морем вещей» в том, что такое обилие пустой предметности полностью исключает из себя момент рефлексии. Скажем точнее, — рефлексия первого круга не осуществляется вообще! Проскочив этот необходимый момент развития, педагоги сразу приступают ко второму кругу реф-

лексии, — втискивают в голову ребенка всевозможные знания, — начиная от освоения различных языков, заканчивая основами ядерной физики. Но и это не есть истинная рефлексия! Нет гегелевского движения «от ничто к ничто». Поскольку изначально не было «ничто, из которого должно произойти нечто».

Наигравшись с дорожным радиоуправляемым катером, вертолетом, ребенок выбросит игрушку, подаренную родителями. Здесь нет Я — ни в управлении вещью, ни в самой вещи — лишь свиный вос-торг обладания.

Ребенок, играющий с ведром, находится в спокойном состоянии удержания своего Я и возможностей ведерка, которое, вот ведь что удивительно! — тоже его Я. Именно он, а не кто-то другой ищет это ведро в куче листьев. Именно он засыпает в ведро совочком песок. Именно он высыпает песок из ведерка в собственную кучу песка, из которой можно построить замок. У Канта *трансцендентальное единство самосознания* задано априорно, мальчик творит это единство, играя с ведром. Малыш «переворачивает» Канта, становясь маленьким Марксом, постигая объективную действительность субъективно, через практику. «Взрослый человек не может снова стать ребенком, не впадая в детство. Но разве его не радует наивность ребенка и разве сам он не должен стремиться к тому, чтобы на более высокой ступени воспроизвести присущую ребенку правду? Разве в детской натуре в каждую эпоху не оживает ее собственный характер в его натуральной правде?» [13, с. 42].

А ведь действительно, — разве сущность капиталистической формации лишь в покорном подчинении пролетариата буржуазии? Лишь в беззащитном и циничном наращивании капитала? Да, суть капитализма как бы в этом. Но не только. «Малыш с ведром» в своей «войне с воспитательницей» осуществил в свернутой детской форме весь круг движения буржуазного строя — от первичной производственной дисциплины мануфактур и фабрик до снятия позиции узкоспециализированного индивида в свободной предметной деятельности, ничего кроме радости (даже в моменты крайнего отчаяния творческих мук!) трудящемуся не несущее. И здесь Маркс абсолютно прав, — внимательно глядя в ребенка, мы способны выйти из состояния перманентного пессимизма, которое нам навязывает наличное бытие, и обрести характер, потенцию эпохи к преобразованию действительности в соответствии с самоцелью истории.

Все прогрессивные эксперименты в психологии со времен Выготского по своему логическому содержанию совпадали с историческим процессом. Дети Выготского трудятся, но логическое мышление возникает у них почему-то после возникновения речи. Здесь выдающийся психолог заблуждается, и само разделение на начальной стадии развития ребенка мышления и речи — это ложный ход. Но, несмотря на эти объяснимые эпохой «изъяны», исследования Выготского задают абсолютно верный вектор движения психолого-педагогической мысли.

Выдающийся советский психолог понял главное — самосознание может возникнуть только из своей

противоположности — труда, орудийно-предметной деятельности. Поэтому все последующее за Выготским научное психологическое исследование и называется «Теорией деятельности». В частности, Г.В. Лобастов пишет: «Природу самосознания нельзя искать в составе идеальных форм, поскольку самосознание само — форма идеальная. Любые различия идеального не выявят нам объективной роли самосознания. Более того, основание самого этого различия идеальных форм лежит за пределами идеального, в формах реального бытия. Специфика самосознания — в той особой функции идеального, которую оно выполняет в движении реальной действительности, в разрешении того особого противоречия бытия, которое оно, самосознание, как особое идеальное образование своей определенностью (особой формой, способом своей деятельности) только и способно разрешить. Природа самосознания поэтому — в бытии» [9, с. 268–269]. И далее: «Саморефлексия Я — это, в первую очередь, рефлексия всеобщей формы деятельности, ее универсального схематизма. Именно поэтому самосознание Я не тождественно никакой особенной деятельности, но всегда тождественно самому себе — факт, легко эмпирически фиксируемый. Причем это чистая форма тождества, тождества вне различия. С точки зрения диалектики, это, казалось бы, вещь невозможная, тождество должно предполагать различие. Однако все различия здесь сами оказываются в противоположении к тождеству; и это возможно только потому, только потому тождество оказывается в противоположении всем различиям, что оно в форме Я замкнуто на себя — благодаря саморефлексии» [там же, с. 269–270].

Заключение

Общественная природа человека немыслима без рефлексии. Об этом и пишет Ф.Т. Михайлов. «Уже у самых первых представителей Homo sapiens мы вынуждены предположить особую, а именно *рефлексивную*, способность к аффективно мотивированному обращению к субъективности других, оказавшуюся, в конечном счете, единственно возможным способом отношения к природе» [16, с. 32]. Именно такая рефлексия пробуждает *продуктивное воображение*, которое человечество, увы, все больше и больше утрачивает. Атомарность человеческого бытия при капитализме необходимо влечет за собой потерю *обращения* как к смыслонесущим положениям прошлого, так и к своим коллегам по общему делу в процессе реального взаимодействия. Сам Феликс Трофимович обладал в высокой степени этой способностью, — одним словом, взглядом, улыбкой, философским размышлением и даже стихом мгновенно создать поле обращения, в которое втягивались все присутствующие, — неважно, был ли то семинар или выступление на международном конгрессе.

Поле Михайлова... Оно и сейчас втягивает нас в себя. Не дает замкнуться в уютной ячейке «профессионального крестина» (Маркс), зовет к самостоятельному поиску собственных оснований.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. М.: Лабиринт, 2005.
2. *Гегель Г.В.Ф.* Лекции по истории философии. Кн. 3. СПб.: Наука, 2006.
3. *Гегель Г.В.Ф.* Наука логики. СПб.: Наука, 2002.
4. *Ильенков Э.В.* Ленинская диалектика и метафизика позитивизма; Диалектика идеального. М.: Мир философии, 2015.
5. *Ильенков Э.В.* Философия и культура. М.: Политиздат, 1991.
6. *Кант И.* Критика чистого разума. М.: Эксмо, 2007.
7. *Курприн А.И.* Поединок // Собр. соч.: в 9 т. Т. 4. М.: Правда, 1964. С. 5–231.
8. *Ленин В.И.* Философские тетради. М.: Политиздат, 1965.
9. *Лобастов Г.В.* Философско-педагогические этюды. М.: Микрон-принт, 2003.
10. *Лосев А.Ф.* Диалектика мифа // Из ранних произведений. М.: Правда, 1990. С. 391–599.
11. *Маркс К.* Капитал. Т. I. Кн. 1. М.: Политиздат, 1983.
12. *Маркс К., Энгельс Ф.* Сочинения. Т. 3. М.: Политиздат, 1955.
13. *Маркс К., Энгельс Ф.* Сочинения. Т. 46. Ч. I. М.: Политиздат, 1968.
14. *Михайлов Ф.Т.* Загадка человеческого Я. М.: ООО «Ритм», 2010.
15. *Пиаже Ж.* Речь и мышление ребенка. М.; Л.: Госиздат, 1932.
16. Философия, психология и педагогика Ф.Т. Михайлова (Публикация архивных материалов). М.: Индрик, 2009.

References

1. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech [Thinking and speech]. Moscow: Labirint, 2005. (In Russ.).
2. Gegel G.V.F. Leksii po istorii filosofii. Kn. 3. [Lectures on the history of philosophy. Book 3]. Saint Petersburg: «Nauka», 2006. (In Russ.).
3. Gegel G.V.F. Nauka logiki [Science of logic]. Saint Petersburg: «Nauka», 2002. (In Russ.).
4. Ilenkov E.V. Leninskaya dialektika i metafizika pozitivizma; Dialektika idealnogo [Leninist dialectics and metaphysics of positivism, the Dialectic of the ideal]. Moscow: OOO Publ. «Mir filosofii», 2015. (In Russ.).
5. Ilenkov E.V. Filosofiya i kultura [Philosophy and culture]. Moscow: Politizdat, 1991. (In Russ.).
6. Kant I. Kritika chistogo razuma [Critique of pure reason]. Moscow: Eksmo, 2007. (In Russ.).
7. Kuprin A.I. Poedinok [Duel]. *Sobr. soch. v 9-ti tomah. Vol. 4 [Coll. op. in 9 vol. Vol. 4]*. Moscow: «Pravda», 1964, pp. 5–231. (In Russ.).
8. Lenin V.I. Filosofskie tetradi [Philosophical notebooks]. Moscow: Politizdat, 1965. (In Russ.).
9. Lobastov G.V. Filosofsko-pedagogicheskie etyudy [Philosophical and pedagogical etudes]. Moscow: Mikron-print, 2003. (In Russ.).
10. Losev A.F. Dialektika mifa [Dialectics of myth]. *Iz rannikh proizvedenii [From early works]*. Moscow: «Pravda», 1990, pp. 391–599. (In Russ.).
11. Marks K. Kapital. Vol. I. Kn. 1. [Capital. Vol. I. Book 1]. Moscow: Politizdat, 1983. (In Russ.).
12. Marks K., Engels F. Sochineniya. Vol. 3 [Works. Vol. 3]. Moscow: Politizdat, 1955. (In Russ.).
13. Marks K., Engels F. Sochineniya. Vol. 46. Ch. I [Works. Vol. 46. P. I]. Moscow: Politizdat, 1968. (In Russ.).
14. Mikhailov F.T. Zagadka chelovecheskogo Ya [The Riddle of the Self]. Moscow: OOO «Ritm», 2010. (In Russ.).
15. Piazhe Zh. Rech i myshlenie rebenka [Speech and thinking of the child]. Moscow-Leningrad: Gosizdat, 1932. (In Russ.).
16. Filosofiya, psikhologiya i pedagogika F.T. Mikhailova (Publikatsiya arkhivnykh materialov) [Philosophy, psychology and pedagogy of F. T. Mikhailov (Publication of archival materials)]. Moscow: Indrik, 2009. (In Russ.).

Информация об авторах

Суханов Валерий Николаевич, кандидат технических наук, ведущий инженер Научно-образовательного центра «Зондовая микроскопия и нанотехнология», Национальный исследовательский университет «Московский институт электронной техники» (ФГАОУ ВО «НИУ МИЭТ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1309-9284>, e-mail: suhi61@mail.ru

Information about the authors

Valery N. Sukhanov, PhD in Technical Sciences, Leading Engineer, Scientific and Educational Center «Probe Microscopy and Nanotechnology», National Research University «Moscow Institute of Electronic Technology», Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1309-9284>, e-mail: suhi61@mail.ru

Получена 01.12.2020

Принята в печать 01.03.2021

Received 01.12.2020

Accepted 01.03.2021

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
EMPIRICAL RESEARCH

Relationship Between Big Five Personality Traits and Media Multitasking Behavior of the Indian Sample

Shanu Shukla

Indian Institute of Management Indore, Indore, India

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5602-8462>, e-mail: shanu.shukla11@gmail.com

Media multitasking (MMT) is a growing phenomenon among Indian college students. Previous studies on other nationalities highlight that user's personality traits play an important role in engaging them in this behavior. Using a sample of Indian college students, this study examined the relationship between MMT and the Big Five personality traits. It also examined the impact of age on the dynamics between personality and MMT. Results suggested that after controlling the socio-demographic factors, traits like openness to experience, extraversion, and neuroticism are positively related with high MMT. However, these observations are found to be moderated by age. These findings may help designing separate intervention techniques for alleviating excessive MMT behavior for different age groups considering their personality traits.

Keywords: age, Big Five personality, Indian students, MMT.

Funding. University Grants Commission (UGC), Government of India.

Acknowledgements. Indian Institute of Technology Indore for all the technical support.

For citation: Shukla S. Relationship Between Big Five Personality Traits and Media Multitasking Behavior of the Indian Sample. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2021. Vol. 17, no. 1, pp. 50–58. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2021170108>

Взаимосвязь «Большой пятерки» черт личности и медиа-многозадачности: исследование на индийской выборке

Ш. Шукла

Индийский институт управления Индаур, Индаур, Индия

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5602-8462>, e-mail: shanu.shukla11@gmail.com

Медиа-многозадачность (media multitasking, MMT) — явление, всё чаще встречающееся среди студентов индийских университетов. Предыдущие исследования, проводившиеся на выборках других национальностей, показывают, что личностные черты пользователей играют существенную роль в возникновении такого поведения. В настоящей работе на выборке индийских студентов изучалась взаимосвязь между MMT и «большой пятеркой» черт личности, а также влияние возраста на их взаимоотношение. Полученные результаты свидетельствуют, что, помимо социо-демографических факторов, положительно коррелируют с высоким MMT такие черты личности, как открытость опыту, экстраверсия и нейротизм. Вместе с тем обнаружена и возрастная специфика наблюдаемой корреляции. Результаты исследования могут оказаться полезными при разработке методик для коррекции поведения, связанного с MMT, ориентированных на разные возрастные группы и учитывающих различные конфигурации черт личности.

Ключевые слова: возраст, «Большая пятерка», индийские студенты, MMT.

Финансирование. Комиссия по университетским грантам (UGC), Правительство Индии.

Благодарности. Автор благодарит Индийский институт технологий Индаур за техническую поддержку в проведении исследования.

Для цитаты: Шукла Ш. Взаимосвязь «Большой пятерки» черт личности и медиа-многозадачности: исследование на индийской выборке // Культурно-историческая психология. 2021. Том 17. № 1. С. 50–58. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2021170108>

Introduction

Advancement in technology and the penetration of new media have caused burgeoning growth of media multitasking (MMT) in our society. MMT is the simultaneous consumption of different media like print, TV, web etc. Some examples are listening to music while doing physical exercise, and text messaging while watching television. MMT is growing with leaps and bounds. Youngsters, particularly, are very tech-savvy, have lower self-regulatory skills and indulge in higher task switching activities [27]. High MMT can have positive and negative consequences. It may instil positive emotions like enjoyment, and satisfies user's need for connectivity, and increases their well being [28; 30]. However, it may also make people depressed, anxious and can have long-lasting impacts on user's cognitive abilities [2; 19]. Hence, it is essential to understand what factors lead to MMT. There are several external (or 'forcers', e.g. work requirements) and internal (or 'drivers', e.g. boredom avoidance) reasons for MMT [26]. Since they are mostly short term, and situation-specific, this paper considers the predictors focussing on more stable traits like the Big Five personality traits of media multitaskers. Besides, the results of the previous studies may not apply to India, and they do not study the influence of age on the dynamics between personality and MMT.

Hence, the present study particularly looks into: a) the relationship between the Big Five personality traits and MMT, and b) the impact of age on the dynamics between personality and MMT.

Media multitasking (MMT) habits of the Indians

MMT is gaining popularity around the world and in India, too [21]. Table 1 shows that many of the global social media users are Indians. Since media factors like the availability of media, and smartphone usages are flourishing rapidly, Indians may display high MMT, and young Indians may succumb more.

Table 1
Social media usage: Global and Indian users¹

Medium	Global	Indian
Facebook	2.4 billion	260 million
LinkedIn	675 million	64+ million
Instagram	1+ billion	80 million
YouTube	1.9 billion	245 million

¹ Source [9; 23; 24; 25].

Media Multitasking

This study is based on the Ophir, Nass and Wagner [17] MMT concept. MMT is a trait multitasking which is a fairly stable attribute of behavior developed for a long time. It is measured through widely used Media Multitasking Index (MMI) [19]. Several researchers utilized MMI to measure MMT of a sample of students, and have studied its association with the cognitive abilities or academic performances. They found that MMT has predominantly negative effects on the cognitive abilities [17] and it also leads to poor academic outcomes [19]. However, MMT is increasingly being popular (especially among the youngsters) [28]. Hence, to understand users' media choice, several researchers investigated individual differences variable like personality that helps identify the factors leading to MMT. The present study investigates this connection.

Personality as a predictor of MMT

There are several personality traits like sensation seeking and impulsivity which are positively associated with multitasking [18]. A study on smartphone multitasking suggested the 'need for cognition' to be an important predictor, and due to its interaction with sensation-seeking increases the tendency of MMT [13]. Hence, sensation seeking, impulsivity, and the need for cognition were considered to be general predictors of MMT. However, the relationship between personality traits and MMT should be analyzed using the Big Five factors. Personality psychologists agree that the five domains of the Big Five factors demarcate the individual differences in personality traits, and this model may be the basis of many other models. This study examines the relationship between MMT and the Big Five factors which arise from the Five Factor model of Personality. This highly comprehensive model consists of five higher-order, bipolar factors: openness to experiences, conscientiousness, extraversion, agreeableness, and neuroticism [11].

Openness to experience and MMT

Openness to experience reflects a curious, imaginative, artistic, and unconventional behavioural pattern. It positively influences motivational goals of self-direction and stimulation values (novelty and excitement). Some

studies [17; 20] found no relationship between MMT and openness to experience. Contrarily, others [6] demonstrated that an increase in openness to experience favors social media use. Also, openness to experience is inversely related to the completion time of an interrupted task [16]. Hence, high scores in openness to experience implies less time in completing an interrupted task. Since MMT involves interruptions, high scores in openness to experience may imply a high degree of MMT.

Hypothesis 1 (H1): Openness to experience is positively related to MMT.

Conscientiousness and MMT

Conscientious individuals are competent, self-disciplined, orderly, and non-impulsive [11]. They may have a structured internal plan helping them retrieve an interrupted task quickly. Since MMT demands an interruption of one or more tasks, it is intuitively expected that conscientiousness may be related with the MMT ability. Some researchers found a direct relationship between conscientiousness and the time to complete an interrupted task because of a self-control behavioral strategy when interruptions occur. But, some other [17; 20] found none. A study [5] inferred an indirect relationship between the two through impulsivity which is negatively related to conscientiousness, and is positively related to multitasking, and hinted that conscientiousness may be negatively related to MMT. Hence it may be expected that the more flexible an individual is in planning and personal structure, the less is the interruption cost. In contrast, a high level of conscientiousness may lead to high interruption cost hindering MMT.

Hypothesis 2 (H2): Conscientiousness is negatively related to MMT.

Extraversion and MMT

Individuals high on extraversion are sociable, energetic, optimistic, friendly and assertive [11]. Earlier studies on multitasking and task switching suggested that extraversion favors multitasking. For instance, highly extrovert participants perform better in multitasking situations due to their low baseline level of catecholamines (multitasking is assumed to be an arousing situation increasing the level of catecholamines). Contrarily, introvert participants failed to perform well in nonverbal decoding during multitasking [12]. A personality and social media use study [31] based on twenty countries found that extraversion is positively related to social media use. This may be because high extraversion helps people connect and socialize with others. However, it was also suggested that either extraversion is not a predictor of multitasking performance or has no significant relationship [17; 20; 28]. This may be explained if we consider that extroverts have a higher working memory capacity than others [12] which makes them successful multitaskers in demanding situations [28]. But, self-selected MMT behavior hardly requires the fullest of the

working memory making extraversion less relevant in those situations.

Hypothesis 3 (H3): Extraversion is not related to MMT.

Agreeableness and MMT

Agreeableness leads to warm, co-operative, and considerate behavior. Individuals displaying high agreeableness are often altruistic, tender-minded, trustworthy, modest, straightforward, and compliant. Investigations could not establish a consistent relationship between multitasking and agreeableness so far [5; 17]. Researchers found that different types of multitasking (media-media, media non-media, non-media non-media) are not related to agreeableness [20]. However, a study [29] found that higher agreeableness among university lecturers (non college student sample) is positively related to higher MMT. Since the present study considers only college students (like the studies previously mentioned), we hypothesize that.

Hypothesis 4 (H4): Agreeableness is not related to MMT.

Neuroticism and MMT

Individuals high in neuroticism often are anxious, impulsive, depressive, vulnerable, and self-conscious. This trait is juxtaposed to the emotional stability of an individual. Researchers suggested that a high level of neuroticism is related to poor multitasking performance due to the anxiety generated while multitasking. Other studies found that neuroticism is not related with MMT, but both of them are closely related to depression and social anxiety [2]. However, some studies highlighted that neuroticism is one of the important predictors of multitasking behavior and neurotic individuals are more prone to MMT [28]. According to a study [15], highly neurotic persons in a workplace environment display shorter focus duration on computer screens and perform excessive task switching. Another study regarding driving and multitasking found that neuroticism is related to distraction due to high level of anxiety [10]. Others found a positive relationship between neuroticism and MMT during info seeking and sharing activities [8].

Hypothesis 5 (H5): Neuroticism is positively related to MMT.

Is the relationship between MMT and personality affected by age?

Researchers found that the personality traits vary with age. Youths and adults, despite sharing certain similar traits, have certain distinctive personality traits developed according to their environmental situations, circumstances and developmental trends. According to Soto (2015) [22], extraversion behavior of youths shows a steady decline across childhood and early adolescence.

However, in the male participants, the mean level of openness to experience is consistent from early to middle childhood, declines from middle childhood into late adolescence and then increases from late adolescence into early adulthood. Similarly, other personality traits like neuroticism, agreeableness and conscientiousness differ from early childhood to early adulthood. In a study on the British and German samples, agreeableness was observed to have a positive association with age, while extraversion and openness were found to have a negative association [7]. A preliminary study on the Indian population [14] also reported an association between age and personality traits. Besides, a longitudinal study [1] on a sample of two groups of young participants suggested that activities like participation in sports and screen-time viewing (predominantly television and computer games) are associated with personality trait development among two groups of young participants. For example, an increased screen time among 10–12 years old group is related to an increase in introversion. Since MMT involves different media and screens, we suggest that the association of MMT with personality may differ with age. As there is a lack of research on this, we couldn't pose any hypothesis, but simply expect that the relationship between MMT and personality traits differs with age.

In summary, we find that age may influence the personality traits of an individual, and it is a universal predictor of MMT. Unlike the older people, the younger generation grew up using modern media devices. So, differences in MMT may emerge among people from different age groups. We have also theorized that MMT behavior is closely associated with one's personality traits. However, the studies reported so far have not examined whether the relationship between the personality traits and MMT vary with age group. Hence, we also investigate the following research question:

Research Question 1 (RQ1): Does the relationship between the personality traits and MMT vary when the age groups in a sample differ?

Methodology

1. Sample

152 hostelite students of 18–24 years of age pursuing Bachelor of Technology at an Indian institute of national importance voluntarily participated in the study. Participation was anonymous and informed consent was taken. As a note of thanks for their voluntary participation, small gifts were given to the participants. The research protocol was defended before a research progress committee of the Indian Institute of Technology Indore, India. Research progress was monitored periodically by the committee.

2. Measures

2.1. Socio-demographics

Each participant was asked to report their age (age was asked as an open-ended question and was included as a continuous variable in the analysis), gender (it had three options male/female/others), and the duration of

ownership of media which had three response categories: category 1 (0 to 6 months), category 2 (6 months to 1 year), and category 3 (more than 1 year).

2.2. MMT

MMT of the participants was measured using the Media Use Questionnaire (MUQ) [17] addressing twelve media activities- print, television, computer-based video, music, non-music audio, video/computer/mobile games, fixed telephone/mobile phone voice calls, instant messaging (IM), SMS, e-mail, web-surfing, and other computer-based applications. A pilot study with five participants found the test-retest reliability (within a time gap of 10 days) to be 0.97 ($p < 0.01$).

Participants reported the total time spent by them on each media on an average day (during the past one month). They also reported the frequency of combining the use of a primary medium and other 11 media on a four-point rating scale with the following options: 'most of the time', 'some of the time', 'a little of the time', and 'never'.

2.3. Personality Traits

Personality traits were measured through the Big Five Inventory (BFI) [11], a 44-item inventory that measures Big Five personality factors (dimensions) of an individual such as openness to experience, conscientiousness, extraversion, agreeableness, and neuroticism. In the current study the Cronbach's alpha for each dimension was, openness to experience = 0.74, conscientiousness = 0.69, extraversion = 0.74, agreeableness = 0.70, neuroticism = 0.70.

3. Procedure

A pen and paper based cross-sectional questionnaire study was conducted in a strict laboratory setting. The study was administered in English which is the medium of instruction in participants institution. To avoid any recall-based errors, they were instructed to fill in the questionnaires taking into account their media multitasking activities in the past one month (starting from the date of conduction of study).

Results

Out of 152 students, the final data were taken from a sample of 120 (Male = 84) students. To understand the MMT behavior, MMI was calculated, and then multivariate analysis was performed. All analyses were done with IBM SPSS 20 software.

1. Media Multitasking Index (MMI)

Calculation of MMI involves calculating media use, and MMI.

1.1. Media Use

Participants reported the average time spent using twelve different media on an average media use day. We found that participants usually spend on average 14.57 hours in media-related activities, and they spend maximum time on web surfing, IM, and music.

1.2. MMI

The formula for MMI reads:

$$MMI = \sum_{i=1}^{12} \frac{m_i h_i}{h_{total}}$$

where m_i is the number of media typically used with primary medium i , h_i is the total number of hours spent on an average day using primary medium i , and h_{total} is the total number of hours spent on an average media usage day with all primary media. From the individual MMI score we obtain a relatively normal distribution with a mean of 4.24 and a Standard deviation of 1.27. Hence, the participants use approximately 4 media simultaneously in their typical media usage hour. The Cronbach's alpha reliability for the MMI is 0.78.

1.3. Gender and MMI

An independent sample t-test was conducted between male and female MMI and no significant difference ($t(118) = 0.241, p = 0.217$) in their MMT was found.

2. Relationship between Personality and MMT

Hierarchical multiple regression analysis was conducted to examine the relationship between Big Five factors of personality and MMT (Table 2).

Hypothesis H1 was supported. Openness to experience remains significant after controlling participants' socio-demographic variables, $\beta = 0.28, p < 0.0005$. Thus, participants with higher openness to experience tend to be high media multitaskers.

Hypothesis H2, which suggested that conscientiousness was negatively related to MMT, is not supported, $\beta = -0.08, p = 0.17$.

Hypothesis H3, which stated that extraversion is not related to MMT, is not supported, $\beta = 0.14, p < 0.05$. Hence, people with higher level of extraversion tend to be higher media multitaskers.

Hypothesis H4, which suggested no relationship between agreeableness and MMT is supported, $\beta = -0.01,$

$p = 0.90$. Finally, Hypothesis H5 is supported, $\beta = 0.33, p < 0.0005$. In sum, the block of the control variables of the model explained 39.8% (adjusted R^2 was 0.38) of the variance of MMI, $F(3, 116) = 25.57, p < 0.0005$. In the second block, when the five big factors of personality were included, R^2 increased to 68.1% (i. e. the variance explained increased by 28.3%) and this increase was statistically significant, $F(8, 111) = 29.596, p < 0.0005$.

3. Relationship between Personality and MMT in different Age groups

To examine if the relationship between personality and MMT is moderated by age, we used SPSS PROCESS version 3.5 Model 1. Five separate moderation analyses were conducted for each dimension of Big Five and MMI with age as a moderator.

The results suggest that age moderates the relationship between MMI and conscientiousness ($\Delta R^2 = 0.0325, F(1, 116) = 4.92, P = 0.02, P < 0.05$). To interpret the interaction among conscientiousness, age and MMI, a simple slope analysis was conducted (Fig.1). It suggests that younger participants having high conscientiousness have low MMI. On the contrary, older participants having high conscientiousness have high MMI.

Similarly, it is observed that age moderates the relationship between MMI and extraversion ($\Delta R^2 = 0.0193, F(1, 116) = 4.06, P = 0.04, P < 0.05$). On examining an interaction plot (Fig.2), it has been observed that MMI is higher for older participants when extraversion is low. However, this difference in MMT behavior among different age groups reduces when extraversion increases.

Further analysis reveals that age does not moderate the relationship of MMI and openness to experience ($\Delta R^2 = 0.0067, F(1, 116) = 1.49, P = 0.22$). Power of the moderation analysis is 0.24. Similarly, age does not moderate the relationship of MMI and agreeableness ($\Delta R^2 = 0.0029, F(1, 116) = 0.43, P = 0.51$), power is 0.10. Also, no moderation is observed for MMI and neuroticism ($\Delta R^2 = 0.0090, F(1, 116) = 2.19, P = 0.14$), power is 0.32.

Table 2

Hierarchical multiple regression analysis²

Variable	Model 1			Model 2		
	B	B	P value	B	β	P value
Constant	-2.132		0.178	-6.044		0.001
Gender	0.134	0.049	0.505	0.357	0.129	0.022
Age	0.000	0.123	0.169	0.000	0.125	0.063
Duration of Ownership of Media	1.404	0.545	0.000	0.630	0.245	0.001
Openness to Experience				0.092	0.280	0.000**
Conscientiousness				-0.31	-0.076	0.171
Extraversion				0.045	0.137	0.045*
Agreeableness				-0.003	-0.007	0.896
Neuroticism				0.098	0.328	0.000**
R ²	0.398			0.681		
Adjusted R ²	0.383			0.658		

² Note. N = 120, B = Unstandardized regression coefficient; β = Standardized coefficient; * p < 0.05, **p < 0.0005.

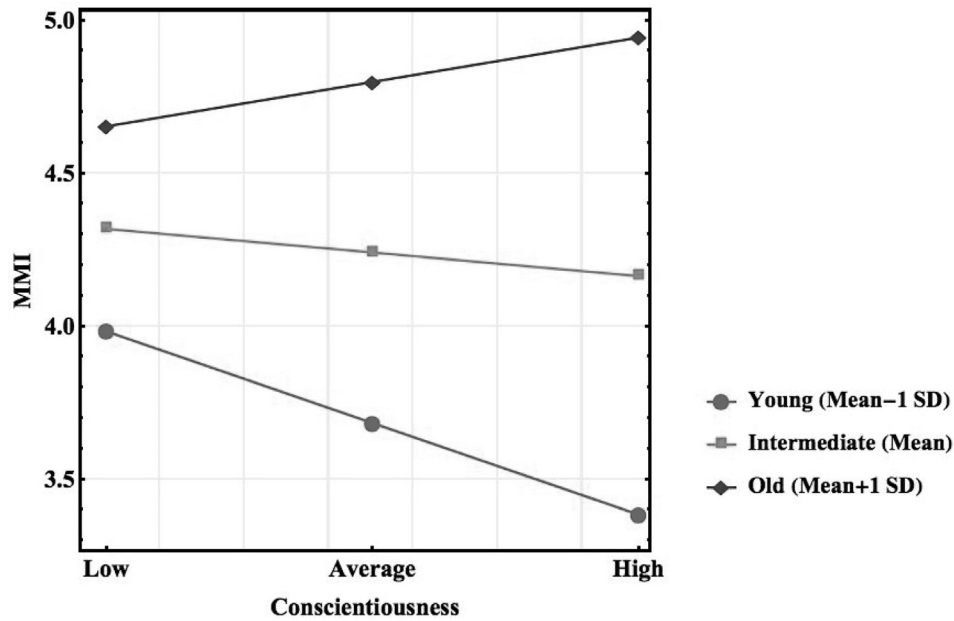


Fig.2. Age moderates the relationship between MMI and conscientiousness

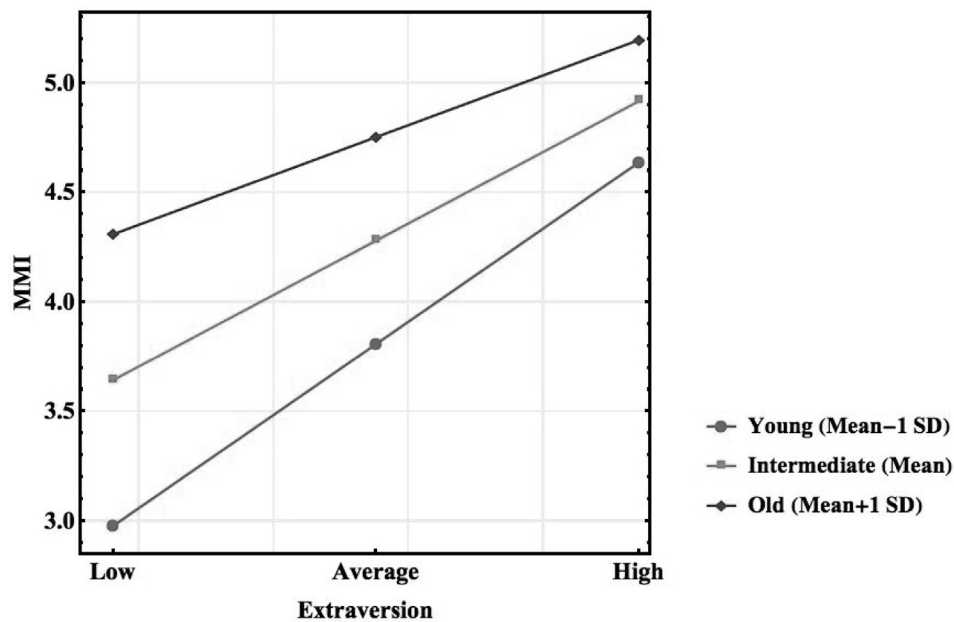


Fig. 2. Age moderates the relationship between MMI and extraversion

Discussion

The study contributed to the literature by analyzing the relationship between simultaneous media use and the Big Five personality traits. Though some previous studies established relationships between MMT and several other personality traits, there was a dearth in understanding how the Big Five factors directly affect MMT. Those studies could not control the socio-demographic variables like gender, age and the duration of ownership of media. This study incorporated these controls and looked into the effect of the Big five factors on MMT. It involved college students from India which has one of the largest internet user bases in the world, but barely explored. The study also scrutinized whether

the relationship between personality and MMT differs with age.

The study suggested that neuroticism, extraversion, and openness to experience are the predictors of MMT behavior. Earlier studies found neuroticism to be an important predictor of MMT [10; 15; 28] reemphasizing that emotional instability is an important antecedent of MMT. Neurotics are often at risk of showing behavioral dysregulation and impulsivity. They easily become victims of problematic use of smartphone, Instagram, etc. leading them to MMT.

In contrast with [28], this study found high extraversion to be related with high MMT behavior. People high in extraversion have a high desire to connect to people and need for belonging favoring MMT [31]. Since India

possesses a collective social structure in which socialization is much prevalent, MMT may be a prominent behavior in Indian society. The fact that the participants media multitask mostly with IM, and then with SMS in the current study, also favors the statement.

We observed a positive relationship between openness to experience and MMT, supporting other studies [e.g. 8]. College students with high openness to experience may indulge in MMT in search of new things and excitement.

With reference to conscientiousness and media multitasking, our study did not find any evidence of an existing connection. It, however, suggested a negative relationship between conscientiousness and MMT supporting a previous study [5]. Laziness, aimlessness or disorganized behavior may not be important for self-selected MMT which involves deliberate choice of media.

Lastly, consistent with the previous findings, agreeableness was not found to be related to MMT.

Among the control variables, duration of ownership of media is consistently significant in both the models (Table 2). This may be because frequent exposure of media might increase MMT. Future studies may explore more explicitly the role of type, or duration of ownership of media on MMT.

We also noticed that gender becomes significant when personality variables are added in the model. Since there is no gender difference in our study related to MMT, there is a possibility that it may moderate the relationship between personality and MMT. This may be an interesting research to pursue.

Since both MMT and personality traits differ with age, we further investigate the relationship between the

former two, keeping age as a moderator. We observe that MMI is higher for older participants. This may be because India is very diverse which has a wide digital gap among the residents. Hence, students starting their undergraduate studies in an institute of national repute might have varying media usage experience.

We observed that the relationship between MMT and conscientiousness differs among different age groups. A highly conscientious young participant media multitask less than a highly conscientious old participant. This result differs from previous studies suggesting that conscientiousness is usually negatively related with social media, general internet use, or gaming behavior [3]. Researchers suggested that less self-disciplined individuals may be using different media as a source of distraction or for procrastination [4]. However, our study suggests that considering the similar educational environment, even self-disciplined older participants may show high MMT possibly due to peer pressure or to balance their hyper-connected lives. Future researchers may seek whether life satisfaction or mental health problems differ between high media multitaskers having high and low conscientiousness.

We also noted that age moderates the relationship between extraversion and MMI. Highly extrovert individuals of different age groups tend to indulge in high MMT.

Our study did not find any significant effect of age on the relationship between openness to experience/agreeableness/neuroticism and MMT. However, since the powers of the analyses are very low (0.24, 0.10, and 0.14 respectively), the study may be replicated with comparatively larger sample size.

Литература

1. Voorveld H.A.M. [et al.] Investigating the Prevalence and Predictors of Media Multitasking Across Countries [Journal] // International Journal of Communication. 2014. Vol. 8. P. 2755–2777. URL: <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/2556>
2. Wang Zheng and Tchernev John M. The “Myth” of Media Multitasking: Reciprocal Dynamics of Media Multitasking, Personal Needs, and Gratifications [Journal] // Journal of Communication. 2012. Vol. 62. № 3. P. 493–513. DOI:10.1111/j.1460-2466.2012.01641.x
3. Xu Shan, Wang Zheng and David Prabu Media multitasking and well-being of university students [Journal] // Computers in Human Behavior. 2016. Vol. 55. P. 242–250. DOI: 10.1016/j.chb.2015.08.040
4. Becker Mark W., Alzahabi Reem and Hopwood Christopher J. Media Multitasking is Associated with Symptoms of Depression and Social Anxiety [Journal] // Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking. 2013. Vol. 16. № 2. P. 132–135. DOI:10.1089/cyber.2012.0291
5. Schuur Winneke A. van der [et al.] The consequences of media multitasking for youth- A review [Journal] // Computers in Human Behavior. 2015. Vol. 53. P. 204–215. DOI:10.1016/j.chb.2015.06.035
6. Tokan Fatih Media as multitasking: An exploratory study on capturing audiences' media multitasking and multiple

References

1. Allen Mark S., Vella Stewart A. and Laborde Sylvain Sport participation, screen time, and personality trait development during childhood. *British Journal of Developmental Psychology*, 2015. Vol. 33, pp. 375–390. DOI:10.1111/bjdp.12102
2. Becker Mark W., Alzahabi Reem and Hopwood Christopher J. Media Multitasking is Associated with Symptoms of Depression and Social Anxiety. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2013. Vol. 16, no. 2, pp. 132–135. DOI:10.1089/cyber.2012.0291
3. Brailovskaia Julia and Margraf JuÈrgen What does media use reveal about personality and mental health? An exploratory investigation among German students. *PLOS ONE*, 2018. Vol. 13, no. 1, pp. e0191810. DOI: 10.1371/journal.pone.0191810
4. Butt Sarah and Phillips James G Personality and self reported mobile phone use. *Computers in Human Behavior*, 2008. Vol. 24, pp. 346–360. DOI: 10.1016/j.chb.2007.01.019
5. Cain Matthew S. [et al.] Media Multitasking in Adolescence. *Psychonomic Bulletin & Review*, 2016. Vol. 23, no. 6, pp. 1932–1941. DOI: 10.3758/s13423-016-1036-3
6. Correa Teresa, Hinsley Amber Willard and Zúñiga Homero Gil de Who interacts on the Web?: The intersection of users- personality and social media use. *Computers in Human Behavior*, 2010. Vol. 26, pp. 247–253. DOI:10.1016/j.chb.2009.09.003

media use behaviours. Unpublished Master's Thesis. 2011. URL: <https://aaltdoc.aalto.fi/handle/123456789/2754>

7. Shukla Shanu and Sharma Pritee Emotions and Media Multitasking Behavior Among Indian College Students [Journal] // Journal of Creative Communications. [s.l.]: Sage. 2018. Vol. 13. № 3. P. 197–211. DOI:10.1177/0973258618790794

8. Jain Sorav YouTube Users Stats and Facts [2019 Update with Infographic] [Online] // Social Media and Digital Marketing Blog. 2019. URL: <https://www.soravjain.com/youtube-users-stats-facts-2019-infographic>

9. Statista Leading countries based on number of Facebook users as of January 2020 (in millions). 2020. URL: <https://www.statista.com/statistics/268136/top-15-countries-based-on-number-of-facebook-users/>

10. Statista Leading countries based on number of Instagram users as of January 2020 (in millions). 2020. URL: <https://www.statista.com/statistics/578364/countries-with-most-instagram-users/>

11. Statistics [Online] // LinkedIn Newsroom. URL: <https://news.linkedin.com/about-us#statistics>

12. Ophir E., Nass C. and Wagner A.D. Cognitive control in media multitaskers [Journal] // Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America. 2009. Vol. 106. № 37. P. 15583–15587. DOI:10.1073/pnas.0903620106

13. Sanbonmatsu D.M. [et al.] Who multi-tasks and why? Multi-tasking ability, perceived multi-tasking ability, impulsivity and sensation seeking [Journal] // PLOS ONE. 2013. Vol. 8. № 1. DOI:10.1371/journal.pone.0054402

14. Lim Sohye and Shim Hongjin Who Multitasks on Smartphones? Smartphone Multitaskers' Motivations and Personality Traits [Journal] // Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking. 2016. Vol. 16. № 3. P. 223–227. DOI:10.1089/cyber.2015.0225

15. John O.P. and Srivastava S. The Big-Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives [Book Section] // Handbook of personality: Theory and research / book auth. Pervin L. A. and John O. P.. New York: Guilford Press, 1999. Vol. 2.

16. Shih Shui-I A Null Relationship between Media Multitasking and Well-Being [Journal] // PLOS ONE. 2013. Vol. 8. № 5. P. 1–10. DOI:10.1371/journal.pone.0064508

17. Correa Teresa, Hinsley Amber Willard and Zúñiga Homero Gil de Who interacts on the Web?: The intersection of users' personality and social media use [Journal] // Computers in Human Behavior. 2010. Vol. 26. P. 247–253. DOI:10.1016/j.chb.2009.09.003

18. Mark Gloria Multitasking in the digital age. Synthesis Lectures on Human-Centered Informatics [Book] // In ed. Carroll John M. — [s.l.]: Morgan and Claypool Publishers, 2015. Vol. 8. № 3. P. 1–113. DOI:10.2200/S00635ED1V01Y201503HCI029

19. Cain Matthew S. [et al.] Media Multitasking in Adolescence [Journal] // Psychonomic Bulletin & Review. 2016. Vol. 23. № 6. P. 1932–1941. DOI:10.3758/s13423-016-1036-3

20. Liberman Matthew D. and Rosenthal Robert Why Introverts Can't Always Tell Who Likes Them: Multitasking and Nonverbal Decoding [Journal] // Journal of Personality and Social Psychology. 2001. Vol. 80. № 2. P. 294–310. DOI:10.1037/0022-3514.80.2.294

21. Zuniga Homero Gil de [et al.] Personality Traits and Social Media Use in 20 Countries: How Personality Relates to Frequency of Social Media Use, Social Media News Use, and Social Media Use for Social Interaction [Journal] // Cyberpsychology, Behavior and Social Networking. 2017. Vol. 20. P. 540–552. DOI:10.1089/cyber.2017.0295

7. Donnellan Brent M and Lucas Richard E Age differences in the big five across the life span: Evidence from two national samples. *Psychology and Aging*, 2008. Vol. 23, no. 3, pp. 558–566. DOI: 10.1037/a0012897

8. Hwang Yoori and Jeong Se-Hoon Information Seeking and Sharing while Media Multitasking Demographic, Psychological, and Cultural predictors. *Journal of Media Economics and Culture*, 2018. 3: Vol. 16, pp. 78–109. DOI:10.21328/JMEC.2018.8.16.3.78

9. Jain Sorav YouTube Users Stats and Facts [2019 Update with Infographic]. *Social Media and Digital Marketing Blog*, 2019. URL: <https://www.soravjain.com/youtube-users-stats-facts-2019-infographic>

10. Johansson Ole J. and Fyhri Aslak “Maybe I Will Just Send a Quick Text...” — An Examination of Drivers' Distractions, Causes, and Potential Interventions. *Frontiers in Psychology*, 2017. Vol. 8, p. 1957. DOI:10.3389/fpsyg.2017.01957

11. John O. P. and Srivastava S. The Big-Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. *Handbook of personality: Theory and research*. Book auth. Pervin L. A. and John O. P. New York: Guilford Press, 1999. Vol. 2.

12. Liberman Matthew D. and Rosenthal Robert Why Introverts Can't Always Tell Who Likes Them: Multitasking and Nonverbal Decoding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2001. Vol. 80, no. 2, pp. 294–310. DOI:10.1037/0022-3514.80.2.294

13. Lim Sohye and Shim Hongjin Who Multitasks on Smartphones? Smartphone Multitaskers' Motivations and Personality Traits. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2016. Vol. 16, no. 3, pp. 223–227. DOI:10.1089/cyber.2015.0225

14. Magan Dipti [et al.] Age and gender might influence big five factors of personality: a preliminary report in Indian population. *Indian Journal of Psychology and Pharmacology*, 2014. Vol. 58, no. 4, pp. 381–388. URL: https://www.ijpp.com/IJPP%20archives/2014_58_4/381-388.pdf

15. Mark Gloria [et al.] Neurotics Can't focus: An in situ Study of Online Multitasking in the Workplace. CHI'16. San Jose, CA: ACM, 2016, pp. 1–6. DOI:10.1145/2858036.2858202

16. Mark Gloria Multitasking in the digital age. *Synthesis Lectures on Human-Centered Informatics*. In Carroll John M. (ed.) [s.l.]: Morgan and Claypool Publishers, 2015. Vol. 8, no. 3, pp. 1–113. DOI: 10.2200/S00635ED1V01Y201503HCI029

17. Ophir E., Nass C. and Wagner A. D. Cognitive control in media multitaskers. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 2009. Vol. 106, no. 37, pp. 15583–15587. DOI:10.1073/pnas.0903620106

18. Sanbonmatsu D. M. [et al.] Who multi-tasks and why? Multi-tasking ability, perceived multi-tasking ability, impulsivity and sensation seeking. *PLOS ONE*, 2013. Vol. 8, no. 1, DOI:10.1371/journal.pone.0054402

19. Schuur Winneke A. van der [et al.] The consequences of media multitasking for youth- A review. *Computers in Human Behavior*, 2015. Vol. 53, pp. 204–215. DOI:10.1016/j.chb.2015.06.035

20. Shih Shui-I A Null Relationship between Media Multitasking and Well-Being. *PLOS ONE*, 2013. Vol. 8, no. 5, pp. 1–10. DOI:10.1371/journal.pone.0064508

21. Shukla Shanu and Sharma Pritee Emotions and Media Multitasking Behavior among Indian College Students. *Journal of Creative Communications*. [s.l.]: Sage, 2018. Vol. 13, no. 3, pp. 197–211.

22. Soto Christopher J. The Little Six Personality Dimensions From Early Childhood to Early Adulthood: Mean-

22. Widyahastuti Rizki and Anwar Zainul Effect Of Personality (Big Five Personality) To Multitasking [Conference] // *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, Proceedings of the 3rd ASEAN Conference on Psychology, Counselling, and Humanities (ACPCH 2017)*. [s.l.]: Atlantis Press, 2018. P. 230–235. DOI: 10.2991/acpch-17.2018.48
23. Mark Gloria [et al.] Neurotics Can't focus: An in situ Study of Online Multitasking in the Workplace [Conference] // CHI'16. (San Jose, CA: ACM, 2016.). P. 1–6. DOI:10.1145/2858036.2858202
24. Johansson Ole J. and Fyhri Aslak “Maybe I Will Just Send a Quick Text...” – An Examination of Drivers' Distractions, Causes, and Potential Interventions [Journal] // *Frontiers in Psychology*. 2017. Vol. 8. P. 1957. DOI:10.3389/fpsyg.2017.01957
25. Hwang Yoori and Jeong Se-Hoon Information Seeking and Sharing while Media Multitasking Demographic, Psychological, and Cultural predictors [Journal] // *Journal of Media Economics and Culture*. 2018. Vol. 16. № 3. P. 78–109. DOI:10.21328/JMEC.2018.8.16.3.78
26. Soto Christopher J. The Little Six Personality Dimensions From Early Childhood to Early Adulthood: Mean-Level Age and Gender Differences in Parents' Reports [Journal] // *Journal of Personality*. 2015. P. 1–14. DOI:10.1111/jopy.12168
27. Donnellan Brent M and Lucas Richard E. Age differences in the big five across the life span: Evidence from two national samples [Journal] // *Psychology and Aging*. 2008. Vol. 23. № 3. P. 558–566. DOI:10.1037/a0012897
28. Magan Dipti [et al.] Age and gender might influence big five factors of personality: a preliminary report in Indian population [Journal] // *Indian Journal of Psychology and Pharmacology*. 2014. Vol. 58. № 4. P. 381–388. URL: https://www.ijp.com/IJPP%20archives/2014_58_4/381-388.pdf
29. Allen Mark S., Vella Stewart A. and Laborde Sylvain Sport participation, screen time, and personality trait development during childhood [Journal] // *British Journal of Developmental Psychology*. 2015. Vol. 33. P. 375–390. DOI:10.1111/bjdp.12102
30. Brailovskaia Julia and Margraf Juergen What does media use reveal about personality and mental health? An exploratory investigation among German students [Journal] // *PLOS ONE*. 2018. Vol. 13, № 1. P. e0191810. DOI: 10.1371/journal.pone.0191810
31. Butt Sarah and Phillips James G Personality and self reported mobile phone use [Journal] // *Computers in Human Behavior*. 2008. Vol. 24. P. 346–360. DOI: 10.1016/j.chb.2007.01.019
- Level Age and Gender Differences in Parents' Reports. *Journal of Personality*, 2015, pp. 1–14. DOI:10.1111/jopy.12168
23. Statista Leading countries based on number of Facebook users as of January 2020 (in millions), 2020. URL: <https://www.statista.com/statistics/268136/top-15-countries-based-on-number-of-facebook-users/>
24. Statista Leading countries based on number of Instagram users as of January 2020 (in millions), 2020. URL: <https://www.statista.com/statistics/578364/countries-with-most-instagram-users/>
25. Statistics. LinkedIn Newsroom. <https://news.linkedin.com/about-us#statistics>.
26. Tokan Fatih Media as multitasking: An exploratory study on capturing audiences' media multitasking and multiple media use behaviours. Unpublished Master's Thesis. 2011. URL: <https://aaltoodoc.aalto.fi/handle/123456789/2754>
27. Voorveld H.A.M. [et al.] Investigating the Prevalence and Predictors of Media Multitasking Across Countries. *International Journal of Communication*, 2014. Vol. 8, pp. 2755–2777. URL: <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/2556>
28. Wang Zheng and Tchernev John M. The “Myth” of Media Multitasking: Reciprocal Dynamics of Media Multitasking, Personal Needs, and Gratifications. *Journal of Communication*, 2012. Vol. 62, no. 3, pp. 493–513. DOI:10.1111/j.1460-2466.2012.01641.x
29. Widyahastuti Rizki and Anwar Zainul Effect of Personality (Big Five Personality) To Multitasking. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, Proceedings of the 3rd ASEAN Conference on Psychology, Counselling, and Humanities (ACPCH 2017)*. [s.l.]: Atlantis Press, 2018, pp. 230–235. DOI: 10.2991/acpch-17.2018.48
30. Xu Shan, Wang Zheng and David Prabu Media multitasking and well-being of university students. *Computers in Human Behavior*, 2016. Vol. 55, pp. 242–250. DOI: 10.1016/j.chb.2015.08.040
31. Zuniga Homero Gil de [et al.] Personality Traits and Social Media Use in 20 Countries: How Personality Relates to Frequency of Social Media Use, Social Media News Use, and Social Media Use for Social Interaction. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 2017. Vol. 20, pp. 540–552. DOI:10.1089/cyber.2017.0295

Information about the authors

Shanu Shukla, PhD (Psychology), Academic Associate, Indian Institute of Management Indore, Indore, Madhya Pradesh, India, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5602-8462>, e-mail: shanu.shukla1@gmail.com

Информация об авторах

Шану Шукла, PhD (психология), Индийский институт управления Индаур, Индаур, Мадхья-Прадеш, Индия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5602-8462>, e-mail: shanu.shukla1@gmail.com

Получена 06.04.2020

Принята в печать 01.03.2021

Received 06.04.2020

Accepted 01.03.2021

Действия с виртуальными объектами на тачскрин-устройствах: анализ перцептивного опыта современных дошкольников

С.Г. Крылова

Уральский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО УрГПУ),
г. Екатеринбург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2089-7885>, e-mail: s_g_krylova@mail.ru

Ю.Е. Водяха

Уральский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО УрГПУ),
г. Екатеринбург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6795-9174>, e-mail: jullyaa@ya.ru

Работа посвящена анализу восприятия детьми раннего и дошкольного возраста, условно определяемыми как «цифровые аборигены», объектов виртуальной среды на экранах тачскрин-устройств (виртуальных объектов) при осуществлении действий с ними. В первой части статьи с позиций теории психического развития Д.Б. Эльконина и представлений П.Я. Гальперина о функциональных различиях между орудием и средством рассматриваются психологические результаты освоения ребенком действий с тачскрин-устройством как предметом-орудием. Во второй части статьи анализируется перцептивный опыт, получаемый детьми раннего и дошкольного возраста при использовании тачскрин-устройств. В качестве основной отличительной особенности восприятия виртуальных объектов рассматривается несоответствие информации, поступающей по визуальному и гаптическому каналам. Анализируются результаты экспериментальных исследований, позволяющих оценить степень влияния этого феномена на процесс восприятия виртуальных объектов и степень различий между представлениями о виртуальных и реальных объектах: 1) способность детей к обработке гаптической информации, а также к осуществлению межмодального переноса улучшается в возрасте от 5 до 7 лет; 2) в ситуациях значительного расхождения информации от разных чувств дети до 6 лет не осуществляют мультисенсорную интеграцию, а полагаются на одно чувство (как правило — зрение). В проведенном нами пилотажном исследовании (17 человек детей 4–5 лет) был обнаружен достоверный сдвиг в сторону увеличения времени гаптического опознания виртуального объекта по сравнению с визуально воспринятым ($T_{эмт} = 28$ при $p \leq 0,05$). Этот результат может служить аргументом в пользу того, что дети не ограничиваются обработкой только визуальной информации в условиях визуально-гаптического несоответствия.

Ключевые слова: виртуальная реальность, гаптическое восприятие, визуально-гаптическое несоответствие, мультисенсорная интеграция, тачскрин, дошкольники.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 20-013-00308 А.

Для цитаты: Крылова С.Г., Водяха Ю.Е. Действия с виртуальными объектами на тачскрин-устройствах: анализ перцептивного опыта современных дошкольников // Культурно-историческая психология. 2021. Том 17. № 1. С. 59–66. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2021170109>

Actions with Virtual Objects on Touch Screen Devices: Analysing the Perceptual Experience of Contemporary Preschoolers

Svetlana G. Krylova

Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2089-7885>, e-mail: s_g_krylova@mail.ru

CC BY-NC

Yuliya E. Vodyakha

Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia
ORCID: : <https://orcid.org/0000-0002-6795-9174>, e-mail: jullyaa@ya.ru

The paper focuses on the analysis of perception of virtual objects (objects of the virtual environment displayed on the screens of touch screen devices) in children of early and preschool age engaged in actions with these objects. The first part of the article reviews the psychological outcomes of a child mastering how to operate a touch screen device as a tool from the standpoint of D.B. Elkonin's theory of child development and P.Ya. Galperin's concept of the functional differences between a tool and a means. In the second part of the article we analyze the perceptual experience obtained by children of early and preschool age when using touchscreen devices. As we see it, the main distinguishing feature of perception of virtual objects is the discrepancy between the information received through the visual and haptic channels. We analyze the results of experimental studies that reveal the impact of this phenomenon on the process of perception of virtual objects and the extent to which the representations of virtual and real objects differ: 1) the ability of children to process haptic information, as well as to implement intermodal transfer, improves at the age of 5 to 7 years; 2) in situations of a significant discrepancy in information from different senses, children under 6 do not perform multisensory integration, but rely on one sense (usually vision). In our pilot study (17 children aged 4–5 years), a significant increase in the time of haptic recognition of a virtual object as compared to a visually perceived one ($T_{\text{emp}} = 28$ at $p \leq 0.05$) was detected. This can be taken as an argument in favor of the fact that children move beyond the limits of processing only visual information in situations of visual-haptic discrepancy.

Keywords: virtual reality, haptic perception, visual-haptic mismatch, multisensory integration, touchscreen, preschoolers.

Funding. The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 20-013-00308 A.

For citation: Krylova S.G., Vodyakha Yu.E. Actions with Virtual Objects on Touch Screen Devices: Analysing the Perceptual Experience of Contemporary Preschoolers. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2021. Vol. 17, no. 1, pp. 59–66. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2021170109>

Введение

Один из важных факторов, обуславливающих специфику условий когнитивного развития современных детей, — появление в предметной среде ребенка уже в раннем возрасте особого предмета — цифрового экранного устройства, или тачскрин-устройства (мобильного телефона, планшетного компьютера) [3]. В научной литературе приводятся данные о том, что создание человечеством новых инструментов для осуществления как практической (орудия), так и интеллектуальной (письменность, арифметика) деятельности и освоение операций с ними привело к структурным анатомическим изменениям головного мозга и специализации областей для выполнения новых функций [16]. В последние десятилетия появилось значительное число публикаций, в которых отмечают изменения в поведении, характеристиках познавательных процессов и личностных особенностях современных детей и подростков, обозначаемые такими понятиями, как мультизадачность [10], клиповое мышление [24], Google-эффект памяти [22]. Эти изменения позволили говорить о новом поколении «цифровых аборигенов» [19]. Фактор времени (начало использования цифровых устройств) играет критическую роль: «цифровые аборигены» демонстрируют совершенно иные когнитивные профили, чем «цифровые иммигранты», которые начали ос-

ваивать цифровые технологии, будучи взрослыми людьми [19].

Оценки степени влияния изменений, связанных с внедрением информационных технологий, на психику современных детей носят полярный характер. Негативный полюс представлен понятием «цифровое слабоумие» («Digitale Demenz»), введенным немецким психиатром и нейробиологом М. Шпитцером [5]. На позитивном полюсе — свидетельства расширения когнитивных возможностей «цифровых аборигенов»: высокая переключаемость внимания, скорость выбора в ситуации неопределенности, нелинейное мышление. Наличие обоснованных противоположных точек зрения может отражать как сложность и многообразие психологической картины взаимодействия «ребенок — цифровая среда», так и ограниченность эмпирических данных.

Объектом нашего исследования является перцептивный опыт современных детей, получаемый ими при взаимодействии с тачскрин-устройствами. Выбор именно этой области исследования был обусловлен несколькими причинами: данными о начале активного использования тачскрин-устройств современными детьми в раннем возрасте [12], представлениями о динамике соотношения сенсорной и моторной составляющих восприятия в возрастном развитии ребенка [1] и спецификой действий с виртуальными объектами (компьютерными моделями объектов), представленными на экранах цифровых устройств.

Тачскрин-устройство как предмет-орудие

В периодизации психического развития Д.Б. Эльконина [7] ведущим видом деятельности в раннем детстве является предметно-орудийная деятельность. Поскольку овладение орудийными действиями является важнейшим приобретением раннего возраста [7], представляет интерес ответ на вопрос, является ли тачскрин-устройство предметом-орудием и в чем заключается его отличие от «доцифровых» предметов-орудий.

Любой предмет-орудие имеет как физические характеристики, которые могут быть восприняты непосредственно (форма, материал), так и функциональные характеристики, определяющие его предназначение [6]. В отличие от физических характеристик, функция предмета-орудия на нем «не написана» и не может быть выделена ребенком самостоятельно [6]. Физические свойства орудия не являются произвольными по отношению к его функциональным характеристикам, они обеспечивают наиболее рациональное осуществление функций, для которых орудие было создано. П.Я. Гальперин рассматривал связь между формой предмета и способом его употребления в качестве одного из критериев, позволяющих отнести этот предмет к группе орудий [2, с. 44].

В отличие от «доцифровых» предметов-орудий, тачскрин-устройство — плоский предмет прямоугольной формы с гладкой поверхностью — имеет физические характеристики, которые даже взрослому человеку, впервые увидевшему этот предмет, ничего не говорят о его функциях и логике действий с ним. Таким образом, внешние характеристики экранного устройства не позволяют отнести его к орудиям. Однако этот факт вряд ли имеет значение для психического развития ребенка раннего возраста, поскольку ребенку недоступно понимание «орудийной логики» и других предметов-орудий только на основе восприятия их физических характеристик.

Несмотря на отсутствие в физических свойствах экранного устройства даже ориентиров, указывающих на действия с ним, за ним закреплен общественно выработанный способ действия. Освоение детьми раннего возраста операционально-технического состава действия с орудием требует длительного обучения, что связано с необходимостью перестройки движения руки от субъективной логики ручного действия к объективной логике: к собственной логике действия самого орудия (по мнению П.Я. Гальперина [2]) либо к логике общественного употребления образца использования орудия (по мнению Д.Б. Эльконина [6, с. 92]). Операционально-технический состав действий, осуществляемых на экране тачскрин-устройства, является настолько простым, что не требует никакой перестройки движений руки. Это сближает их с ручными операциями, которые, по мнению П.Я. Гальперина, не играют существенной роли в жизни человека и животных, поскольку они только удлиняют их естественные органы (руку) и поэтому «не открывают для субъекта никаких новых

возможностей и представляют собой только некоторую вариацию уже наличных» [2, с. 43].

Следующее отличие связано с функциями орудия. За предметами-орудиями закреплена определенная функция, которая осуществляется посредством общественно выработанного способа действия с ними [7, с. 75]. Тачскрин-устройство может осуществлять не одну, а много функций, связанных с его общественным предназначением, причем все эти разные функции осуществляются одним ограниченным набором простых движений. Для детей количество доступных функций тачскрин-устройства меньше, чем для взрослых, тем не менее, ребенок может осуществлять игровые действия, просматривать видеоизображения, слушать музыку, общаться с другими людьми. Возможно, овладение таким многофункциональным орудием в раннем детстве создает предпосылки для будущей способности функционировать в режиме многозадачности, как одной из выделенных М. Пренски [19] особенностей обработки информации представителями поколения «цифровых аборигенов».

Наряду с отличиями можно отметить и сходство тачскрин-устройства с «доцифровыми» орудиями в осуществлении переноса усвоенных действий на другие предметы. Отделение усвоенного ребенком действия от конкретного предмета, на котором оно демонстрировалось взрослым, и перенос его на другие предметы было описано Ф.И. Фрадковой [7, с. 79]. Современные дети также пытаются перенести специфические тачскрин-действия на другие предметы, например, совершая действие «раздвигания» по поверхности предмета с целью лучше разглядеть мелкие детали. Однако в случае с переносом действий, осуществляемых с реальными предметами-орудиями (например, чашкой), на другие, аналогичные предметы-орудия (стакан, другая чашка), переносимое действие (пить) приводит к достижению цели, что способствует формированию обобщения на функциональном уровне. Попытки переноса тачскрин-действия, эффективного для виртуальных объектов, на реальные объекты не приводят к достижению цели (изменению размеров объекта). Поэтому даже в случае их повторения они не становятся основой для обобщения функций предмета.

Подводя итог рассмотрению тачскрин-устройства как предмета-орудия, можно сделать вывод о том, что его освоение не дает таких же психологических результатов для развития ребенка раннего возраста, как «доцифровые» орудия (табл. 1). Ответ на вопрос о том, какой перцептивный опыт получает ребенок, используя тачскрин-устройство, требует проведения дополнительных исследований.

Действия с виртуальными объектами на тачскрин-устройствах: визуально-гаптическое несоответствие

И психологи, и разработчики цифровых устройств обращают внимание на различия в действиях поль-

Психологические результаты освоения ребенком действий с «доцифровыми» орудиями и тачскрин-устройствами

Критерий сравнения	Вид предмета-орудия	
	«Доцифровые» орудия	Тачскрин-устройства
Операционально-технический состав действий	<i>Характеристика</i>	
	Перестройка движений руки в соответствии с логикой предмета-орудия [2]	Привычные движения пальцами по экрану устройства
	<i>Результат</i>	
	1. Развитие моторики («повышение уровня овладения действиями с предметами» [7, с.75]). 2. Повышение уровня контроля движений руки/тела в результате подчинения задаче обслужить соответствующую орудийную операцию [2]. 3. Подчинение объективным требованиям, следование образцу, показанному взрослым — основа произвольности	Не влияет на развитие моторики и способности управлять движениями руки/тела
Перенос действий	<i>Характеристика</i>	
	Перенос усвоенных действий с орудием на другие предметы и ситуации [7, с. 79].	Нерезультативные попытки переноса тачскрин-действий на предметы реального мира
	<i>Результат</i>	
	Отделение действия от конкретного предмета/ситуации, создание основы для обобщения на функциональном уровне	Обобщение действия не осуществляется
Роль предмета-орудия в системе отношений «человек—мир»	<i>Характеристика</i>	
	Посредник между человеком (ребенком) и объектами реального мира	Посредник между человеком и компьютерной моделью реального мира; используется не для воздействия на объекты этого мира, а для создания виртуального предметного мира
	<i>Результат</i>	
	Расширение перцептивного опыта в результате воздействия предметом-орудием на объекты реального мира с различными свойствами	Для формулировки определенных выводов необходимы эмпирические данные о восприятии ребенком объектов виртуального мира

завателей с виртуальными объектами на сенсорном экране от действий с объектами в реальной среде. Взаимодействие с виртуальными объектами происходит без непосредственного тактильного/гаптического контакта с ними. В публикациях по компьютерным технологиям эту особенность описывают как недостаток реалистичной гаптической обратной связи [21]; с точки зрения психологии можно говорить об обработке противоречивой информации, поступающей по разным сенсорным каналам.

В реальном мире человек относительно редко сталкивается с рассогласованием информации, получаемой по каналам различной модальности. В психологических исследованиях такое рассогласование обычно создается искусственно с целью уточнения представлений о механизмах обработки сенсорной информации человеком [4]. Виртуальная реальность используется для имитации физической реальности, а вопрос о том, воспринимает ли испытуемый объекты виртуальной среды так же, как он воспринимает их реальные прототипы, либо не обсуждается, либо обсуждается в контексте проблемы побочных методических искажений. В отношении взрослых испытуемых этот вопрос, действительно, не является существенным, поскольку их перцептивный опыт уже сформировался в реальном мире. Однако для детей, которые начинают знакомиться с виртуальной сре-

дой уже в раннем возрасте, соотношение статусов виртуальной и реальной среды может отличаться от этого соотношения для взрослых, и виртуальная среда для «цифровых аборигенов» может являться не менее важным источником сенсомоторного опыта, чем реальная. Конкретизируя этот вопрос, необходимо рассмотреть, как формируется в онтогенезе способность ребенка к интеграции визуальной и гаптической информации и как может повлиять на этот процесс (и в целом — на процесс перцептивного развития) получение нового опыта визуально-гаптического несоответствия при использовании тачскрин-устройств.

Формирование способности к интеграции визуальной и гаптической информации в онтогенезе

Исторически в области изучения межсенсорной интеграции выделились две основные теоретические позиции [11]: сторонники ранней интеграции полагают, что младенцы обладают способностью к мультисенсорному восприятию уже при рождении, а придерживающиеся позиции поздней интеграции (дифференциации) [18] утверждают, что сенсорные системы независимы при рождении, в резуль-

тате чего младенцы не могут обрабатывать мультисенсорные стимулы. Эмпирические результаты в большей степени поддерживают предположение о ранней интеграции [11]. Большинство из проведенных к настоящему времени исследований было посвящено мультисенсорной обработке аудиальных и визуальных стимулов. Изучение межмодальной передачи для визуальной и тактильной модальности представлено меньшим количеством исследований, но их результаты также могут рассматриваться как подтверждение осуществления тактильно-визуального переноса младенцами, начиная с 6-месячного возраста, хотя исследователи отмечают меньшую устойчивость этого явления по сравнению с более старшими детьми [20].

В исследованиях межмодального переноса между визуальной и гаптической модальностями с участием детей раннего и дошкольного возраста отмечается, во-первых, асимметрия в межмодальном переносе, и, во-вторых, существование возрастной границы в достижении такого же уровня развития способности к переносу, как у взрослых [13]. Асимметрия в межмодальном переносе проявляется в том, что дети, успешно распознающие гаптически ранее визуально предъявленный образец, испытывают трудности при решении обратной задачи — визуального распознавания объекта, который они обследовали гаптически. В качестве ключевого момента для объяснения этого результата рассматривают характеристики исследовательских движений рук. Согласно первому из возможных объяснений, исследовательские движения рук у детей недостаточно сформированы по сравнению со зрелыми гаптическими исследовательскими движениями взрослых, вследствие чего количество информации о характеристиках, требующих активного обследования (например, о форме), может быть ограничено [13; 15]. Второе объяснение связано не с количественными, а с качественными характеристиками: возможно, дети при мануальном обследовании предмета фокусируют внимание на таких непосредственно воспринимаемых при прикосновении свойствах, как текстура, упругость, температура, а не на форме предмета.

Затруднения в переносе могут возникать в том случае, если представления, построенные на основе данных разных сенсорных модальностей, будут содержать различные виды перцептивной информации [9]. Например, основанные на визуальном опыте представления содержат информацию о форме объекта, тогда как основанные на гаптическом опыте — информацию о текстуре, жесткости или массе объекта, которую сложно визуализировать. Результатом будет, по крайней мере, частичная несовместимость между представлениями в двух модальностях, что может затруднить гаптически-визуальный перенос при выполнении задачи распознавания объекта по форме.

В целом, на основе результатов исследований можно говорить об улучшении способности детей к обработке гаптической информации в возрасте от 5 до 7 лет, что проявляется в их способности формулировать более точные суждения о форме объекта

как для внутримодального условия (гаптическое обследование — гаптическое опознание), так и для межмодальных условий (визуально-гаптического и гаптически-визуального) [17]. К 5 годам дети могут гаптически опознавать знакомые объекты на основе последовательного получения информации о частях этих объектов, в то время как детям раннего возраста для успешного опознавания нужно иметь возможность охватить объект ладонью целиком [8].

Перцептивный опыт при осуществлении действий с виртуальными объектами на тачскрин-устройствах

При перемещении виртуальных объектов на сенсорном экране ребенок получает информацию двух основных модальностей: визуальной и гаптической. Поскольку виртуальные объекты, как правило, обладают высокой степенью визуальной реалистичности, то можно говорить об отсутствии существенных различий в полноте получаемой визуальной информации по сравнению с восприятием аналогичных реальных объектов. Гаптическая информация отражает свойства не перемещаемого объекта, а экрана тачскрин-устройства. Поэтому можно сформулировать две гипотезы относительно соотношения визуальной и гаптической информации при формировании образа виртуального объекта: 1) гипотеза о недостатке/отсутствии гаптической информации; 2) гипотеза о несоответствии гаптической и визуальной информации.

Согласно первой гипотезе, ребенок не получает никакой гаптической информации об объекте, поэтому восприятие виртуальных объектов является одномодальным (визуальным). Принятие этой гипотезы ведет к признанию обедненности перцептивного опыта, получаемого детьми при использовании тачскрин-устройств. Учитывая трудности в обработке гаптической информации детьми раннего возраста, можно предполагать отсутствие существенных различий между выполнением ими задачи на соотношении визуальной и гаптической информации об объектах в реальной и виртуальной средах.

Подтверждение второй гипотезы позволяет ожидать как минимум два возможных последствия для формирования представления о виртуальных объектах: 1) дети будут игнорировать гаптическую информацию как ненадежную, поэтому представление о виртуальном объекте будет формироваться на основе только визуальной информации; 2) несоответствие между гаптической и визуальной информацией приведет к формированию представлений о виртуальных объектах как об особой группе объектов, имеющих специфические характеристики, отличающие их от реальных объектов. Первое следствие основывается на результатах исследований, согласно которым дети вплоть до 6 лет не осуществляют мультисенсорную интеграцию в ситуациях значительного расхождения информации от разных чувств, а полагаются на одно чувство (как правило — зрение) [23]. Проверка второго следствия требует организации эмпирических исследований для ответа на вопрос, ка-

кие именно характеристики дети приписывают виртуальным объектам [14].

Для проверки выдвинутых гипотез необходимо сопоставить результаты восприятия детьми виртуальных объектов на экранах цифровых устройств с результатами визуального и визуально-гаптического восприятия реальных объектов. Для получения общих оценок в пользу той или иной гипотезы мы использовали часть результатов проведенного нами пилотажного исследования [14], участниками которого были 17 детей в возрасте 4–5 лет. Рассмотрим результаты выполнения задачи на гаптическое опознание объекта для трех проб по двум показателям — «успешность опознания» и «время опознания» (табл. 2). Успешность опознания количественно определена как доля правильных ответов в группе по отношению к общему количеству ответов для данной пробы.

Полученные результаты свидетельствуют о большем сходстве показателей виртуальной пробы с показателями визуально-гаптической пробы, чем с визуальной. Хотя различия в успешности опознания между виртуальной и визуальной пробами являются статистически незначимыми ($\phi_{эмп} = 0,353$ при $p \geq 0,05$), увеличение времени опознания для виртуальной пробы по сравнению с визуальной является достоверным ($T_{эмп} = 28$ при $p \leq 0,05$). Отсутствие достоверных сдвигов в увеличении времени опознания в визуально-гаптической пробе по сравнению с визуальной не позволяет говорить о том, что обработка информации двух модальностей требует больше времени, чем обработка одномодальной информации. Поэтому можно предположить, что увеличение времени опознания в виртуальной пробе может быть связано именно с обработкой противоречивой информации об объекте. Для подтверждения этого предположения необходимо увеличение объема выборки испытуемых, а также внесение изменений в процедуру эксперимента для более строгого контроля побочных переменных.

Выводы

На основе проведенного анализа можно сделать следующие выводы.

1. Действия ребенка с виртуальными объектами на экране тачскрин-устройства в меньшей степени по срав-

нению с действиями с «доцифровыми» предметами-орудиями способствуют повышению уровня контроля движений руки/тела, в силу простоты операционально-технического состава действий, и, следовательно, в меньшей степени влияют на развитие моторики.

2. Являясь посредником между ребенком и виртуальной средой (компьютерной моделью реального мира), тачскрин-устройства способствуют расширению перцептивного опыта ребенка о реальном мире только в той мере, в какой они обеспечивают возможность восприятия свойств реальных объектов. Этот вопрос является предметом будущих исследований, а его решение позволит, в том числе, оценить развивающий потенциал компьютерных приложений для детей.

3. Условия восприятия виртуальных объектов на экране тачскрин-устройства отличаются от условий восприятия реальных объектов из-за недостатка реалистичной гаптической обратной связи или визуально-гаптического несоответствия, что может отражаться на характеристиках формирующихся представлений о виртуальных объектах. Возможно, эффект визуально-гаптического несоответствия не приводит к заметному различию в восприятии детьми раннего и дошкольного возраста реальных и виртуальных объектов, поскольку способность детей к получению и обработке гаптической информации ограничена вплоть до возраста 5 лет, что проявляется в более обедненных по сравнению с визуальными гаптическими представлениях об объекте.

4. В ситуациях значительного расхождения информации от разных чувств о реальном объекте дети в возрасте до 6 лет не осуществляют мультисенсорную интеграцию, а полагаются на одно чувство (как правило — зрение). Это позволяет предполагать, что характерное для взаимодействия с виртуальными объектами несоответствие между визуальной и гаптической информацией будет приводить к формированию представлений об этих объектах только на основе визуальной информации.

5. Полученные в пилотажном исследовании результаты об увеличении доли времени при опознании виртуальных объектов по сравнению с опознанием визуально предъявленных объектов могут указывать на то, что процесс обработки информации о виртуальном объекте не ограничивается только обработкой визуальной информации.

Таблица 2

Результаты гаптического опознания объекта для различных условий предъявления (средние по группе)

Показатель \ Проба	Условия предъявления (проба)		
	Виртуальная	Визуальная (реальная)	Визуально-гаптическая (реальная)
Успешность опознания	0,59	0,65	0,59
Время опознания	0,42	0,24	0,34

Литература

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 6. Научное наследие / Под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1984. 400 с.

References

1. Vygotsky L.S. Sobraniye sochineniy: T.6. Nauchnoye nasledstvo [Collected Works: T. 6 Scientific legacy]. Yaroshevsky M.G. (ed.), Moscow: Pedagogy, 1984. 400 p. (In Russ.)

2. Гальперин П.Я. Психологическое различие орудий человека и вспомогательных средств у животных и его значение // Психология как объективная наука: избранные психологические труды / Под ред. А.И. Подольского. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. С. 37–93.

3. Крылова С.Г., Водяха Ю.Е., Минюрова С.А. Познание виртуального мира детьми как «второй реальности» [Электронный ресурс] // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека: от цифровой культуры к киберкультуре / Под ред. Р.В. Ершовой. Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет, 2020. С. 188–192. URL: <http://gsgucafpsi.ru/wp-content/uploads/2017/02/%D1%81%D0%B1%D0%BE%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA-2020-31.01-1.pdf> (дата обращения: 07.07.2020).

4. Меньшикова Г.Я., Козловский С.А., Полякова Н.В. Исследование целостности системы «глаз–голова–тело» при помощи технологии виртуальной реальности // Экспериментальная психология. 2012. № 3. С. 115–121.

5. Шпитцер М. Антимозг. Цифровые технологии и мозг: пер. с нем. М.: АСТ, 2014. 288 с.

6. Эльконин Д.Б. Заметки о развитии предметных действий в раннем детстве // Вестник МГУ. Психология. 1978. № 3. С. 87–100.

7. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 66–86.

8. Bigelow A.E. Children's tactile identification of miniaturized common objects // *Developmental Psychology*. 1981. Vol. 17. № 1. P. 111–114. DOI:10.1037/0012-1649.17.1.111

9. Bushnell E.W., Weinberger N. Infants' detection of visual-tactual discrepancies: asymmetries that indicate a directive role of visual information // *Journal of Experimental Psychology-Human Perception and Performance*. 1987. Vol. 13. № 4. P. 601–608. DOI:10.1037//0096-1523.13.4.601

10. Carrier M., Cheever N., Rosen L., Benitez S., Chang J. Multitasking across generations: Multitasking choices and difficulty ratings in three generations of Americans // *Computers in Human Behavior*. 2009. Vol. 25. № 2. P. 483–489. DOI:10.1016/j.chb.2008.10.012

11. Colombo J., Brez C.C., Curtindale L.M. Infant perception and cognition // *Handbook of psychology: Developmental psychology* / R.M. Lerner, M.A. Easterbrooks, J. Mistry, I.B. Weiner (eds.). New York: John Wiley & Sons, 2013. P. 61–89.

12. Holloway D., Green L., Livingstone S. Zero to eight. Young children and their internet use [Электронный ресурс]. London: EU Kids Online, 2013. 36 p. URL: http://eprints.lse.ac.uk/52630/1/Zero_to_eight.pdf (дата обращения: 07.07.2020).

13. Kalagher H., Jones S.S. Developmental change in young children's use of haptic information in a visual task: the role of hand movement // *Journal of Experimental Child Psychology*. 2011. Vol. 108. № 2. P. 293–307. DOI:10.1016/j.jecp.2010.09.004

14. Krylova S.G., Vodyaha Yu.E. An Experimental Study of Perception by Preschoolers: The Computer Models of Real Objects as Three-Dimensional on the Screens of Touchscreen Devices // *Proceedings of the International Scientific Conference «Digitalization of Education: History, Trends and Prospects» (DETP 2020): Atlantis Press, 2020. P. 424–431. DOI:10.2991/assehr.k.200509.077*

15. Lederman S, Klatzky R. Hand movements: A Window into Haptic Object Recognition // *Cognitive Psychology*. 1987. Vol. 19. № 3. P. 342–368. DOI:10.1016/0010-0285(87)90008-9

2. Gal'perin P.Ya. Psikhologicheskoye razlichie orudiy cheloveka i vspomogatel'nykh sredstv u zhiivotnykh i yego znachenie [The psychological difference between human tools and auxiliary means in animals and its significance]. In Podol'skiy A.I. (ed.), *Psikhologiya kak ob'yektivnaya nauka: izbrannyye psikhologicheskiye Trudy [Psychology as an objective science: selected psychological works]*. Moscow: Institut Prakticheskoy Psikhologii Publ., Voronezh: "Modek" Publ., 1998, pp. 37–93. (In Russ.).

3. Krylova S.G., Vodyakha Yu.E., Minyurova S.A. Poznaniye virtual'nogo mira det'mi kak «vtoroy real'nosti» [Cognition of the virtual world by children as a "second reality"]. In Yershovoy R.V. (ed.), *Tsifrovoye obshchestvo kak kul'turno-istoricheskyy kontekst razvitiya cheloveka: ot tsifrovoy kul'tury k kiberkul'ture [Digital society as a cultural-historical context of human development: from digital culture to cyberculture]*. Kolomna: Gosudarstvennyy Sotsial'no-gumanitarnyy Universitet Publ., 2020, pp. 188–192. URL: <http://gsgucafpsi.ru/wp-content/uploads/2017/02/%D1%81%D0%B1%D0%BE%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA-2020-31.01-1.pdf> (Accessed 07.07.2020). (In Russ.)

4. Men'shikova G.YA., Kozlovskiy S.A., Polyakova N.V. Issledovaniye tselostnosti sistemy «glaz-golova-telo» pri pomoshchi tekhnologii virtual'noy real'nosti [Study of the integrity of the eye-head-body system using virtual reality technology]. *Ekspperimental'naya psikhologiya [Experimental Psychology]*, 2012. no. 3, pp. 115–121. (In Russ.).

5. Shpittser M. Antimozg. Tsifrovyye tekhnologii i mozg: per. s nem [Anti-brain. Digital technology and the brain]. Moscow: AST Publ., 2014. 288 p. (In Russ.).

6. El'konin D.B. Zаметки o razvitiy predmetnykh deystviy v rannem detstve [Notes on the development of objective actions in early childhood]. *Vestnik MGU. Psikhologiya [Bulletin of Moscow State University. Psychology]*, 1978, no 3. pp. 87–100. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/EPr-1997/EPR-0871.htm#p87> (Accessed 07.07.2020). (In Russ.).

7. Elkonin D.B. On the problem of periodization of mental development in childhood [To the problem of periodization of mental development in childhood]. *Voprosy psikhologii [Psychology Issues]*, 1971, no. 4, pp. 66–86. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/EPr-1997/EPR-0661.htm#p66> (Accessed 07.07.2020). (In Russ.).

8. Bigelow A.E. Children's tactile identification of miniaturized common objects. *Developmental Psychology*, 1981. Vol. 17, no. 1, pp. 111–114. DOI:10.1037/0012-1649.17.1.111

9. Bushnell E.W., Weinberger N. Infants' detection of visual-tactual discrepancies: asymmetries that indicate a directive role of visual information. *Journal of Experimental Psychology-Human Perception and Performance*, 1987. Vol. 13, no. 4, pp. 601–608. DOI:10.1037//0096-1523.13.4.601

10. Carrier M., Cheever N., Rosen L., Benitez S., Chang J. Multitasking across generations: Multitasking choices and difficulty ratings in three generations of Americans. *Computers in Human Behavior*, 2009. Vol. 25, no. 2, pp. 483–489. DOI:10.1016/j.chb.2008.10.012

11. Colombo J., Brez C.C., Curtindale L.M. Infant perception and cognition In Lerner R.M., Easterbrooks M.A., Mistry J., Weiner I.B. (eds.), *Handbook of psychology: Developmental psychology*. New York: John Wiley & Sons Publ., 2013, pp. 61–89.

12. Holloway D., Green L., Livingstone S. Zero to eight. Young children and their internet use. London: EU Kids Online Publ., 2013. 36 p. URL: http://eprints.lse.ac.uk/52630/1/Zero_to_eight.pdf (Accessed 07.07.2020).

13. Kalagher H., Jones S.S. Developmental change in young children's use of haptic information in a visual task: the role of hand movement. *Journal of Experimental Child*

16. Loh K.K., Kanai R. How Has the Internet Reshaped Human Cognition? // *Neuroscientist*. 2016. Vol. 22. № 5. P. 506–520. DOI:10.1177/1073858415595005
17. Milner A.D., Bryant P.E. Cross-modal matching by young children // *Journal of Comparative and Physiological Psychology*. 1970. Vol. 71. № 3. P. 453–458. DOI:10.1037/h0029174
18. Piaget J. The origins of intelligence in children. New York: W.W. Norton & Company, 1952. 464 p. DOI:10.1037/11494-000
19. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants Part 1 // *On the Horizon*. 2001. Vol. 9. № 5. P. 1–6. DOI:10.1108/10748120110424816
20. Rose S.A., Gottfried A.W., Bridger W.H. Cross-modal transfer in 6-month-old infants // *Developmental Psychology*. 1981. Vol. 17. № 5. P. 661–669. DOI:10.1037/0012-1649.17.5.661
21. Schorr S.B., Okamura A.M. Fingertip Tactile Devices for Virtual Object Manipulation and Exploration // *Proceedings of the 2017 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. 2017. P. 3115–3119. DOI:10.1145/3025453.3025744
22. Sparrow B., Liu J., Wegner D.M. Google effects on memory: cognitive consequences of having information at our fingertips // *Science*. 2011. Vol. 333. P. 776–778. DOI:10.1126/science.1207745
23. Sutter C., Drewing K., Müsseler J. Multisensory integration in action control // *Frontiers in Psychology*. 2014. Vol. 5. P. 3–5. DOI:10.3389/fpsyg.2014.00544
24. Volkodav T., Semenovskikh T. Dichotomy of the «clip thinking» phenomenon [Электронный ресурс] // *Proceedings of ICEPS 2017 (International Conference on Education, Psychology, and Social Sciences)*. Vol. 4. P. 345–353. Bangkok: Chulalongkorn University, 2017. URL: https://www.academia.edu/34769725/Dichotomy_of_the_Clip_Thinking_Phenomenon (дата обращения: 07.07.2020).
- Psychology, 2011. Vol.108, no. 2, pp. 293–307. DOI:10.1016/j.jecp.2010.09.004
14. Krylova S.G., Vodyakha Yu.E. An Experimental Study of Perception by Preschoolers: The Computer Models of Real Objects as Three-Dimensional on the Screens of Touchscreen Devices. *Proceedings of the International Scientific Conference «Digitalization of Education: History, Trends and Prospects» (DETP 2020)*: Atlantis Press, 2020, pp. 424–431. DOI:10.2991/assehr.k.200509.077
15. Lederman S, Klatzky R. Hand movements: A Window into Haptic Object Recognition. *Cognitive Psychology*, 1987. Vol. 19, no. 3, pp. 342–368. DOI:10.1016/0010-0285(87)90008-9
16. Loh K.K., Kanai R. How Has the Internet Reshaped Human Cognition? *Neuroscientist*, 2016. Vol. 22, no. 5, pp. 506–520. DOI:10.1177/1073858415595005
17. Milner A.D., Bryant, P.E. Cross-modal matching by young children. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 1970. Vol. 71, no. 3, pp. 453–458. DOI:10.1037/h0029174
18. Piaget J. The origins of intelligence in children. New York: W.W. Norton & Company, 1952. 464 p. DOI:10.1037/11494-000
19. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 2001. Vol. 9, no. 5, pp. 1–6. DOI:10.1108/10748120110424816
20. Rose S.A., Gottfried A.W., Bridger W.H. Cross-modal transfer in 6-month-old infants. *Developmental Psychology*, 1981. Vol. 17, no. 5, pp. 661–669. DOI:10.1037/0012-1649.17.5.661
21. Schorr S.B., Okamura A.M. Fingertip Tactile Devices for Virtual Object Manipulation and Exploration. *Proceedings of the 2017 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. 2017, pp. 3115–3119. DOI:10.1145/3025453.3025744
22. Sparrow B., Liu J., Wegner D.M. Google effects on memory: cognitive consequences of having information at our fingertips. *Science*, 2011. Vol. 333, pp. 776–778. DOI:10.1126/science.1207745
23. Sutter C., Drewing K., Müsseler J. Multisensory integration in action control. *Frontiers in Psychology*. 2014. Vol. 5, pp. 3–5. DOI:10.3389/fpsyg.2014.00544
24. Volkodav T., Semenovskikh T. Dichotomy of the «clip thinking» phenomenon. In *Proceedings of ICEPS 2017 (International Conference on Education, Psychology, and Social Sciences)*. Bangkok: Chulalongkorn University, 2017. Vol. 4, pp. 345–353. URL: https://www.academia.edu/34769725/Dichotomy_of_the_Clip_Thinking_Phenomenon (Accessed 07.07.2020).

Информация об авторах

Крылова Светлана Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Уральский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО УрГПУ), г. Екатеринбург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2089-7885>, e-mail: s_g_krylova@mail.ru

Водяха Юлия Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Уральский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО УрГПУ), г. Екатеринбург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6795-9174>, e-mail: jullyaa@ya.ru

Information about the authors

Svetlana G. Krylova, PhD in Psychology, Associate Professor, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2089-7885>, e-mail: s_g_krylova@mail.ru

Yuliya E. Vodyakha, PhD in Psychology, Associate Professor, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6795-9174>, e-mail: jullyaa@ya.ru

Получена 18.07.2020
Принята в печать 01.03.2021

Received 18.07.2020
Accepted 01.03.2021

Посвящается памяти Е.О. Смирновой

Роловое замещение в игре дошкольников с разными видами материала для сюжетной игры

И.А. Рябкова

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2274-0432>, e-mail: ibaladinskaya@gmail.com

Е.Г. Шеина

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3723-812X>, e-mail: leshgp@gmail.com

Статья описывает исследование, посвященное наблюдению за свободной игрой дошкольников с разными видами материалов для сюжетной игры. Показано, что ролевое замещение различается в игре с разными материалами. С маркерами роли многие дети переименовывают себя, однако роли при этом носят однотипный характер и прямо связаны с предлагаемыми костюмами; кроме того, дети редко воплощают роль в действиях. Игра с образными игрушками в данном исследовании оказалась гендерно специфичной: мальчики редко брали на себя роль, отдавая предпочтение режиссерской игре, девочки организовывали игры разного уровня сложности, принимая на себя комплементарные игрушкам роли, при этом их роли носили оригинальный характер. В игре с предметами оперирования дети реже всего переименовывали себя, роли были, скорее, однообразными, однако почти все дети действовали, находясь в роли. Полифункциональные материалы оказались наиболее сбалансированной средой: здесь многие дети переименовывают себя, причем роли оригинальны (самая высокая оригинальность ролей — с этим видом материалов); многие дети воплощают роль в игровых действиях, что особенно справедливо для старшего дошкольного возраста. Исключением являются дети 6 лет: называя себя ролевым именем, они не совершали игровых действий.

Ключевые слова: свободная игра, сюжетно-ролевая игра, ролевое замещение, предметное замещение, игрушки, полифункциональные материалы, игровая среда.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 18-013-01226.

Для цитаты: Рябкова И.А., Шеина Е.Г. Роловое замещение в игре дошкольников с разными видами материала для сюжетной игры // Культурно-историческая психология. 2021. Том 17. № 1. С. 67–74. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2021170110>

In memory of E.O. Smirnova

Role Substitution in Preschoolers' Play with Different Types of Materials for Pretend Play

Irina A. Ryabkova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2274-0432>, e-mail: ibaladinskaya@gmail.com

CC BY-NC

Elena G. Sheina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3723-812X>, e-mail: leshgp@gmail.com

This paper is devoted to the observation of preschoolers' free play with different types of materials for pretend play. It is shown that role substitution varies in play with different materials. When children played with play costumes (role markers), many of them renamed themselves; however, the roles were similar in character and strictly related to the proposed costumes. Also, children rarely performed their role through actions. Playing with character toys turned out to be gender specific. Boys rarely played a role, preferring a director's position. Girls' play was of different levels of complexity, their roles were complementary to their toys and original in character. When children played with toys that imitate real objects (cups, swords, irons and so on), they were less likely to rename themselves, the roles were rather similar; however, almost all children acted from inside their roles. The most balanced environment for pretend play was the one with open-ended materials: many children renamed themselves, and the roles were original (in fact, originality was the highest with this type of materials), many children performed the role through play actions (this was especially true for older preschoolers). The exception were 6-year-old children who, despite renaming themselves, did not perform any play actions in this environment.

Keywords: free play, role play, role substitution, object substitution, toys, open-ended materials, play environment.

Funding. The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 18-013-01226.

For citation: Ryabkova I.A., Sheina E.G. Role Substitution in Preschoolers' Play with Different Types of Materials for Pretend Play. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2021. Vol. 17, no. 1, pp. 67–74. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2021170110>

Введение

В российской психологии и педагогике игровая деятельность признается ведущей в дошкольном возрасте. Понятие «ведущей деятельности» отсутствует в других странах, однако несмотря на это игра рассматривается как основная и незаменимая детская деятельность [17; 18; 19; 22 и др.]. Игра соединяет в себе когнитивное и аффективное, непосредственное и опосредствованное, реальное и воображаемое. Единство этих противоположностей делает игру уникальной формой актуализации зоны ближайшего развития: как говорил Л.С. Выготский, в игре ребенок как бы на голову выше самого себя [3].

Д.Б. Эльконин ввел представление о роли и связанных с ней действиях как единице анализа игры [15]. Данное положение развивалось отечественными авторами (А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, З.В. Мануйленко, Е.О. Смирнова и др.), однако вопросы о критериях наличия роли и ее оценки все еще не решены: существуют различные предложения относительно анализа роли и игры [1; 6; 13; 14; 15; 16]. Обычно принятие роли сопровождается переименованием, изменением внешности и игровыми (условными) действиями, но эти аспекты роли специально не выделялись и не рассматривались.

Предметный материал ролевой игры — игрушка [5; 8; 9 и др.]. Можно выделить несколько видов сюжетных игрушек и материалов [5]: маркеры роли (игровые костюмы и их элементы); игрушки-персонажи (куклы, игрушечные животные, антропоморфные существа); предметы оперирования (инструменты и

другие орудийные игрушки); маркеры пространства (конструкции, сооружения, элементы ландшафта); полифункциональные материалы (предметы, не предназначенные для сюжетной игры).

Каждый вид сюжетных игрушек и материалов выполняет свою игровую функцию: маркеры роли и игрушки-персонажи облегчают принятие роли; предметы оперирования поддерживают действенную сторону игры; маркеры пространства задают пространственно-временную рамку игры; полифункциональные материалы позволяют заместить любой вид недостающих игрушек. «Очевидность» данных функций не дает ясного представления о вкладе каждого вида игрушек в принятие ролевой позиции. Некоторые авторы, говоря о предметных игровых средствах, в первую очередь рассматривают полифункциональный материал [20; 21; 23].

Представления и теории об игре детей трансформируются вместе с изменением условий, в которых играют дети: от разновозрастных групп детей, играющих на улице с природным и бросовым материалом (как это было большую часть истории), до современного обилия игрушек и дефицита времени на игру. Несмотря на признание игры главной детской деятельностью и свидетельства о ее ценности для развития, несмотря на обилие промышленных игрушек для детей, многие специалисты говорят о кризисе детской игровой культуры [2; 7; 12; 21 и др.]. Данные обстоятельства делают проблему изучения игры, и особенно принятия роли, актуальной. В частности, актуальным является вопрос о значении предметно-пространственных условий

возникновения и развития ролевого замещения. Сравнение ролевого замещения (переименование, изменение внешности и игровое действие) в играх с разными видами материала позволит выяснить его особенности в этих играх.

Выборка и описание исследования

Методика исследования представляла собой получасовое наблюдение за свободной игрой двух—четырех детей одной группы детского сада (3, 4, 5 или 6 лет) в специально созданных условиях.

Для наблюдения было создано четыре варианта предметной среды, каждый из которых содержал полный набор полифункциональных материалов и один вид сюжетных игрушек: маркеры роли, образные игрушки, предметы оперирования. Полифункциональные материалы в каждом варианте предметной среды необходимы в качестве заместителей недостающих игрушек: дошкольник нуждается в предмете, на который может опираться его воображение [3]. Также была одна среда только с набором полифункциональных материалов.

Испытуемые — дошкольники от 3 до 7 лет государственных бюджетных московских детских садов, работающих по общеобразовательным программам. В исследовании принимали участие 358 детей: 179 мальчиков, 179 девочек (табл. 1).

Ролевые замещения анализировались с нескольких сторон: их появления, строения (переименование, изменение внешности, игровое действие), оригинальности и содержания (табл. 2).

Для анализа оригинальности переименований подсчитывалось отношение количества прозвучав-

ших в данной среде оригинальных ролей к числу детей, в игре которых наблюдались переименования.

Для определения значимости различий использовался z-критерий.

Результаты наблюдения

Результаты показали, что за получасовое наблюдение большая часть детей играет (около 85%), однако ролевое переименование встречается только у половины испытуемых. Только треть детей с ролевыми переименованиями совершают игровые действия, так же как только треть — изменяют внешность, будучи в роли. Если из всей выборки выделить детей, которые переименовали себя, играли и изменяли внешность, то останется совсем небольшое число — около 20%. Причем к концу дошкольного возраста во всех игровых средах все больше детей называют роль, но не предпринимают какие-нибудь действия для ее реализации. Более того, мы фиксировали любые — все — игровые действия у детей, которые называли свою роль, т. е. под ролевыми действиями в данном исследовании понимаются не какие-то определенные действия, узкий круг которых можно было бы отнести к определенной роли, а буквально все игровые действия ребенка с ролью, поскольку выделить действия, которые принадлежат конкретной роли невозможно. Очевидно, ролей, поддержанных специфическими для них действиями (шофер ведет машину, врач лечит пациента, служитель зоопарка ухаживает за животными, мама заботится о детях), встречается очень мало.

Чуть больше 20% детей с ролевыми переименованиями играют на достаточно сложном сюжетном

Таблица 1

Выборка: количество детей

Вид игрового материала	3—4 года	4—5 лет	5—6 лет	6—7 лет	Всего
Маркеры роли (47 мальчиков и 42 девочки)	22	23	22	22	89
Образные игрушки (44 мальчика и 52 девочки)	24	23	23	26	96
Предметы оперирования (53 мальчика и 43 девочки)	26	26	23	23	96
Полифункциональные материалы (35 мальчиков и 42 девочки)	12	20	25	20	77

Таблица 2

Появление и строение роли

Баллы	Появление роли	Количество переименований	Изменения внешности	Игровые действия
0 баллов	Нет ролевых переименований	Нет ролевых переименований	Внешность не менялась	Игровых действий не было
1 балл	Роль прямо связана с предметом	1 роль	Ребенок менял какую-то деталь в своей внешности	Фрагментарные действия или цепочка действий
2 балла	Ролевой образ возник как ассоциация к атрибуту роли	2—3 роли	Ребенок переодевался	Действие или сюжет, в основе которого лежит причинно-следственная связь
3 балла	Ролевой образ возник как ассоциация к предметному замещению	4 и больше ролей	—	—

уровне, около 45% детей играют на уровне отдельных действий или цепочки действий, и 35% детей совсем не играют.

Около 65% детей в роли отдают предпочтение легкому, динамичному изменению внешности — обозначению роли с помощью бус, лент, прищепок и т. п., и чуть больше 35% детей переодеваются в костюм или создают его.

Количество детей с ролевыми переименованиями приблизительно одинаково в играх с разными видами игрушек (не превышает 50%), исключение составляет только игра с предметами оперирования (35%) — здесь количество детей с ролевыми именами меньше, чем в игре с маркерами роли ($p = 0,05$).

В среднем оригинальность роли по всей выборке (отношение количества ролевых имен к количеству детей с ролевым именем) составила 0,89, что говорит о том, что роли повторяются. В полифункциональной среде на одного ребенка приходится больше одной оригинальной роли (1,14), что значительно выше показателя в целом по выборке. На втором месте по оригинальности ролей оказалась игра детей с образными игрушками (1,02). В среде с предметами оперирования оригинальность ролей оказалась ниже, чем в среднем по выборке — меньше одной роли на одного ребенка (0,82). Самый низкий результат — в группе детей, играющих с маркерами роли: здесь 2 ребенка «делят» между собой одну роль (0,56).

Количество детей, которые играли в роли, различается в играх с разным материалом.

В среде с предметами оперирования дети чаще совершали игровые действия, чем в среде с образными игрушками ($p = 0,05$). Однако среда с образными игрушками оказалась гендерно-специфичной: мальчики вообще меньше девочек переименовывали себя в этой предметной среде ($p = 0,01$). Кроме того, в этой среде было много режиссерских игр, которые не фиксировались, если ребенок не переименовывал себя. Дети трех лет (девочки) показывали более сложную игру с образными игрушками, чем с другими материалами: так, в этой среде даже была попытка логического обоснования игровых действий. С полифункциональным материалом дети совершали игровые действия так же часто, как в игре с предметами оперирования (нет значимых различий). В то же время дети 6–7 лет отказывались играть в открытой среде. Меньше всего играющих детей было в среде с маркерами роли ($p = 0,01$), что особенно важно в свете наибольшего числа ролевых переименований в этой предметной среде. То есть, назвав себя ролевым именем, ребенок не играет не только в той роли, которую он назвал, — он совсем не совершает игровых действий.

Ряженье различается в разных предметных средах. В среде с маркерами роли дети чаще меняли внешность, чем в других средах ($p = 0,01$), за исключением среды с полифункциональными материалами, где дети тоже часто изменяли внешность.

Подводя итоги, можно констатировать различия в игре с разными видами игровых материалов.

В игре с маркерами роли половина испытуемых переименовывают себя, но переименования одно-

образны и связаны с предлагаемыми костюмами; роли редко поддерживаются действиями. Игра с образными игрушками имеет гендерные особенности: мальчики реже переименовывают себя и играют в роли, девочки придумывают оригинальные роли и развивают ролевую игру, особенно в 6–7 лет. В игре с предметами оперирования дети достаточно редко переименовывают себя, их роли однообразны, однако играют в роли почти все, кто назвал себя новым именем; дети, особенно мальчики, не стремятся изменять свою внешность. В игре с полифункциональными материалами — большое число детей с переименованиями. Переименования отличаются высоким разнообразием, поддерживаются легким, динамичным изменением внешности и достаточно сложными игровыми действиями. В 5–6 лет дети показывают наиболее сложную игру в среде с полифункциональными материалами, при этом шестилетние дети совсем не играли с этим видом материала.

Обсуждение результатов

Анализ ролевого замещения показал особенности игры детей с разными видами материалов. Большое число переименований дает материал, «предлагающий» роль — маркеры роли и образные игрушки. В то же время качество этих переименований различается: играя с маркерами роли, дети называют однотипные ролевые имена; с образными игрушками переименования отличаются высокой оригинальностью, разнообразием. Мы связываем такой результат с тем, как возникала роль: оказываясь среди маркеров роли, дети переименовывают себя в соответствии с этими образами (костюм пирата — роль пирата, костюм врача — роль врача) ($p = 0,01$). В предметной среде с образными игрушками аналогичных ситуаций почти не было — зафиксирован только один случай ролевой игры через игрушку [13], — хотя эти предметы, вроде бы, тоже подталкивают ребенка к принятию роли. Оказалось, что игра с этим типом материала имеет свои особенности возникновения роли: дети часто встают в комплементарную ролевую позицию относительно образных игрушек.

Предметы оперирования значимо реже приводят к появлению переименований у детей. Возможно, этот вид игрушек, поддерживая действенную сторону игры, уменьшает потребность в ролевых образах. Появление роли было обусловлено действием, которое «предлагает» игрушка. Например, дети лечили докторским набором, но могли делать это из разных ролей: доктор (врач), медсестра, мама, бабушка и т. п. [10]. Для сравнения, в среде с маркерами роли дети не называли роли, смежные или семантически близкие тем костюмам, которые были им предложены (костюм пирата приводил к роли пирата — без других вариантов ролей). Иными словами, в среде с предметами оперирования есть возможности для круга ролей, допускающих использование этих предметов, однако необходимость в поиске ролево-

го образа как-будто невелика по сравнению с другими игровыми средами.

В игре с полифункциональными материалами, придумывая роль, дети вынуждены опираться исключительно на свои игровые интересы, поскольку среди окружающих предметов почти нет игровых образов. Поэтому здесь возникновение роли носило сложный поэтапный характер: в начале игры было много замещений, отдельных игровых идей, проб и лишь постепенно появлялась роль — скорее, как итог уже осуществляемых действий, чем как их начало, ориентир [11]. Такой способ происхождения роли существенно чаще встречался в полифункциональной среде, чем в остальных ($p = 0,01$). Возможно, по причине такой длительной ориентировки в игровой ситуации разнообразие ролей в среде с полифункциональными материалами было наибольшим (больше одной роли на ребенка). Следовательно, открытая среда приводит к высокому разнообразию и аутентичности ролей: дети озвучивают роли, имеющие личное значение для них, а не те, что заданы внешне, — например, в виде ролевых костюмов.

Игровые действия с разными видами материалов представляют собой сложную картину, которую трудно однозначно интерпретировать. Из детей с переименованиями наибольшее их число с игровыми действиями — в среде с предметами оперирования, т. е. этот вид игрушек можно считать поддерживающим игровое действие. Игра детей с полифункциональными материалами не уступает игре с предметами оперирования (нет значимых различий). Это особенно важный факт, если помнить о двух вещах: 1) действия с предметами оперирования нельзя однозначно идентифицировать как игровые — это могут быть предметные действия, соответствующие раннему возрасту; 2) игровые действия с полифункциональным материалом, напротив, обычно легко опознаются как условные, поскольку ребенок использует открытый материал соответственно своему игровому замыслу. Следовательно, игра в открытой среде носит однозначный характер мнимой ситуации, в то время как какое-то множество игр в среде с предметами оперирования нельзя однозначно трактовать как условные. Кроме того, среду с полифункциональными материалами выгодно отличает сложность игровых действий в 5 лет — возрасте расцвета сюжетно-ролевой игры.

Как уже было сказано, игра с образными игрушками показала гендерно специфический характер, что требует дополнительных исследований и может быть интерпретировано по-разному. Предположительно, полученные результаты могут быть обусловлены подбором игрового материала (возможно, он «не подошел» мальчикам) или мальчики в целом склонны занимать режиссерскую позицию в игре с образными игрушками.

Игра с маркерами роли носит наиболее бедный характер: даже переименовывая себя, дети редко совершают игровые действия, причем эти действия часто «оборваны» или представляют собой простую

цепочку. Можно предположить, что яркие, привлекательные ролевые костюмы мешают детям обнаружить собственный игровой интерес, отвлечься от воспринимаемых образов. В результате, то содержание, которое занимает ребенка остается не востребованным, а то, что предлагает ему костюм, не отвечает его игровым настроениям.

Ряженье, являясь неотъемлемой частью ролевой игры, обуславливает возникновение и развитие ролевой позиции, создание игрового сюжета. Интересно, что в игре с полифункциональными материалами дети так же часто меняют внешность, как в игре с маркерами роли. Это может говорить о высокой потребности в игровом ряжении в условиях отсутствия игрушек: так, в среде с предметами оперирования игрушка выполняет функцию знака (атрибута) роли, что нивелирует потребность в ряжении. В то же время в игре с маркерами роли ряжение является довольно автоматическим, провоцирующим на импульсивное, полевое поведение: дети видят костюмы, называют себя в соответствии с костюмами, примеряют их, но не разыгрывают роль. В полифункциональной среде, напротив, ряжение организует поведение ребенка и даже приводит к возникновению роли: многие дети сначала как-то меняют внешность и только затем придумывают роль — в соответствии с тем образом, который у них вышел. В игре с предметами оперирования ряжение не выступает в качестве опоры для организации роли. Возможно, это связано с тем, что предметы оперирования дублируют какую-то функцию маркеров роли (например, развитие или удержание ролевой позиции), что отменяет их необходимость.

Таким образом, наиболее сбалансированной средой оказалась среда с полифункциональными материалами. В этой среде количество детей с переименованиями не уступает среде с маркерами роли, при этом в отличие от среды с маркерами роли здесь дети играют. Оригинальность ролей в открытой предметной среде является наиболее высокой, а уровень игры не уступает наиболее «игровой» среде — с предметами оперирования. То есть полифункциональные материалы в наибольшей степени способствуют поддержке и развитию ролевого замещения: многие дети называют себя новым ролевым именем, стремятся изменить внешность и играть в роли, причем роли отличаются высокой оригинальностью, игровые действия — достаточно высоким уровнем, а ряжение носит гибкий мобильный характер, что особенно справедливо для детей 5 лет. Исключение составляет игра детей 6 лет, которые почти не действовали, находясь в роли, что, возможно, объяснимо потерей непосредственности. Подобные результаты о снижении игровой активности в отношении открытых материалов можно встретить и в других работах [например: 4] и требует отдельного изучения.

Такой результат мы связываем с поисковой активностью детей в открытой среде. Прежде чем возникала роль, дети совершали множество раз-

розованных действий, замещений, высказывали много идей, обсуждали интересующее их, занимались разными видами деятельности. В результате такой разнообразной активности и появлялась роль, т. е. она была уже содержательной и, конечно, аутентичной — рожденной здесь и сейчас, в данных, неповторимых, условиях. В этом мы видим незаменимую ценность свободной игры детей: самостоятельно «изобретенная» роль гораздо более содержательна для ребенка, наполнена смыслом, аффективно «заряжена», что и приводит к стремлению играть ее.

Заключение

Ролевое замещение дошкольников остается малоизученным аспектом детского развития, несмотря на то, что игровая деятельность считается главной в дошкольном возрасте, а роль — единицей анализа игры. Основные теории игры разрабатывались в начале и середине 20 века, когда игрушки еще были большой ценностью и редкостью. Современная ситуация кардинально изменилась: игрушки, даже достаточно дорогие, перестали быть ценностью, детские комнаты перегружены. При этом некоторые авторы говорят о снижении качества и количества детской игры, что вместе с улучшением предметной игровой среды выглядит парадоксально, ведь игрушка (игровое средство) предназначена для развития игры.

Данное исследование было проведено с целью изучения феноменологии ролевого замещения с разными игровыми материалами. Предполагалось, что роль (возникновение роли, ролевые имена, игровые действия и изменение внешности) различаются в разных предметных средах. Полученные результаты подтверждают это предположение: все аспекты роли имеют отличительные особенности в игре с разными видами игрушек и игровых материалов.

Игра с маркерами роли, можно сказать, не состоялась, поскольку, хотя половина испытуемых называли себя новыми ролевыми именами, эти имена

носили однообразный характер (совпадали с предложенными костюмами) и не сопровождалась игровыми действиями.

Игра с образными игрушками оказалась гендерно специфичной: мальчики уходили в режиссерскую позицию или не играли совсем. Если мальчики принимали роль на себя, то их игра редко была связана с предложенными игрушками. Девочки играли с образными игрушками из ролевой позиции, роли были достаточно разнообразными, а игры — разной сложности.

Игра с предметами оперирования отличалась самым маленьким числом переименований, зато все дети с переименованиями совершали игровые действия. Изменения внешности встречаются очень редко в этой предметной среде, и все — в старших возрастных группах.

Игра с полифункциональными материалами оказалась наиболее сбалансированной. Здесь количество детей с ролевыми переименованиями такое же большое, как в среде с маркерами роли, при этом дети создают достаточно сложные сюжетные игры (в 5 лет — наиболее сложные из всех предметных сред) и стремятся к легкому мобильному изменению внешности.

Полученные результаты подтверждают специфичность функций разных видов игровых материалов, в том числе — незаменимость полифункциональных материалов для игры дошкольников. Их особая функция заключается в поддержке становящегося воображения дошкольника: поиск собственных игровых смыслов, следование своему переживанию, воплощение замысленного составляют основную ткань игры дошкольника.

Обнаруженные особенности игры с полифункциональным материалом и различными видами игрушек могут служить заделом для изучения зависимости игры от предметной среды. В дальнейшем планируется продолжить исследование в рамках данной тематики, в частности, изучение специфики игровых действий с полифункциональными материалами и прототипическими игрушками на всех уровнях игровых замещений у детей 3–4 лет, т. е. в начале формирования ролевой игры.

Литература

1. Берлянд И.Е. Игра как феномен сознания. Кемерово: АЛЕФ, 1992. 93 с.
2. Бугрименко Е.А., Эльконина Л.И. Игра — культурно-непосредственная форма жизни и воспитания в дошкольном детстве // Московский психотерапевтический журнал. 2005. № 1. С. 58–72.
3. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–77.
4. Гринявичене Н.Т. Предметно-игровая среда как условие развития сюжетно-ролевых игр дошкольников: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Москва, 1989. 14 с.
5. Короткова Н.А. Материалы и оборудование для игровой деятельности // Материалы и оборудование для детского сада: пособие для воспитателя детского сада / Под

References

1. Berlyand I.E. Igra kak fenomen soznaniya [Play as a phenomenon of consciousness]. Kemerovo: ALEF, 1992. 93 p. (In Russ.).
2. Bugrimenko E.A., El'koninova L.I. Igra — kul'turno-neposredstvennaya forma zhizni i vospitaniya v doshkol'nom detstve [Play is a culturally direct form of life and education in preschool childhood]. *Moskovskii psikhoterapevticheskii zhurnal = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2005, no. 1, pp. 58–72. (In Russ.).
3. Vygotskii L.S. Igra i ee rol' v psikhicheskom razvitii rebenka [Play and its role in mental development]. *Voprosy psikhologii = Issues of psychology*, 1966, no. 6, pp. 62–77. (In Russ.).
4. Grinyavichene N.T. Predmetno-igrovaya sreda kak uslovie razvitiya syuzhetno-rolevykh igr doshkol'nikov.

ред. Т.Н. Дорониной, Н.А. Коротковой. М.: Элти-Кудиц, 2003. 160 с.

6. Короткова Н.А. Сюжетная игра дошкольников. М.: ЛИНКА-пресс, 2016. 256 с.

7. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Психология и педагогика обучения дошкольников: учеб. пособие. М.: Издательство Мозаика-Синтез, 2013. 320 с.

8. Мухина В.С. Игрушка как средство психического развития ребенка // Вопросы психологии. 1988. № 2. С. 123–128.

9. Новосёлова С.Л. Роль игрушки в детской игре // Руководство играми детей в дошкольных учреждениях: (из опыта работы) / Под ред. М.А. Васильевой. М.: Просвещение, 1986. С. 20–25.

10. Рябкова И.А., Смирнова Е.О., Шеина Е.Г. Возрастные особенности игры дошкольников с предметами оперирования // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 5. С. 5–15. DOI:10.17759/pse.2019240501

11. Рябкова И.А., Смирнова Е.О., Шеина Е.Г. Возрастные особенности ролевой игры дошкольников в условиях открытой предметной среды // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 6. С. 75–84. DOI:10.17759/pse.2018230607

12. Смирнова Е.О., Гударёва О.В. Состояние игровой деятельности современных дошкольников // Психологическая наука и образование. 2005. № 2. С. 76–86.

13. Смирнова Е.О., Рябкова И.А. Структура и варианты сюжетной игры дошкольника // Психологическая наука и образование. 2010. Том 15. № 3. С. 62–70.

14. Трифонова Е.А. Режиссерские игры дошкольников. Часть 1. Организация в условиях детского сада. М.: Национальный книжный центр, 2017. 256 с.

15. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 300 с.

16. Эльконина Л.И. Полнота развития сюжетно-ролевой игры // Культурно-историческая психология. 2014. Том 10. № 1. С. 54–62.

17. Brown F., Patte M. Rethinking Children's Play. London: Bloomsbury, 2013. 172 p.

18. Elkind D. The Power of play: Learning what comes naturally [Электронный ресурс] // American Journal of Play. 2008. Vol. 1. № 1. P. 1–7. URL: <http://www.journalofplay.org/sites/www.journalofplay.org/files/pdf-articles/1-1-article-elkind-the-power-of-play.pdf> (дата обращения: 29.09.2020).

19. Fein G. Mind, Meaning, and Affect: Proposals for a Theory of Pretense // Developmental Review. 1989. Vol. 9. № 4. P. 345–363. DOI:10.1016/0273-2297(89)90034-8

20. Hall S.G. The story of the sand pile. New York; Chicago: E.L. Kellog & Co, 1897. 26 p.

21. Nicholson J. et al. Deconstructing adults' and children's discourse on children's play: listening to children's voices to destabilise deficit narratives // Early Child Development and Care. 2015. Vol. 185. № 10. P. 1569–1586. DOI:10.1080/0304430.2015.1011149

22. Sutton-Smith B. Play for Life: Play Theory and Play as Emotional Survival. The Strong, 2017. 281 p.

23. Trawick-Smith J., Russell H., Swaminathan S. Measuring the effects of toys on the problem-solving, creative and social behaviours of preschool children // Early Child Development and Care. 2011. Vol. 181. № 7. P. 909–927. DOI:10.1080/0304430.2010.503892

Avto-ref. diss. kand. ped. nauk. [Subject-play environment as a condition for the development of role play for preschoolers. Ph.D. (Pedagogy) Thesis]. Moscow, 1989. 14 p. (In Russ.).

5. Korotkova N.A. Materialy i oborudovanie dlya igrovoi deyatel'nosti [Materials and equipment for play activity]. In Doronova T.N., Korotkova N.A. (eds.) *Materialy i oborudovanie dlya detskogo sada: Posobie dlya vospitatelya detskogo sada [Materials for kindergarten equipment]*. Moscow: Elti-Kudits, 2003. 160 p. (In Russ.).

6. Korotkova N.A. Syuzhetnaya igra doshkol'nikov [Narrative play of preschoolers]. Moscow: LINKA-press, 2016. 256 p. (In Russ.).

7. Kravcov G.G., Kravcova E.E. Psikhologiya i pedagogika obucheniya doshkol'nikov. Uchebnoe posobie [Psychology and pedagogy of learning of preschoolers]. Moscow: Mozaika-Sintez Publ., 2013. 320 p. (In Russ.).

8. Mukhina V.S. Igrushka kak sredstvo psikhicheskogo razvitiya rebenka [Toy as a means of child's mental development]. *Voprosy psikhologii = Issues of psychology*, 1988, no. 2, pp. 123–128. (In Russ.).

9. Novoselova S.L. Rol' igrushki v detskoj igre [The role of toys in children's play]. In Vasil'eva M.A. (ed.) *Rukovodstvo igrami detei v doshkol'nykh uchrezhdeniyakh [Preschool play management]*. Moscow: Prosveshchenie, 1986, pp. 20–25. (In Russ.).

10. Ryabkova I.A., Smirnova E.O., Sheina E.G. Vozrastnye osobennosti rolevoy igry doshkol'nikov v usloviyakh otkrytoi predmetnoi sredy [Age Specifics of Preschoolers' Role Play in Open Object Environment]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 6, pp. 75–84. DOI:10.17759/pse.2018230607 (In Russ.).

11. Ryabkova I.A., Smirnova E.O., Sheina E.G. Vozrastnye osobennosti rolevoy igry doshkol'nikov v usloviyakh otkrytoi predmetnoi sredy [Age Specifics of Preschoolers' Role Play in Open Object Environment]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 6, pp. 75–84. DOI:10.17759/pse.2018230607 (In Russ.).

12. Smirnova E.O., Gudareva O.V. Sostoyanie igrovoi deyatel'nosti sovremennykh doshkol'nikov [The state of play of modern preschoolers]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2005, no. 2, pp. 76–86. (In Russ.).

13. Smirnova E.O., Ryabkova I.A. Struktura i varianty syuzhetnoi igry doshkol'nika [The Structure and Variants of a Preschooler's Narrative Play]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2010. Vol. 15, no. 3, pp. 51–57. (In Russ.).

14. Trifonova E.A. Rezhisserskie igry doshkol'nikov. Chast' 1. Organizatsiya v usloviyakh detskogo sada [Director play of preschoolers. Part 1. Organisation in condition of kindergarten]. Moscow: Natsional'nyi knizhnyi tsentr, 2017. 256 p. (In Russ.).

15. El'konin D.B. Psikhologiya igry [Psychology of play]. Moscow: Pedagogika, 1978. 300 p. (In Russ.).

16. Elkoninova L.I. Polnota razvitiya syuzhetno-rolevoy igry [Role play Development: The complete picture]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2014. Vol. 10, no. 1, pp. 54–61. (In Russ.).

17. Brown F., Patte M. Rethinking Children's Play. London: Bloomsbury, 2013. 172 p.

18. Elkind D. The Power of Play: Learning What Comes Naturally [Electronic resource]. *American Journal of Play*, 2008. Vol. 1, no. 1, pp. 1–7. Available at: <http://www.journalofplay.org/sites/www.journalofplay.org/files/pdf->

articles/1-1-article-elkind-the-power-of-play.pdf (Accessed: 29.09.2020).

19. Fein G. Mind, Meaning, and Affect: Proposals for a Theory of Pretense. *Developmental Review*, 1989. Vol. 9, no. 4, pp. 345–363. DOI:10.1016/0273-2297(89)90034-8

20. Hall S.G. The story of the sand pile. New York, Chicago: E.L. Kellogg & Co, 1897. 26 p.

21. Nicholson J., et al. Deconstructing adults' and children's discourse on children's play: listening to children's voices to destabilise deficit narratives. *Early Child Development and Care*, 2015. Vol. 185, no. 10, pp. 1569–1586. DOI:10.1080/03004430.2015.1011149

22. Sutton-Smith B. Play for Life: Play Theory and Play as Emotional Survival. The Strong, 2017. 281 p.

23. Trawick-Smith J., Russell H., Swaminathan S. Measuring the effects of toys on the problem-solving, creative and social behaviours of preschool children. *Early Child Development and Care*, 2011. Vol. 181, no. 7, pp. 909–927. DOI:10.1080/03004430.2010.503892

Информация об авторах

Рябкова Ирина Александровна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник отдела психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек Центра прикладных психолого-педагогических исследований, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2274-0432>, e-mail: ibaladinskaya@gmail.com

Шеина Елена Георгиевна, старший научный сотрудник отдела психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек Центра прикладных психолого-педагогических исследований, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3723-812X>, e-mail: leshgp@gmail.com

Information about the authors

Irina A. Ryabkova, PhD in Psychology, Senior Research Fellow, Toys And Play Research Centre, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2274-0432>, e-mail: ibaladinskaya@gmail.com

Elena G. Sheina, PhD in Psychology, Senior Research Fellow, Toys And Play Research Centre, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3723-812X>, e-mail: leshgp@gmail.com

Получена 30.09.2020

Received 30.09.2020

Принята в печать 01.03.2021

Accepted 01.03.2021

Коллекционирование как элемент субкультуры современных дошкольников

Е.Е. Клопотова

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: klopotova@yandex.ru

Т.Д. Злобина

Государственный университет «Дубна» (ГБОУ ВО МО «Университет «Дубна»»),
г. Дубна, Московская обл.; Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: zlotati@yandex.ru

В статье рассматриваются особенности такого элемента детской субкультуры, как коллекционирование в жизни современных дошкольников. Представлены результаты, полученные с помощью беседы со 160 дошкольниками разных возрастов, родителями и воспитателями. Полученные данные позволили говорить о значимости деятельности коллекционирования в дошкольном возрасте. Выявлены приоритеты в содержании детских коллекций в разных дошкольных возрастах, показаны современные феномены коллекционирования в виртуальном пространстве и сетевого коллекционирования, рассмотрено становление детской самостоятельности в рамках данного вида деятельности, выявлены функции коллекционирования в дошкольном возрасте. Показано, что в дошкольном возрасте, становясь все более самостоятельной деятельностью ребенка, детское коллекционирование уже приобретает форму культурной деятельности, как по содержанию, в котором отражаются существующие культурные ценности, так и по функциям, в которых отражается социальная направленность. На основании анализа полученных данных сделан вывод о том, что развитию ребенка будет способствовать поддержка познавательной направленности и самостоятельности в рамках коллекционирования, начиная со среднего дошкольного возраста, и создание на их основе возможностей для коммуникативного взаимодействия.

Ключевые слова: детская субкультура, развитие дошкольника, коллекционирование, образовательная работа с дошкольниками.

Для цитаты: Клопотова Е.Е., Злобина Т.Д. Коллекционирование как элемент субкультуры современных дошкольников // Культурно-историческая психология. 2021. Том 17. № 1. С. 75–83. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2021170111>

Collecting as an Element of Subculture in Modern Preschoolers

Ekaterina E. Klopotova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
e-mail: klopotova@yandex.ru

Tatiana D. Zlobina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
e-mail: zlobina@yandex.ru

The article discusses collecting as an element of children's subculture and its specifics in the life of modern preschoolers. The results obtained from interviews with 160 preschoolers of different ages, parents and educators are presented. The data suggests that collecting is an important activity at preschool age.

CC BY-NC

We identify the priorities in the content of children's collections in different preschool ages; describe the modern phenomena of collecting in a virtual space and online collecting; explore the formation of children's independence within this type of activity; and reveal the functions of collecting at preschool age. It is shown that at preschool age collecting becomes an increasingly independent activity and even acquires the form of a cultural activity, as in its content that reflects existing cultural values, as in its functions that reflect social orientation. Basing on the analysis of the obtained data, we conclude that supporting the child's cognitive orientation and independence at preschool age through collecting may contribute to his/her development and open up new possibilities for communicative interaction.

Keywords: children's subculture, preschool development, collecting, educational work with preschoolers.

For citation: Klopotova E.E., Zlobina T.D. Collecting as an Element of Subculture in Modern Preschoolers. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2021. Vol. 17, no. 1, pp. 75–83. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2021170111>

Введение

В ситуации современного образования, ориентированного на поддержку самооценности развития ребенка, исторически сложившиеся формы организации детского опыта и накопление их в виде культурных практик представляют большой потенциал для организации образовательной работы с детьми. В этом контексте значительный интерес представляет детская субкультура. На сегодняшний день о ней уже сложилось устойчивое представление как об одной из составляющих большой культурной системы, где доминируют взрослые. В широком значении термин «детская субкультура» включает в себя все, что создано в человеческом обществе для детей и детьми; в более узком значении — это смысловое пространство ценностей, установок, способов деятельности и форм общения, существующих в детских сообществах в той или иной конкретно-исторической ситуации развития. Также это некоторое культурное обобщение социально-психологического опыта, накопленного в детском сообществе на протяжении длительного времени и передающегося из поколения в поколение [1, с. 109]. Именно второму, более узкому пониманию детской субкультуры в последние годы уделяется существенное внимание в рамках психолого-педагогических исследований (Абраменкова В.В., Иванова Н.В., Клопотова Е.Е., Котляр И.А., Кудрявцев В.Т., Осорина М.В., Смирнова Е.О. и др.). Традиционно в этом контексте выделяют такие элементы детской субкультуры, как детский фольклор; дворовые игры; произведения детского юмора (потешки, анекдоты розыгрыши, подделки, перевертыши и т. п.); явления детского философствования (размышления ребенка о таких универсальных феноменах, как добро, зло, жизнь, смерть и т. д.); детское словотворчество; детский правовой кодекс (различные знаки собственности, взыскание долгов, мены, право старшинства и опекунов право в разновозрастных группах и т. д.); детская магия и мифотворчество («колдовство» против везучего, призывание сил природы для исполнения желания, фантастические истории-небылицы, детские молитвы, обряды, суеверия); детское коллекционирование и собирательство, создание сокровищниц и секретов; изучение детьми ланд-

шафта, их интерес к посещению страшных мест и свалок, постройка штабов и т. д.

Такая дифференцированность элементов детской субкультуры, на наш взгляд, позволяет поставить две основные исследовательские задачи. Первая может быть связана с выявлением функций элементов детской субкультуры в разных возрастах и их ролью во вхождении ребенка в культуру в широком смысле слова. Очевидно, решение данной задачи требует лонгитюдного исследования. Вторая исследовательская задача может быть связана с изучением образовательного потенциала элементов детской субкультуры. Сегодня, когда по целому ряду причин, связанных с актуальной ситуацией развития ребенка, стихийно развивающаяся детская субкультура осталась в очень незначительных проявлениях [3; 4; 7; 10; 17]; ряд ее элементов начинают активно использовать в организованной образовательной работе с дошкольниками. При этом их потенциал для образовательной работы практически не изучен. Как показывает анализ практики дошкольного образования (Александровская М., Алиева Т.И., Бардинова Е.Ю., Белопольская Н.Л., Блинова С.В., Иванова Н.В., Моделкина Р.Н., Калинина А.М., Кулешова Н.П., Премякова О.И., Прохорова Л.Н., Рыжова И.А. и др.), наиболее активно педагоги используют два элемента детской субкультуры — дворовые игры и детское коллекционирование. На сегодняшний день существуют исследования, раскрывающие потенциал дворовых игр для образовательной работы с дошкольниками [5; 7; 20 и др.], но относительно детского коллекционирования такого рода исследования практически отсутствуют. Организуемая педагогами образовательная работа с дошкольниками, основанная на коллекционировании, как правило, происходит стихийно с опорой на имеющийся практический опыт, а литература в данном направлении находится в формате обмена опытом. Педагоги отмечают, что с помощью собирания коллекций можно решить целый ряд образовательных задач, связанных с познавательным развитием дошкольников, расширением их кругозора, формированием коммуникативных навыков и развитием инициативы и др. (Александровская М., Иванова Н.В., Бардинова Е.Ю., Калинина А.М., Пермякова О.И., Пермякова О.И. и др.). При этом отсутствуют целенаправленные исследования, которые показывали бы возможности использования коллекционирования в образовательной работе с детьми. Мы считаем, что для изучения этого вопроса целесо-

образно опереться на идеи Л.С. Выготского о том, что и деятельность, и психические процессы могут иметь как низшие, так и высшие формы проявления, и в процессе развития ребенка натуральные формы преобразуются в культурные [8]. Рассматривая коллекционирование как инстинкт к накоплению, свойственный в большей степени детям раннего возраста, Л.С. Выготский, видел в нем натуральную форму поведения, которую в процессе развития ребенка необходимо перевести в культурную, «соединяя всякий раз с более сложной деятельностью» [8, с. 90]. Он предлагал максимально использовать стремление ребенка к коллекционированию в процессе воспитания: «... инстинкт к накоплению и завладению может побудить к накоплению знаний и перенесению их в более высокие виды деятельности» [8, с. 91].

Описание экспериментального исследования

Задачей нашего экспериментального исследования было выявление особенностей коллекционирования у современных дошкольников на разных этапах дошкольного детства. В качестве основных интересующих нас аспектов были выделены содержание и динамика коллекционирования на протяжении дошкольного возраста и его функции.

В исследовании приняли участие 160 детей дошкольного возраста (40 человек в каждой возрастной группе), 80 родителей дошкольников и 20 воспитателей детских садов.

Характеристика детской выборки: младшая группа — средний возраст детей 3,8 лет, 18 девочек и 22 мальчика; средняя группа — средний возраст детей 4,5 лет, 21 девочка и 19 мальчиков; старшая группа — средний возраст детей 5,6 лет, 19 девочек и 21 мальчик; подготовительная группа — средний возраст детей 6,6 лет, 23 девочки и 17 мальчиков.

Характеристика выборки родителей: 65 человек — матери в возрасте от 23 до 44 лет), 15 человек — отцы в возрасте от 26 до 48 лет.

Характеристика выборки воспитателей: 20 педагогов дошкольного образования в возрасте от 21 до 55 лет.

Исследование проводилось на базе ГБОУ г. Москвы «Школа “Кузьминки”», ДО «Первоцвет» и ГБОУ г. Москвы «Школа № 2116, ДО 8 «Сказка».

В качестве методов исследования использовалась беседа с дошкольниками, которая была частично формализована и направлена на получение от детей информации об их коллекциях, а также анкетирование педагогов и родителей.

Вопросы, вошедшие в беседу с ребенком, были отобраны с помощью экспертной оценки и пилотного исследования. В экспертной оценке приняли участие 8 специалистов (4 преподавателя МГППУ (3 человека — кандидаты психологических наук, 1 человек — кандидат педагогических наук), 4 человека — педагоги-психологи дошкольных образовательных организаций г. Москвы). Целью экспертной оценки было отобрать из предложенных минимально достаточное количество вопросов, направленных на получение необходимой информации в рамках экспериментального

исследования. Были оставлены вопросы, мнение по которым совпало минимум у шести экспертов. Далее, в пилотном исследовании, вопросы, отобранные экспертами, были апробированы на дошкольниках разных возрастов с целью определения доступности формулировок. Таким образом, после экспертной оценки и апробации в план беседы в качестве основных были включены следующие вопросы: *Есть ли у тебя какая-нибудь коллекция? Какая? Когда начал собирать? Зачем ты собираешь эту коллекцию? Откуда появляются предметы в твоей коллекции?* В ходе беседы ребенку могли быть заданы и дополнительные вопросы, но при обработке результатов учитывались, в первую очередь, приведенные выше. В процессе обследования соблюдался принцип предварительного установления контакта с ребенком. Основная задача состояла в создании условий для свободного и открытого выражения ребенком своего опыта в данной деятельности. Беседа проводилась с ребенком индивидуально. Полученная информация заносилась в бланк для последующего качественного анализа данных.

Для родителей и педагогов использовались анкеты открытого типа, которые позволяли уточнить и конкретизировать информацию, полученную от детей.

Вопросы, вошедшие в анкеты для родителей и воспитателей, были отобраны с помощью экспертной оценки и пилотного исследования. Экспертная оценка проводилась аналогично той, которая была проведена в процессе отбора вопросов для беседы с детьми, с участием того же состава экспертов. В процессе пилотного исследования, отобранные вопросы были апробированы на родителях и воспитателях соответственно.

Анализ результатов экспериментального исследования

Полученные нами данные позволяют говорить о том, что уже в младшем дошкольном возрасте дети собирают коллекции. Удивило, что 70% опрошенных детей младшего дошкольного возраста сказали, что у них есть собственная коллекция. В старшем дошкольном возрасте количество детей, имеющих собственную коллекцию, возрастает до 95%, т. е. практически — это все старшие дошкольники, что подтвердили данные, полученные от родителей и педагогов. Это позволяет говорить о том, что, возникая в ранних возрастах, коллекционирование является значимой деятельностью для детей дошкольного возраста.

Полученные нами результаты позволили выявить приоритеты в содержании детских коллекций на протяжении дошкольного возраста. Коллекции детей младшего дошкольного возраста представлены преимущественно игрушками из киндер-сюрпризов (47,5%) или мягкими игрушками (35%), машинками (12,5%) и природными объектами (5%) (камушки или ракушки).

Анализируя результаты анкет родителей, можно сделать вывод, что в этом возрасте содержание детских коллекций практически всегда каким-то образом связано с родителями. Это может быть совместная с родителями деятельность, связанная с

удовлетворением потребности в общении и познавательного интереса (конструкторы, машинки, природные объекты и др.); продолжение родительской коллекции, как часто было с киндер-сюрпризами; переходные объекты, позволявшие сепарироваться и получить эмоциональную поддержку (мягкие игрушки). Младшие дошкольники в беседе о своих коллекциях практически всегда отмечали включенность родителей в этот процесс (Алиса, 3 года 1 мес.: «Мама купила, если не буду плакать, то будет еще покупать» (про коллекцию «киндеров»); Антон, 3 года 5 мес.: «Еще папа собирал, теперь вместе собираем» (про коллекцию «киндеров»); София, 3 года: «мама мишек мягких дарит, я их люблю»).

К старшему дошкольному возрасту появляется ярко выраженная спецификация коллекций, состоящих из игрушек; как правило, это в большей степени обусловлено содержанием субкультуры, которое задают взрослые. Доминирует привязанность коллекций игрушек к персонажам мультфильмов (например, машинки из мультфильмов «Маквин», «Рой-самолетик»; трансформеры, куклы из мультфильмов «Винкс» и др.). Кроме того, среди мальчиков, встречается коллекционирование машинок, но обязательно разных марок или разного вида транспорта. Существенно разнообразнее становятся коллекции природных материалов. К камушкам и ракушкам начинают добавляться гербарии, насекомые, различные находки, сделанные в поездках и др. В этом возрасте и, как правило, на материале природных объектов появляются классификации в рамках коллекции: по размеру, по цвету, по месту находки, по способу появления (нашел сам, подарили, выменял) и др. К концу старшего дошкольного возраста появляются два принципиально новых вида коллекций: сетевые игрушки и виртуальные объекты. Коллекционирование виртуальных объектов связано с доступностью гаджетов, которые, по разным данным, имеются в свободном пользовании примерно у 80% детей старшего дошкольного возраста, и их вовлечением в онлайн-пространство и игры. В качестве коллекционируемых виртуальных объектов у старших дошкольников выступают стикеры для социальных сетей, интерактивные картинки, рисунки, выполненные с помощью гаджетов, или фотографии, которые дети хранят в телефоне, планшете или на компьютере. Коллекционирование сетевых игрушек связано с рекламными акциями, проводимыми в сетевых магазинах («Прилипалы» в Дикси, Смурфики в Пятерочке и др.).

79% детей старшего дошкольного возраста имеют коллекцию в виртуальном пространстве. Стоит отметить, что такого рода коллекции существуют параллельно с реальными коллекциями и отходят как бы на второй план. Дети всегда в первую очередь рассказывали о реальной коллекции, а в процессе беседы вспоминали, что есть еще и виртуальная. При этом виртуальные коллекции могут быть очень разнообразны: они могут быть продолжением реальной коллекции ребенка (например, ребенок собирает реальные игрушки из мультфильма или марки машин, а в виртуальной коллекции имеет изображения тех,

которые отсутствуют); могут существовать совершенно отдельно и быть связаны с виртуальными интересами ребенка (например, персонажи компьютерных игр, рисунки, седланные ребенком в графических редакторах и др.) либо быть коллекцией любимых мультфильмов или песен.

Существуют различия в содержании коллекций у детей 5 и 6 лет, на которые стоит обратить внимание. У детей 5 лет преобладают коллекции из природного материала (64%), что, с одной стороны, может объясняться возможностью самостоятельно собирать предметы коллекции и не зависеть от родителей в процессе ее пополнения, а с другой стороны, природный материал дает большие возможности для его структурирования в рамках коллекции (по размеру, цвету, месту находки, способу получения и т. д.), что, по-видимому, становится важно в этом возрасте. Также в 5 лет заметен самый высокий интерес к игрушкам, связанным с мультфильмами, которые популярны у детей. В этой возрастной группе никто из детей не собирал машинки сами по себе, только машинки, связанные с мультфильмами. Возможно, это обусловлено развитием у ребенка интересов и мышления, у него появляются первые попытки структурирования материала. В той или иной степени, структурирование содержания коллекции появляется практически у всех детей этого возраста.

У детей 6 лет на первое место по популярности выходят сетевые игрушки. Если у 5-летних детей такие коллекции были выявлены в 10% случаев, то после 6 лет 70% детей создавали коллекции предметов из сетевых магазинов (игрушки, ластики, наклейки и др.).

Беседа с детьми позволила выявить следующие причины возросшего интереса к коллекционированию сетевых игрушек в этом возрасте. Во-первых, для детей был понятен и доступен способ получения новых предметов в коллекцию и объем создаваемой коллекции. Соблюдение правил (например, покупка продуктов в определенном магазине) давало детям уверенность в том, что их коллекция будет пополняться, а знание точной информации об объеме коллекции позволяло четко определить достижимую цель. Во-вторых, создание данных коллекций открывает перед детьми большие возможности для коммуникативного взаимодействия. Именно с ними связан пик появления обменных операций у детей. Эти коллекции привлекают большое внимание сверстников, их владельцы приобретают определенную статусную категорию в группе, а особенно те, кто первым собрал всю коллекцию. Однозначно можно говорить о том, что появившееся в последнее время сетевое коллекционирование является очень значимой деятельностью для детей старшего дошкольного возраста, но на сегодняшний день оно является мало изученным феноменом.

Распределение содержания детских коллекций на протяжении дошкольного возраста можно наглядно увидеть на рис. 1.

На рисунке видно, что преобладающие в младшем дошкольном возрасте коллекции киндер-сюрпризов и мягких игрушек к старшему дошкольному возрасту либо исчезают совсем (коллекции мягких игрушек),

либо становятся незначительными (коллекции киндер-сюрпризов). При этом в старшем дошкольном возрасте появляются, а к его концу начинают занимать основное место коллекции сетевых игрушек. В то же время увеличивающееся от среднего к старшему дошкольному возрасту количество коллекций природных объектов к концу дошкольного возраста сокращается. Возможно, в содержании детских коллекций отражается тенденция к проявлению у ребенка самостоятельности в данном виде деятельности. Если мы посмотрим ответы детей на вопрос «Как пополняется твоя коллекция?», то получим результаты, представленные на рис. 2.

На рис. 2 видно, что, с одной стороны, в пополнении детских коллекций на протяжении дошкольного возраста происходит снижение роли взрослых, а с другой стороны, возрастает роль самого ребенка в этом процессе.

Если в младшем дошкольном возрасте содержание детских коллекций во многом связано с совместной со взрослым деятельностью, как мы уже писали выше, и

основным источником пополнения коллекции в данном случае являются взрослые, то в середине дошкольного возраста у ребенка возрастают собственные возможности пополнения коллекций; на этом фоне основное место начинают занимать коллекции из природных объектов (64%) (см. рис. 1), которые позволяют ребенку становиться все более самостоятельным в своей деятельности (см. рис 2). Неоднозначная ситуация складывается относительно коллекционирования сетевых игрушек. С одной стороны, способ их собирания делает ребенка зависимым от родителей (поэтому и происходит, хоть и незначительное, но увеличение роли взрослых в пополнении коллекции 5–6-летних детей), но при этом присутствует целенаправленность и самостоятельность в выборе этого содержания со стороны ребенка, в то время как в младшем возрасте содержание детских коллекций в основном продолжает коллекции взрослых (киндер-сюрпризы, машинки) или связано с ними.

Одновременная популярность и стихийность детского коллекционирования в рамках дошкольного воз-

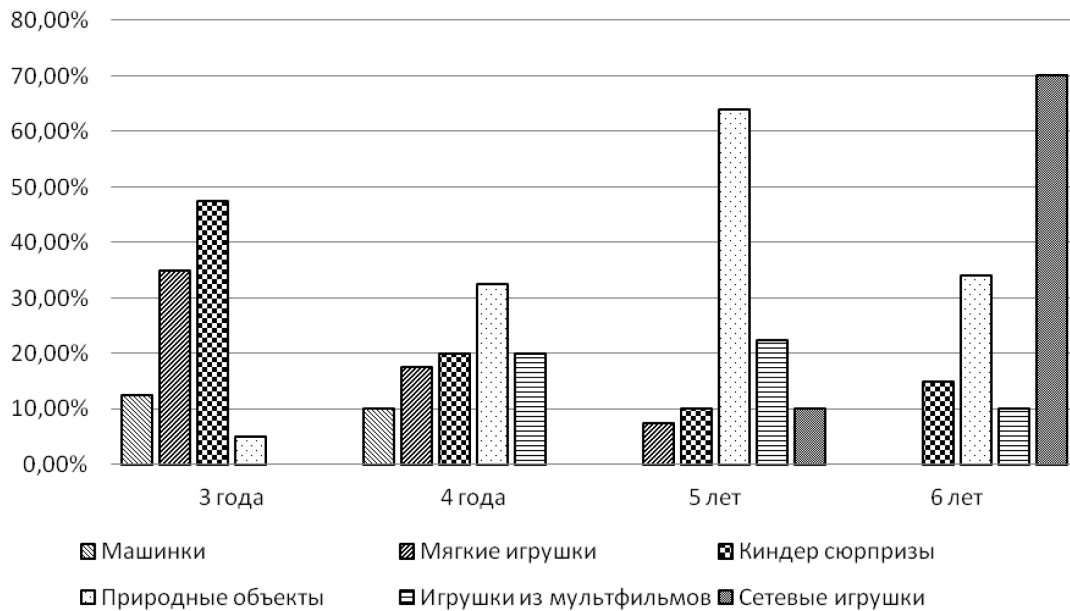


Рис. 1. Содержание детских коллекций на протяжении дошкольного возраста

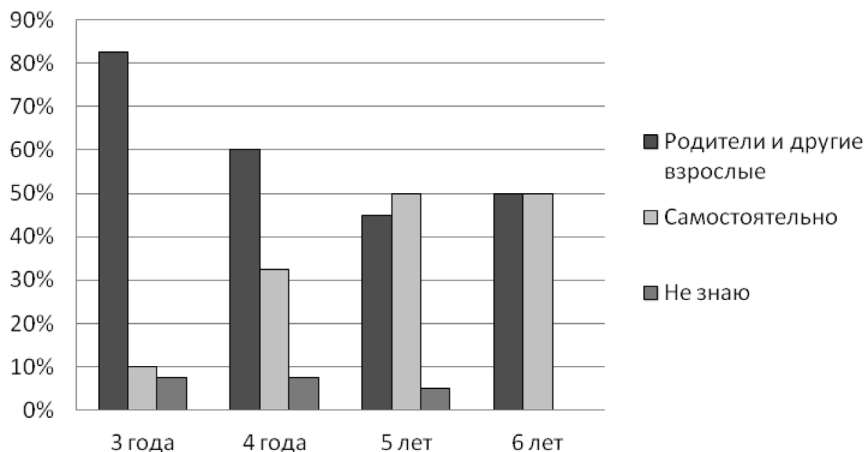


Рис. 2. Источники пополнения детских коллекций

раста неизбежно ставит вопрос о том, какие задачи развития позволяет решать этот вид деятельности, какие функции он выполняет. Для ответа на этот вопрос на основе анализа литературы были выделены основные задачи, которые могут решаться в рамках детского коллекционирования. В их числе оказались: познавательные задачи (А.А. Семенова, П.Ф. Вахтеров, О.В. Крежевских, М. В. Осорина, В.А. Забзеева, М. Александровская, А.М. Вербенец и др.); задачи, связанные с эмоциональной регуляцией, своего состояния (А.М. Вербенец, Р. Таньчук, И.А. Котляр, Р. Subkowski и др.); коммуникативные задачи (В.А. Забзеева, О.В. Крежевских, Е.К. Ягловская, О.И. Пермякова, М.В. Осорина и др.). Таким образом, на основе анализа литературы нам удалось выделить следующие функции детского коллекционирования: познавательную, эмоционально-регуляторную и коммуникативную. Познавательная функция заключается в том, что создание коллекций, с одной стороны, обусловлено некоторыми интересами ребенка, а с другой — побуждает его к поиску новой информации, побуждает больше узнавать о своей коллекции. По мнению М.В. Осориной, в основе коллекции всегда заложен интеллектуально-логический принцип подбора материала, пусть не всегда совершенный [13, с. 136]. Эмоционально-регуляторная функция детского коллекционирования обусловлена, с одной стороны, теми эмоциями, которые связаны у ребенка с коллекционируемыми предметами, с другой стороны — позитивными эмоциями, вызванными занятием коллекционированием. Такую функцию, как правило, выполняют коллекции, которые И.А. Котляр называет процессуальными [12, с. 35]. В них заложены эстетическое удовольствие, интерес от самого процесса коллекционирования, получение положительных эмоций, ощущение чувства занятости. Коммуникативная функция детского коллекционирования связана с включением в этот процесс сверстников и взрослых. Взаимодействие со взрослыми в данном случае направлено на расширение коллекции или помощь в ее структурировании и получении дополнительной информации. Взаимодействие со сверстниками, с одной стороны, обусловлено обменными операциями с целью пополнения коллекций, с другой стороны, это совместная деятельность по их пополнению (например, природными объектами).

Выделенные функции детского коллекционирования в нашем исследовании выявлялись в процессе беседы с детьми в ответах на вопрос «Зачем ты собираешь эту коллекцию?». Если в ответах детей прослеживаются их познавательные интересы, стремление к поиску информации, стремление выстроить некоторую логику в классификации коллекции и др., можно предположить, что коллекция выполняет познавательную функцию. В качестве примеров можно привести следующие ответы детей: «Чтобы были все, кого я знаю» (про коллекцию динозавров) (Егор, 4 года 10 мес.); «Интересуюсь минералами» (про коллекцию минералов) (Андрей, 6 лет); «Хочу разные собрать и по цвету, и по деревьям» (про коллекцию сухих листьев) (Оля 5 лет 11 мес.). Если ответы детей относительно их коллекции были связаны с переживанием положительных эмоций, получением эстетического удовольствия, можно предположить, что

такая коллекция выполняет эмоционально-регуляторную функцию. Например: «Вспоминаю о поездке на море» (София, 5 лет 4 мес.); «Они красивые (листки), нравится на них смотреть» (Алина, 6 лет); «Мягкие и нравятся» (о мягких игрушках) (Инга, 3 года 6 мес.); «Я на них смотрю и веселюсь. Сразу хочется с ними играть» (об игрушках из киндер-сюрпризов) (Егор, 3 года, 10 мес.). Если ребенок говорит о том, что собирает коллекцию для того, чтобы можно было обмениваться с друзьями, то очевидно, что данная коллекция выполняет коммуникативную функцию. В таком случае на вопрос «Зачем ты собираешь эту коллекцию?» дети давали следующие ответы: «Обмениваюсь картами с друзьями (карточки с динозаврами)» (Игорь, 6 лет, 2 мес.); «Кто-то начал собирать, и я тоже — чтобы меняться» (Федя, 6 лет 4 мес.); «Стелла у меня сейчас на десять дней, потому что мне ее дала девочка, потом я тоже дам ей куклу, которой у нее нет» (Лиза, 6 лет, 6 мес.).

Если посмотреть на то, как функции коллекционирования распределяются на протяжении дошкольного возраста, то можно увидеть следующую картину, представленную на рис. 3.

Ответы ребенка на вопрос «Зачем ты собираешь коллекцию?» могли быть отнесены сразу к двум функциям. Например: «Они мне нравятся, красивые, а еще я с другими девочками меняюсь» (о коллекции карточек с литтл пони) (Аня, 6 лет, 2 мес.). В то же время некоторые дети не могли дать ответа на этот вопрос. Наиболее часто это встречалось у детей 3 лет (25% всех ответов). Поэтому, процентное распределение функций считалось от всех содержательных ответов, данных детьми каждого возраста.

Результаты, представленные на рис. 3, позволяют говорить о том, что на протяжении дошкольного возраста существует некоторая закономерность в распределении функций детского коллекционирования. Эмоционально-регуляторная функция наиболее ярко проявляется в младшем дошкольном возрасте (72% от всех ответов детей 3 лет), становится менее выраженной уже в среднем дошкольном возрасте (20%) и примерно в этих значениях остается у старших дошкольников. Познавательная функция очень несущественно проявляется у детей в 3 года (8%), но в 4 года начинает интенсивно расти (40%) и своего пика достигает в 5 лет (59%), несколько падая к концу дошкольного возраста (31%). Наиболее ярко представлена динамика коммуникативной функции детского коллекционирования. Совершенно отсутствуя в начале дошкольного возраста, она незначительно проявляется у детей 4 лет (5%), несколько возрастает к 5 годам (28%) и достигает своего пика в конце дошкольного возраста (64%).

Выводы

Анализируя полученные данные с точки зрения высказанного положения Л.С. Выготского о том, что натуральную форму поведения в процессе развития ребенка необходимо перевести в культурную, «соединяя всякий раз с более сложной деятельностью», мы можем сделать следующие выводы.

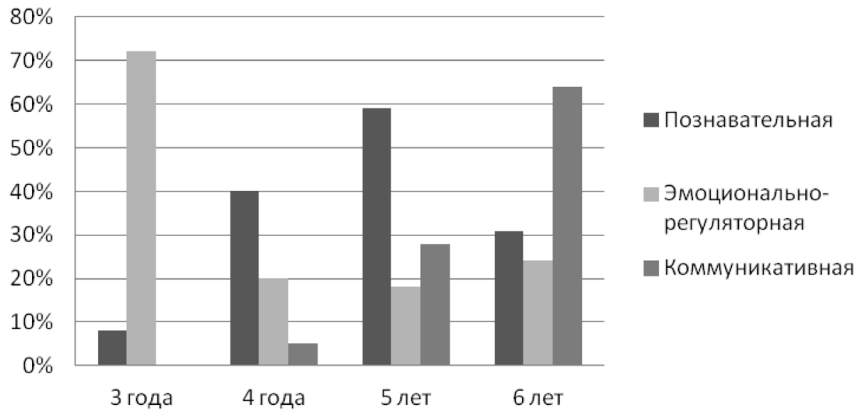


Рис. 3. Распределение функций детского коллекционирования на протяжении дошкольного возраста

В дошкольном возрасте, становясь все более самостоятельной деятельностью ребенка, детское коллекционирование уже приобретает форму культурной деятельности, как по содержанию, в котором отражаются существующие культурные ценности (игрушки из мультфильмов, находки из поездок, листики с разных деревьев), так и по функциям в которых отражается социальная направленность. Выполняя преимущественно функцию эмоциональной регуляции и создавая для ребенка ситуацию эмоционального комфорта в младшем дошкольном возрасте, что, по сути, является удовлетворением более ранних потребностей, в 4–5 лет стихийным образом детское коллекционирование выходит на достаточно высокие уровни познавательной самостоятельности. Основным видом коллекций становятся коллекции из природного материала, которые решают целый класс познавательных задач этого возраста, что подтверждает положение Л.С. Выготским о том, что «... инстинкт к накоплению и завладению, может побудить к накоплению знаний и перенесению их в более высокие виды деятельности» [8, с. 90]. Как мы увидели, стихийным образом это происходит больше чем с половиной детей 5 лет. По сути, это мы и наблюдаем на рис. 3 до момента 6 лет. В этом возрасте познавательная функция детского коллекционирования у современных дошкольников начинает сдавать свои позиции, а на первое место выходит коммуникативная. Из описанных выше данных видно, что в современной ситуации в первую очередь она удовлетворяется посредством сетевого коллекционирования, ставшего популярным в последние годы. Из деятельности, направленной на стихийное познание окружающего мира, коллекционирование становится деятельностью для обозначения статуса ребенка, некоторой формой выражения субъектности. Безусловно, феномен сете-

вого коллекционирования у современных дошкольников требует более детального изучения, но, опираясь на полученные нами данные, мы можем говорить о том, что оно подавляет тенденцию к собиранию природного материала, тем самым подавляя и связанную с ним познавательно-исследовательскую деятельность ребенка. В то же время сетевое коллекционирование несет в себе возможность для развития коммуникативной деятельности. При этом стоит отметить, что, будучи полностью организованным извне (объем коллекции, сроки сбора, ее структура, даже формы хранения уже заложены маркетологами), процесс сетевого коллекционирования лишает ребенка какой-либо возможности проявления познавательно-исследовательской деятельности, в то время как коллекции из природного материала, решая познавательно-исследовательские задачи, оставляют возможность и для развития коммуникативной сферы дошкольников. Таким образом, можно говорить о том, что развитию ребенка будет способствовать поддержка познавательной направленности и самостоятельности в рамках коллекционирования, начиная со среднего дошкольного возраста, и создание на их основе возможностей для коммуникативного взаимодействия.

В рамках данного исследования была предпринята попытка выявления особенностей коллекционирования на разных этапах дошкольного детства. Были выделены содержание и динамика коллекционирования на протяжении дошкольного возраста и его функции. С опорой на полученные в исследовании данные, дальнейшее исследование по данной тематике может быть направлено на выявление роли детского коллекционирования во вхождении ребенка в культуру в широком смысле слова, что может быть выявлено в рамках лонгитюдного исследования.

Литература

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: учеб. пособие. М.: ПЕР СЭ, 2008. 431 с.
2. Александровская М. Зачем ребенку коллекции? Или как «спасти» способного дошкольника от школьных неудач? // Дошкольное образование. 2008. № 11. С. 18–22.
3. Алиева Т., Кудрявцев В. Еще раз о природе детской субкультуры // Дошкольное воспитание. 2007. № 3. С. 68–72.

References

1. Abramenkova V.V. Sotsial'naya psikhologiya detstva: uchebnoe posobie [Social psychology of childhood]. Moscow: PER SE, 2008. 431 p. (In Russ.).
2. Aleksandrovskaya M. Zachem rebenku kollektzii? Ili kak «spasti» sposobnogo doshkol'nika ot shkol'nykh neudach? [Why does a child need collections? Or how to „save” a capable preschooler from school failures?].

4. Алиева Т.И. Практики внимательности и смыслопорождения в образовательном процессе детского сада [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 4. С. 99–109. DOI:10.17759/psyedu.2019110408. URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2019/n4/Alieva.shtml (дата обращения: 29.11.2020).
5. Белопольская Н.Л., Рубан О.В. Развитие игрового взаимодействия у дошкольников с расстройствами аутистического спектра методом «хороводные игры» // Дефектология. 2017. № 1. С. 23–30.
6. Блинова С.В. Коллекционирование как культурная практика современного ребенка-дошкольника // Сборник статей XXVI Международной научно-практической конференции «Современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации» (Пенза, 25 марта 2019 г.). Пенза, 2019. С. 18–23.
7. Бурлакова И.А., Клопотова Е.Е., Ягловская Е.К. Влияние родителей на содержание субкультуры дошкольников // Семья и дети в современном мире. Сборник материалов Международной научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 22–23 апреля 2019 г.). СПб.: Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, 2019. С. 154–159.
8. Выготский Л.С. Педагогическая психология: краткий курс. М.: Работник просвещения, 1926. 348 с.
9. Иванова Н.В., Бардинова Е.Ю., Калинина А.М. Социальное развитие детей в ДОУ: метод. пособие. М.: ТЦ Сфера, 2008. 128 с.
10. Клопотова Е.Е. Изучение субкультуры современных дошкольников // Дошкольное воспитание. 2017. № 1. С. 87–91.
11. Клопотова Е.Е., Ягловская Е.К. К вопросу поддержки инициативы дошкольников [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 4. С. 90–98. DOI:10.17759/psyedu.2019110407. URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2019/n4/Klopotova_Yaglovskaya.shtml (дата обращения: 29.11.2020).
12. Котляр И.А., Журкова Е.А. Коллекционирование – феномен культурный и психологический // Культурно-историческая психология. 2007. Том 3. № 4. С. 32–38. DOI:10.17759/chp.2007030404
13. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб.: Питер, 1999. 304 с.
14. Пермьякова О.И. Коллекционирование как новая форма работы с дошкольниками // Воспитатель дошкольного образовательного учреждения. 2012. № 1. С. 16–19.
15. Прохорова Л.Н., Моделкина Р.Н., Кулешова Н.П. Воспитываем коллекционеров: Опыт использования коллекционирования в развитии креативности дошкольников / Под ред. Л.Н. Прохоровой. М., 2006. 64 с.
16. Рыжова Н.А. Как стать коллекционером // Игра и дети. 2004. № 4. С. 13.
17. Смирнова Е.О., Соколова М.В. Тенденции развития современных игрушек // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 2. С. 99–104. DOI:10.17759/chp.2019150212
18. Тимошенко Н.В. Социальная ситуация развития как одно из основных условий формирования творческих стратегий детей [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 1. С. 70–84. DOI:10.17759/psyedu.2019110106. URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2019/n1/Timoshenko.shtml (дата обращения: 29.11.2020).
19. Doshkol'noe obrazovanie [Preschool education], 2013, no. 11, pp. 18–22. (In Russ.).
20. Alieva T., Kudryavtsev V. Eshche raz o prirode detskoi subkultury [Once again about the nature of children's subculture]. *Doshkol'noe vospitanie [Preschool education]*, 2007, no. 3, pp. 68–72. (In Russ.).
21. Alieva T.I. Praktiki vnimatel'nosti i smyslopovorozhdeniya v obrazovatel'nom protsesse detskogo sada [Elektronnyi resurs] [The Practice of Attention and Meaning Generation in the Educational Process of Kindergarten]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2019. Vol. 11, no. 4, pp. 99–109. doi:10.17759/psyedu.2019110408. Available at: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2019/n4/Alieva.shtml (Accessed 29.11.2020). (In Russ.).
22. Belopol'skaya N.L., Ruban O.V. Razvitie igrovogo vzaimodeistviya u doshkol'nikov s rasstroistvami autisticheskogo spektra metodom "khorovodnye igrы" [Development of game interaction in preschoolers with autism spectrum disorders using the "round dance games" method]. *Defektologiya [Defectology]*, 2017, no. 1, pp. 23–30. (In Russ.).
23. Blinova S.V. Kollektsonirovanie kak kul'turnaya praktika sovremennogo rebenka-doshkol'nika [Collecting as a cultural practice of a modern preschool child]. *Sbornik statei XXVI Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Sovremennoe obrazovanie: aktual'nye voprosy, dostizheniya i innovatsii"* (Penza, 25 marta 2019 g.) [Collection of articles of the XXVI International scientific and practical conference "Modern education: current issues, achievements and innovations"]. Publ.: Penza, 2019, pp. 18–23. (In Russ.).
24. Burlakova I.A., Klopotova E.E., Yaglovskaya E.K. Vliyanie roditelei na sodержanie subkultury doshkol'nikov [Influence of parents on the content of the preschool subculture]. *Sbornik materialov Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Sem'ya i deti v sovremennom mire"* (Sankt-Peterburg, 22–23 aprelya 2019 g.) [Collection of materials of the International scientific and practical conference "Family and children in the modern world"]. Publ.: Rossiiskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. A.I. Gertsena (Sankt-Peterburg), 2019, pp. 154–159. (In Russ.).
25. Vygotskii L. S. Pedagogicheskaya psikhologiya: kratkii kurs [Pedagogical psychology: a short course]. Moscow: Rabotnik prosveshcheniya, 1926. 348 p. (In Russ.).
26. Ivanova N.V., Bardinova E.Yu., Kalinina A.M. Sotsial'noe razvitiye detei v DOU: Metodicheskoe posobie [Social development of children in preschool educational institution: a methodological guide]. Moscow: creative center Sfera, 2008. 128 p. (In Russ.).
27. Klopotova E.E. Izuchenie subkultury sovremennykh doshkol'nikov [On the problem of studying the subculture of modern preschoolers]. *Doshkol'noe vospitanie [Preschool education]*, 2017, no. 1, pp. 87–91. (In Russ.).
28. Klopotova E.E., Yaglovskaya E.K. K voprosu podderzhki initsiativy doshkol'nikov [Elektronnyi resurs] [Manifestation of Initiative in Preschool Children in the Process of Interaction with the Teacher]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2019. Vol. 11, no. 4, pp. 90–98. doi:10.17759/psyedu.2019110407. Available at: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2019/n4/Klopotova_Yaglovskaya.shtml (Accessed 29.11.2020). (In Russ.).
29. Kotlyar I.A., Zhurkova E.A. Kollektsonirovanie – fenomen kul'turnyi i psikhologicheskii [Collecting is a cultural and psychological phenomenon]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. [Cultural and historical psychology]*, 2007. Vol. 3, no. 4, pp. 32–38. doi:10.17759/chp.2007030404. (In Russ.).
30. Osorina M.V. Sekretnyi mir detei v prostranstve mira vzroslykh [The Secret world of children in the space of the adult world]. Saint Petersburg: Piter, 1999. 304 p. (In Russ.).

19. Фельдштейн Д.И. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития // Вопросы психологии. 1998. № 1. С. 3–19.

20. Чернушевич В.А. Народная игра как ресурсный носитель традиционных ценностей // Проблемы профилактики социально опасного поведения среди подростков и молодежи. Сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием /. Отв. ред. Т.Т. Щелина. 2019. С. 459–465.

21. Ягловская Е.К. Ориентация на моральную норму в действиях и высказываниях детей 5–7 лет // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 1988. № 1. С. 69–72.

14. Permyakova O.I. Kolleksionirovanie kak novaya forma raboty s doshkol'nikami [Collecting as a new form of work with preschoolers]. *Vospitatel' doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya* [Teacher of a preschool educational institution], 2012, no. 1, pp. 16–19. (In Russ.).

15. Prokhorova L.N., Modelkina R.N., Kuleshova N.P. Vospityvaem kollektionerov: Opyt ispol'zovaniya kolleksionirovaniya v razvitiі kreativnosti doshkol'nikov. Pod red. L.N. Prokhorovoi. M., 2006. 64 p. (In Russ.).

16. Ryzhova N.A. Kak stat' kollektionerom [How to become a collector]. *Igra i deti* [Game and children], 2004, no. 4, pp. 13. (In Russ.).

17. Smirnova E.O., Sokolova M.V. Tendentsii razvitiya sovremennykh igrushek [Trends in the development of modern toys]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*. [Cultural and historical psychology], 2019. Vol. 15, no. 2, pp. 99–104. doi:10.17759/chp.2019150212. (In Russ.).

18. Timoshenko N.V. Sotsial'naya situatsiya razvitiya kak odno iz osnovnykh uslovii formirovaniya tvorcheskikh strategii detei [Elektronnyi resurs] [Social Situation of Development as one of the Basic Conditions of Children's Creative Strategies Formation]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2019. Vol. 11, no. 1, pp. 70–84. doi:10.17759/psyedu.2019110106. Available at: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2019/n1/Timoshenko.shtml (Accessed 29.11.2020). (In Russ.).

19. Fel'dshteyn D.I. Detstvo kak sotsial'no-psikhologicheskii fenomen i osoboe sostoyanie razvitiya [Childhood as a socio-psychological phenomenon and a special state of development]. *Voprosy psikhologii* [Question of psychology], 1998, no. 1, pp. 3–19. (In Russ.).

20. Chernushevich V.A. Narodnaya igra kak resursnyi nositel' traditsionnykh tsennostei [Folk game as a resource carrier of traditional values]. Sbornik statei uchastnikov Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem "Problemy profilaktiki sotsialno opasnogo povedeniia sredi podrostkov i molodezhi" [Collection of articles by participants of the all-Russian scientific and practical conference with international participation "Problems of prevention of socially dangerous behavior among adolescents and youth"]. In Shchelina T.T. (ed.). 2019, pp. 459–465. (In Russ.).

21. Yaglovskaya E.K. Orientatsiya na moral'nuyu normu v deistviyakh i vyskazyvaniyakh detei 5–7 let [Orientation to the moral norm in the actions and statements of children 5–7 years old]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya* [Moscow University Bulletin. Series 14: Psychology], 1988, no. 14, pp. 69–72. (In Russ.).

Информация об авторах

Клопотова Екатерина Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии факультета психологии образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, e-mail: klopotova@yandex.ru

Злобина Татьяна Дмитриевна, аспирант, Государственный университет «Дубна» (ГБОУ ВО МО «Дубна»), г. Дубна, Российская Федерация; педагог-психолог, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, e-mail: zlotati@yandex.ru

Information about the authors

Ekaterina E. Klopotova, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Preschool Pedagogy and Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, e-mail: klopotova@yandex.ru

Tatiana D. Zlobina, PhD Student, Dubna State University, Dubna, Russian Federation; Educational Psychologist, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, e-mail: zlotati@yandex.ru

Получена 29.04.2020

Принята в печать 01.03.2021

Received 29.04.2020

Accepted 01.03.2021

Отношение к учению в разные периоды развития российского школьного образования

А.Д. Андреева

Психологический институт РАО (ФГБНУ ПИ РАО), Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/000-0002-1253-8903>, e-mail: alladamirovna@yandex.ru

Основанием для проведения исследования послужила гипотеза о том, что отношение к учению подростков, завершающих курс основного общего образования, меняется в зависимости от конкретных социально-экономических требований общества. Отношение к учению рассматривается в единстве его мотивационного и эмоционального компонентов. Представлены результаты сравнительно-исторического анализа отношения к учению выпускников основной школы и их сверстников послевоенных лет и эпохи развитого социализма. Исходными для сопоставления стали данные исследований, проводившихся в научной школе Л.И. Божович во второй половине прошлого столетия. Методический инструментарий и параметры выборки испытуемых определялись в соответствии с требованиями сравнительно-исторического исследования. Сравнение с данными исследований советской эпохи производилось как по количественным параметрам, так и по качественным описаниям возрастных закономерностей развития личности подростков. Показано, что социальная ситуация развития оказывает значимое влияние на содержание и структуру учебной мотивации выпускников неполной средней школы. В послевоенные годы наиболее значимыми оказывались мотивы получения профессии, а в годы застоя — учебно-познавательные мотивы, причем их ранговые позиции были удалены друг от друга на несколько пунктов. Для современных выпускников эти мотивы сблизилась и занимают лидирующие позиции в иерархии: учебно-познавательные мотивы выступают в роли мотивов-стимулов, а следующие за ними мотивы получения профессии выполняют смыслообразующую функцию. Отношение к учению у сегодняшних выпускников основной школы эмоционально более насыщенное и противоречивое, чем у их сверстников послевоенных лет и эпохи застоя, что свидетельствует о напряженности ситуации самоопределения в условиях вариативности современной образовательной среды.

Ключевые слова: мотивация учения, отношение к учению, социальная ситуация развития, сравнительно-исторический метод, подростки, самоопределение.

Благодарности. Автор благодарит О.А. Москвитину за участие в разработке диагностического опросника.

Для цитаты: Андреева А.Д. Отношение к учению в разные периоды развития российского школьного образования // Культурно-историческая психология. 2021. Том 17. № 1. С. 84–92. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2021170112>

Attitude Towards Studying in Different Periods of Russian School Education Development

Alla D. Andreeva

Psychological Institute of Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/000-0002-1253-8903>, e-mail: alladamirovna@yandex.ru

The basis for the study was the hypothesis that the attitude towards studying in adolescents finishing middle school varies depending on the specific social and economic requirements of society. Attitude towards studying is considered in the unity of its motivational and emotional components. The paper presents results of a comparative historical analysis of the attitude towards studying in modern middle school graduates and their peers of the postwar years and the era of ‘developed socialism’. The

starting point for the comparison was the data of the studies conducted by L.I. Bozhovich's scientific school in the second half of the last century. The methodological tools and parameters of the sample of subjects were determined in accordance with the requirements of a comparative historical study. Comparison with research data from the Soviet era was carried out both by quantitative parameters and by qualitative descriptions of age-related patterns of adolescent personality development. It is shown that the social situation of development significantly affects the content and structure of middle school graduate's learning motivation. The motives for getting a profession were the most important in postwar years, whereas in the years of stagnation the value of learning and cognitive motives increased; moreover, the ranking positions of the former and the latter differed by several points. As for modern graduates, these motives have come closer and occupy leading positions in the hierarchy: learning and cognitive motives act as motives-stimuli, and the succeeding motives for getting a profession fulfill a meaning-making function. The modern middle school graduates' attitude towards studying is emotionally more intense and contradictory than in the postwar years and the era of stagnation. We consider this indicates the tension of self-determination situation in the context of the variability of the modern educational environment.

Keywords: learning motivation, attitude towards studying, social situation of development, comparative historical method, adolescents, self-determination.

Acknowledgments. The author is grateful to O.A. Moskvitina for participation in elaboration of the diagnostic questionnaire.

For citation: Andreeva A.D. Attitude Towards Studying in Different Periods of Russian School Education Development. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2021. Vol. 17, no. 1, pp. 84–92. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2021170112>

Введение

XX век вошел в историю как век научно-технического прогресса, бурного, неуклонного углубления знаний человека о мире, развития промышленных технологий, усложнения профессиональных требований к работнику, снижения доли неквалифицированного труда. Соответственно, постепенно изменялся и стандарт минимально необходимого уровня общего образования, которое позволило бы человеку овладеть современными ему профессиями.

Еще в 20-е годы сложилась система отечественного школьного образования, определившая продолжительность получения неполного среднего образования семью классами. В 1958 г. неполная средняя школа стала восьмилетней, а с 1984 г. — девятилетней. В 1992 г. Закон РФ «Об образовании» определил этот уровень как *основное общее образование*. При этом начало школьного обучения также сдвигалось от восьмилетних первоклассников к семилетним, а позже — к шестилетним. В результате средний возраст выпускников неполной средней школы оставался прежним — 15–16 лет. Именно в этом возрасте перед российскими подростками традиционно встает задача первого осознанного выбора своего жизненного пути, направления своей будущей профессиональной деятельности и дальнейшего образовательного маршрута. Как изменялось их отношение к этой задаче в зависимости от социальных-экономических требований общества в различные исторические периоды?

Для ответа на этот вопрос необходим сравнительный анализ отношения к учению выпускников отечественной неполной средней школы в контексте

конкретного содержания социальной ситуации развития.

Отношение школьников к учению — один из центральных, стержневых вопросов учебной деятельности, определяющих характер протекания учебного процесса, качество усвоения знаний учащимися. Оно выступает в единстве двух аспектов: знания учащегося о том, ради чего он учится (собственно мотивация учения), и связанных с этим эмоциональных переживаний. Традиционно внимание исследователей обращено к мотивационной стороне отношения к учению [3; 5; 8; 10; 11; 12; 14]. Между тем эмоциям принадлежит важная роль в регуляции поведения и деятельности человека. Представление о том, что эмоции обусловлены соотношением между мотивами деятельности и успешностью ее выполнения, развивалось в работах Л.И. Божович [4], С.Л. Рубинштейна [17], П.М. Якобсона [20], В.К. Вилюнаса [7], К. Изарда [9], А.М. Прихожан [16].

При организации исследования мы опирались на положения, выдвинутые Л.И. Божович [4], о том, что чувства, эмоции, аффекты субъекта являются отражением имеющихся у него актуально действующих потребностей. Эмоциональная окраска, модальность отношения школьника к учению показывает, в какой мере учебная деятельность отвечает имеющимся у него актуальным потребностям. Анализ отношения ребенка к той или иной деятельности невозможен без понимания места, которое он занимает в системе доступных ему общественных отношений, особенностей наличной социальной ситуации развития.

Исходными для сравнительного анализа особенностей учебной мотивации подростков были данные масштабного исследования, осуществленного в середине прошлого столетия Л.И. Божович, Н.Г. Морозо-

вой, Л.С. Славиной [5]. Эта работа заложила основы подхода отечественной психологии развития к проблеме мотивов учения школьников, в значительной степени определила терминологию и направления исследований в данной области. В 1985–1988 гг. нами было проведено исследование, посвященное сопоставлению содержательных и динамических характеристик мотивов учения школьников послевоенных лет и эпохи развитого социализма, впервые были проанализированы особенности их эмоционального отношения к учению [2]. Таким образом, мы располагаем данными, позволяющими сравнить особенности отношения к учению у выпускников российской основной (прежде — неполной) средней школы в различных исторических и социально-экономических условиях.

Целью исследования стало проведение сравнительного анализа содержания, структуры и эмоциональной окрашенности учебной мотивации у выпускников неполной средней школы послевоенных лет (1940–1950-е годы), периода развитого социализма (1985–1988-е годы) и современных девятиклассников (2019 год).

Программа исследования

Наше исследование организовано в русле сравнительно-исторического подхода, позволяющего провести более глубокий анализ получаемых данных в контексте условий развития и воспитания детей в разные исторические периоды [6; 8; 13].

В исследовании приняли участие выпускники девятих классов школ Москвы и Московской области, всего 297 человек (166 девушек и 131 юноша), из них 232 человека — учащиеся общеобразовательной школы, 65 человек — учащиеся профильного лицея при Московском физико-техническом институте (МФТИ). От законных представителей школьников имеется информированное согласие на их участие в психологических измерениях. Ограниченность выборки образовательными учреждениями столичного региона обусловлена дизайном сравнительно-исторического исследования, требующего максимально полного воссоздания исходных экспериментальных условий.

Для определения *структуры и содержания* сферы учебной мотивации подростков был разработан опросник, направленный на выявление мотивов, которыми руководствуются современные девятиклассники, принимая решение о том, где они будут учиться после окончания 9-го класса школы. Опросник содержит 23 утверждения, касающиеся разных аспектов ситуации выбора дальнейшего образовательного маршрута: учебной деятельности, ориентации на будущее, выбора образовательного учреждения. Респондентам предлагается согласиться либо не согласиться с утверждениями.

Для изучения особенностей *эмоционального отношения к учению* применена методика, основанная на опроснике Ч.Д. Спилбергера, для изуче-

ния уровней познавательной активности, тревожности и гнева как актуальных состояний и как свойств личности (State-Trait Personality Inventory, STPI) в модификации А.Д. Андреевой и А.М. Прихожан [15]. Опросник включает в себя четыре шкалы, соответствующие потребности в достижении, эмоциям интереса, тревожности и гнева. Интерес к познавательной деятельности выступает показателем высокого уровня учебной мотивации; тревожность тесно взаимодействует с интересом, являясь его динамической противоположностью; гнев — фундаментальная эмоция, одной из причин которой является фрустрация интереса. Сочетание этих параметров является комплексным показателем эмоционального отношения к учению.

Данные, полученные с помощью этих двух методик, дают представление как о известных, так и о неосознаваемых аспектах отношения школьников к учению.

Сравнение с данными исследований советской эпохи производилось как по количественным параметрам, так и по качественным описаниям возрастных закономерностей развития личности подростков [2; 4; 5].

Полученные данные обработаны с применением методов кросс-темпорального сравнения, дескриптивной и математической (t-критерия Стьюдента, ранжирования) статистики.

Результаты и обсуждение

1. Содержание и иерархия мотивов учения у выпускников основной (неполной) школы.

В обширном исследовании Л.И. Божович, Н.Г. Морозовой, Л.С. Славиной [5] представлены сведения о ранговых позициях познавательных и социальных мотивов учения школьников 1–10-х классов. Рассмотрим данные, относящиеся к структуре учебной мотивации семиклассников — выпускников неполной средней школы тех лет (табл. 1).

Таблица 1
Иерархия мотивов учения у выпускников неполной средней школы (7-й класс) в 1945–1950-е годы

Мотивы учения	Количество выборов (%)	Ранговое место
Будущая профессия	48	I
Обязанность/долг	29	II
Избегание неприятностей	14	III
Учебно-познавательные	11,5	IV

Мы видим, что значимость учебно-познавательных мотивов в 7-м классе была невысокой, они занимали IV ранговую позицию, а на первом месте находился мотив получения профессии. Именно в 7-м классе количество детей, указывающих свою будущую профессию, оказывалось наибольшим (82%) по сравнению даже с выпускниками школы (71%). Однако данные Н.И. Крылова ставят под сомнение

подлинность собственно профессионального самоопределения у этих подростков: «... выбирают профессию, не руководствуясь при этом никакими соображениями, выбирают просто потому, что эту профессию выбрали их товарищи, или потому, что в определенный жизненный момент она «подвернулась на глаза» [цит. по: 4, с. 278].

По-видимому, значительная часть школьников, завершивших семилетнее образование, выбирала профессионально-техническое обучение как наиболее короткий путь к овладению профессией. Разностороннее школьное образование лишалось для них личностного смысла, соответственно снижалась и значимость учебно-познавательной мотивации. Как видно из табл. 1, учебная деятельность выпускников-семиклассников поддерживалась в большей степени такими социальными мотивами, как «долг» и «избегание неприятностей», нежели учебно-познавательными.

Сравним представленные данные с материалами проведенного нами [2] в 1985–1988 гг. изучения содержания и структуры учебной мотивации у выпускников 8-х классов московских школ (табл. 2).

Таблица 2

Структура учебной мотивации выпускников неполной средней школы в 1985–1988-е годы (8-й класс, N = 136)

Мотивы учения	Количество выборов (%)	Ранговое место
Учебно-познавательные	72,2	I-II
Самоутверждение	71,9	I-II
Избегание неприятностей	52,3	III
Будущая профессия	14,3	IV
Обязанность/долг	3,4	V

В 80-е гг. прошлого века первые ранговые позиции делили между собой учебно-познавательные мотивы и мотивы самоутверждения, связанные со стремлением занять место в коллективе сверстников. Эпоха 70–80-х гг. прошлого века осталась в истории как время застоя, отсутствия ощутимых продвижений общественного развития, размывания перспективных задач и целей, формализации образа будущего. Такое положение неизбежно повышало субъективную ценность актуального периода жизни [19], что и нашло, на наш взгляд, свое отражение в структуре и содержании учебных мотивов старшеклассников. Для них стал значимым мотив самоутверждения, более типичный, по мнению Л.И. Божович [4; 5], для младших подростков, «живущих в настоящем», а не для юношей, «устремленных в будущее». Об этом же свидетельствует и достаточно высокая значимость мотивов избегания неприятностей («Надо хорошо учиться, чтобы тебя не ругали», «Не хочу огорчать родителей»). Проблема профессионального самоопределения отчетливо отодвинулась к моменту окончания школы, о чем свидетельствует IV ранговая позиция мотива получения профессии, а сама учеба уже не воспринималась школьниками как долг или обязанность перед обществом. Наиболее точно та-

кую структуру учебной мотивации отражают высказывания учащихся о том, что «надо хорошо учиться в школе, чтобы поступить в хороший вуз». Дальше этого желания представления школьников 80-х годов о смысле и ценности школьного образования и профессиональном выборе не распространялись.

Представим теперь данные об особенностях учебной мотивации у современных девятиклассников. Ответы респондентов по каждому утверждению опросника были распределены по четырем мотивационным категориям: учебно-познавательные мотивы, мотивы будущего, мотивы комфорта, мотивы внешнего влияния (табл. 3).

Таблица 3

Структура учебной мотивации выпускников основной школы в 2019 году (9-й класс, N = 232)

Мотивы учения	Количество выборов (%)	Ранговое место
Учебно-познавательные	62,3	I
Будущее	56,9	II
Комфорт	44,3	III
Внешнее влияние	13,4	IV

Прежде всего следует отметить, что перечень мотивов, регулирующих учебную деятельность современных подростков, несколько иной, нежели у их советских сверстников. Сегодняшние школьники не воспринимают учебу как свою обязанность или долг перед обществом, не рассматривают успеваемость в качестве средства самоутверждения в коллективе сверстников или «источника повышенной опасности».

Из таблицы видно, что наиболее значимыми являются учебно-познавательные мотивы. К ним относятся желание продолжить изучение предпочитаемых предметов, ориентация на свои интересы и способности, уверенность в собственных силах, оценка качества образовательной среды и возможность развития своих личностных качеств.

На втором по значимости месте оказались мотивы будущего. К ним относятся мотивы получения желаемой профессии и хорошей работы, поступления в вуз, соответствия выбранного пути собственным планам и планам семьи, а также мотивы, связанные с возможностью раньше начать самостоятельную жизнь или переехать в другую страну.

Аналогичные данные о значимости этих двух мотивов у современных старших подростков приведены в исследовании Е.С. Бабаевой [3]. Это свидетельствует об их взаимосвязи в общей структуре мотивационной сферы девятиклассников. Существенные трансформации рынка труда, быстрые изменения содержания профессий, рост требований к профессиональной компетентности сформировали в общественном сознании представление о том, что определение своего места в жизни находится в тесной связи с уровнем и качеством общего и профессионального образования, готовностью осваивать новые знания и умения. Мотивы выбора своего будущего и учеб-

но-познавательные мотивы уже не рассматриваются современными девятиклассниками как альтернативные; напротив, они выступают как единый механизм, который А.Н. Леонтьев называл «двойной функцией мотивов» [12]. Мотивы будущего поддерживают и придают личностный смысл учебной деятельности школьников, а учебно-познавательные мотивы выполняют функцию мотивов-стимулов, организующих и регулирующих ее выполнение. Такое понимание особенностей сферы учебной мотивации у современных старших подростков позволяет говорить о сближении для них ценности актуального и будущего периодов жизни, обусловленном особенностями объективного компонента сложившейся социальной ситуации развития.

На третьем месте находятся мотивы, связанные со стремлением к физическому и психологическому комфорту, достигаемому за счет либо изменения места учебы и круга общения, либо, напротив, сохранения привычного или удобного места учебы.

Наименее значимыми оказались так называемые мотивы внешнего влияния, т. е. те побудители принятия решения, которые связаны с внешним воздействием средств массовой информации, опытом старших друзей, родителей, школьных учителей и педагогов дополнительного образования. Однако в данном случае мы говорим только об осознаваемых учащимися мотивах учения, в то время как реальное влияние авторитетных для человека источников информации или референтных групп может не осознаваться и быть достаточно сильным.

Подводя итог сравнительному анализу содержания и структуры учебной мотивации выпускников неполной средней школы, следует выделить мотивы, определяющие смысл всей учебной деятельности школьников, перед которыми впервые встает проблема самоопределения. К ним, в первую очередь, относятся мотивы, связанные с будущим, и учебно-познавательные мотивы. Проанализируем их динамику в общей иерархии учебных мотивов старших подростков в зависимости от особенностей конкретной социальной ситуации развития в разные исторические периоды — с 40–50-х гг. прошлого столетия до сегодняшнего дня (табл. 4).

Таблица 4

Ранговые места учебно-познавательных мотивов и мотивов получения профессии у выпускников неполной и основной средней школы в период с 1945 по 2019 год

Мотивы учения	1945–1950-е годы	1985–88-е годы	2019 год
Учебно-познавательные	IV	I	I
Будущая профессия/жизнь	I	IV	II

Так, в начале 50-х гг. прошлого века первое по значимости место для выпускников семилетки занимал мотив получения будущей профессии, в то время как учебно-познавательные мотивы утрачивали свои

прежде ведущие позиции и перемещались на IV место. Мы связываем это с такими объективными факторами социальной ситуации развития, как низкий уровень жизни большинства семей в послевоенные годы и наличие платного обучения в старших классах школы, техникумах и вузах; исключение составляли ремесленные училища, обучающие рабочим профессиям. Выбор дальнейшего жизненного пути зависел не столько от интересов самого школьника, сколько от материального положения семьи.

В застойные 80-е годы первые ранговые места у выпускников неполной средней школы делили между собой учебно-познавательные мотивы и мотивы самоутверждения, а само окончание неполной средней школы не воспринималось ими как ситуация самоопределения. Социальная стабильность, отсутствие безработицы и выраженной конкуренции на рынке труда в эпоху застоя, материальное благополучие семей, ценности высшего образования определяли выбор большинства восьмиклассников в пользу продолжения школьного обучения. Проблема профессионального самоопределения становилась неактуальной, и ее решение откладывалось до окончания школы.

Сегодня, по сравнению с эпохой застоя, заметно повысилась ценность мотивов, связанных с будущими жизненными планами учащихся. Если в 80-е годы эти мотивы занимали четвертое по значимости место в общей иерархии учебных мотивов, то сегодня они переместились на второе место. Тогда проблема профессионального самоопределения отчетливо смещалась к моменту окончания школы, сегодня же она тесно связана с конкретными жизненными планами школьников и выбором дальнейшего образовательного маршрута. Эти мотивы придают личностный смысл продолжению учебы в соответствии с принятым решением, поддерживая высокую значимость актуальных мотивов-стимулов.

2. Эмоциональное отношение выпускников основной (неполной) школы к учению.

В ходе нашего исследования, кроме осознаваемых, указываемых самими школьниками учебных мотивов, рассматривалось и эмоциональное отношение к учению. Необходимость изучения этого аспекта учебной мотивации обусловлена пониманием того, что эмоциональные переживания ребенка непосредственно отражают степень удовлетворенности его актуальных потребностей.

Нам удалось найти лишь немного количественных данных об особенностях эмоционального отношения школьников 40–50-х годов прошлого века к школе и учению. Тем не менее, нельзя считать, что эта сфера учебной деятельности не интересовала исследователей, поскольку в той или иной форме она рассматривалась в контексте изучения учебной мотивации. Мы можем опереться на качественный анализ возрастных изменений отношения к школе и учению, который дает в своих работах Л.И. Божович [4]. Она говорит о том, что эмоциональное отношение школьников тех лет к учению отождествлялось с отношением к своей школе, классу, учителям: «Как

бы ни критиковал подросток свою школу, сколько бы он ни выражал недовольства в отношении отдельных сторон школьной жизни, он все же всегда хочет остаться в своей школе, со своим коллективом, со своими учителями. Многие предпочитают изменить положение вещей в своей школе, а не сменить ее на лучшую» [4, с. 282]. Л.И. Божович приводит следующие данные о возрастной динамике отношения детей к своей школе (табл. 5).

Таблица 5
Соотношение между ростом привязанности к школе и критическим отношением к ней в 1940–1950 годы (%)

Отношение	1-й класс	3-й класс	5-й класс	7-й класс
Остаться в своей школе	15	21	39	42
Изменить школу	36	19	10	6

Представленные данные убедительно свидетельствуют о том, что от первого к седьмому классу у детей растет привязанность к своей школе, однако, как мы видим, общее количество семиклассников с выраженным позитивным либо негативным эмоциональным отношением к школе не превышает 50%. Характеристика отношения к школе у второй половины респондентов-семиклассников в материалах исследования отсутствует. Мы можем лишь предположить, что их индифферентное отношение к своей школе связано с уже сделанным выбором в плане самоопределения.

Исследование, проведенное нами в 1985–1988 гг., позволило получить более детальное представление об особенностях эмоционального отношения выпускников восьмых классов к учению. Напомним, что в качестве основного методического приема была использована методика, основанная на опроснике Ч.Д. Спилбергера (СТРП) в модификации А.Д. Андреевой и А.М. Прихожан [15].

Полученные результаты показали, что отношение выпускников неполной средней школы к учению было преимущественно нейтральным: средний уровень познавательной активности сочетался со средним уровнем негативных эмоций, связанных со школой. Такое отношение к учению определялось как «школьная скука» [2; 16] (табл. 6).

Таблица 6
Распределение по уровням познавательной активности и негативного эмоционального отношения у выпускников неполной средней школы 1985–1988 годов к учению (% , 8-й класс, N = 136)

Уровни	Познавательная активность	Негативные эмоции
Высокий	23	18
Средний	57	66
Низкий	20	16

Это положение сохранялось и в девятом классе, а значимо ситуация менялась лишь в выпускном, десятом, классе, когда эмоциональное отношение к учению становилось положительным, т. е. познавательная активность повышалась до среднего и высокого уровня, а тревожность и гнев снижались. Близящееся окончание школы, формирование у многих выпускников установки на продолжение образования в вузе оказывали реальное воздействие на мотивационную готовность школьников той поры к самоопределению. Окончание же неполной средней школы не повышало интереса к учению, не стимулировало познавательную активность школьников, не воспринималось ими как ситуация самоопределения. Однако, как показано выше, ведущие позиции в иерархии учебных мотивов у советских восьмиклассников занимали учебно-познавательные мотивы и мотивы самоутверждения. Рассматривая отношение к учению как целостную систему, мы можем предположить, что в данном случае именно осознаваемые мотивы выполняли смыслообразующую и регулирующую функцию, помогая школьникам справиться с состоянием «школьной скуки».

Материалы исследования 2019 года сопоставимы с представленными выше данными, полученными в 80-х гг. прошлого века, поскольку использована та же методика для определения отношения к учению. Ниже приведены данные о структуре эмоционального отношения к учению у современных девятиклассников, возраст и социальный статус которых полностью соответствует прежним восьмиклассникам (табл. 7).

Таблица 7
Распределение по уровням познавательной активности и негативного эмоционального отношения к учению у выпускников основной школы в 2019 году (% , 9-й класс, N = 232)

Уровни	Познавательная активность	Негативные эмоции
Высокий	35,2	35,5
Средний	60,2	44,4
Низкий	4,6	20,1

Мы видим, что среди современных девятиклассников, по сравнению с их сверстниками 80-х, доля школьников с высоким уровнем познавательной активности возросла (различия достоверны при $P \leq 0,05$), а с низким уровнем — уменьшилась (различия достоверны при $P \leq 0,001$). С одновременным снижением числа учащихся, имевших средний и низкий уровень негативных эмоциональных переживаний (различия значимы при $P \leq 0,01$), увеличилась доля подростков с их высоким уровнем (различия значимы при $P \leq 0,001$). Возрастание общего уровня негативных эмоциональных переживаний у девятиклассников свидетельствует, во-первых, о неудовлетворенности значимых для них потребностей, связанных с ре-

зультатами учебной деятельности, и, во-вторых, — об эмоциональной напряженности ситуации самоопределения в условиях вариативности и конкурентности современной образовательной среды. Это позволяет говорить об амбивалентном отношении к учению у современных выпускников неполной школы, что не противоречит иерархии их учебных мотивов. В целом, учебную мотивацию сегодняшних выпускников следует рассматривать как эмоционально более насыщенную и конфликтную, что в полной мере соответствует особенностям социальной ситуации развития в условиях транзитивного общества.

Особый интерес представляет анализ эмоционального отношения к учению у девятиклассников, обучающихся в профильных школах с углубленным изучением определенных учебных предметов (табл. 8). В рамках нашего исследования такой школой являлся Физико-математический лицей № 5 г. Долгопрудного Московской области, традиционно ориентированный на подготовку выпускников к поступлению в ведущие технические вузы.

Таблица 8

Распределение по уровням познавательной активности и негативного эмоционального отношения к учению у девятиклассников профильного лицея в 2019 году (% , N = 65)

Уровни	Познавательная активность	Негативные эмоции
Высокий	49,2	13,8
Средний	50,8	36,2
Низкий	-	50

Мы видим, что девятиклассники профильного лицея практически в равных долях демонстрируют высокий (различия с массовой школой значимы при $P \leq 0,05$) и средний уровни познавательной активности, в то время как негативные эмоции имеют средние и низкие показатели (различия с массовой школой значимы при $P \leq 0,001$). Такая конфигурация компонентов учебной мотивации существенно отличает их от сверстников, обучающихся в массовой школе, и свидетельствует о большей удовлетворенности лицеистов, как самой учебной деятельностью, так и ее результатами. По-видимому, ситуация самоопределения и предстоящая сдача государственных экзаменов переживаются девятиклассниками лицея менее остро, чем выпускниками общеобразовательной школы.

Анализ условий обучения в лицее позволяет сделать вывод о различиях в социальной ситуации развития у учащихся массовой школы и лицеистов. Поддержанию благоприятного отношения к учению способствует насыщенная образовательная среда лицея, предоставляющая учащимся не только качественные знания программного материала, но и множество видов и форм факультативных занятий, которые ведут преподаватели и аспиранты МФТИ. Они привыкли к высокому уровню требо-

ваний к качеству учебной работы, что, в свою очередь, обеспечивает им достаточную уверенность в своих знаниях и способности благополучно пройти экзаменационное тестирование. Немаловажное значение имеет и ассоциированность лицея с одним из ведущих вузов страны, что создает единое профессионально ориентированное образовательное пространство, в русле которого фактически происходит самоопределение учащихся: большинство из них планируют продолжить обучение в лицее и после окончания 11 класса поступать в рейтинговые профильные вузы.

Особенности семейной микросреды школьников не были предметом изучения в рамках данного исследования. Однако, основываясь на имеющихся данных [1; 18], мы можем предположить, что заинтересованность родителей в создании для своих детей обогащенной образовательной среды является важным фактором социальной ситуации развития учащихся лицея.

Выводы

1. Сравнительный анализ особенностей учебной мотивации выпускников неполной и основной средней школы в различные исторические периоды показал, что социальная ситуация развития оказывает значимое влияние на ее содержание, структуру и уровень. В трудные послевоенные годы ведущую позицию занимал мотив получения профессии, значимость учебно-познавательных мотивов была значительно ниже. В годы стабильности и застоя возросла ценность актуального периода жизни: на первое место вышли учебно-познавательные мотивы и типичные для подростков мотивы самоутверждения; мотивация профессионального выбора была очень слабой. Для современных выпускников позиции этих мотивов сблизились: лидирующие в иерархии учебно-познавательные мотивы выступают в роли мотивов-стимулов, а следующие за ними мотивы получения профессии выполняют смыслообразующую функцию.

2. Отношение к учению у сегодняшних выпускников основной школы эмоционально более насыщенное и противоречивое, чем в годы стабильности и застоя, что свидетельствует как о неудовлетворенности потребностей, связанных с результатами учебной деятельности, так и об эмоциональной напряженности ситуации самоопределения в условиях вариативности и конкурентности современной образовательной среды.

3. Обучение в профильной общеобразовательной школе с высокими стандартами требований к качеству образования создает условия для продуктивной мотивации и позитивного отношения к учению. Этому способствует насыщенная образовательная среда и ассоциированность с одним из ведущих вузов страны, что создает единое профессионально ориентированное образовательное пространство, в котором фактически происходит самоопределение учащихся.

Литература

1. Андреева А.Д. Психологический образ детства у родителей современных школьников [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. № 4. Том 7. 2019. DOI: 10.26795/2307-1281-2019-7-4-11
2. Андреева А.Д. Особенности отношения к учению подростков и старших школьников: дисс. ... канд. психол. наук. М., 1989. 160 с.
3. Бабаева Е.С. Особенности учебной мотивации школьников в современных условиях: дисс. ...канд. психол. наук. М., 2012. 240 с.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
5. Божович Л.И., Морозова Н.Г., Славина Л.С. Развитие мотивов учения у советских школьников // Психология в вузе. 2008. № 5. С. 36–120.
6. Булкина М.В., Лубовский Д.В. Сравнительно-исторический анализ внутренней позиции школьника у современных учащихся и их сверстников эпохи социализма // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». 2019. № 2(47). С. 93–100.
7. Вилюнас В.К. Психология развития мотивации. СПб.: Речь. 2006. 458 с.
8. Гуткина Н.И. Развитие учебной мотивации учащихся в первых двух классах современной начальной школы (лонгитюдное исследование) // Культурно-историческая психология. 2007. № 2. С. 62–74.
9. Изард К.Э. Психология эмоций: пер. с англ. СПб.: Питер, 2012. 464 с.
10. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2006. 512 с.
11. Кулагина И.Ю. Проблемы доминирующей мотивации в контексте теории деятельности А.Н. Леонтьева // Московская психологическая школа: история и современность: в 4 т. Кн. 2 / Под ред. В.В. Рубцова. М.: МГППУ, 2007. С. 146–156.
12. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, 2004. 431 с.
13. Лубовский Д.В. Феноменология и динамика развития внутренней позиции современных младших школьников [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Том 6. № 2. С. 50–67. DOI:10.17759/psyedu.2014060204
14. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 1990. 191 с.
15. Прихожан А.М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста. М.: АНО «ПЭБ», 2007. 56 с.
16. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. СПб.: Питер, 2007. 192 с.
17. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
18. Тихомирова Т.Н. Психологические механизмы взаимосвязи социальных факторов с развитием интеллекта и креативности // Психологические проблемы современного российского общества / Под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. С. 315–338.
19. Толстых Н.Н. Изучение временной перспективы в контексте развития мотивационной сферы в подростковом и раннем юношеском возрасте // Мотивационная регуляция деятельности и поведения / Под ред. Л.И. Анцыферовой. М.: Институт психологии АН СССР. 1988. С. 164–169.
20. Якобсон П.М. Психология чувств и мотивации: Избр. психол. труды // Под ред. Е.М. Борисовой. Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. 304 с.

References

1. Andreeva A.D. Psihologicheskij obraz detstva u roditel'ej sovremennyh shkol'nikov [Elektronnyj resurs] [The psychological image of childhood in the parents of modern students]. *Vestnik Mininskogo universiteta = Vestnik of Minin University*, 2019. Vol. 7, no. 4. DOI: 10.26795/2307-1281-2019-7-4-11. (In Russ.).
2. Andreeva A.D. Osobennosti otnosheniya k ucheniyu podrostkov i starshih shkol'nikov. Dis. ... kand. psihol. nauk [Features of the attitude to the teaching of adolescents and senior students. Ph.D. (Psychology) diss.]. Moscow, 1989. 160 p. (In Russ.).
3. Babaeva E.S. Osobennosti uchebnoj motivacii shkol'nikov v sovremennyh usloviyah. Dis. ...kand. psihol. nauk [Features of educational motivation of students in modern conditions. Ph.D. (Psychology) diss.]. Moscow, 2012. 240 p. (In Russ.).
4. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste [Personality and its formation in childhood]. Saint-Petersburg: Piter Publ., 2008. 400 p. (In Russ.).
5. Bozhovich L.I., Morozova N.G., Slavina L.S. Razvitie motivov ucheniya u sovetskih shkol'nikov [The development of learning motives in Soviet schoolchildren]. *Psikhologiya v vuze = Psychology at the university*, 2008, no. 5, pp. 36–120. (In Russ.).
6. Bulkina M.V., Lubovskij D.V. Sravnitel'no-istoricheskij analiz vnutrennej pozicii shkol'nika u sovremennyh uchashchih'sya i ih sverstnikov epohi socializma [A comparative historical analysis of the student's internal position among modern students and their peers in the era of socialism]. *Vestnik TvGU. Seriya «Pedagogika i psikhologiya» = Bulletin of TvSU. Series "Pedagogy and Psychology"*, 2019, no. 2 (47), pp. 93–100. (In Russ.).
7. Vilyunas V.K. Psihologiya razvitiya motivacii [Psychology of motivation development]. Saint-Petersburg: Rech' Publ., 2006. 458 p. (In Russ.).
8. Gutkina N.I. Razvitie uchebnoj motivacii uchashchih'sya v pervyh dvuh klassah sovremennoj nachal'noj shkoly (longitudinal'noe issledovanie) [The development of educational motivation of students in the first two grades of modern primary school (longitudinal study)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2007, no. 2, pp. 62–74. (In Russ.).
9. Izard K.E. Psihologiya emocij [Psychology of emotions]: Per. s angl. Saint-Petersburg: Piter Publ., 2012. 464 p. (In Russ.).
10. Il'in E.P. Motivaciya i motivy [Motivation and motives]. Saint-Petersburg: Piter Publ., 2006. 512 p. (In Russ.).
11. Kulagina I.Yu. Problemy dominiruyushchej motivacii v kontekste teorii deyatel'nosti A.N. Leont'eva [The problems of dominant motivation in the context of the theory of activity of A.N. Leontiev]. In Rubcov V.V. (ed), *Moskovskaya psikhologicheskaya shkola: istoriya i sovremennost' = Moscow Psychological School: History and Present*, 2007, in 4 t. Book 2, M.: MGPPU, pp. 146–156. (In Russ.).
12. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Smysl, 2004. 431 p. (In Russ.).
13. Lubovskij D.V. Fenomenologiya i dinamika razvitiya vnutrennej pozicii sovremennyh mladshih shkol'nikov [Phenomenology and dynamics of the development of the internal position of modern primary school students]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2014, no. 2, pp.50–67. DOI:10.17759/psyedu.2014060204. (In Russ.).

14. Markova A.K., Matis T.A., Orlov A.B. Formirovanie motivacii ucheniya [The formation of learning motivation]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1990. 191 p. (In Russ.).

15. Prihozhan A.M. Diagnostika lichnostnogo razvitiya detej podrostkovogo vozrasta. [Diagnosis of the personal development of adolescent children] M.: ANO «PEB» Publ., 2007. 56 p. (In Russ.).

16. Prihozhan A.M. Psihologiya trevozhnosti: doshkol'nyj i shkol'nyj vozrast [Psychology of Anxiety: Preschool and School Age]. Saint-Petersburg: Piter Publ., 2007. 192 p. (In Russ.).

17. Rubinshtejn C.L. Osnovy obshchej psihologii [Fundamentals of General Psychology]. Saint-Petersburg: Piter Publ., 2002. 720 p. (In Russ.).

18. Tihomirova T.N. Psihologicheskie mekhanizmy vzaimosvyazi social'nyh faktorov s razvitiem intellekta i kreativnosti [Psychological mechanisms of the relationship of social factors with the development of intelligence and creativity]. In Zhuravlev A.L., Sergienko E.A. (ed.), *Psikhologicheskie problemy sovremennoego rossijskogo obshchestva = Psychological problems of modern Russian society*, Moscow: «Institut psihologii RAN», 2012, pp. 315–338. (In Russ.).

19. Tolstyh N.N. Izuchenie vremennoj perspektivy v kontekste razvitiya motivacionnoj sfery v podrostkovom i rannem yunosheskom vozraste [Studying the time perspective in the context of the development of the motivational sphere in adolescence and early adolescence]. In Anciferova L.I. (ed.), *Motivacionnaya regulyaciya deyatel'nosti i povedeniya [Motivational regulation of activities and behavior]*, Moscow: «Institut psihologii AN SSSR», 1988, pp. 164–169. (In Russ.).

20. Yakobson P.M. Psihologiya chuvstv i motivacii [Psychology of feelings and motivation]. Izbr.psihol.trudy. In Borisova E.M.(ed), Voronezh: NPO «MODEK» Publ., 1998. 304 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Андреева Алла Дамировна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, заведующая лабораторией научных основ детской практической психологии, Психологический институт РАО (ФГБНУ ПИ РАО), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/000-0002-1253-8903>, e-mail: alladamirovna@yandex.ru

Information about the authors

Alla D. Andreeva, PhD in Psychology, Senior Researcher, Head of the Laboratory of the Scientific Foundations of Applied Child Psychology, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/000-0002-1253-8903>, e-mail: alladamirovna@yandex.ru

Получена 12.04.2020

Принята в печать 01.03.2021

Received 12.04.2020

Accepted 01.03.2021

Экспериментальное формирование понимания подростками образа человека в художественной фотографии

М.В. Ермолаева

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1645-5136>, e-mail: mar-erm@mail.ru

Д.В. Лубовский

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7392-4667>, e-mail: lubovsky@yandex.ru

Л.В. Силаева

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0777-1122>, e-mail: buchkovskayal@mail.ru

В статье представлен формирующий эксперимент, в котором обучение основам искусства художественной фотографии применено для формирования у обучающихся подросткового возраста понимания образа человека в фотографии. В исследовании с участием 62 обучающихся пятых классов и 63 обучающихся девярых–десятых классов были использованы модифицированный вариант методики изучения восприятия произведений искусства (В.А. Гуружапов, Ю.А. Полуянов), опросник рефлексивности А.В. Карпова и методика М. Куна и Т. Макпартленда «Кто Я?» в модификации Т.В. Румянцевой. В формирующем эксперименте была применена авторская программа обучения основам художественной фотографии из 16 занятий. Показано, что развивающие занятия способствуют формированию смыслопорождающих систем понимания изобразительного искусства и приобщению старшеклассников к культурной норме восприятия художественной фотографии. Выявлена более высокая эффективность развивающих занятий для формирования личностных образовательных результатов (рефлексивности, самоидентификации) у младших подростков. Обсуждены дальнейшие перспективы исследований и практическое значение эксперимента.

Ключевые слова: понимание образа человека в фотографии; обучение фотографии; смыслопорождающие системы понимания искусства, личностные образовательные результаты; обучающиеся пятых и девярых–десятых классов.

Для цитаты: Ермолаева М.В., Лубовский Д.В., Силаева Л.В. Экспериментальное формирование понимания подростками образа человека в художественной фотографии // Культурно-историческая психология. 2021. Том 17. № 1. С. 93–101. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2021170113>

Adolescents' Understanding of Human Images in Fine Art Photography: A Formative Experiment

Marina V. Ermolaeva

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1645-5136>, e-mail: mar-erm@mail.ru

CC BY-NC

Dmitry V. Lubovsky

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7392-4667>, e-mail: lubovsky@yandex.ru

Lubov V. Silaeva

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6100-4812>, e-mail: buchkovskaya@mail.ru

The article describes a formative experiment in which teaching adolescents the basics of fine art photography was used as a means of developing their understanding of human images in photography. The study was conducted with 62 students of 5th grades and 63 students of 9th–10th grades and employed the following techniques: a modified version of a technique for studying the perception of art (by V.A. Guruzhapov, Yu.A. Poluyanov), A.V. Karpov's reflectivity questionnaire, and the technique "Who am I?" by M. Kuhn and T. McPartland (modified by T.V. Rumyantseva). The formative experiment involved a specially developed programme for teaching the basics of fine art photography consisting of 16 lessons. It is shown that these lessons promote the formation of meaning-making systems of understanding of fine art and facilitate the acquisition of the cultural norm in the perception of fine art photography in high school students. Also, the lessons proved highly effective in developing personality-related educational outcomes (such as reflectivity and self-identification) in younger adolescents. Further research perspectives and practical significance of the experiment are discussed.

Keywords: understanding human images in photography, teaching photography, meaning-making systems of understanding art, personality-related educational outcomes, school students.

For citation: Ermolaeva M.V., Lubovsky D.V., Silaeva L.V. Adolescents' Understanding of Human Images in Fine Art Photography: A Formative Experiment. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2021. Vol. 17, no. 1, pp. 93–101. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2021170113>

Введение

Для формирования личностных образовательных результатов («... осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку», «... эстетического сознания через освоение художественного наследия народов России и мира, творческой деятельности эстетического характера» [13, с. 6]) необходим поиск психолого-педагогических условий и средств развивающей работы. Исследования в русле культурно-исторического и деятельностного подходов (А.А. Адашкина, В.А. Гуружапов, А.А. Мелик-Пашаев и др.) показывают, что деятельностный подход к эстетическому развитию может быть реализован в творческой деятельности. Подростковый возраст как один из сензитивных периодов креативности открывает большие возможности для формирования личностных образовательных результатов в творчестве [9]. Важной задачей становится изучение возрастных возможностей формирования личностных результатов образования в творческой деятельности. Имеются исследования развития у студентов личностных результатов образования в ходе обучения изобразительному искусству [12], необходимы аналогичные исследования с участием подростков.

Отечественные педагоги и психологи (В.А. Гуружапов, Д.Б. Кабалевский, В.С. Кузин, А.А. Мелик-Пашаев, Б.М. Неменский, Ю.А. Полуянов, В.А. Сухомлинский, П.М. Якобсон) неоднократно подчеркивали огромное значение формирования художественно-эстетической направленности личности для гармоничного развития детей и подрост-

ков. Одним из средств формирования эстетического сознания у подростков может стать изучение искусства фотографии, которое до настоящего момента практически не рассматривалось в педагогической практике как средство художественного воспитания детей и подростков, за исключением некоторых зарубежных исследований [17]. Данный вид эстетической деятельности отвечает реалиям эпохи цифровых технологий и интернет-общения. Предлагаемый подход к фотоискусству как средству художественного воспитания актуален также потому, что одной из наиболее значимых тем художественной фотографии выступает человек со всем богатством и разнообразием его эмоций, переживаний, чувств и мыслей. Формирование у подростков понимания образа человека в фотографии становится, таким образом, не только средством развития личности школьников, но и переходом между современной реальностью с понятным для подростков языком массово тиражируемых образов к пониманию ими языка других видов изобразительного искусства.

Многие исследования В.А. Гуружапова посвящены эстетической деятельности детей и подростков как активности, в которой формируются смыслопорождающие системы [2; 3]. По В.А. Гуружапову, «Смыслопорождающими системами понимания искусства мы называем совокупность образов, представлений и идей, которые определяют содержание интерпретации и оценки зрителем произведений живописи или графики» [2, с. 96]. Такое понимание смыслопорождающих систем может быть распространено и на художественную фотографию, а специально органи-

зованные занятия по обучению фотоискусству могут стать средством развития смыслопорождающих систем художественного восприятия и, следовательно, развития восприятия художественных произведений как высшей психической функции [19].

В.А. Гуружапов ввел понятие культурной нормы художественного восприятия как умения и желания зрителя видеть в произведении мысли и чувства, соответствующие замыслу автора [2]. Обучение художественной фотографии применимо как средство приобщения подростков к культурной норме художественного восприятия. В портретной или сюжетной художественной фотографии культурная норма ее восприятия состоит в умении и желании понять чувства, мысли и личностные свойства изображенных на фото людей, которые хотел передать автор. Портретная, сюжетная художественная фотография и даже селфи [6] могут стать материалом, наиболее приемлемым для обучения подростков фотоискусству как развивающей работы, направленной на формирование личностных образовательных результатов. Эти виды фотографии соответствуют содержанию сотен миллионов снимков, выкладываемых современными подростками в социальных сетях и становящихся средством коммуникации, которую А.В. Толстых еще в 90-е годы XX века назвал зрелищным общением [7]. Итак, актуальность нашего исследования обусловлена необходимостью поиска новых форм художественного образования, отвечающих реалиям нашего времени, соответствующих характерным для современных подростков типам деятельности и поэтому привлекательных для них. Исследование актуально и потому, что в современной школе обучение искусству ведется по остаточному принципу [8], а новые формы художественного образования во внеурочной деятельности могут восполнить этот изъян.

В зарубежной литературе характерно противопоставление классической и современной массовой цифровой фотографии [18]. Обучение искусству художественной фотографии рассматривается как средство развития креативности и, по сути, как метод вовлечения подростков в культуру классического фотоискусства [16; 17], но не рассматривается как средство развития личностной рефлексии как основы понимания и принятия себя и других. Новизна нашего исследования состоит в экспериментальном формировании понимания подростками образа другого человека на развивающих занятиях по обучению художественной фотографии.

В исследовании, посвященном развитию понимания младшими школьниками образа героя-сверстника при анализе произведений детской художественной литературы, В.А. Гуружапов подчеркивал со-творческий характер понимания литературных произведений [4]. В экспериментальном исследовании, организованном на основе принципов развивающего обучения, условием ознакомления детей с литературными произведениями выступала специально организованная беседа с обсуждением логики действий героя-сверстника. При этом общая дискуссия сочеталась с литературными пробами детей

(сочинением продолжения рассказа). Такая логика формирующего эксперимента соответствует стадиям развертывания продуктивного действия, проанализированным в работах Б.Д. Эльконина [15]. По его мнению, продуктивное действие включает в себя, по крайней мере, два такта: 1) «поворот» опыта», или построение Продукта как «Событие преодоления неявных ограничений действия», и 2) «выставление изделия (произведения) как испытание продуктивности» [15, с. 118]. Поэтому в формирующем эксперименте по развитию понимания образа человека в художественной фотографии было необходимо предусмотреть и средства амплификации для построения произведения (в данном случае — снимка), и его выставление, когда «... “публика” принимает задачу Автора и «входит» в интригу произведения — в-сматривается, в-слушивается, вникает в авторский “поворот”, тем самым утверждая “шаг” Автора, авторское действие» [15, с. 118]. Кроме завершения продуктивных действий, такая логика построения развивающих занятий способствует развертыванию творческой инициативы обучающихся [5; 11].

Организация исследования

Целью исследования выступило формирование у учащихся понимания образа человека в фотографии, которое рассматривается как фактор развития личностных образовательных результатов, а также эстетического сознания.

Исследование проведено на базе МБОУ «Лицей № 4» г. Юбилейный во второй половине 2018/2019 учебного года. Общая выборка исследования включала 125 человек, из них 62 обучающихся пятых классов и 63 обучающихся девярых—десятых классов. Исследование состояло из трех этапов: 1) констатирующее исследование в группах младших и старших подростков; 2) формирующее экспериментальное обучение, в котором были выделены контрольные и экспериментальные группы (обучающиеся пятых классов: экспериментальная группа — 25 человек, контрольная группа — 37 человек; обучающиеся девярых—десятых классов: экспериментальная группа — 28 человек, контрольная группа — 35 человек); 3) контрольный срез по окончании формирующего эксперимента для оценки эффективности программы экспериментального обучения.

В работе были использованы: опросник рефлексивности А.В. Карпова для оценки динамики развития рефлексии у подростков в экспериментальной и контрольной группах; методика М. Куна и Т. Макпартленда «Кто Я?» в модификации Т.В. Румянцевой для исследования системы личностных конструктов и оценки динамики самоидентификации в экспериментальной и контрольной группах; а также модифицированный вариант методики изучения восприятия произведений искусства (В.А. Гуружапов, Ю.А. Полуянов) для оценки динамики понимания образа человека в фотографии как показателя развития способности к пониманию художественного об-

раза в целом. При проведении данной методики фиксировалось среднее время обсуждения подростками художественных фотографий, количество «простых» описаний обсуждаемых фотографий, а также количество описаний характеров героев. Динамика оценок по этим параметрам позволяет судить об уровне развития эмоционального реагирования и способности к пониманию художественного образа в фотографии. Фиксировалось также количество попыток обсуждения чувств людей, изображенных на фотографиях.

Для обсуждения подросткам обеих возрастных групп были предложены восемь произведений современной художественной фотографии, где в центре сюжета — люди, их эмоции и переживания. Это фотографии «Völva» Дж. Лейте; «Афганская девочка» Стива Маккари; «Братья» Елены Шумиловой; «Еще одно лето» Александра Малина; «Последний день картины» Юрия Литвиненко; фото из серии «Незнакомки» Томека Дикзевски; «Четыре поколения» Алины Бурвенич; «Детство» Платона Ярича. Данная методика применялась для исследования динамики понимания подростками образа человека в фотографии. Методика М. Куна и Т. Макпартленда «Кто Я?» (в модификации Т.В. Румянцевой) выступала индикатором личностной рефлексии обучающихся как основы осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку.

Участники экспериментальных групп в течение полугодия проходили обучение по авторской программе обучения основам искусства художественной фотографии, направленной на формирование понимания образа человека в фотографии. Для участников контрольных групп были организованы занятия в компьютерном классе с использованием познавательных и обучающих компьютерных игр. Авторская программа «Обучение основам художественной фотографии» включала 16 занятий длительностью по одному астрономическому часу. Занятия проводились один раз в неделю в свободное от основной учебной нагрузки время с перерывами на время каникул. Численность одной экспериментальной группы составляла от 10 до 15 человек, т. е. в исследовании участвовали по 2 группы обучающихся пятых и девярых—десятых классов.

Каждое занятие было посвящено отдельной теме и включало небольшую лекционную часть, совместный просмотр фотоматериалов по теме занятия, групповую дискуссию и домашнее задание по теме занятия; на каждом занятии также выделялось время для группового обсуждения самостоятельно выполненных обучающимися домашних заданий по теме предыдущего занятия. Продолжительность лекционной части не превышала 10—12 минут. При проведении занятий использовались элементы психологического тренинга. Так, начало занятий всегда было достаточно динамичным и выполняло функции разогрева. Фасилитируя групповую дискуссию, ведущий создавал и поддерживал атмосферу доброжелательности, уважения к мнению другого человека, эмоциональной поддержки. Эти принципы соблюдались при обсуждении домашних заданий, выполняемых

школьниками к занятиям. В завершающей части занятия ведущий предлагал подросткам сказать, чему они научились на занятии, что новое узнали и поняли. Такая организация занятия соответствовала принципам формирования продуктивного действия [14], критериям деятельности педагогике [15], а также способствовала вовлеченности подростков в совместную деятельность. На лекционных занятиях рассматривались такие темы, как свет и освещение, съемка в движении, основы композиции, основы портретного фото и т. д. Материалом, который использовался как иллюстрация и обсуждался на групповых дискуссиях, были портретные и сюжетные снимки, получившие признание критиков и зрительской аудитории, а также селфи из социальных сетей. Ведущий показывал школьникам фотографии на экране при помощи проектора. Обсуждение фотографий в группе строилось по алгоритму, описанному В.А. Гуружаповым [3]. Вопросы, задаваемые подросткам, были аналогичны тем, что применялись в его исследовании (понравилось ли фото, чем понравилось, что заинтересовало автора в людях, изображенных на снимке). Применительно к постановочным сюжетным снимкам и портретным фотографиям ведущий спрашивал, какое настроение, эмоциональное состояние и какие личностные черты изображенных людей художник хотел передать в снимке. На первых пяти—шести занятиях фотографии, которые были предметом обсуждения в группе, предъявлялись и на короткое (около 2 с), и на более длительное время; на последующих занятиях — в основном на длительное время. Для преодоления ригидности смыслопорождающих систем восприятия фотографии ведущий подчеркивал, что нет и не может быть единственно верных интерпретаций изображений. Обсуждение на занятиях селфи-снимков создавало для участников экспериментальных групп возможность превратить этот вид фотографий из инструмента деиндивидуализации [6] в средство выражения своего Я, понимания себя и других людей.

Результаты исследования

Исследование показало, что у обучающихся пятых классов из экспериментальной группы в ходе формирующего эксперимента значительно повысился уровень понимания образа человека. Показатели понимания образа человека в констатирующем и контрольном срезе по методике изучения восприятия произведений искусства (В.А. Гуружапов, Ю.А. Полуянов) представлены в табл. 1.

В первичном обследовании было установлено, что младшие подростки ранее не видели предлагаемые к обсуждению снимки. Они проявляли большой интерес к заданию, но не склонны были обращать внимание на детали, искать смысл снимка, обсуждать характеры и чувства героев фотографий. Анализ высказываний на заключительном этапе исследования показал, что увеличились доля описаний характеров героев фотографий и длительность обсуждения их

чувств. В контрольной группе наблюдались незначительный рост показателей длительности обсуждения, использования описания характеров героев и обсуждения их чувств, а также незначительное снижение использования простых описаний; однако значимых различий не было выявлено ни по одному из параметров. В целом, результаты контрольного среза говорят о заметном прогрессе в развитии смыслопорождающих систем восприятия искусства и приобщении к культурной норме восприятия художественной фотографии, а также о расширении системы личностных конструктов.

Результаты участников контрольной и экспериментальной групп в констатирующем и контрольном срезах по опроснику рефлексивности А.В. Карпова представлены в табл. 2.

Существенно, что на первом этапе исследования различия между контрольной и экспериментальной группами, по данным опросника А.В. Карпова, были не значимы ($U_{\text{эмп.}}=357,5$), на завершающем этапе — значимы ($U_{\text{эмп.}}=299,0$; $p=0,05$). Уровень рефлексии у младших подростков в экспериментальной группе значимо возрос в отличие от контрольной группы.

Результаты исследования уровня развития самоидентификации испытуемых контрольной и экспериментальных групп в констатирующем и контрольном срезах по методике «Кто Я?» М. Куна и

Т. Макпартленда (в модификации Т.В. Румянцевой) представлены в табл. 3. Показателем самоидентификации выступило количество личностных конструктов в собственных характеристиках.

Показатель самоидентификации у обучающихся пятых классов из экспериментальной группы значительно возрос, тогда как у участников контрольной группы он остался практически на прежнем уровне.

В ходе формирующего эксперимента возросли также показатели понимания образа человека у обучающихся девярых—десятых классов из экспериментальной группы. Результаты исследования понимания старшеклассниками экспериментальной группы образа человека в фотографии по методике В.А. Гуружапова и Ю.А. Полуянова представлены в табл. 4.

Анализ данных показал, что существенно увеличилась доля описаний характеров героев фотографий в высказываниях старшеклассников и время обсуждения чувств героев. Также было отмечено снижение количества использования «простых» описаний при обсуждении фотографий. В ходе первичного обследования (до обучения) было установлено, что подросткам знакомы некоторые из предлагаемых к обсуждению снимков (например, «Афганская девочка»), но они не могут вспомнить историю этих снимков. Обучающиеся старших

Таблица 1

Показатели понимания пятиклассниками экспериментальной группы образа человека в фотографии до и после формирующего эксперимента

Параметры	Средние результаты до обучения	Средние результаты после обучения	Z Вилкоксона	Уровень значимости
Время обсуждения фотографий (минут)	2,26	7,04	-4,438	0,001
Использование «простых» описаний (количество)	2,08	1,12	-2,585	0,01
Использование описаний характеров героев фотографий (количество)	0,1	2,88	-4,399	0,001
Обсуждение чувств героев фотографий (количество)	0,34	2,92	-4,136	0,002

Таблица 2

Уровни рефлексивности у пятиклассников в констатирующем и контрольном срезах

Группа	Срез	Показатели рефлексии			Критерий χ^2
		Низкие	Средние	Высокие	
Экспериментальная группа (N=25)	Констатирующий срез	17	8	0	9,297 $p=0,01$
	Контрольный срез	7	15	3	
Контрольная группа (N=37)	Констатирующий срез	19	18	0	5,991 $p=0,221$
	Контрольный срез	22	13	2	

Таблица 3

Уровни самоидентификации у пятиклассников в констатирующем и контрольном срезах

Группа	Срез	Среднее количество ответов	Значимость по критерию Вилкоксона
Экспериментальная группа (N=25)	Констатирующий срез	7,88	Знач. при $p \leq 0,05$
	Контрольный срез	9,6	
Контрольная группа (N=37)	Констатирующий срез	7,84	Не знач.
	Контрольный срез	7,95	

классов проявляли при обсуждении снимков в первичном исследовании меньшую активность, чем младшие подростки, однако обсуждение снимков длилось дольше, так как часть подростков уже в первом обсуждении старались отметить значимые детали снимков, обсудить характер и чувства героев. После обучения во время повторного исследования старшие подростки еще более точно и нюансированно улавливали общее настроение и замысел предлагаемых к обсуждению фотографий. Полученные данные позволяют сделать вывод о существенном продвижении в развитии смыслопорождающих систем понимания изобразительного искусства и приобщении старшеклассников к культурной норме восприятия художественной фотографии, а также о развитии системы личностных конструктов.

Результаты обучающихся контрольной и экспериментальной групп в констатирующем и контрольном срезе по опроснику рефлексивности А.В. Карпова представлены в табл. 5.

Анализ результатов исследования по опроснику рефлексивности А.В. Карпова показал, что для старших подростков в целом характерны средние показатели уровня рефлексии. Однако данные, полученные в контрольном срезе среди испытуемых экспериментальной группы, выявили тенденцию к повышению уровня рефлексии у старшеклассников, хотя эта тенденция и не достигла значимого уровня.

Данные об изменениях показателей самоидентификации по методике «Кто Я?» М. Куна и Т. Макпартленда в модификации Т.В. Румянцевой представлены в табл. 6.

Результаты говорят о том, что показатель самоидентификации у обучающихся старших классов из экспериментальной группы значимо возрос, тогда как у участников контрольной группы он остался практически на прежнем уровне.

Обсуждение результатов

Данные формирующего эксперимента показывают, что авторская программа «Обучение искусству художественной фотографии», направленная на формирование у обучающихся понимания образа человека в фотографии, способствует развитию смыслопорождающих систем восприятия изобразительного искусства. В.А. Гуружапов отмечал, что «Отправной точкой для понимания целого произведения живописи являются основные композиционные отношения картины» [2, с. 97]. В его работах было показано, что целостный образ картины выступает основой для выбора тех или иных представлений о действительности, благодаря которым зритель интерпретирует картину: «Если этот образ сформировался при восприятии картины как целого, то интерпретация будет

Таблица 4

Показатели понимания старшеклассниками экспериментальной группы образа человека в фотографии до и после формирующего эксперимента

Параметры	Средние результаты до обучения	Средние результаты после обучения	Z Вилкоксона	Уровень значимости
Время обсуждения фотографий (минут)	5,54	8,96	-4,922	0,001
Использование «простых» описаний (кол-во)	3,75	1,82	-4,585	0,001
Использование описаний характеров героев фотографий (кол-во)	1,68	3,43	-4,646	0,001
Обсуждение чувств героев фотографий (кол-во)	1,75	4,89	-4,811	0,001

Таблица 5

Динамика уровня рефлексии у старшеклассников в констатирующем и контрольном срезах

Группа	Срез	Показатели рефлексии			Критерий χ^2
		Низкие	Средние	Высокие	
Экспериментальная группа (N=28)	Констатирующий срез	3	22	3	3,351 p=0,188
	Контрольный срез	1	20	7	
Контрольная группа (N=35)	Констатирующий срез	5	27	3	1,500 p=0,473
	Контрольный срез	2	29	4	

Таблица 6

Динамика уровня самоидентификации у старшеклассников в констатирующем и контрольном срезах

Группа	Срез	Среднее количество ответов	Значимость по критерию Вилкоксона
Экспериментальная группа (N=28)	Констатирующий срез	10,22	Знач. при p≤0,05
	Контрольный срез	12,63	
Контрольная группа (N=35)	Констатирующий срез	9,81	Не знач.
	Контрольный срез	9,94	

соответствовать культурной норме отношения к искусству, конечно, при наличии у зрителя адекватных представлений об изображенной действительности» [2, с. 97]. В ходе развивающих занятий обучающиеся пятых и девярых—десятых классов приобщаются к культурной норме восприятия художественной фотографии за счет растущего интереса к композиционным решениям и другим средствам выразительности, которые передают эмоциональное состояние и другие психологические характеристики героев снимка. Именно психологические свойства людей, изображенных на снимке, становятся при восприятии фотографий ядром формирования целостного образа и основой для его создания при самостоятельном выполнении домашних заданий. Благодаря атмосфере принятия и поддержки, создаваемой преподавателем, обсуждение фотоматериалов по теме занятия, групповые дискуссии по домашним заданиям, выполненным обучающимися, становились условиями не только формирования представлений о принципах художественной фотографии, но и развития системы личностных конструктов как основы самоидентификации и личностной рефлексии. При этом, судя по динамике этих показателей, применение подобных развивающих программ в целях развития личностных образовательных результатов более эффективно в работе с младшими подростками, в то время как для развития смыслопорождающих систем восприятия художественной фотографии и приобщения к культурной норме ее восприятия они эффективны в работе как с младшими, так и со старшими подростками.

Литература

1. Адашкина А.А. Чувство композиции как показатель художественного воображения [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Том 9. № 4. С. 51–64. DOI:10.17759/psyedu.2017090406
2. Гуружапов В.А. Роль образа в актуализации смыслопорождающих систем понимания искусства детьми (на материале анализа детьми содержания произведений живописи) // Психологическая наука и образование. 2000. Том 5. № 3. С. 96–103.
3. Гуружапов В.А. Некоторые особенности актуализации смыслопорождающих систем понимания искусства детьми // Психологическая наука и образование. 2001. Том 6. № 3. С. 88–98.
4. Гуружапов В.А., Шергина М.А. Развитие понимания младшими школьниками образа героя-сверстника в процессе анализа произведений детской художественной литературы // Психологическая наука и образование. 2013. Том 18. № 4. С. 45–55.
5. Гуружапов В.А. Проблема формирования замысла сюжетных рисунков младших школьников (комментарий к статье Ю.А. Полуянова) // Культурно-историческая психология. 2018. Том 14. № 3. С. 114–118. DOI:10.17759/chrp.2018140311
6. Ермолаева М.В., Лубовский Д.В., Силаева Л.В. «Селфи» как вид компьютерно-опосредованной коммуникации и его влияние на личностное самоопределение подростков //

Выводы

Проведенное экспериментальное исследование показало, что предложенная авторская программа содействует формированию у обучающихся пятых и девярых—десятых классов смыслопорождающих систем понимания фотоискусства. Показателем их развития в ходе формирующего эксперимента выступает возрастание длительности обсуждения изображений, увеличение количества личностных конструктов, используемых для характеристики героев снимков и для описания их характеров. Обсуждение характеристик портретируемых людей на занятиях пробуждало интерес к внутреннему миру другого человека и себя самого, становилось средством развития личностных конструктов в основе самоидентификации и личностной рефлексии у младших и старших подростков. Дальнейшие исследования в данном направлении необходимы для более глубокого изучения психолого-педагогических условий формирования смыслопорождающих систем художественного восприятия на занятиях по фотоискусству. Необходимо также детальное исследование связи между развитием смыслопорождающих систем и динамикой понимания подростками себя и отношения к другому человеку. Практическое значение эксперимента состоит в раскрытии возможностей занятий по обучению подростков основам художественной фотографии как метода художественного воспитания и средства развития некоторых личностных образовательных результатов.

References

1. Adaskina A.A. Chuvstvo kompozitsii kak pokazatel' khudozhestvennogo voobrazheniya [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2017. Vol. 9, no. 4, pp. 51–64. DOI:10.17759/psyedu.2017090406. (In Russ.).
2. Guruzhapov V.A. Rol' obraza v aktualizatsii smyslopороzhdayushchikh sistem ponimaniya iskusstva det'mi (na materiale analiza det'mi sodержaniya proizvedenii zhivopisi) [Role of the image in the actualization of sense-generating systems of children's understanding of art]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2000. Vol. 5, no. 3, pp. 96–103. (In Russ.).
3. Guruzhapov V.A. Nekotorye osobennosti aktualizatsii smyslopороzhdayushchikh sistem ponimaniya iskusstva det'mi [Some features of sense-generating systems of children's art understanding]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2001. Vol. 6, no. 3, pp. 88–98 (In Russ.).
4. Guruzhapov V.A., Shergina M.A. Razvitie ponimaniya mladshimi shkol'nikami obraza geroya- sverstnika v protsesse analiza proizvedenii detskoi khudozhestvennoi literatury [Development of peer hero image understanding in younger schoolchildren during the analysis of works of children's fiction]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2013. Vol. 18, no. 4, pp 45–55. (In Russ.)
5. Guruzhapov V.A. The Problem of Plot Construction in Primary Schoolchildren's Drawings (A Commentary to

- Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2019. № 2 (54). С. 43–49.
7. Лубовский Д.В. К проблеме ведущей деятельности подростков в цифровую эпоху // VII Всероссийская научно-практическая конференция по психологии развития (чтения памяти Л.Ф. Обухова) «Возможности и риски цифровой среды»: сб. материалов конференции (тезисов). Том 1 / Под ред. Т.А. Башиловой и др. М.: Изд-во ФГБОУ ВО МГППУ, 2019. С. 343–345.
8. Мелик-Пашаев А.А. Еще раз об искусстве в общем образовании // Искусство в школе. 2020. № 1. С. 8–11.
9. Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н. Исток художественного творчества: значимое переживание или освоение культурной формы? // Вопросы психологии. 2018. № 6. С. 29–39.
10. Орлова М.А. Критериально-диагностическое обеспечение определения уровней процесса развития художественного восприятия подростков // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 5(78). С. 205–207.
11. Полуянов Ю.А. Взаимодействие учителя и учеников в ситуациях спонтанного проявления учебной самостоятельности младших школьников на занятиях изобразительным искусством в системе развивающего обучения // Культурно-историческая психология. 2018. Том 14. № 3. С. 101–113. DOI:10.17759/chp.2018140310
12. Пурик Э.Э., Шакирова М.Г. Развитие художественного восприятия в процессе обучения изобразительному искусству // Педагогика искусства. 2015. № 2. С. 285–290.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс] // Федеральные государственные образовательные стандарты. М.: Институт стратегических исследований в образовании РАО. URL: file:///C:/Users/AACE~1/AppData/Local/Temp/fgos_ru_osnov.pdf (дата обращения: 03.03.2021).
14. Цукерман Г.А., Билибина Т.М., Виноградова О.М., Обухова О.Л., Шибанова Н.А. О критериях деятельности педагогика // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 3. С. 105–116. DOI:10.17759/chp.2019150311
15. Эльконин Б.Д. Продуктивное Действие // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 1. С. 116–122. DOI:10.17759/chp.2019150112
16. Engaging adolescents. Building youth participation in the arts. National Guild for Community Arts Education. N.Y., 2011. 54 p.
17. O'Hagan S. What next for photography in the age of Instagram? [Электронный ресурс]. URL: <https://www.theguardian.com/artanddesign/2018/oct/14/future-photography-in-the-age-of-instagram-essay-sean-o-hagan> (дата обращения: 16.07.2020).
18. Harper D. Talking about pictures: a case for photo elicitation // Visual Studies. 2002. Vol. 17. № 1. P. 13–26.
19. Lubovsky D. The Perception of Art as a Higher Mental Function // Contemporary Russian Contributions to Vygotsky's Heritage. Special Issue / Ed. by S. Barma, V.K. Zaretskii; CRI SAS International Journal. Revue internationale du CRIRES: innover dans la tradition de Vygotsky. 2017. Vol. 4. № 1. P. 77–79.
- the Paper by Yu.A. Poluyanov). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 3, pp. 114–118. DOI:10.17759/chp.2018140311. (In Russ.).
6. Ermolaeva M.V., Lubovskii D.V., Silaeva L.V. «Selfie» kak vid komp'yuterno-oposredovannoi kommunikatsii i ego vliyanie na lichnostnoe samoopredelenie podrostkov [Selfie as a type of computer-mediated communication and its influence on adolescents' personal self-determination] *Novoe v psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh [New in psychological and educational researches]*, 2019. No. 2 (54), pp. 43–49. (In Russ.).
7. Lubovskii D.V. K probleme vedushchei deyatel'nosti podrostkov v tsifrovuyu epokhu [To the problem of adolescents' leading activity at the digital epoch]. T.A. Basilova (eds.). *Sed'maya Vserossiiskaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya po psikhologii razvitiya (chteniya pamyati L.F. Obukhovoi) «Vozможности i riski tsifrovoy sredy». Sbornik materialov konferentsii (tezisov). Tom 1. [Seventh all-Russian scientific and practical conference on developmental psychology (reading the memory of L. F. Obukhova) "Opportunities and risks of the digital environment". Collection of conference materials (abstracts) Vol. 1]. Moscow: FGBU VO MGPPU Publ., 2019, pp. 343–345 (In Russ.).*
8. Melik-Pashaev A.A. Eshche raz ob iskusstve v obshchem obrazovanii [Once again about art in General education]. *Iskusstvo v shkole [Art in school]*, 2020. No. 1, pp. 8–11.
9. Melik-Pashaev A.A., Novlyanskaya Z.N. Istok khudozhestvennogo tvorchestva: znachimoe perezhivanie ili osvoenie kul'turnoi formy? [The source of artistic creativity: a meaningful experience or the development of a cultural form?]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2018. No. 6, pp. 29–39. (In Russ.).
10. Orlova M.A. Kriterial'no-diagnosticheskoe obespechenie opredeleniya urovnei protsessa razvitiya khudozhestvennogo vospriyatiya podrostkov [Criteria-based diagnostic software for detecting the levels of the process of artistic perception development in adolescents]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya [World of science, culture, education]*, 2019. No. 5 (78), pp. 205–207. (In Russ.).
11. Poluyanov Yu.A. Teacher-Student Interaction in Situations of Spontaneous Learning Independence in Primary Schoolchildren in Art Lessons within the System of Developmental Instruction. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 3, pp. 101–113. DOI:10.17759/chp.2018140310
12. Purik E.E., Shakirova M.G. Razvitie khudozhestvennogo vospriyatiya v protsesse obucheniya izobrazitel'nomu iskusstvu [Development of artistic perception in the process of teaching fine arts]. *Pedagogika iskusstva [Pedagogics of art]*, 2015. No. 2, pp. 285–290. (In Russ.).
13. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [The federal state educational standard of primary education]. *Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty [Federal state educational standards]*. Moscow: Institut strategicheskikh issledovaniy v obrazovanii RAO. URL: file:///C:/Users/AACE~1/AppData/Local/Temp/fgos_ru_osnov.pdf (Accessed 03.03.2021)
14. Zuckerman G.A., Bilibina T.M., Vinogradova O.M., Obukhova O.L., Shibanova N.A. On the Criteria of Activity-Based Education. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya=Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 3, pp. 105–116. DOI: 10.17759/chp.2019150311. (In Russ.).
15. Elkonin B.D. Productive Action. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya=Cultural-historical psychology*,

2019. Vol. 15, no. 1, pp. 116–122. DOI: 10.17759/chp.2019150112. (In Russ.).

16. Engaging adolescents. Building youth participation in the arts. National Guild for Community Arts Education, N.Y., 2011. 54 p.

17. O'Hagan S. What next for photography in the age of Instagram? [Elektronnyi resurs]. URL: <https://www.theguardian.com/artanddesign/2018/oct/14/future-photography-in-the-age-of-instagram-essay-sean-o-hagan> (Accessed 16.07.2020).

18. Harper D. Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Visual Studies*, 2002. Vol. 17, no. 1, pp. 13–26.

19. Lubovsky D. The Perception of Art as a Higher Mental Function. In: S. Barma (eds.) *Contemporary Russian Contributions to Vygotsky's Heritage. Special Issue. CRI_SAS International Journal. Revue internationale du CRIRES: imover dans la tradition de Vygotsky*, 2017. Vol. 4, no. 1, pp. 77–79.

Информация об авторах

Ермолаева Марина Валерьевна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», ФГБОУ ВО МГППУ, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1645-5136>, e-mail: mar-erm@mail.ru

Лубовский Дмитрий Владимирович, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры «Педагогическая психология» имени профессора В.А. Гуружапова факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7392-4667>, e-mail: lubovsky@yandex

Силаева Любовь Владимировна, аспирантка кафедры «Педагогическая психология» имени профессора В.А. Гуружапова факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6100-4872>, e-mail: buchkovskayal@mail.ru

Information about the authors

Marina V. Ermolaeva, Doctor of Psychology, Professor, UNESCO Chair “Cultural-Historical Psychology of Childhood”, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1645-5136>, e-mail: mar-erm@mail.ru

Dmitry V. Lubovsky, PhD in Psychology, Professor, Chair of Educational Psychology named after prof. V.A. Guruzhapov, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7392-4667>, e-mail: lubovsky@yandex.ru

Lubov' V. Silaeva, PhD Student, Chair of Educational Psychology named after prof. V.A. Guruzhapov, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7392-4667>, e-mail: buchkovskayal@mail.ru

Получена 19.07.2020

Received 19.07.2020

Принята в печать 01.03.2021

Accepted 01.03.2021

Межкультурная компетентность как предиктор адаптации иностранных студентов

В.В. Гриценко

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7543-5709>, e-mail: gritsenko2006@yandex.ru

О.Е. Хухлаев

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4620-9534>, e-mail: huhlaevoc@mgppu.ru

Р.И. Зинурова

Казанский национальный исследовательский технологический университет (ФГБОУ ВО КНИТУ),
г. Казань, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8689-5332>, e-mail: rushazi@rambler.ru

В.В. Константинов

Пензенский государственный университет (ФГБОУ ВО ПГУ), г. Пенза, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1443-3195>, e-mail: konstantinov_vse@mail.ru

Е.В. Кулеш

Тихоокеанский государственный университет (ФГБОУ ВО ТОГУ), г. Хабаровск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9010-6025>, e-mail: resursentr@mail.ru

И.В. Мальшев

Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского
(ФГБОУ ВО СГУ имени Н.Г. Чернышевского), г. Саратов, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4191-6555>, e-mail: iv.999@list.ru

И.А. Новикова

Российский университет дружбы народов (ФГАОУ ВО РУДН), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5831-1547>, e-mail: novikova-ia@rudn.ru

А.В. Черная

Южный федеральный университет (ФГАОУ ВО ЮФУ), г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5985-2126>, e-mail: avchernaya@sfedu.ru

Целью исследования является определение роли межкультурной компетентности (МКК) в процессе адаптации иностранных студентов, обучающихся в российских университетах. В основу исследования положена авторская модель межкультурной компетентности, основными компонентами которой выступают межкультурная стабильность, межкультурный интерес, отсутствие этноцентризма и управление межкультурным взаимодействием. Выборку исследования составили иностранные студенты из Туркменистана, обучающиеся в высших учебных заведениях Казани, Саратова, Пензы, Ростова-на-Дону, Хабаровска, в количестве 291 человек (48,5% — женщины, средний возраст — 22 года). Показано, что межкультурная компетентность является значимым предиктором адаптации иностранных студентов. Выявлен различный вклад компонентов МКК в эффективность адаптации иностранных студентов. Среди компонентов МКК только межкультурная стабильность напрямую воздействует на социокультурную адаптацию. Отсутствие этноцентризма снижает действие культурного шока при попадании студента в новую культурную среду, но повышает успешность его адаптации в этой среде только в совокупности с межкультурной стабильностью. Два других компонента МКК — межкультурный интерес и управление межкультурным взаимодействием оказывают влияние на успешность адаптации иностранных студентов не прямо, а посредством активизации желания взаимодействовать с российскими

студентами и повышения самооценки эффективности межкультурной коммуникации с ними. Данные посредники, в свою очередь, напрямую связаны как с психологической адаптацией, так и с межкультурной стабильностью. Тем самым раскрыт механизм влияния МКК на адаптацию иностранных студентов. Полученные результаты могут быть использованы при прогнозировании адаптации иностранных студентов и снижении возможных рисков их дезадаптации в новой культуре.

Ключевые слова: межкультурная компетентность, межкультурная стабильность, межкультурный интерес, этноцентризм, управление межкультурным взаимодействием, социокультурная адаптация, психологическая адаптация, культурный шок, иностранные студенты.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 19-013-00892.

Для цитаты: Гриценко В.В., Хухлаев О.Е., Зинурова Р.И., Константинов В.В., Кулеш Е.В., Мальшев И.В., Новикова И.А., Черная А.В. Межкультурная компетентность как предиктор адаптации иностранных студентов // Культурно-историческая психология. 2021. Том 17. № 1. С. 102–112. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2021170114>

Intercultural Competence as a Predictor of Adaptation of Foreign Students

Valentina V. Gritsenko

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7543-5709>, e-mail: gritsenko2006@yandex.ru

Oleg E. Khukhlaev

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4620-9534>, e-mail: huhlaevoe@mgppu.ru

Raushaniia I. Zinurova

Kazan National Research Technological University, Kazan, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8689-5332>, e-mail: rushazi@rambler.ru

Vsevolod V. Konstantinov

Penza State University, Penza, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1443-3195>, e-mail: konstantinov_vse@mail.ru

Elena V. Kulesh

Pacific State University Khabarovsk, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9010-6025>, e-mail: resurssentr@mail.ru

Ivan V. Malyshev

Saratov State University named after N.G. Chernyshevsky, Saratov, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4191-6555>, e-mail: iv.999@list.ru

Irina A. Novikova

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5831-1547>, e-mail: novikova-ia@rudn.ru

Anna V. Chernaya

South Federal University, Rostov-on-Don, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5985-2126>, e-mail: avchernaya@sfedu.ru

The aim of the study is to determine the role of intercultural competence in the adaptation process of foreign students studying at Russian universities. The research is based on the author's model of intercultural competence, the main components of which are intercultural stability, intercultural interest, the lack of ethnocentrism and the management of intercultural interaction. The sample of the study consisted of 291 foreign students from Turkmenistan studying at universities in Kazan, Saratov, Penza, Rostov-on-Don, Khabarovsk, 291 students (48.5% – Women, average age is 22 years). We showed that intercultural com-

petence is a significant predictor in the adaptation of foreign students. We revealed different contribution of intercultural competence components to the effectiveness in the adaptation of foreign students. Among the components of intercultural competence only intercultural stability directly affects sociocultural adaptation. The absence of ethnocentrism reduces the effect of culture shock when a student enters a new cultural environment, but increases the success of his/her adaptation in this environment only together with intercultural stability. Two other components of intercultural competence: intercultural interest and the management of intercultural interaction have an impact on the successful adaptation of foreign students not directly, but through the activation of the desire to interact with Russian students and to increase the self-esteem in the effectiveness of intercultural communication with them. In turn these mediators are directly related to both psychological adaptation and intercultural stability. Thus we revealed the mechanism of intercultural competence influence on the adaptation of foreign students. The obtained results can be used to predict the adaptation of foreign students and to reduce the possible risks of their maladjustment in a new culture.

Keywords: intercultural competence, intercultural communication, intercultural stability, intercultural interest, ethnocentrism, management of intercultural interaction, sociocultural adaptation, psychological adaptation, culture shock, foreign students.

Funding. The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 19-013-00892.

For citation: Gritsenko V.V., Khukhlaev O.E., Zinurova R.I., Konstantinov V.V., Kulesh E.V., Malyshev I.V., Novikova I.A., Chernaya A.V. Intercultural Competence as a Predictor of Adaptation of Foreign Students. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2021. Vol. 17, no. 1, pp. 103–112. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2021170114>

Введение

Постановка проблемы

Характерной чертой глобализации образования является рост числа иностранных студентов. В этой связи вполне обоснованным является поручение Президента В.В. Путина Правительству Российской Федерации по итогам встречи с членами Совета законодателей при Федеральном Собрании Российской Федерации от 28 мая 2019 года в срок до 1 сентября 2019 года, Пр-932, п. 2 б: «Рассмотреть вопросы... о целесообразности увеличения ежегодной квоты на образование в Российской Федерации иностранных граждан... в целях реализации стратегической задачи по увеличению не менее чем в два раза количества иностранных граждан, обучающихся в российских образовательных организациях высшего образования и научных организациях» [6].

Соответственно, перед российскими вузами стоит задача стать конкурентоспособными на мировом рынке труда образовательных услуг, создать благоприятные условия для привлечения иностранных студентов, тем самым способствуя повышению эффективности межкультурного взаимодействия в образовательной среде. Повышенное внимание со стороны образовательных структур к межкультурной коммуникации и адаптации иностранных студентов вызывает исследовательский интерес к изучению межкультурной компетентности как фактора успешности адаптации иностранных студентов в новой среде проживания и обучения.

Факторы успешности адаптации иностранных студентов

Проблема адаптации иностранных студентов и влияния различных факторов на ее успешность доста-

точно широко представлена в отечественной и зарубежной науке. В едином процессе адаптации принято выделять социокультурную адаптацию (или аккультурацию), в результате которой происходит изменение поведенческих стратегий индивида в ответ на требования новой социокультурной среды, и психологическую адаптацию, в результате которой достигаются внутреннее равновесие, психологическая удовлетворенность в новом социокультурном окружении [3; 11; 14].

Описывая процесс адаптации иностранных студентов, исследователи нередко обращаются к такому феномену, как «культурный шок», который возникает при встрече с новой социокультурной средой. При этом активно изучаются проявления культурного шока, эффективность адаптации в зависимости от пола, страны исхода [21; 25], продолжительности пребывания в новых условиях [19], уровня освоения языка принимающей страны [13; 28], степени толерантности принимающего общества [23], наличия тех или иных личностных характеристик, например используемых копинг-стратегий, степени выраженности этнической идентичности, смысло-жизненных ориентаций, базисных убеждений личности, уровня социального и эмоционального интеллекта, коммуникативной толерантности и мн. др. [5; 12; 15; 25].

В последнее время зарубежные ученые активно исследуют трудности адаптации иностранных студентов в контексте нарушения пищевого поведения, приводящих к неблагоприятным последствиям для их здоровья — увеличению массы тела, ожирению, диабету и другим соматическим реакциям, рассматривая их как свидетельство неблагоприятного эмоционального самочувствия в новой среде [20; 29].

По мнению Тали и Парамасивам (Taly & Paramasivam), для преодоления негативных эмоци-

ональных состояний, в частности тревожности в общении, иностранные студенты в Малайзии активно используют такую стратегию, как физическая маскировка тревожного поведения, которая выражается в поиске сверстников, в обществе которых, как считают испытуемые, они чувствуют себя уверенно [28].

Согласно модели межкультурной адаптации Кима (Kim), индивид адаптируется к новой незнакомой среде путем установления и поддержания стабильных, взаимных и функциональных отношений с этой средой. Тем самым подчеркивается важная роль в успешности адаптации такого фактора, как межкультурное общение [18]. Однако, как показывают результаты исследований, студенты, приехав в чужую страну, нередко испытывают межкультурный барьер и оказываются в ситуации изоляции. В большинстве своем иностранные студенты проявляют неуверенность, нерешительность, безынициативность, пассивность при налаживании социальных контактов с представителями принимающего населения [31].

Более того, причиной отсутствия тесных контактов исследователи отмечают отсутствие желания устанавливать контакты, как со стороны иностранных студентов, так и со стороны их русских сверстников, а также отсутствие умения адаптировать свое поведение к поведению партнеров — представителей другой культуры [9]. Иными словами, отсутствие интереса к межкультурному взаимодействию и навыков управления данным процессом затрудняет процесс установления контактов с принимающим населением и тем самым замедляет процесс адаптации студентов к новым условиям жизни.

Итак, теоретический анализ показывает, что важными факторами, как преодоления культурного шока, так и успешности социокультурной и психологической адаптации иностранных студентов, являются уменьшение этноцентризма в восприятии культурных различий, проявление интереса к новой культуре, стремление к налаживанию самых широких взаимоотношений со сверстниками из числа местного населения, наличие навыков налаживания, поддержания межкультурного общения. Как правило, действие этих факторов рассматривается большинством ученых по отдельности, без учета их взаимосвязи и взаимодействия. Чтобы получить более полную картину о том, какие факторы являются прямыми детерминантами адаптации, а какие, возможно, выступают их посредниками, необходимо обратиться к изучению системы факторов. Выделенные в процессе анализа факторы это, по сути, составляющие такого феномена, как межкультурная компетентность (МКК). Под межкультурной компетентностью традиционно понимается способность личности эффективно функционировать при общении с представителями различных культур и в разных культурных средах [30]. В данной статье мы будем опираться на комплексную модель межкультурной компетентности, которая создана на основе анализа существующих в зарубежной науке эмпирических моделей межкультурного взаимодействия [1; 17]. Согласно данной модели, основными ее со-

ставляющими являются отсутствие этноцентризма, наличие межкультурной стабильности, межкультурного интереса, навыков налаживания и поддержки коммуникации. При этом ни одна из составляющих не является универсальным предиктором успешности межкультурного взаимодействия, такой эффект достигается только благодаря интегративному сочетанию с другими конструктами МКК [17]. В то же время влияние каждой составляющей в интегративном конструкте МКК может быть различным.

Поэтому *целью* нашего *исследования* является определение роли отдельных составляющих межкультурной компетентности в процессе адаптации иностранных студентов, обучающихся в российских университетах.

Опираясь на теоретический анализ, мы можем выдвинуть *предположение* о том, что межкультурная компетентность является значимым предиктором адаптации иностранных студентов и снижения культурного шока. Данная взаимосвязь будет осуществляться посредством повышения самооценки эффективности текущей межкультурной коммуникации и желания иностранных студентов взаимодействовать с представителями принимающей культуры.

Методики

Для диагностики межкультурной компетентности использовались следующие методики.

1. «Интегративный опросник межкультурной компетентности» (ИМКК) [10], который состоит из 18 утверждений. Методика включает 4 субшкалы: *Межкультурная стабильность* (индивидуальные особенности личности, которые позволяют человеку быть устойчивым к стрессовым ситуациям межкультурного общения), альфа Кронбаха = 0,68; *Межкультурный интерес* (желание общаться с людьми из других культур, интерес к культуре и культурным различиям), альфа Кронбаха = 0,52; *Отсутствие этноцентризма* (установка на уважение и принятие культурного разнообразия), альфа Кронбаха = 0,64; *Управление межкультурным взаимодействием* (владение широким спектром коммуникативных навыков, важных при межкультурном общении), альфа Кронбаха = 0,59. Шкалы «Межкультурный интерес» и «Управление межкультурным взаимодействием» опросника межкультурной компетентности демонстрируют недостаточную согласованность, однако в современных исследованиях не принято опираться на данный показатель как однозначно говорящий о низкой надежности шкалы [26]. В ряде ситуаций показатели альфа Кронбаха в диапазоне от 0,5 до 0,6 могут быть расценены как приемлемые [27].

2. Опросник «Социокультурная адаптация» (Mutual Intercultural Relations in Plural Societies (MIRIPS) [2]. Опросник, состоящий из 20 утверждений, направлен на оценку трудностей, испытываемых индивидом в разных областях жизнедеятельности в социокультурной среде, связанных с организацией привычного питания, следования правилам и рас-

поражениям, пониманием этнических и культурных различий и т. д. (альфа Кронбаха = 0,95).

3. Опросник «Психологическая адаптация» (Mutual Intercultural Relations in Plural Societies (MIRIPS) [2]. Шкала включает 9 вопросов, например: «Я могу многое делать так же хорошо, как и большинство других людей», альфа Кронбаха = 0,78.

4. Опросник «Культурный шок» [24]; перевод Е. Тартаковского с адаптацией О. Хухлаева. Шкала состоит из 12 вопросов, например: «Я чувствую себя беспомощным и бессильным в попытках приспособиться к российской культуре», альфа Кронбаха = 0,86.

5. Опросник «Самооценка эффективности межкультурной коммуникации с российскими студентами» [16], перевод и адаптация О. Хухлаева, альфа Кронбаха = 0,68.

6. Опросник «Желание взаимодействовать с российскими студентами» [22], перевод и адаптация О. Хухлаева, альфа Кронбаха = 0,80.

Математико-статистическая обработка результатов проводилась при помощи статистического пакета SPSS 22.0 с приложением AMOS 22.0. Для оценки надежности и согласованности шкал использовался показатель надежности альфа Кронбаха; для проверки гипотезы исследования использовался путевой анализ, представляющий собой частный случай моделирования структурными уравнениями.

Выборка и процедура исследования

Чтобы исключить влияние различий в культурах, к которым принадлежат иностранные студенты, мы ограничились исследованием студентов, приехавших только из одной страны — Туркменистана. Этот выбор обусловлен значительной их представленностью среди иностранных студентов многих вузов РФ, а также тем, что они, как правило, хорошо владеют русским языком.

В выборку нашего исследования вошли иностранные студенты из Туркменистана, обучающиеся в высших учебных заведениях Казани, Саратова, Пензы, Ростова-на-Дону, Хабаровска, в количестве 291 человек (48,5% — женщины) от 18 до 32 лет (средний возраст — 22 года). Большая часть из них относила себя к туркменам (80%), 7% идентифицировали себя как мусульмане, оставшиеся 13% — русские, узбеки и носители смешанной идентичности. Основные на-

правления обучения в российских вузах: образование и педагогические науки — 58%, гуманитарные науки — 18%, математические и естественные науки — 12%, другое — 12%.

Исследование проводилось в онлайн-режиме на платформе survio.com (<https://www.survio.com/survey/d/fs>) в апреле 2020 года.

Результаты исследования

Для подтверждения внутренней структуры опросника межкультурной компетентности был проведен подтверждающий факторный анализ. Параметры модели показали некоторое соответствие исходным данным: $\chi^2 = 198,753$; $df = 124$; $\chi^2/df = 1,603$; TLI = 0,893; RMSEA = 0,046; CFI = 0,913; SRMR = 0,067. В результате коррекции были исключены два пункта, относящиеся к двум разным шкалам, и введены три теоретически объяснимых ковариации между ошибками, вследствие чего степень согласия модели увеличилась и стала соответствовать нормам: $\chi^2 = 151,507$; $df = 95$; $\chi^2/df = 1,595$; TLI = 0,910; RMSEA = 0,045; CFI = 0,929; SRMR = 0,058.

Основная гипотеза исследования состояла в проверке предположения о том, что факторы межкультурной компетентности связаны с параметрами адаптации иностранных студентов, а эта связь опосредуется самооценкой эффективности текущей межкультурной коммуникации и желанием взаимодействовать с представителями принимающей культуры. Описание гипотетической модели взаимосвязей представлено на рис. 1.

Модель была проверена в помощью путевого анализа. Ее параметры показали недостаточное соответствие исходным данным: $\chi^2 = 59,959$; $df = 16$; $\chi^2/df = 3,747$; TLI = 0,856; RMSEA = 0,097; CFI = 0,936; SRMR = 0,074.

Были выявлены шесть взаимосвязей шкал опросника, регрессионные коэффициенты которых оказались незначимы. Это взаимосвязи между шкалами: «Межкультурная стабильность» и «Желание взаимодействовать с русскими студентами»; «Межкультурный интерес» и «Эффективность коммуникации с русскими студентами»; «Отсутствие этноцентризма» и «Желание взаимодействовать с русскими студен-

Таблица 1

Описательная статистика по результатам исследования (N = 291)

Шкалы методик	M	SD	Альфа Кронбаха
Межкультурная стабильность	3,80	0,88	0,68
Межкультурный интерес	4,35	0,66	0,52
Отсутствие этноцентризма	3,50	0,90	0,64
Управление межкультурным взаимодействием	3,77	0,66	0,59
Социокультурная адаптация	3,08	0,88	0,95
Психологическая адаптация	4,04	0,63	0,78
Культурный шок	2,51	0,76	0,86
Самооценка эффективности межкультурной коммуникации с российскими студентами	5,13	0,92	0,68
Желание взаимодействовать с российскими студентами	6,16	0,82	0,80

тами»; «Отсутствие этноцентризма» и «Эффективность коммуникации с русскими студентами»; «Желание взаимодействовать с русскими студентами» и «Культурный шок»; «Желание взаимодействовать с русскими студентами» и «Эффективность коммуникации с русскими студентами». Эти взаимосвязи были исключены.

Также в модель были добавлены три прямые взаимосвязи измерений межкультурной компетентности и показателей адаптации, которые показали статистически значимую зависимость по результатам анализа интеркорреляций всех исследуемых параметров. В итоге была получена вторичная модель (рис. 2).

Параметры модели показали хорошее согласие с данными, все регрессионные связи в ней значимы, большая часть выше 0,001: $\chi^2 = 29,815$;

$df = 20$; $\chi^2 / df = 0,073$; TLI = 0,974; RMSEA = 0,041; CFI = 0,986; SRMR = 0,045.

Согласно полученным результатам, **межкультурная стабильность** как один из компонентов межкультурной компетентности положительно связана с самооценкой эффективности межкультурного общения с российскими студентами (,40), социокультурной адаптацией (,24) и отрицательно — культурным шоком (-,18).

Наряду с межкультурной стабильностью, с самооценкой эффективности межкультурного общения с российскими студентами оказался положительно связан и другой компонент межкультурной компетентности — **управление межкультурным взаимодействием** (,26).

В свою очередь, самооценка иностранными студентами эффективности межкультурного общения

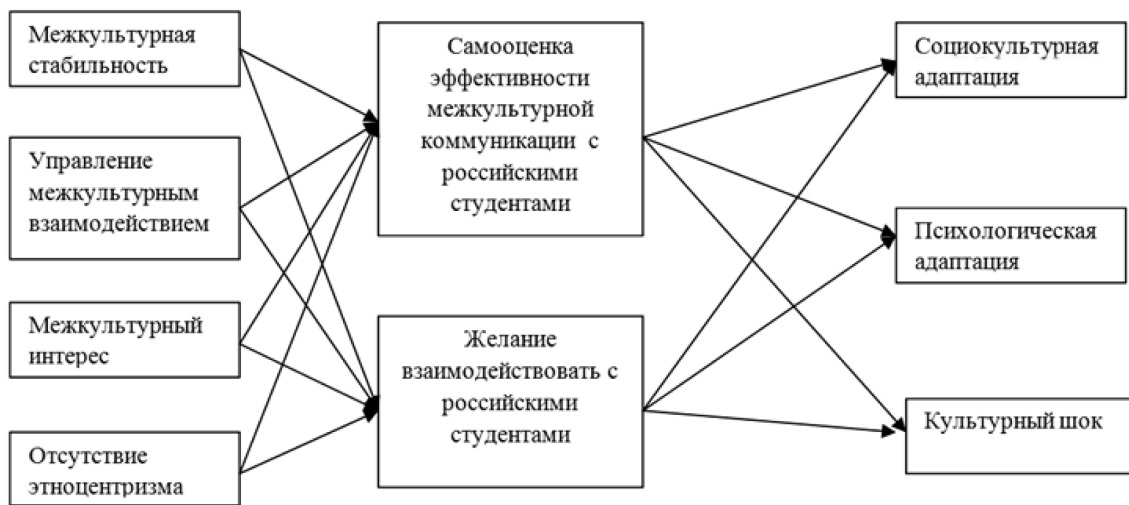


Рис. 1. Первичная модель на основании гипотезы

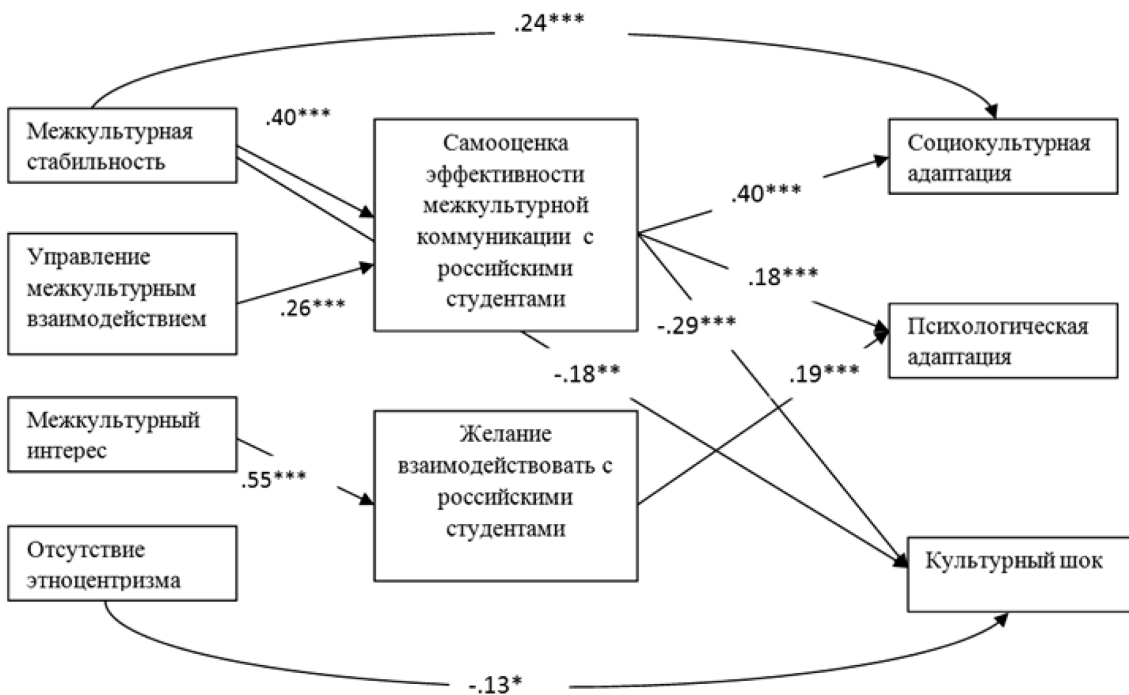


Рис. 2. Вторичная модель на основании гипотезы и результатов интеркорреляций шкал опросника ИМКК

с российскими студентами имеет положительные взаимосвязи с социокультурной (.40) и психологической адаптацией (.18) и отрицательно — показателями культурного шока (-.29).

Выраженность у иностранных студентов еще одного компонента межкультурной компетентности — **межкультурного интереса** способствует желанию взаимодействовать с российскими студентами (.55).

В то же время желание у иностранных студентов взаимодействовать с российскими студентами имеет положительную связь с показателями успешности их психологической адаптации (.19).

Наконец, получена отрицательная связь такого компонента межкультурной компетентности, как **отсутствие этноцентризма**, с показателями культурного шока (-.13).

Таким образом, частично подтверждается гипотеза о том, что самооценка иностранными студентами эффективности их текущей межкультурной коммуникации и желание взаимодействовать с представителями принимающей культуры опосредуют связь межкультурной компетентности и различных аспектов психологической адаптации.

Обсуждение

Полученные положительные связи **межкультурной стабильности** с самооценкой эффективности межкультурного общения с российскими студентами и социокультурной адаптацией, а также отрицательная связь с культурным шоком свидетельствуют о том, что наличие у иностранных студентов устойчивости к стрессовым ситуациям межкультурного общения сопряжено с высоким уровнем оценки ими своего общения с российскими сверстниками. Кроме того, межкультурная стабильность, сочетающая в себе умение управлять своим эмоциональным состоянием, конструктивно относиться к своим успехам и неудачам, также способствует успешности адаптации иностранных студентов в новой социокультурной среде и препятствует развитию у них симптомов культурного шока.

Выявленная в исследовании положительная связь **управления межкультурным взаимодействием** с самооценкой эффективности межкультурного общения с российскими студентами означает, что с повышением у иностранных студентов вербальных и невербальных способностей, способностей к сотрудничеству, эффективному управлению конфликтами повышается их оценка общения с российскими ровесниками.

Одновременно с этим результаты исследования показывают, что с повышением самооценки иностранными студентами эффективности межкультурного общения с российскими студентами повышается успешность их социокультурной и психологической адаптации и снижаются симптомы переживания ими культурного шока.

Другими словами, оценка иностранными студентами эффективности межкультурного общения с российскими студентами выступает неким по-

средником связи **межкультурной стабильности, управления межкультурным взаимодействием**, с одной стороны, и социокультурной и психологической адаптацией — с другой.

Выраженность связи у иностранных студентов **межкультурного интереса** с желанием взаимодействовать с российскими студентами вполне закономерна. Так как стремление к разнообразию, поиску информации о других культурах, проявление социальной инициативы в новой среде, несомненно, повышает интерес иностранных студентов к налаживанию самых разнообразных отношений со студентами из числа принимающего населения России. Данная закономерность отмечена в работах многих отечественных и зарубежных исследователей [8; 18; 28].

В свою очередь, чем больше желание у иностранных студентов взаимодействовать с российскими студентами, тем выше показатели, свидетельствующие об успешности их психологической адаптации. Здесь мы видим, что желание у иностранных студентов взаимодействовать с российскими студентами выполняет также посредническую роль связи между таким компонентом **межкультурной компетентности**, как **межкультурный интерес** и успешностью психологической адаптации.

Наличие отрицательной взаимосвязи такого компонента межкультурной компетентности, как **отсутствие этноцентризма**, с культурным шоком означает, что снижение тенденции у иностранных студентов воспринимать и оценивать жизненные явления сквозь призму традиций и ценностей своей этнической группы смягчает переживание шока от встречи с новой для них русской культурой, что, как известно, способствует успешности адаптации в новой среде [4; 7].

Выводы

Таким образом, самооценка эффективности межкультурной коммуникации с российскими студентами является медиатором воздействия межкультурной стабильности и способности к управлению межкультурным взаимодействием на выраженность психологической и социокультурной адаптации и переживание культурного шока. При этом существует прямая связь между межкультурной стабильностью и социокультурной адаптацией у студентов, а также обратная связь между межкультурной стабильностью и выраженностью культурного шока.

Желание взаимодействовать с российскими студентами является медиатором связи межкультурного интереса и психологической адаптации.

Отсутствие этноцентризма выступает как прямой предиктор снижения культурного шока у иностранных студентов.

Следовательно, мы можем сказать, что гипотеза о том, что межкультурная компетентность является значимым предиктором адаптации иностранных студентов и снижения культурного шока посредством повышения самооценки эффектив-

ности текущей межкультурной коммуникации и стимулирования желания взаимодействовать с представителями принимающей культуры, нашла эмпирическое подтверждение. При этом отдельные измерения межкультурной компетентности вносят различный вклад в эффективность адаптации иностранных студентов. Тем самым мы можем говорить о механизме влияния МКК на адаптацию иностранных студентов. Так, среди компонентов МКК только межкультурная стабильность напрямую воздействует на социокультурную адаптацию. Такой компонент МКК, как отсутствие этноцентризма, снижает действие культурного шока при попадании студента в новую культурную среду, но повышает успешность его адаптации в этой среде только в совокупности с межкультурной стабильностью. Два других компонента МКК — межкультурный интерес и управление межкультурным взаимодействием также не оказывают прямого влияния на успешность адаптации иностранных студентов, они оказывают влияние только посредством активизации желания взаимодействовать с российскими студентами и повыше-

ния самооценки эффективности межкультурной коммуникации с ними. Данные посредники, в свою очередь, напрямую связаны как с психологической адаптацией, так и с межкультурной стабильностью. Полученные результаты могут быть использованы при прогнозировании адаптации иностранных студентов и снижении возможных рисков их дезадаптации в новой культуре.

Результаты данного исследования нуждаются в уточнении и дополнительном объяснении в виду **ряда ограничений**. Во-первых, выборка исследования была ограничена только студентами из Туркменистана. Во-вторых, не принимались во внимание такие показатели контекста пребывания иностранных студентов в России, как степень социальной и межэтнической напряженности в регионе, а также длительность пребывания иностранных студентов в России, академическая успеваемость, пол, личностные характеристики респондентов.

В связи с этим перспективным направлением исследования могло быть изучение роли межкультурной компетентности с учетом указанных ограничений.

Литература

1. Грищенко В.В., Павлова О.С., Ткаченко Н.В. и др. Анализ зарубежных эмпирических моделей межкультурной компетентности и методик для ее оценки. Часть 1 // Современная зарубежная психология. 2020. Том 9. № 1. С. 103–113. DOI:10.17759/jmfp.2020090111
2. Лебедева Н.М., Татарко А.Н. Стратегии межкультурного взаимодействия мигрантов и принимающего населения. М.: РУДН, 2009. 420 с.
3. Михайлова О.Б., Косталес А.И. Проблемы межкультурной адаптации иностранных студентов и их проявления в стратегиях адаптивности // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2011. № 3. С. 29–33.
4. Муха В.Н., Тучина О.Р. Межкультурная компетентность как фактор преодоления этноцентризма в условиях современной образовательной среды // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2018. № 1. С. 49–53.
5. Новикова И.А. Соотношение толерантности и параметров межкультурной адаптации иностранных студентов из разных регионов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2010. № 4. С. 24–28.
6. Перечень поручений по итогам встречи с Советом законодателей [Электронный ресурс]. URL: <http://kremlin.ru/catalog/keywords/92/events/60640> (дата обращения: 06.07.2020).
7. Синягина Н.Ю., Богачева Т. Ю. К проблеме поликультурного диалога: от культурного шока до взаимопонимания // Мир психологии. 2015. Том 81. № 1. С. 202–209.
8. Соколова М.М., Соколова А.М., Калита В.В. Иностранные студенты в межкультурном пространстве вуза // Вестник СПбГУ. Социология. 2017. Том 10. Вып. 4. С. 425–440.
9. Солодовченко Л.Н., Солодовченко С.А. Межкультурная компетентность как фактор адаптации иностранных студентов к условиям обучения в российском вузе // Современные лингвистические и методико-

References

1. Gritsenko V.V., Pavlova O.S., Tkachenko N.V. et al. Analiz zarubezhnykh empiricheskikh modelei mezhkul'turnoi kompetentnosti i metodik dlya ee otsenki. Chast' 1 [Analysis of foreign empirical models of intercultural competence and methods for its assessment. Part 1]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* = [Modern foreign psychology], 2020. Vol. 9, no. 1, pp. 103–113. DOI:10.17759/jmfp.2020090111 (In Russ.).
2. Lebedeva N.M., Tatarko A.N. Strategii mezhkul'turnogo vzaimodeistviya migrantov i primimayushchego naseleniya [Strategies for intercultural interaction between migrants and the host population]. Moscow: RUDN, 2009. 420 p. (In Russ.).
3. Mikhailova O.B., Kostales A.I. Problemy mezhkul'turnoi adaptatsii inostrannykh studentov i ikh proyavleniya v strategiyakh adaptivnosti [Problems of intercultural adaptation of foreign students and their manifestations in strategies of adaptability]. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov* [Bulletin of RUDN. Series Psychology and Pedagogy], 2011, no. 3, pp. 29–33. (In Russ.).
4. Mukha V.N., Tuchina O.R. Mezhkul'turnaya kompetentnost' kak faktor preodoleniya etnotsentrizma v usloviyakh sovremennoi obrazovatel'noi sredy [Intercultural competence as a factor in overcoming ethnocentrism in the modern educational environment]. *Gumanitarnye, sotsial'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki* [Humanities, socio-economic and social sciences], 2018, no. 1, pp. 49–53. (In Russ.).
5. Novikova I.A. Sootnoshenie tolerantnosti i parametrov mezhkul'turnoi adaptatsii inostrannykh studentov iz raznykh regionov [Correlation of tolerance and parameters of intercultural adaptation of foreign students from different regions]. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika* [Bulletin of RUDN. Series Psychology and Pedagogy], 2010, no. 4, pp. 24–28. (In Russ.).
6. Perechen' poruchenii po itogam vstrechi s Sovetom zakonodatelei [List of instructions following the meeting with the Council of Legislators] URL: <http://kremlin.ru/catalog/keywords/92/events/60640> (Accessed 06.07.2020). (In Russ.).
7. Sinyagina N.Yu., Bogacheva T.Yu. K probleme polikul'turnogo dialoga: ot kul'turnogo shoka do

- дидактические исследования. Научный журнал. 2018. Том 10. № 4. С. 140–148.
10. Хухлаев О.Е., Гриценко В.В., Ткаченко Н.В. и др. Разработка и адаптация методики «Интегративный опросник межкультурной компетентности» // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2020 (В печати).
11. Шамовская Т.В., Алимов Д.Б. Межкультурная коммуникация как условие социокультурной адаптации иностранных студентов в процессе обучения в вузе // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2019. Том 33. № 1. С. 172–177.
12. Akhtar M., Herwig B.K., Faize F.A. Depression and Anxiety among International Medical Students in Germany: The Predictive Role of Coping Styles // Journal of the Pakistan Medical Association. 2019. Vol. 69. № 2. P. 230–234.
13. Bianco R., Ortiz Cobo M. The Linguistic Integration of Refugees in Italy // Social Sciences. 2019. Vol. 8. № 10. P. 284. DOI:10.3390/socsci8100284
14. Bierwiazzonek K., Waldzus S. Socio-Cultural Factors as Antecedents of Cross-Cultural Adaptation in Expatriates, International Students, and Migrants: A Review // Journal of Cross-Cultural Psychology. 2016. Vol. 47. № 6. P. 767–817. DOI:10.1177/0022022116644526
15. Chebotareva E.J. Intercultural adaptation to Russia of students from Asia, Africa, Latin America and the Middle East // Вестник Российского университета дружбы народов. 2011. № 3. С. 6–11.
16. Gudykunst, W.B., Nishida, T. Anxiety, uncertainty, and perceived effectiveness of communication across relationships and cultures // International Journal of Intercultural Relations. 2001. Vol. 25. № 1. P. 55–71. DOI:10.1016/S0147-1767(00)00042-0
17. Khukhlaev O.E., Gritsenko V.V., Pavlova O.S. et al. Comprehensive Intercultural Competence Model: Theoretical Substantiation // RUDN Journal of Psychology and Pedagogics. 2020. Vol. 17. № 1. P. 9–25. DOI:10.22363/2313-1683-2020-17-1-13-28
18. Kim Y.Y. Adapting to a new culture: An integrative communication theory / In W.B. Gudykunst (Ed.), *Theorizing about intercultural communication*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2005. P. 375–400.
19. Konstantinov V. The Role of the Host Local Population in the Process of Migrants' Adaptation // Social Sciences. 2017. Vol. 6. № 3. 92. DOI:10.3390/socsci6030092
20. Liu X., Chen H., Zhou Q., et al. Knowledge, Attitude and Practices (KAP) towards Diet and Health among International Students in Dublin: A Cross-Sectional Study // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2020. Vol. 17. № 9. 3182. DOI:10.3390/ijerph17093182
21. Liu Y., Kramer E. Cultural value discrepancies, strategic positioning and integrated identity: American migrants' experiences of being the Other in mainland China // Journal of International and Intercultural Communication. 2019. October. P. 1–18. DOI:10.1080/17513057.2019.1679226
22. Logan S., Steel Z., Hunt C. Investigating the Effect of Anxiety, Uncertainty and Ethnocentrism on Willingness to Interact in an Intercultural Communication // Journal of Cross-Cultural Psychology 2015. Vol. 46. № 1. P. 39–52. DOI:10.1177/0022022114555762.jccp.sagepub.com
23. Marlow M.L. The American Dream? Anti-immigrant discourse bubbling up from the Coca-Cola "It's Beautiful" advertisement // Discourse & Communication. 2015. Vol. 9. № 6. P. 625–641. DOI:10.1177/1750481315600299
24. Mumford D.B. The measurement of culture shock // Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology. 1998. Vol. 33. P. 149–154. DOI: 10.1007/s001270050037
- vzaimoponimaniya [On the problem of multicultural dialogue: from cultural shock to mutual understanding]. *Mir psikhologii* [World of psychology], 2015. Vol. 81, no 1, pp. 202–209. (In Russ.).
8. Sokolova M.M., Sokolova A.M., Kalita V.V. Inostrannye studenty v mezhkul'turnom prostranstve vuza [Foreign students in the intercultural space of the university]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta. Sotsiologiya* [Bulletin of the St. Petersburg State University. Sociology], 2017. Vol. 10, no. 4, pp. 425–440. (In Russ.).
9. Solodovchenko L.N., Solodovchenko S.A. Mezhkul'turnaya kompetentnost' kak faktor adaptatsii inostrannykh studentov k usloviyam obucheniya v rossiiskom vuze [Intercultural competence as a factor of adaptation of foreign students to the learning environment in a Russian university]. *Nauchnyi zhurnal sovremennye lingvisticheskie i metodiko-didakticheskie issledovaniya* [Scientific journal modern linguistics and methodological and didactic research], 2018. Vol. 10, no. 4, pp. 140–148. (In Russ.).
10. Khukhlaev O.E., Gritsenko V.V., Tkachenko N.V. et al. Razrabotka i adaptatsiya metodiki «Integrativnyi oprosnik mezhkul'turnoi kompetentnosti» [Development and adaptation of the methodology "Integrative questionnaire of intercultural competence"] *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics], 2020 (accepted for publication). (In Russ.).
11. Shamovskaya T.V., Alimov D.B. Mezhkul'turnaya kommunikatsiya kak uslovie sotsiokul'turnoi adaptatsii inostrannykh studentov v protsesse obucheniya v vuze [Intercultural communication as a condition for the socio-cultural adaptation of foreign students in the process of studying at a university]. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom* [Professional education in Russia and abroad], 2019. Vol. 33, no. 1, pp. 172–177. (In Russ.).
12. Akhtar M., Herwig B.K., Faize F.A. Depression and Anxiety among International Medical Students in Germany: The Predictive Role of Coping Styles. *Journal of the Pakistan Medical Association*, 2019. Vol. 69, no. 2, pp. 230–234.
13. Bianco R., Ortiz Cobo M. The Linguistic Integration of Refugees in Italy. *Social Sciences*, 2019. Vol. 8, no. 10, 284. DOI:10.3390/socsci8100284
14. Bierwiazzonek K., Waldzus S. Socio-Cultural Factors as Antecedents of Cross-Cultural Adaptation in Expatriates, International Students, and Migrants: A Review. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2016. Vol. 47, no. 6, pp. 767–817. DOI:10.1177/0022022116644526
15. Chebotareva E.J. Intercultural adaptation to Russia of students from Asia, Africa, Latin America and the Middle East. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2011, no. 3, pp. 6–11.
16. Gudykunst W.B., Nishida T. Anxiety, uncertainty, and perceived effectiveness of communication across relationships and cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 2001. Vol. 25, no. 1, pp. 55–71. DOI:10.1016/S0147-1767(00)00042-0
17. Khukhlaev O.E., Gritsenko V.V., Pavlova O.S. et al. Comprehensive Intercultural Competence Model: Theoretical Substantiation. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2020. Vol. 17, no. 1, pp. 9–25. DOI:10.22363/2313-1683-2020-17-1-13-28
18. Kim Y.Y. Adapting to a new culture: An integrative communication theory. In Gudykunst W.B (ed.), *Theorizing about intercultural communication*, Thousand Oaks, CA: Sage, 2005, pp. 375–400.
19. Konstantinov V. The Role of the Host Local Population in the Process of Migrants' Adaptation. *Social Sciences*, 2017. Vol. 6, no. 3, 92. DOI:10.3390/socsci6030092

25. Novikova I.A., Novikov A.L. Relation between Communicative Tolerance and Intercultural Adaptation in International Students // *Mediterranean Journal of Social Sciences*. 2015. Vol. 6. № 2 S2. P. 109–116. DOI:10.5901/mjss.2015.v6n2s2p109
26. Schmitt N. Uses and abuses of coefficient alpha // *Psychological Assessment*. 1996. Vol. 8. № 4. P. 350–353. DOI:10.1037/1040-3590.8.4.350
27. Taber K.S. The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education // *Research in Science Education*. 2018. Vol. 48. № 6. P. 1273–1296. DOI:10.1007/s11165-016-9602-2
28. Taly B.C., Paramasivam S. Speaking Anxiety Among Postgraduate International Students in the Academic Context of a University in Malaysia // *International Journal of Linguistics*. 2020. Vol. 12. № 1. P. 198. DOI:10.5296/ijl.v12i1.16053
29. Ul Haq I., Mariyam Z., Li M., et al. Comparative Study of Nutritional Status, Knowledge Attitude and Practices (KAP) and Dietary Intake between International and Chinese Students in Nanjing, China // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2018. Vol. 15. № 9. P. 1910. DOI:10.3390/ijerph15091910
30. Whaley A.L., Davis K.E. Cultural competence and evidence-based practice in mental health services: a complementary perspective // *American Psychologist*. 2007. Vol. 62. № 6. P. 563–574. DOI:10.1037/0003-066X.62.6.563
31. Yang P. Journey to the East: Intercultural Adaptation of International Students in China // *International Students / F. Dervin, X. Du, & A. Härkönen (Eds). Cham: Springer International Publishing*, 2018. P. 47–75. DOI:10.1007/978-3-319-78120-4_3
20. Liu X., Chen H., Zhou Q., et al. Knowledge, Attitude and Practices (KAP) towards Diet and Health among International Students in Dublin: A Cross-Sectional Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2020. Vol. 17, no. 9, 3182. DOI:10.3390/ijerph17093182
21. Liu Y., Kramer E. Cultural value discrepancies, strategic positioning and integrated identity: American migrants' experiences of being the Other in mainland China. *Journal of International and Intercultural Communication*, 2019, October, pp. 1–18. DOI:10.1080/17513057.2019.1679226
22. Logan S., Steel Z., C. Article Investigating the Effect of Anxiety, Uncertainty and Ethnocentrism on Willingness to Interact in an Intercultural Communication. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2015. Vol. 46, no. 1, pp. 39–52. DOI:10.1177/0022022114555762.jccp.sagepub.com
23. Marlow M.L. The American Dream? Anti-immigrant discourse bubbling up from the Coca-Cola "It's Beautiful" advertisement. *Discourse & Communication*, 2015. Vol. 9, no. 6, pp. 625–641. DOI:10.1177/1750481315600299
24. Mumford D.B. The measurement of culture shock. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 1998. Vol. 33, pp. 149–154. DOI:10.1007/s001270050037
25. Novikova I.A., Novikov A.L. Relation between Communicative Tolerance and Intercultural Adaptation in International Students. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 2015. Vol. 6, no. 2S2, pp. 109–116. DOI:10.5901/mjss.2015.v6n2s2p109
26. Schmitt N. Uses and abuses of coefficient alpha. *Psychological Assessment*, 1996. Vol. 8, no. 4, pp. 350–353. DOI:10.1037/1040-3590.8.4.350
27. Taber K.S. The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. *Research in Science Education*, 2018. Vol. 48, no. 6, pp. 1273–1296. DOI:10.1007/s11165-016-9602-2
28. Taly B.C., Paramasivam S. Speaking Anxiety Among Postgraduate International Students in the Academic Context of a University in Malaysia. *International Journal of Linguistics*, 2020. Vol. 12, no. 1, P. 198. DOI:10.5296/ijl.v12i1.16053
29. Ul Haq I., Mariyam Z., Li M., et al. Comparative Study of Nutritional Status, Knowledge Attitude and Practices (KAP) and Dietary Intake between International and Chinese Students in Nanjing, China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2018. Vol. 15, no. 9, P. 1910. DOI:10.3390/ijerph15091910
30. Whaley A.L., Davis K.E. Cultural competence and evidence-based practice in mental health services: a complementary perspective. *American Psychologist*, 2007. Vol. 62, no. 6, pp. 563–574. DOI:10.1037/0003-066X.62.6.563
31. Yang P. Journey to the East: Intercultural Adaptation of International Students in China. In Dervin F., Du X., & Härkönen A. (eds), *International Students*, Cham: Springer International Publishing, 2018, pp. 47–75. DOI:10.1007/978-3-319-78120-4_3

Информация об авторах

Гриценко Валентина Васильевна, доктор психологических наук, профессор кафедры этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7543-5709>, e-mail: gritsenko2006@yandex.ru

Хухлаев Олег Евгеньевич, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4620-9534>, e-mail: huhlaevoe@mgppu.ru

Зинурова Раушания Ильшатовна, доктор социологических наук, заведующая кафедрой менеджмента и предпринимательской деятельности, Казанский национальный исследовательский технологический университет (ФГБОУ ВО КНИТУ), г. Казань, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8689-5332>, e-mail: rushazi@rambler.ru

Константинов Всеволод Валентинович, доктор психологических наук, заведующий кафедрой общей психологии, Пензенский государственный университет (ФГБОУ ВО ПГУ), г. Пенза, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1443-3195>, e-mail: konstantinov_vse@mail.ru

Кулеш Елена Васильевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Тихоокеанский государственный университет (ФГБОУ ВО ТОГУ), г. Хабаровск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9010-6025>, e-mail: resursentr@mail.ru

Мальшев Иван Викторович, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии и психодиагностики, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского (ФГБОУ ВО СГУ имени Н.Г. Чернышевского), г. Саратов, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4191-6555>, e-mail: iv.999@list.ru

Новикова Ирина Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и дифференциальной психологии, Российский университет дружбы народов (ФГАОУ ВО РУДН), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5831-1547>, e-mail: novikova-ia@rudn.ru

Черная Анна Викторовна, доктор психологических наук, заведующая кафедрой психологии развития, Южный федеральный университет (ФГАОУ ВО ЮФУ), г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5985-2126>, e-mail: avchernaya@sfedu.ru

Information about the authors

Valentina V. Gritsenko, Doctor of Psychology, Professor, Chair of Ethnopsychology and Psychological Problems in Multicultural Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7543-5709>, e-mail: gritsenko2006@yandex.ru

Oleg E. Khukhlaev, PhD in Psychology, Head of the Chair of Ethnopsychology and Psychological Problems in Multicultural Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4620-9534>, e-mail: huhlaevoe@mgppu.ru

Raushaniia I. Zinurova, Doctor of Sociology, Head of the Department of Management and Entrepreneurship, Kazan National Research Technological University, Kazan, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8689-5332>, e-mail: rushazi@rambler.ru

Vsevolod V. Konstantinov, Doctor of Psychology, Head of the Department of General Psychology, Penza State University, Penza, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1443-3195>, e-mail: konstantinov_vse@mail.ru

Elena V. Kulesh, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Psychology, Pacific National University, Khabarovsk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9010-6025>, e-mail: resursentr@mail.ru

Ivan V. Malyshev, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Pedagogical Psychology and Psychodiagnostics, Saratov National Research State University named after N.G. Chernyshevsky, Saratov, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4191-6555>, e-mail: iv.999@list.ru

Irina A. Novikova, PhD in Psychology, Associate Professor, Social and Differential Psychology Department, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5831-1547>, e-mail: novikova-ia@rudn.ru

Anna V. Chernaya, Doctor of Psychology, Head of the Developmental Psychology Chair, South Federal University, Rostov-on-Don, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5985-2126>, e-mail: avchernaya@sfedu.ru

Получена 27.07.2020
Принята в печать 01.03.2021

Received 27.07.2020
Accepted 01.03.2021

ДИСКУССИИ И ДИСКУРСЫ
DISCUSSIONS AND DISCOURSES

**Постигая непостижимое:
компаративный подход в качественных
психологических исследованиях религиозности**

Б.С. Братусь

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9890-2667>, e-mail: boris.bratus@gmail.com

Н.П. Бусыгина

Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2344-9543>, e-mail: boussyguina@yandex.ru

А.Н. Кричевец

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4064-3858>, e-mail: ankrich@mail.ru

К.И. Насибуллов

Академия наук Республики Татарстан (ГНБУ «АН РТ»), г. Казань, Российская Федерация
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5295-9649>, e-mail: rtkamil@bk.ru

В статье представлен анализ методологических проблем в психологическом изучении религиозности и предложен новый компаративный подход в качественных исследованиях религиозности как составляющей жизни человека. Авторы демонстрируют возможности соединения ряда представлений религиозной философии (христианской и исламской) с психоаналитическими идеями Ж. Лакана о многомерном субъекте в психологической интерпретации биографических интервью верующих. Суть авторского подхода к интерпретации состоит в многократном перечитывании текстов интервью с теологической (близкой конфессии респондента), психоаналитической и рефлексивной позиций, что обеспечивает методологическую триангуляцию качественного анализа и создает возможности для более полного ситуативного извлечения смыслов рассказов. В статье разобраны два примера анализа полуструктурированных интервью с представительницами мусульманской и православной конфессий. Обсуждаются возможности предлагаемого авторами методологического подхода в исследованиях опыта религиозного становления для понимания взаимодействия глубинно-психологических и духовных аспектов этого опыта.

Ключевые слова: психология религии, качественная методология, интерпретация, теория субъекта Ж. Лакана, компаративный подход в исследованиях религиозности.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 20-013-00536.

Для цитаты: Братусь Б.С., Бусыгина Н.П., Кричевец А.Н., Насибуллов К.И. Постигая непостижимое: компаративный подход в качественных психологических исследованиях религиозности // Культурно-историческая психология. 2021. Том 17. № 1. С. 113–123. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2021170115>

Comprehending Incomprehensible: Comparative Approach in Qualitative Psychological Studies of Religiosity

Boris S. Bratus

Moscow State University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9890-2667>, e-mail: boris.bratus@gmail.com

Natalia P. Busygina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2344-9543>, e-mail: boussyguina@yandex.ru

Anatoly N. Krichevets

Moscow State University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4064-3858>, e-mail: ankrich@mail.ru

Kamil I. Nasibullov

Tatarstan Academy of Sciences, Kazan, Russia

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5295-9649>, e-mail: rtkamil@bk.ru

The article presents an analysis of methodological problems in psychological studies of religiosity and offers a new comparative approach to qualitative research of religiosity as a component of human life. The authors demonstrate the possibility of combining ideas of religious philosophy (Christian and Islamic) with J. Lacan's psychoanalytic idea of a multidimensional subject in the psychological interpretation of biographical interviews of believers. The essence of the authors' approach to interpretation is repeated re-reading of the interview texts from the theological (close to the respondent's denomination), psychoanalytic and reflective positions, which provides methodological triangulation of qualitative analysis and creates opportunities for a richer understanding of the meanings of the stories. The analysis of two semi-structured interviews with Muslim and Orthodox women are presented. The authors discuss the possibilities of applying their methodological approach to the explorations of religious experience and the relationship between deep psychological and spiritual aspects of such experience.

Keywords: psychology of religion, qualitative methodology, interpretation, J. Lacan's theory of the subject, comparative approach in studies of religiosity.

Funding. The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 20-013-00536

For citation: Bratus B.S., Busygina N.P., Krichevets A.N., Nasibullov K.I. Comprehending Incomprehensible: Comparative Approach in Qualitative Psychological Studies of Religiosity. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2021. Vol. 17, no. 1, pp. 113–123. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2021170115>

Введение

Предмет нашего исследования — религиозность и духовность как составляющие жизни человека. Мы рассматриваем религиозность/духовность в их динамике в процессе человеческого развития.

Исследования такого рода сталкиваются с рядом серьезных трудностей. Одна из них — неопределенность самих понятий религиозности и духовности, которые, тем не менее, остаются базовыми для исследований в психологии религии [14]. Можно, например, определять религиозность через убеждения, общие большинству известных религий, как это делает К. Лёвенталь [13]. Ее перечень: вера в не-материальную (духовную) реальность; вера в то, что цель жизни — увеличение гармонии в мире путем

совершения добра и избегания зла; и (в монотеистических религиях) вера в то, что источник существования (Бог) есть также источник моральных предписаний. Набор не выглядит бесспорным, но дело даже не в этом. Автор закрывает возможность рассмотрения вариантов, которые могут быть развиты вне известных религий. Можно, например, представить себе духовность стоического типа (в определенное время имевшую практически форму религии), развиваемую отдельными современниками под влиянием текстов стоиков или без них и не сводимую к приведенному перечню. Если говорить логическим языком, не ясно, почему следует предпочесть конъюнкцию известных убеждений их потенциально неограниченной дизъюнкции, т. е. включению в список любой веры, которая свойственна хотя бы одной из

когда-либо существовавших религий. Понятно, что такое дизъюнктивное определение будет противиться операционализации, поскольку имеет неограниченный объем. Однако учтем, что ценность операционализированных понятий в данной сфере многими исследователями ставится под сомнение, как и возможность с помощью опросников и иных средств «объективного» измерения религиозности получать глубокие и практически ценные результаты. Вследствие сказанного мы ориентируемся в нашей работе на качественные интерпретативные методы исследования, предполагающие заранее не ограниченный объем и содержанием понятия религиозности.

Методологические проблемы качественных исследований религиозности и стратегии их решения

Выбранный нами подход порождает следующие проблемы. Во-первых, в качественных исследованиях религиозных переживаний обнаруживается трудность их вербализации респондентами. Действительно, переживания такого рода выходят за рамки привычного восприятия окружающего мира и отношений между людьми. Здесь всегда присутствует задача «выражения невыразимого». Ф.Е. Василюк [3] писал, что религиозное переживание может быть аутентично зафиксировано лишь с помощью поэтического языка, добывающего новые смыслы из неожиданных и точных сочетаний известных слов и их значений. Понятно, что такое искусство доступно лишь немногим респондентам.

Во-вторых, респондент может описывать переживание в принятых в его конфессии терминах, что порождает проблему «перехватывания» существа переживания языковыми схемами вплоть до серьезного искажения значений или даже навязывания языковых стереотипов едва лишь намеченным переживанием (под радикальным вопросом, таким образом, оказывается сам субъект высказывания).

В-третьих, респондент, обычно склонный к интерпретации на языке конфессии, может отказаться от нее, поскольку не уверен, что интервьюер отнесется к такой понятийной системе позитивно [11] (а у представителей научной психологии такая «благоклонность» встречается не часто).

Смягчая первую проблему, мы исследуем интерпретацию респондентами их жизни и роли в ней религиозности. Выражения требуют в таком случае не отдельные яркие переживания (хотя и такие нам интересны, разумеется), а понимание жизни как некоего целого. В биографическом интервью смыслы выражаются не только прямо вербально, но и косвенно, в том числе через столь важные для интерпретатора нарушения связной речи.

Для решения второй проблемы мы хотим предложить вариант методологической триангуляции, сочетая богословские и психоаналитическую перспективы. Здесь мы следуем идеям Дж. Крайпла, который в компаративном исследовании религии предлагает

использовать так называемые *перечитывания* (re-reading) собранного материала — последовательно чередовать три вида интерпретирования: теологическое, рациональное (основанное, в том числе, и на психологических подходах) и рефлексивное, в котором синтезируются предыдущие анализы [12]. В качестве интервьюеров и интерпретаторов («перечитывателей») у нас выступают люди, принадлежащие или близкие к конфессии респондентов, а именно — к христианской культуре для респондентов-христиан и к исламской культуре для мусульман (это позволяет решать также третью проблему). В рефлексивном синтезе мы опираемся прежде всего на критический потенциал одного из интерпретаторов, не принадлежащего ни одной из конфессий. Мы исходим из того, что абсолютно объективной позиции при исследовании религиозности быть не может, относительная объективность может быть обеспечена только широким компаративным подходом. Таким образом, в нашем исследовании методологическая триангуляция осуществляется путем сравнения разных исследовательских позиций, а именно — позиции исследователей как носителей традиции («инсайдеров») и позиции исследователя, находящегося вне традиции («аутсайдера») [2].

Психоанализ и теология: обоснование компаративного методологического подхода

В нашем исследовании мы сочетаем подходы французского психоаналитика Ж. Лакана, христианского философа и богослова Ж.-Л. Мариона и исламского богослова и суфии Ибн Араби, которые разделяют представление о том, что субъект «собирается», «формируется» вокруг реальности, смысл которой в полной мере нельзя отразить в личном самосознании при помощи языка.

Суть подхода Ж. Лакана состоит в том, что за сообщением респондента не стоит единый, целостный субъект, находящийся в одном определенном отношении к тексту. Лакан различает три регистра психического (субъективности):

— *воображаемый*, который выражает лишь представление Эго о самом себе, формирующееся на стадии зеркала;

— *символический*, выражающий позицию человека в социальных структурах;

— *реальный*, отражающий собственно субъективное измерение, которое проявляется, однако, лишь в моменты ускользания субъекта от определенностей воображаемого и символического регистров.

Д.А. Узланер [8] показывает, что большинство исследований религиозности ориентированы на «наивную теорию субъекта» — представления об индивидах как прозрачных для самих себя, в общем и целом идентичных своему Эго. Автор имеет в виду, прежде всего, социологические исследования, причем опросного типа, в которых религиозность определяется самокатегоризацией человека как верующего. Социологами описано множество «парадоксов религи-

озности». Например, в российских исследованиях фиксируется устойчивое расхождение между самоидентификацией с русским православием и низкой верой в христианские догматы, выделяется противоречие между внешней религиозностью и сохраняющейся светскостью общественного сознания и др. [там же]. Можно полагать, что парадоксы, в которых «подвисают» социологи, являются следствием упрощенной модели субъекта.

В психологии закрепилось представление, которое, на первый взгляд, позволяет избежать многих противоречий в понимании религиозности — это разграничение внешней и внутренней религиозности, различие между следованием внешним правилам конфессии и внутренней позицией веры. Предложенное Г. Олпортом на основании анализа места религиозности в мотивационной структуре личности, это разграничение стало определять большинство исследований в области психологии религии [7]. Однако, на наш взгляд, разделение двух аспектов религиозности, хотя и дает возможность дифференцировать различные типы верующих и строить более сложную модель религиозности, отнюдь не означает преодоления наивной теории субъекта: как и в социологических исследованиях, в психологии религии индивиды продолжают мыслиться в качестве «... простых, единичных, принимающих решения сгустков интересов и предпочтений» [8, с. 25]. Кроме того, свойственный психологам акцент на внутренней религиозности приводит к абстрагированию от ее социальной и собственно теологической стороны и, как следствие, к психологическому редукционизму в рассмотрении вопросов веры. Как показывают представители критических подходов [10], становление психологии религии с ее фокусом на внутренней религиозности основано на установлении и поддержании дихотомии индивидуального и социального и происходит в рамках определенного «режима знания», для которого подобная дихотомия является одной из основополагающих.

Концепция Ж. Лакана нам интересна ввиду нескольких обстоятельств. Во-первых, в ней предложена теория сложного, многомерного субъекта, позволяющая отслеживать, к какому именно регистру (воображаемому, символическому, реальному) относится то или иное высказывание человека, касающееся его веры. Во-вторых, верующий субъект не оценивается на предмет подлинности его веры или выраженности в ней внешнего/внутреннего аспектов. В оптике Лакана мы получаем возможность наблюдать живые процессы смыслообразования, никогда не доходящие до уровня конечной тотальности единого смысла. В-третьих, лакановская теория позволяет избежать психологического редукционизма: на месте того, что мыслилось в качестве индивидуальной психики, оказывается конститутивная нехватка, которая заполняется объектами идентификации и фигурами символического порядка, не устраняющими, однако, самой нехватки. Дихотомии внешнего/внутреннего, социального/индивидуального теряют смысл, и мы получаем

возможность отслеживать траектории становления религиозной веры как сложного психосоциального явления, в котором теснейшим образом переплетены конфессиональные, этнические, биографические и другие аспекты.

Ж. Лакан определяет *реальное* как то, что дает начало символизации, но само не может быть символизировано, пустоту, вокруг которой формируется символический порядок. И «религия во всех ее формах представляет собой тот или иной способ этой пустоты избежать (*наполняя ее воображаемыми образами и символическими знаниями и правилами. — Комментарий наш*) или эту пустоту уважать (*используя ритуалы, дискурсы и правила для того, чтобы удержаться рядом с ней, выстраивая цепочки означающих, которые выполняют функцию сонатной структуры присутствию несуществующего в качестве сущности, но проявляющего себя в глаголах (субъектных действиях) и предикатах (любовь).* — *Комментарий наш*)» [5, с. 169].

Символический регистр, по Лакану, — это слой языка. Развивая теорию Ф. де Соссюра о произвольности знака по отношению к означаемому, Лакан вообще лишает знак необходимости быть связанным с означаемым и настаивает на том, что символический регистр представлен цепочками означающих, отсылающих к другим означающим. В этом смысле использование человеком означающих «верующий», «православный», «мусульманин» и т. п. в качестве определения себя можно прочитывать лишь как способ разместить себя в символическом порядке. Как указывает Я. Ставракакис, там, где субъект претендует на полноту и тождественность, он сталкивается с нехваткой и отчуждением [цит. по: 8]. Субъект реального появляется там, где он меньше всего готов себя обнаружить — в разрывах регулярной речи, паузах, сомнениях, поисках выражения.

Ф. Уоттс [15] высказывает гипотезу, что религиозный опыт может быть относительно непосредственным, возникать в результате попытки освободиться от обычных процессов когнитивного опосредования, так что по сравнению с другими формами опыта он меньше зависит от факторов контекста. По сути, Уоттс говорит о религиозности, не представленной в символическом регистре, точнее, относительно независимой от него. С теологической точки зрения, Бог онтологически не стоит в одном ряду с означаемыми естественного языка, а значит, и религиозная жизнь человека может схватываться значениями, не только не имеющими означающих, но и не должными их иметь в принципе. Мы склонны понимать такие системы значений как «регулятивные идеи» И. Канта [4], но в отличие от Канта, рассматриваем не только регулятивные идеи разума, но и идеи интерпретации переживаний и организации жизни.

Ж.-Л. Марион [6] дает нам общую схему обращения систем значений, центрированных на означаемое особого статуса — Бог. Нет и не может быть никакого «предмета», соотносимого с такими понятиями. Более того, аргументация и уточнение понятийных структур такого рода может привести только к про-

тиворечиям и отрицанию. Марион указывает на то, что атеисты в своей аргументации часто повторяют ходы апофатического богословия и лишь делают поспешный вывод о Боге, на самом деле отрицая только связанные с ним атрибутивные понятия.

Резюмируя, можно сказать, что развитие религиозности человека происходит в языковой среде, где он неминуемо захватывается системами означающих, которые организуют его поведение, обеспечивая понимание и внутреннюю опору для его жизненных мотиваций. В современном мире такая среда гетерогенна и предлагает разные возможности для оформления символического регистра субъективности. Дополняя Лакана, отметим, что, во-первых, даже в рамках конфессии, к которой причисляет себя респондент, ему предоставляется масса вариантов, и во-вторых, за конкурирующими системами означающих стоят социальные силы со своими интересами, помимо чисто религиозных. Начиная с самого детства, но и в любом возрасте эти системы означающих-значений-регулятивов всегда и неизбежно частичны, ущербны и однобоки. По-настоящему субъект религиозного развития сказывается только в смене и уточнении систем значений. Мы берем на себя смелость в некоторых контекстах и ограниченных масштабах размечать такое движение определенными «точками пристежки» — ориентирами, укорененными в конфессиональных традициях и канонических текстах.

Респонденты

В нашем распоряжении более двух десятков развернутых биографических интервью, взятых у православных, католиков, мусульман, иудеев и атеистов. Однако методологическая проблема, которую мы начинаем разрабатывать в данной статье, представляется нам настолько важной, что здесь мы рассматриваем только два очень рельефных текста, на которых намереваемся продемонстрировать свои методологические намерения.

Респондентки — женщины 35 и 39 лет. Первая, Айша, мусульманка, с детства живет в Казани; вторая, Ольга, православная, родилась в Киргизии, но с подросткового возраста живет в России, последние годы — в Москве¹. Середина 1980-х — 1990-е годы, на которые приходится детство и юность этого поколения, — это период, когда продолжают доминировать характерные для Советского Союза светские дискурсы и практики жизни, но вместе с тем появляется и набирает силу тенденция к переосмыслению и реконструкции того, что представляется утерянным, вытесненным или забытым. Происходит масштабное перекодирование реальности, в доминирующий светский образ жизни проникают элементы религиозных традиций, религиозный дискурс и соответствующие практики становятся частью привычного уклада, в котором светское и религиозное оказываются теснейшим образом переплетены.

Истории религиозного становления обеих женщин содержат в себе драматический эпизод, нарративно конструируемый как нечто субъективно важное, в чем субъект узнает себя, но неправильное, ошибка или заблуждение, нечто, подлежащее преодолению или исправлению. В случае Айши это ее связь с запрещенной в России религиозной организацией К (мы не раскрываем ее в интересах сохранения анонимности респондентки), которая и дает ей первое осознанное ощущение приобщенности к религиозным смыслам и одновременно осмысляется как ошибка. В случае Ольги это ее полная погруженность в транслируемые родительской семьей церковные обряды и практики («я была послушная ответственная девочка»), ставшая причиной серьезного невротического расстройства в старшем подростковом возрасте и запустившая серию очень важных переосмыслений собственной веры, продолжающихся вплоть до современного этапа ее жизни.

В анализе каждого из двух случаев мы движемся по линиям светской (в контексте идей Ж. Лакана) и религиозной (в контексте некоторых представлений соответствующей конфессии) интерпретаций, которые, как мы полагаем, переплетаясь друг с другом, создают возможности для более полного ситуативно-го извлечения смыслов каждой истории.

Анализ случаев

Случай Айши: «в первых рядах» на пути к вере

В рассказе Айши мы сталкиваемся с различными «слоями» религиозности, которые можно соотнести с тремя лакановскими регистрами субъективности. Позиция интерпретатора, обращающегося к религиозным представлениям ислама, позволяет уловить в рассказе Айши вектор развития религиозности, не видимый с психоаналитической позиции. Однако перечитывание материала в ракурсе психоанализа, настраивающего на разграничение субъекта высказывания и субъекта высказанного, ставит наличие такого вектора под вопрос. Тем не менее, есть несколько моментов в речи Айши, выбивающихся из общего хода повествования и, как нам представляется, дающих возможность почувствовать особенности религиозного мироощущения Айши.

В субъективной конфигурации религиозности Айши есть следы ислама как части социального воображаемого. По ее словам, она как будто родилась «уже в исламе»: прадедушки были религиозны, один из них — мулла; бабушка и дедушка работали при мечети, однако родители в строгом смысле не придерживались правил ислама («не были на намазе»). Хотя Айша рассказывает историю семьи так, как будто именно ислам является связующей нитью нескольких поколений, скорее, можно предполагать разрыв традиций и их восстановление. В воображаемом регистре ислам представлен множеством обра-

¹ Все имена изменены. Респондентки дали согласие на публикацию материалов интервью на условиях их анонимности.

зов, которые, несмотря на неопределенность, играют важнейшую роль в очерчивании национальной идентичности, задают первичный контур целостного национального Я-образа.

Воображаемая конструкция нуждается в символических подпорках — законе, системе правил, регламентациях, обозначающих место субъекта. После 8-го класса Айша надела платок, еще до совершеннолетия начала держать уразу, читать намаз². Этот первый этап на пути символического опосредствования религиозного самоопределения мы обозначили как религиозный мимесис: Айша пока лишь следует внешним правилам, не понимая их смысл. Собственно религиозная субъективация, формирование религиозности как части символического регистра начинается несколько позже.

Один из лейтмотивов личной истории Айши — поиск некоего знания. Миметическое следование правилам, по-видимому, Айшу не удовлетворяет, правила должны быть укоренены в картине мира, как бы легитимирующей их, придающей им смысл. Нужны более сильные символические подпорки воображаемого образа себя как мусульманки; Айша как будто ждет некоего оклика, принятие которого позволит ей укрепиться в ее субъектной позиции.

Два момента в ее нарративе представляются очень важными. Первый — случай в медицинском колледже, куда Айша поступила после 11-го класса. «В этом колледже я тоже была одна мусульманка. И там я благодарна своей учительнице <...> она меня перед всей аудиторией опозорила, ты, говорит, фанатка своей религии, ты даже не знаешь, зачем платок одеваешь, снимай его, не нужно. Ты сначала пойми, а потом уже принимай все. Я тоже пыталась ей что-то там объяснить, но поняла, что у меня тупик». Именно этот случай провоцирует активный поиск знания, Айша посещает лекции, суфийские татарские клубы, слушает проповедников. Однако все, о чем говорят, кажется ей скучным, далеким от нее самой и вопросов, на которые она ищет ответ.

Второй ключевой момент — встреча Айши с ее будущим мужем Саидом, который к этому времени уже был знаком с организацией К, где, по словам Айши, его «как будто зарядили», ему объяснили, что такое ислам, и «у него озарение, эйфория такая пошла». Ответы Саида кажутся ей четкими, ясными, «основанными на доказательствах»³. Через Саида она тоже приходит в К, где, как она говорит, начинает «наращивать багаж»: получает удовлетворяющие ее знания — про намаз, платок, правила общения с родителями, мужем, детьми. «Настольная книга мусульманки», казалось, рассказывала ей, как именно надо жить. Набор идеологием выполнял несколько функций: конструировал образ мира — правильно и упорядоченного, но также задавал место само-

го субъекта, осуществляя по отношению к индивиду действие интерпелляции — своеобразную «вербовку в (идеологического) субъекта». Айша подчеркивает, что только тогда, получив знания, она почувствовала себя настоящей мусульманкой — не «стремной», какой она была, когда выслушивала «позор» от учительницы в колледже, а наоборот — осознанно пришедшей в ислам. По-видимому, Айша пережила в организации К нечто вроде идентификационного восторга, когда требование (занять подобающее место, быть тем, кем должен быть) и желание (получить признание) совпадают.

Айша «выскакивает» из организации по нескольким причинам. Во-первых, накапливаются сомнения и противоречия в ходе самой деятельности. Она опять не может ответить на вопросы — теперь уже адресованные ей, как одному из руководителей организации. Во-вторых, организация оказывается в числе запрещенных в России, участие в ней теперь грозит большими тюремными сроками. Инициатором выхода из группы становится муж Айши. Как когда-то Саид вовлекает Айшу в группу, становясь для нее проводником циркулирующих там идей, так и теперь именно он становится источником ее «центробежных» душевных движений.

Выход из группы приводит Айшу к жесточайшему кризису идентичности. Рушатся те самые символические подпорки, которые она, как ей казалось, обрела. Однако следует подчеркнуть, что заряжена Айша была, по-видимому, воображаемым образом организации и самой себя как ее части. Организация воспринималась ею как соединение с истиной, с ее источниками, с энергией, которая, казалось, там «кишмя кишит, как будто она получила доступ к мировому компьютеру и монитору, в котором отражается весь мир». Разрыв с группой означал для нее разрушение картины мира, картины ислама — все вокруг стало настолько зыбким, что Айша начала испытывать сомнения даже в Коране, в Аллахе. Фрустрированной оказалась и ее потребность в признании: с нею не здороваются в мечети, и она снова чувствует себя «стремной»: «как будто почву из-под ног забрали, отрывают от себя, всё, ты не нужное». Айше, по ее словам, приходится заново — «по молекулам» — себя собирать.

Мы видим, что трансформация религиозности Айши проходит два цикла. Вначале Айша активно отстаивает свое право быть мусульманкой (в школе, в колледже), принимая атрибуты ислама (хиджаб, намаз) без понимания их смысла. Замечание учительницы вызывает кризис достигнутой к этому моменту религиозной идентичности. Попытки разрешить мучающие ее незнания и преодолеть кризис приводят ее в религиозную организацию. Второй цикл связан с ее жизнью в организации, где в какой-то момент она также обнаруживает мучительную

² В исламе есть пять главных религиозных обязанностей правоверного мусульманина («столпы веры»): исповедание веры; молитва; очистительная милостыня в пользу бедных; пост; паломничество в Мекку. Исповедание веры, или шахада (произнесение сакральной формулы «Свидетельствую, что нет божества, кроме Бога, и Мухаммед — посланник Божий»), по значению аналогично христианскому крещению и служит средством обращения в ислам.

³ По-видимому, под доказательствами имеются в виду отсылки к Корану и хадисам Сунны.

недостаточность знаний: вместо удовлетворяющих ответов на вопросы о целях организации она сталкивается с дискурсом, отсылающим к устному преданию ее членов, звучащему примерно так: «когда Халифат будет где-то там, наши граждане должны быть готовы чтобы присоединиться, чтобы грех не заработать, что уже есть халифы, что они уже байгат (присягу) выдают».

Интерпретируя историю Айши с позиции некоторых идей исламского богословия, мы можем увидеть за очевидной и для самой Айши циклической достижений и разочарований определенный вектор движения. Действительно, стремление к знаниям считается в исламе делом чрезвычайно важным (Коран, Сура 96; 1–5). Для Айши оно становится и отправной точкой кризиса ее религиозного самоопределения, и тем, что позволяет с ним совладать. Знание обеспечивает ей и гораздо более взвешенную жизненную позицию, и более точную рефлексию своего жизненного пути. Она начинает принимать идею многообразия взглядов на религию («не нужно всех натягивать на какой-то там шаблон»). После выхода из организации у нее улучшаются отношения с родителями, она переосмысливает их значимость в ее жизни, начинает ценить все то, что они ей дали, их поддержку в прошлом и настоящем. Очень тепло она говорит о том, что чувствует свое место в семье — что она сестренка, дочка, жена, мама. Теперь у нее новый этап стремления к знаниям: она считает, что для ее нынешней профессиональной деятельности (противодействие исламскому экстремизму) требуется психологическое образование, которое она пытается получить. Безусловно, среди средств работы с охваченными экстремистскими идеями людьми важным местом занимает богословская аргументация, поэтому можно сказать, что отмеченное нами религиозное развитие Айши получает здесь адекватное приложение.

В целом, рассказ Айши — это прогрессивный нарратив о трансформации, личностной и религиозной. И прочтение в религиозном ракурсе как будто усиливает этот вектор позитивного движения-развития. Вместе с тем общий тон нарратива позволяет предположить, что характер движения субъекта высказывания не совпадает с таковым субъекта высказанного. Можно заметить, что, несмотря на изменения позиции героини рассказа (субъекта высказанного), субъектная позиция рассказчицы (субъекта высказывания) не меняется, идеологическая вербовка лишь поменяла направление, и сегодня Айша точно так же ищет ответ — на этот раз на вопрос, как люди поддаются под влияние сект и как их от этого оградить. Опозоренная учительницей в колледже за непонимание ислама, что дало ей толчок к поиску знаний, она теперь испытывает чувство стыда за то, что была сектанткой, что попала под влияние, и ищет знаний, как под такое влияние не попадать. Айша снова очень активна, она снова «в первых рядах». В сущности, рисуемое ею переосмысление себя похоже на вписывание своего опыта в рамку новой идеологии — психологии экстремистских групп. Она говорит, что не встречала в К экстремистов, но

тем не менее, хорошо представляет их «стеклянные глаза» и их «бинарное мышление». Она снова точно знает свою миссию и, по сути, продолжает активно строить «правильный мир».

Выдающийся исламский богослов, основатель направления философского суфизма Ибн Араби утверждает, что истина выявляется не через раскрытие сущности наблюдаемых явлений, а через соотношение, взаимный переход понятий «явное» и «скрытое», при условии, что одно из них адекватно представляет другое [9]. Как отмечают Р. Вебб и М. Селлс, «... самая большая опасность в религии для Ибн Араби — это попытаться схватить образ, овладеть им. Такое цепляние ведет к овеществлению реального, и образ становится идолом... Цель суфиев — достичь состояния постоянной трансформации, в которой рождается новый образ... Этот ускользающий и постоянно новый образ — это одновременно и божество, и человек в тот момент, когда они являются частью друг друга» [16, p. 195].

В перспективе традиции суфизма религиозные искания Айши представляются значимыми и даже неизбежными шагами к настоящему пониманию веры. Ее настойчивое стремление к ясному пониманию религиозных истин указывает на глубокую приверженность исламской религии. Но вместе с тем ее желание обрести завершённую форму религиозности в рамках определенного религиозного течения показывает, что, отдавая предпочтение явленному, она пренебрегает скрытым и непостижимым.

Наконец, отметим еще одну тему интервью, которая в очередной раз разрывает целостную картину религиозности Айши и заставляет закрепить ее в лакановской идее расщепленного субъекта. Есть несколько моментов интервью, в которых, как нам кажется, отражается религиозное ощущение Айши — присутствие в ее жизни высшей силы. Рассказывая о школьных годах, она вспоминает, что приехав из мусульманского лагеря в хиджабе и вызвав тревогу у матери, которая говорит, что как-то не принято вот так ходить даже мусульманкам, Айша не снимает платок только потому, что боится некоторой молвы: «меня во дворе уже видели в платке, и если я сейчас сниму платок, то что обо мне скажут?» По словам Айши, общественное мнение на нее сильно влияло, но сейчас она переоценивает это так: «я думаю, что это было тоже во благо, удержание меня от чего-то».

В процессе описания того, насколько тяжелым было для нее изгнание из К, у Айши снова звучит тот же мотив: «Аллах, видимо, так решил, это ему было угодно, потому что если бы отношения складывались более мягко, не было бы такого жесткого изгнания, отход был бы более долгим». Высшая сила всегда присутствует, даже в самые тяжелые периоды жизни. Мы полагаем, что это и есть отправная точка религиозной сборки мира: высшая сила никогда не бывает просто объектом внутренней субъективной веры — она всегда приходит извне. Айше трудно дать определение того, что такое ислам для нее. Когда она пытается найти означющее, она отсылает к себе, к связи

и к чему-то идеальному и близкому одновременно: «Ислам для меня это, наверное, что-то внутреннее, наверное, осознание, ну даже конкретного определения нет. Это я, это мой образ жизни, это связь с Аллахом, связь с Кораном, связь с Пророком. Что-то такое светлое, что-то такое ясное, что-то такое приятное. Вот ислам, это спокойствие, уют, это надежность, причем без изъянов, что-то такое идеальное, с ним хорошо. Вот это ислам».

Случай Ольги: от религии по наследству к подлинности религиозного чувства

В интервью Ольга описывает свой жизненный путь в терминах как обыденно психологических, так и религиозных.

Ольга выросла в православной семье. Собственные духовные искания отца Ольги, преподавателя музыки, привели его в церковь, затем он и сам стал священником, получив приход в сельской местности. Переехав, семья жила в очень тяжелых условиях. Тем не менее, Ольга считает, что религия органично вошла в ее жизнь: «у меня не вставало вопроса, какую религию выбрать, вопроса об отдельно духовной жизни, отдельно религиозной жизни... Хотя у меня как у подростка возникали вопросы, сомнения по поводу религии, Бога, но я как честная ответственная девочка не разрешала себе об этом думать, хотя сейчас понимаю, что, конечно, зря».

Ольга отмечает свое детское непосредственное восхищение красотой видимого мира, характеризуя его как первичную религиозность («в детстве это было какое-то ощущение наполненности мира, что ли, удивления»). Она считает, что эта религиозность могла бы развиться, если бы не начавшийся в раннем подростковом возрасте кризис («как будто этот пласт естественной религиозности, он был подавлен как какой-то путь к внутренней свободе, но очень медленный и постепенный»). Ольга говорит, что в детстве основным мотивом, регулирующим поведение, была боязнь огорчить родителей. Возможно, в связи с тем, что ее отец стал священником, эта доминанта была спроецирована на религию и церковь — она теперь боялась огорчить Бога. Требованием же последнего она считала следование нормам и правилам церковной жизни. «Я была очень послушная, ответственная девочка, и как мне это принесли в воскресной школе, так я это и поняла, не подвергая никакой критике. То есть, с одной стороны, это было такое светлое, радостное восприятие, а с другой стороны, было много <...> норм, правил, которые я старалась соблюдать, и это, конечно, как я теперь понимаю, мешало мне, если просто говорить по-детски, быть ближе к Богу <...> Для меня никогда религия не была связана с обрядами непосредственно, только с нормами и правилами». Особенно серьезная проблема возникла в связи с исповедью. «Я чувствовала абсолютную свою прозрачность, что Бог полностью все видит, все знает. И поэтому я на всякий случай, такое недоверие появилось к себе, вдруг я что-то недосмотрю в себе, я на исповеди говорила чуть построже к себе. <...> Если бы я видела

себя прозрачной, но для меня был бы образ Бога как нечто большее, как то, что эту мою прозрачность покрывает, любит меня со всеми моими проступками, наверное, я бы все так не развила трагично».

Острая фаза кризиса была преодолена благодаря вмешательству священника, в миру психиатра, который порекомендовал освободить ребенка на длительный срок от исповеди и даже от школы. Однако поведенческий регулятив следования нормам и правилам продолжал доминировать в ее жизни, что привело в возрасте примерно тридцати пяти лет к новому кризису, спровоцированному жизненными трудностями.

Преодоление второго кризиса Ольга связывает с возвратом к мироощущению, которое у нее было в детстве — красоты и полноты мира. Она сама дает очень яркую характеристику нынешнего этапа поиска: «просто я стала понимать, что Богу важен живой человек. Это, конечно, очень банально звучит, но я это изнутри поняла, почувствовала... что Бог не может общаться с иллюзией, с неким таким вот очень правильным, со всей искренностью вытягивающимся в струнку человеком... Ну, не было, по сути, меня перед Богом... или меня в полноте... Понимаете, была какая-то Ольга, которая понимала, что надо вот так и так и так, которая старалась как-то честно и искренне так жить. Но которая не разрешала себе сомневаться, которая не разрешала себе не послушаться, не разрешала себе каких-то проступков».

Последнее высказывание не позволяет однозначно сказать, кого именно можно послушаться — родителей и земную церковь или самого Бога? Возможно, эта неопределенность глубже, чем просто неловкость высказывания. Как мы уже писали, ссылаясь на Ж.-Л. Мариона [6], связанная с религией система значений интегрирована на негативном понятии Бога, поэтому всякое углубление и реорганизация индивидуальной (под)системы, приводящая к новому пониманию, может достаточно произвольно перетолковываться индивидом — и как развитие в рамках одной религии, и как переход к другой религии, и как уход от религии. Впрочем, кроме этой возможной оговорки, нет никаких признаков желания Ольги изменить свой статус.

Ольга многократно повторяет фразы о «послушной, ответственной девочке» и о церковных «нормах-правилах». «Послушная, ответственная девочка» представляет собой подростковое Это воображаемого регистра. Действительно, хотя эта характеристика дается взрослой женщиной, вполне можно представить такое переживание себя у подростка, доминанта которого «не огорчить родителей» соскальзывает в «не огорчить Бога». Это Это впоследствии вписывается в символическую структуру «норм и правил» церковной жизни, а затем начинает глобально определять всю обыденную жизнь подростка. И все же мы настаиваем на том, что словосочетание «всевидящий Бог», не имея означаемого, вполне отчетливо переживается ребенком в процессе исповеди. При этом, как Ольга понимает теперь, для сохранения здоровья ей всего-то не хватало, чтобы всевидящий был еще и любящим. Выйдя

из острого кризиса, Ольга, вероятно, сохранила веру в то, что хорошее поведение — следование нормам-правилам — дает гарантию благополучной жизни (хотя об этом можно судить лишь косвенно благодаря указанию на начало последнего кризиса в связи с тяжелыми жизненными событиями). В результате второго кризиса Ольга трансформирует прежнюю символическую структуру в структуру с доминантой «Богу важен живой человек... Бог не может общаться с иллюзией». Ж.-Л. Марион настаивает на том, что всевозможные религиозные понятийные системы, всегда частичные и отменяемые, трансцендируются пониманием и переживанием Божественной любви. Как можно видеть, переживания такого рода мы встречаем и у нашей собеседницы.

Отметим здесь одну особенность христианского толкования понятия спасения. Хотя первое значение слова — вечная жизнь после смерти, имеется и второе значение — просветление благодатью земной жизни [1]. Мы вынуждены оставить углубление в тему синергии свободной воли человека и благодати и резюмировать: слова Ольги — «Богу важен живой человек» — относятся именно к этой теме. Человек *в этой жизни* должен услышать требование или зов Бога, обращенный к нему, — на наш взгляд, это вполне христианская формулировка, разумеется, более зрелая, чем, по сути, фарисейская в евангельском смысле подростковая позиция Ольги. В трансформациях нашей респондентки можно найти тот самый духовный поиск, о котором, со ссылкой на идею Лакана о субъекте реального регистра, пишет Д.А. Узланер [8], причем, как нам кажется, весьма успешный.

Обсуждение и выводы

В статье мы сосредоточились на методе работы, проводимой нами в большем, чем представлено здесь, объеме и ставящей целью описать формы и роль религиозности в жизни людей. В нашем исследовании мы показали, что вхождение человека в религию и его начальные шаги зависят от множества факторов, часть которых можно проследить и в приведенных в данной статье историях. В семье и ближайшем окружении ребенку предоставляется набор идеологий и бытовых традиций, так или иначе относящихся к религии (или религиям), и дающих ему возможности идентификации. Фактическая реализация возможностей зависит от обстоятельств, прояснение которых потребовало бы продолжительной индивидуальной психологической или психоаналитической работы, проведение которой вовсе не требуется в исследованиях того вида,

которое мы проводим. В наших примерах конформистски настроенная и имеющая тесные эмоциональные связи с родителями девочка «естественно» присоединилась к православной традиции вслед за отцом. Несколько демонстративная девушка-подросток «естественно» присоединилась через голову родителей к исламу поколения бабушек и дедушек, а присоединившись, получила возможности развития в соответствии со своими психологическими особенностями. Увеличение числа примеров не входит в задачу данной статьи. Мы отмечаем только, что начальный этап вхождения в религию может описываться разнообразными средствами психологии и психоанализа.

Используя лакановский подход, мы описываем один важный аспект вхождения в религию: присваивается лишь доступный на данном этапе фрагмент многоуровневой системы значений, которые превращаются в смыслы (понимание некоторых переживаний) и регулятивы (связанные с переживаниями поведенческие нормы). Поскольку *реальное*, дающее начало символизации, само в полной мере не выражаемо средствами языка, важнейшее значение приобретают трансформации систем означающих. В некоторых случаях продуктивность трансформаций может быть достаточно легко оценена интерпретаторами, имеющими в чем-то схожий опыт. Однако наше собственное (интерпретаторов) развитие ставит границы легкости, а респонденты, в принципе, могут использовать означающие из систем, которые интерпретаторам просто не доступны. Соответственно, мы лишь можем идти на риск, предлагая собственное понимание, открытое изменениям.

Наиболее адекватным методом описания религиозности и духовности человека как аспектов и составляющих его жизни мы считаем не классификацию форм отправления культа и их социально-психологических особенностей и не операционализацию репрезентирующих религиозность и духовность психологических качеств, а интерпретацию динамики поступков и самоописаний человека в контексте многослойной светской, духовной и религиозной культуры того общества, в котором проходит его жизнь. Трудности интерпретации этой динамики не должны заслонять от нас ее важность. Представленный в статье подход анализа случаев с опорой на психоаналитические идеи Ж. Лакана и некоторые религиозные представления, близкие конфессиям, с которыми соотносят себя наши респонденты, открывает одну из возможностей для полифонической интерпретации опыта религиозного становления, интегрирующей конфессиональные и глубинно-психологические смыслы этого опыта.

Литература

1. Аверинцев С.С. Спасение // Новая философская энциклопедия: в 4 т. Т. 3. Н—С. 2-е изд., испр. и доп. М.: Мысль, 2010, С. 615—616.

References

1. Averintsev S.S. Spasenie [Salvation]. *Novaya filosofskaya entsiklopediya: V 4 t. 2-e izd., ispr. i dopol.* = *New philosophical encyclopedia: in 4 vol., 2nd edition, revised and*

2. Барашков В.В. Современное зарубежное религиозоведение о диалоге исследователей, придерживающихся позиций «Insider» и «Outsider» // Религиоведческие исследования. 2016. № 14. С. 194–201.
3. Васильюк Ф.Е. Переживание и молитва (опыт общепсихологического исследования). М.: Смысл, 2005. 191 с.
4. Кант И. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. М.: Мысль, 1964. 799 с.
5. Лакан Ж. Семинары: Книга VII (1959–1960). Этика психоанализа. М.: Гнозис; Логос. 2006. 416 с.
6. Марион Ж.-Л. От «смерти Бога» к божественным именам: теологический путь метафизики // Esse. 2019. Том 4. № 2. С. 40–64.
7. Титов Р.С. Концепция индивидуальной религиозности Г. Олпорта: понятие религиозных ориентаций // Культурно-историческая психология. 2013. Том 9. № 1. С. 2–12.
8. Узланер Д.А. Многомерный субъект: верующий в «воображаемом», «символическом» и «реальном» регистрах // Логос. 2016. Том 26. № 6. С. 21–56.
9. Федорова Ю.Е. Механизм осмысления истины как культуuroобразующий принцип // Россия в архитектуре глобального мира: цивилизационное измерение / Под ред. А.В. Смирнова. М.: Издательский дом «ЯСК», 2015. С. 238–260.
10. Carrett J. Religion and Critical Psychology. London: Routledge, 2007. 253 p. DOI:10.4324/9780203934678
11. Coyle A. Qualitative Methods and «the (Partly) Ineffable» in Psychological Research on Religion and Spirituality // Qualitative Research in Psychology. 2008. Vol. 5 (1). P. 56–67. DOI:10.1080/14780880701863583
12. Kripal J. Comparing Religions. Oxford: Wiley-Blackwell, 2014. 448 p.
13. Loewenthal K. Religion and Mental Health. London: Chapman & Hall, 1995. 248 p.
14. Paloutzian R., Park C. (Eds.) Handbook of the Psychology of Religion and Spirituality (2nd ed.). New York: The Guilford Press, 2013. 696 p.
15. Watts F. Theology and Psychology. Aldershot, UK: Ashgate, 2002. 200 p.
16. Webb R., Sells M. Lacan and Bion: Psychoanalysis and the Mystical Language of «Unsaying» // Theory & Psychology. 1995. Vol. 5(2). P. 195–215. DOI:10.1177/0959354395052002
- expanded. Vol. 3. N–S. Moscow: Mysl', 2010, pp. 615–616. (In Russ).
2. Barashkov V.V. Sovremennoe zarubezhnoe religiovedenie o dialoge issledovatelei, priderzhivayushchikhsya pozitsii «Insider» i «Outsider» [Modern foreign religious studies on the dialogue of researchers who are of the positions of «Insider» and «Outsider»]. *Religiovedcheskie issledovaniya = Religious studies*, 2016, no. 14., pp. 194–201. (In Russ.).
3. Vasilyuk F.E. Perezhivanie i molitva (opyt obshchepsikhologicheskogo issledovaniya) [Experience and prayer (the general psychological research)]. Moscow: Smysl, 2005. 191 p. (In Russ.).
4. Kant I. Sobranie sochinenii: v 6 t. T.3. [Collected works: in 6 volumes. Vol. 3] Moscow: Izd-vo «Mysl'», 1964. 799 p.
5. Lakan Zh. Seminary: Kniga VII (1959–60). Etika psikhoanaliza. [Seminars: Book VII (1959–60). Ethics of psychoanalysis] Moscow: Publ. «Gnozis», Publ. «Logos». 2006. 416 p. (In Russ.).
6. Marion Zh.-L. Ot «smerti Boga» k bozhestvennym imenam: teologicheskii put' metafiziki [From the «death of God» to divine names: the theological path of metaphysics]. *Esse*, 2019. Vol.4 (2), pp. 40–64. (In Russ.).
7. Titov R.S. Kontseptsiya individual'noi religioznosti G. Olporta: ponyatie religioznykh orientatsii [Allport's concept of individual religiosity: the concept of religious orientations]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2013. Vol. 9 (1), pp. 2–12. (In Russ.).
8. Uzlaner D.A. Mnogomernyi sub'ekt: veruyushchii v «voobrazaemom», «simvolicheskom» i «real'nom» registrakh [Multidimensional subject: a believer in «imaginary», «symbolic» and «real» registers]. *Logos*, 2016. Vol. 26 (6), pp. 21–56. (In Russ.).
9. Fedorova Yu.E. Mekhanizm osmysleniya istiny kak kul'turoobrazuyushchii printsip [The mechanism of understanding truth as a culture-forming principle]. In Smirnov A.V. (ed.) *Rossiya v arkhitekture global'nogo mira: tsivilizatsionnoe izmerenie [Russia in the architecture of the global world: civilizational dimension]*. Moscow: Izdatel'skii dom «YaSK», 2015, pp. 238–260. (In Russ.).
10. Carrett J. Religion and Critical Psychology. London: Routledge, 2007. 253 p. DOI:10.4324/9780203934678
11. Coyle A. Qualitative Methods and «the (Partly) Ineffable» in Psychological Research on Religion and Spirituality. *Qualitative Research in Psychology*, 2008. Vol. 5 (1), pp. 56–67. DOI:10.1080/14780880701863583
12. Kripal J. Comparing Religions. Oxford: Wiley-Blackwell, 2014. 448 p.
13. Loewenthal K. Religion and Mental Health. London: Chapman & Hall, 1995. 248 p.
14. Paloutzian R., Park C. (Eds.) Handbook of the Psychology of Religion and Spirituality (2nd ed.). New York: The Guilford Press, 2013. 696 p.
15. Watts F. Theology and Psychology. Aldershot, UK: Ashgate, 2002. 200 p.
16. Webb R., Sells M. Lacan and Bion: Psychoanalysis and the Mystical Language of «Unsaying». *Theory & Psychology*, 1995. Vol. 5(2), pp. 195–215. DOI:10.1177/0959354395052002

Информация об авторах

Братусь Борис Сергеевич, доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9890-2667>, e-mail: boris.bratus@gmail.com

Бусыгина Наталья Петровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета консультативной и клинической психологии, Московский государственный психолого-педагогический

университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2344-9543>, e-mail: boussyguina@yandex.ru

Кричевец Анатолий Николаевич, доктор философских наук, кандидат физико-математических наук, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4064-3858>, e-mail: ankrich@mail.ru

Насибуллов Камиль Исакович, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Центра исламоведческих исследований, Академия наук Республики Татарстан (ГНБУ «АН РТ»), г. Казань, Российская Федерация, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5295-9649>, e-mail: rtkamil@bk.ru

Information about the authors

Boris S. Bratus', Doctor of Psychology, Professor, Chair of General Psychology, Department of Psychology, Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9890-2667>, e-mail: boris.bratus@gmail.com

Natalia P. Busygina, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Individual and Group Psychology, Faculty of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2344-9543>, e-mail: boussyguina@yandex.ru

Anatoly N. Krichevets, Doctor of Philosophy, PhD in Physics and Mathematics, Chair of Methodology of Psychology, Department of Psychology, Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4064-3858>, e-mail: ankrich@mail.ru

Kamil I. Nasibullov, PhD in Psychology, Senior Research Fellow, Tatarstan Academy of Sciences, Kazan, Russia, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5295-9649>, e-mail: rtkamil@bk.ru

Получена 16.12.2020

Принята в печать 01.03.2021

Received 16.12.2020

Accepted 01.03.2021

ЭССЕ
ESSAY

Магия художественного слова как повод для размышлений

И.Е. Рейф

Франкфурт-на-Майне, Германия, e-mail: igor.reyf@gmail.com

В статье предпринята попытка рассмотреть процесс художественного восприятия в свете функциональной асимметрии мозговых полушарий. Ее открытие на рубеже XX–XXI веков позволило по-новому взглянуть на многие мозговые процессы, включая художественное поведение человека, роль в котором правого полушария до недавнего времени во многом недооценивалась. Так, если левое, речевое, полушарие оперирует в основном вербально-логическими конструкциями, схематизируя картину окружающего мира, то «бессловесное» правое полушарие отражает мир как он есть, во всей его многозначной противоречивости, не зная четкого деления на «да» и «нет». И то и другое сосуществует одновременно, не отменяя друг друга, в виде реализованных или нереализованных потенций, примером чему может служить почти вся художественная литература. Поэтому художественное произведение, в силу своей многозначности, противоречивости, безоценочной амбивалентности, несет в себе некий потенциал, препятствующий его аналитическому истолкованию. И эта антиномичность двух типов нашего мышления позволяет многое понять в специфике художественного произведения, всей суммой своих приемов работающего против левополушарного мышления, высвобождая из-под интеллектуального контроля его образную составляющую. Показывая на конкретных примерах, как функционирует художественный текст, как овладевает он вниманием, чувствами и волей читателя, автор проводит параллель между художественным и гипнотическим воздействием, рассматривая их как явления родственного порядка.

Ключевые слова: межполушарная асимметрия, логическое мышление, образное мышление, антиномия логического и образного мышления, художественное восприятие, художественный текст, гипнотическая зависимость.

Для цитаты: Рейф И.Е. Магия художественного слова как повод для размышлений // Культурно-историческая психология. 2021. Том 17. № 1. С. 124–131. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2021170116>

Reflections on the Magic of Artistic Discourse

Igor E. Reyf

Frankfurt am Main, Germany, e-mail: igor.reyf@gmail.com

The discovery of the functional asymmetry of the brain's hemispheres is one of the greatest achievements in the field of psychology in late 20th century. In this context, artistic perception is considered in "Reflections on the Magic of Artistic Discourse". This essay accords particular attention to the interrelationship and antinomy of logical (left hemisphere) and figurative (right hemisphere) thinking. Thus, while the former posits a simplified, schematic model of reality, the latter perceives reality in all its complex polysemy and contradictoriness. It must be noted that these contradictions coexist without canceling each other out. This is the foundation of almost all literary fiction with its ambivalence, metaphoric language, implicitness, levels of connotation and play of meaning. It is well known that a thought uttered directly destroys the esthetic effect of a work of art whereas «a complicated artistic structure, created from the material of language, allows us to transmit a volume of information too great to be transmitted by an elemen-

tary, strictly linguistic structure» (Yu. Lotman). However, this kind of information is special and cannot be broken down into categories or reduced to a binary logical or black-and-white outline. It would, therefore, not be an exaggeration to say that all the devices used in a work of art undermine left hemisphere thought, loosening intellectual control over the text's metaphoric constituents. By using a series of examples to demonstrate the manner in which an artistic text functions and takes possession of the reader's attention, feelings and will, the author draws a parallel between artistic and hypnotic impact.

Keywords: asymmetry of the brain's hemispheres, logical thinking, figurative thinking, artistic perception, art image, literary text, hypnotic addiction.

For citation: Reyf I.E. Reflections on the Magic of Artistic Discourse. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2021. Vol. 17, no. 1, pp. 124–133. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2021170116>

Translated from Russian by Vladimir Tumanov, London, Canada, e-mail: vtumanov@rogers.com

... И образ мира, в слове явленный,
И творчество, и чудотворство.
Борис Пастернак

Давно уже подмечено, что эстетические эмоции, даже самые интенсивные, переживаются нами как-то по-особому, безо всяких внешних проявлений. Искусство, пишет Л.С. Выготский, «... как будто пробуждает в нас чрезвычайно сильные чувства, но чувства эти вместе с тем ни в чем не выражаются. <...> Таким образом, именно задержка наружного проявления является отличительным признаком художественной эмоции при сохранении ее необычайной силы» [2, с. 267–268]. Вместе с тем нельзя не обратить внимание и на другой характерный момент художественного восприятия, который можно определить как нейтрализацию читательской или зрительской воли. Вспомним в этой связи, как трудно бывает нам оторваться от какой-нибудь увлекательной книги или с какой неохотой встаем мы от телевизора после взволновавшего нас фильма, тогда как хотелось бы, чтоб он длился и длился. А чтобы переключиться на другой род деятельности, нам нужно приложить некоторое усилие. Причем справедливость этих слов простирается не только на создания настоящих мастеров, но и на весьма заурядные произведения, добросовестно слепленные по законам жанра.

«Вера Иосифовна читала о том, как молодая, красивая графиня устраивала у себя в деревне школы, больницы, библиотеки и как она полюбила странствующего художника. Читала о том, чего никогда не бывает в жизни, и все-таки слушать было приятно, покойно, и в голову шли все такие хорошие, покойные мысли. Не хотелось вставать».

Эта цитата из чеховского «Ионыча» может служить своеобразной иллюстрацией к тому что сказанному. Что же говорить о творениях истинных художников, чья уверенная рука ведет за собой читателя или слушателя, заставляя на время забыть себя и мощно вовлекая его в русло авторской воли.

Есть такое выражение — «художественный плен», подразумевающее ту гипнотическую власть, которую обретают над нами произведения искусства, включая и искусство слова, вовлекая нас в свою магическую ор-

биту. Нам легко и приятно следить за разматываемым на наших глазах клубком событий, будто чья-то рука ведет нас через все сюжетные перипетии к неведомой и невидимой нам цели, и мы уверены в том, что она искусно развяжет самые тугие узлы и найдет выход из любого затруднительного положения. И даже если на минуту промелькнет мысль: «А как же, интересно, выберется герой из этой тупиковой ситуации, или как автор распутает эту узлом затаившуюся интригу?» — но о том, чтобы додумать ее самостоятельно, не может быть и речи. И мы продолжаем глотать кусок за куском, лишь успевая отмечать про себя: «А ведь только так и мог, пожалуй, распутаться этот сюжетный узел, и никак по-иному не могла закончиться дуэль Базарова и Павла Кирсанова, не повредив художественной конструкции тургеневского романа».

Впрочем, сильно ли отличаются наши ощущения, когда мы заново перечитываем какой-нибудь рассказ или повесть или смотрим уже знакомый нам фильм, т. е. когда заранее знаем, что будет «потом»? Нет, настоящее художественное произведение не утрачивает своей свежести и при повторном прочтении, тогда как какую-нибудь историю, рассказанную «без затей», мы едва ли будем снова читать или слушать с прежним интересом. Очевидно, заложенный в нем эстетический потенциал не исчерпывается при первом знакомстве и оно сохраняет силу своего специфического воздействия и при повторных к нему обращениях. Но насколько сцеплена эта его специфика с его «гипнотической составляющей»?

Но если такова специфика воздействия художественного произведения на читателя или слушателя, то не логично ли предположить, что и процесс его сочинения развертывается на основе тех же или, по крайней мере, родственных им законов. Косвенное подтверждение этому мы находим, в частности, у Л.Н. Толстого в его знаменитом письме Н.Н. Стрехову, поделившемуся с автором «Анны Карениной» своей версией понимания этого романа — вопрос, занимавший в те годы многих его читателей.

«Почти во всем, что я писал, мною руководила потребность собрания мыслей, сцепленных между собою, для выражения себя, но каждая мысль, выраженная словами особо, теряет свой смысл, страшно понижается, когда берется одна из того сцепления, в котором она находится. Само же сцепление составлено не мыслью (я думаю), а чем-то другим, и выразить основу этого сцепления непосредственно словами никак нельзя; а можно только посредственно — словами описывая образы, действия, положения» [9, с. 784].

Но если автор, по Толстому, не может выразить свою художественную мысль впрямую, а только опосредованно, то, значит, путь от непроявленного поначалу замысла лежит для него через те же самые «приемы», которые читатель получает готовыми, а писатель должен еще найти в процессе своего творческого поиска. «Кто видел корректуры его сочинений, — писал в начале прошлого века Ю. Айхенвальд, — те знают, каким бесконечным переделкам подвергал он все им написанное, как долго и терпеливо обдумывал он каждую строку, но едва ли хоть одна из этих бесчисленных и настойчивых поправок касается стиля, внешности: все они имеют в виду только существо, только содержание. Забота о слоге для Толстого не существует, она в его глазах — кощунство, забота о слове — грех против Слова; о технике он не думает и себя как писателя не ощущает, не замечает» [1, с. 550].

Позволим себе, однако, не согласиться со знаменитым критиком. Да, некоторая тяжеловесность стиля, длинные периоды, повторы — все это у Толстого есть, но все же никак нельзя признать, что заботы о слоге для него не существуют. И чтобы убедиться в этом, достаточно раскрыть хотя бы «Войну и мир» практически на любой его странице, в особенности там, где действуют любимые авторские герои. «Княжна Марья не могла понять смелости суждений своего брата и готовилась возражать ему, как слышались из кабинета ожидаемые шаги: князь входил быстро, весело, как он и всегда ходил, как будто умышленно своими торопливыми манерами представляя противоположность строгому порядку дома».

И не нужен даже специальный лингвистический анализ, чтобы почувствовать, как ладно скроена эта легкая и стремительная фраза. Нет, как бы глубоко ни копал Лев Толстой, от законов построения художественного текста ему не уйти никуда. В данном случае эти толстовские сцепления выражаются в том, что мы как бы перестаем замечать отдельные слова с их логическими связками и воспринимаем приведенную фразу как нечто целое, как единый организм, пронизанный сложным, многообразным, не охватываемым аналитическим мышлением смыслом.

Особенно примечателен в этом плане соединительный союз «как» (*как слышались из кабинета ожидаемые шаги*), с помощью которого сводятся воедино и дерзкое суждение об отце князя Андрея, и не высказанное возражение княжны Марьи, с привычным страхом ожидающей появления старого князя, и его бесподобно переданные энергичные шаги, а через них и весь его деспотически деятельный характер, держащий в повиновении весь дом. А в результате,

именно эти шаги, выделенные авторским двоеточием, оказываются центром тяготения, фокусом этой фразы, к которому стремится и на котором держится ее динамически напряженная конструкция.

А теперь приведем пример совсем другого сцепления. «Почвенное подкисление считают одной из причин усыхания лесов умеренной зоны северного полушария. В угрожающих масштабах деградация лесов проявилась в начале 70-х годов». В отличие от предыдущей, эта сугубо логическая конструкция по сути своей статична, т. е. лишена какого-либо внутреннего движения, а связь между образующими ее элементами имеет линейный (однозначный) характер. Поэтому данный текст можно определить как дискретный: он легко распадается на отдельные слова, образующие жесткую причинно-следственную цепочку, а чтобы их осмыслить, свести в единое целое, нужно приложить некоторое волевое усилие.

Подобный тип мышления нейропсихологи связывают с функцией левого полушария головного мозга, ответственного за «формирование высокоупорядоченного однозначно понимаемого контекста, который обеспечивает последовательный логический анализ» [8]. Правое же полушарие, согласно современным представлениям о функциональной асимметрии мозговых полушарий, отвечает за формирование многозначного контекста и образное мышление. Преимущество этой стратегии мышления проявляется тогда, «когда информация сложна, внутренне противоречива и не может быть исчерпывающе представлена в рамках контекста однозначного» [8].

Сновидения и произведения искусства — вот типичные примеры такой контекстуальной многозначности, не сводимой к ее вербально-логическому значению. И потому-то так часто разбиваются наши попытки пересказать многие сновидения обычными словами: материя сна ускользает от нас, а его пересказ выглядит рядом с ним бледной тенью, так что мы, махнув рукой, в конце концов отступаемся.

Но это сны — подарок нашего мозга. Материя же искусства по сути своей рукотворна, а восприятие сотканной художником образной ткани, в отличие от сновиденческой, происходит на фоне бодрствующей активности мозга. То есть если сны мы воспринимаем не критически, то в случае художественного восприятия мы в любой момент можем поверить его холодным судом рассудка, как это чаще всего и бывает, когда мы имеем дело с произведениями слабыми и бесталанными. Но там, где они созданы рукою мастера, что-то мешает нам отрешиться от их гипнотизирующего воздействия.

* * *

Тот, кто учился в советской школе, должно быть, помнит, как в ряду азов литературоведения, вдалбливаемых нам, старшеклассникам, бытовал расхожий тезис о единстве формы и содержания художественного произведения. А между тем, как показал Л.С. Выготский, указанное единство не более чем

миф, а исходный материал, положенный в основу того или иного произведения (его содержание), и способ его художественного воплощения не только не отвечают один другому, но, напротив, чаще всего друг другу противоречат. «В художественном произведении, — пишет он, — всегда заложено некоторое противоречие, некоторое внутреннее несоответствие между материалом и формой <...> И то формальное, которое автор придает этому материалу, направлено не на то, чтобы вскрыть свойства, заложенные в самом материале, <...> а как раз в обратную сторону: к тому, чтобы преодолеть эти свойства...» [2, с. 208]. Вот тогда-то и высекается та искра, которая рождает у читателя эстетическую эмоцию.

Так, анализируя композицию рассказа И. Бунина «Легкое дыхание», Выготский показывает, как постоянно ломает автор хронологический ряд воспроизводимых им жизненных событий, достигая благодаря этой инверсии нужного ему эстетического эффекта. «Слова рассказа или стиха — резюмирует он результаты своего анализа — несут его простой смысл, его воду, а композиция, создавая над этими словами, поверх их, новый смысл, располагает все это в совершенно другом плане и претворяет это в вино» [там же, с. 201].

Попробуем и мы пойти по стопам Выготского, чтобы показать, как преобразуется под пером Л. Толстого банальнейшая, в сущности, история супружеской измены Стивы Облонского, внезапно открывшаяся его жене благодаря попавшей ей в руки любовной записке. Начало «Анны Карениной» помнят все, а потому нет надобности пересказывать его «своими словами». Но то, как преподносит его Лев Толстой, заслуживает безусловного внимания.

Семейный скандал, как уже было сказано, разразился на почве этой злосчастной записки. Однако автор вовсе не спешит подвести нас к сцене с ее обнаружением — той первой минуте, когда Стива застал свою потрясенную жену в ее спальне «с выражением ужаса, отчаяния и гнева», а делает это как бы издали, рассказывая о том, как Облонский проснулся утром у себя в кабинете (а не в спальне жены) и, не найдя на привычном месте своего халата, вспомнил обо всем, что произошло накануне. А до этого описывая взрывоопасную атмосферу в доме, где дети бегали, как потерянные, а взрослые «чувствовали, что нет смысла в их сожителстве и что на каждом постоялом дворе случайно сошедшиеся люди более связаны между собой, чем они, члены семьи и домочадцы Облонских». Так что не будет преувеличением сказать, что вся эта незамысловатая история помещена автором в некую раму, в обрамлении которой она и воспринимается читателем.

Чтобы передать смысл пятистраничного рассказа Бунина, Выготскому понадобилось двадцать с лишним страниц. Журнальные рамки не позволяют мне поступить подобным же образом, да и задача моя совсем другая. Однако хотелось бы обратить внимание на то, как бесконечно усложняется смысл этой заурядной коллизии, когда писатель подает ее не в лоб, а влетает в нее одну за другой подробности

из жизни Облонских (даже сон проснувшегося на своем сафьянном диване Степана Аркадьевича), да еще предваряет все это знаменитой сентенцией: «Все счастливые семьи похожи друг на друга, каждая несчастливая семья несчастлива по-своему».

Так, стежок за стежком, ткется эта художественная ткань, где все работает на авторский замысел, все идет в дело — и предоставленные самим себе бегущие по дому дети, и англичанка, поссорившаяся с экономкой и обратившаяся к приятельнице с просьбой приискать ей другое место, и повар, ушедший со двора во время самого обеда, и груша (посреди зимы!), с которой вернувшийся из театра веселый и довольный Стива Облонский явился в спальню жены, застав ее с все открывшей ей запиской в руке. И вся эта «гармония банальных мелочей» (В. Набоков), обогащая и сплаваясь с романскими образами, вносит свой вклад в формирование того неотчетливого общего представления, которое мы называем смыслом художественного произведения.

* * *

Таким образом, с какой стороны ни возьми, первое, что обращает на себя внимание, это его высокая сложность и многозначность, на которые не уставал указывать Ю.М. Лотман. «...Усложненная художественная структура, создаваемая на материале языка, — пишет он, — позволяет передавать такой объем информации, который совершенно недоступен для передачи средствами элементарной собственно языковой структуры» [5, с. 86].

Но информация эта весьма специфична. Внутренне противоречивая, избыливающая полунамеками, смысловыми оттенками, волнующей недосказанностью, с зачастую не проясненным, а лишь угадываемым вторым и прочими планами (т. е. всем тем, что составляет хлеб художественной литературы), она не вмещается в рамки вербально-логического мышления, а потому подпадает под «юрисдикцию» правого полушария с его способностью к целостному восприятию, к одномоментному «схватыванию» внешне не связанных между собой граней и аспектов. Так что, с позиций логического мышления, ее можно назвать, скорее, «недоинформацией», поскольку она не поддается обычной аналитической обработке.

Позволю себе еще один пример. «Евгений Онегин», его седьмая глава. Татьяна в кабинете Онегина, «в келье модной», где «лорда Байрона портрет, и столбик с куклою чугунной». И, конечно, книги.

Сперва ей было не до них,
Но показался выбор их
Ей странен. Чтению предалася
Татьяна жадною душой;
И ей открылся мир иной.
.....
И начинает понемногу
Моя Татьяна понимать
Теперь яснее — слава богу —

Того, по ком она вздыхать
Осуждена судьбою властной:
Чудак печальный и опасный,
Созданье ада иль небес,
Сей ангел, сей надменный бес,
Что ж он? Ужели подражанье,
Ничтожный призрак, иль еще
Москвич в Гарольдовом плаще,
Чужих причуд истолкованье,
Слов модных полный лексикон?..
Уж не пародия ли он?
Ужель загадку разрешила?
Ужели слово найдено?
Часы идут, она забыла,
Что дома ждут ее давно,
Где собрались два соседа
И где об ней идет беседа...

Вы чувствуете, как, едва поставив перед нами эти роковые вопросы, автор моментально уводит нас в сторону, не давая нам времени задуматься, домыслить все то, что он не успел или не захотел досказать. И эта постоянно провоцируемая недосказанность, не дающая возможности нашему логическому мышлению справиться с такой постоянно подбрасываемой ему «недоинформацией», вынуждает его «уступить площадку», отойти в тень. В памяти же у нас остается что? То, что Онегин — подражанье, «слов модных полный лексикон»? Но только ли? А, может, не совсем так? Или совсем не так? Оценка дана как полуоценка, но задержаться на ней мыслью нам не позволяет это неостановимое романное движение, отрешиться от которого мы не в силах, а можем лишь послушно следовать ему с легким сердечным замиранием. А в результате возникает то неопределенное, не прорисовываемое до конца, что образует ткань художественного произведения, в которой одновременно присутствуют, не отменяя друг друга, и то, и это, и еще множество других потенциалов. Но ведь это как раз и есть специфический объект образного мышления, которое владеет нами во все время чтения пушкинского романа.

* * *

Риторический вопрос: к чему прежде всего стремится литератор за письменным столом? «Изводишь единого слова ради тысячи тон словесной руды». Да, многие полагают, что дело обстоит именно так и что первая задача писателя — найти самые точные, самые выразительные слова. Блестящие, даже гениальные, я бы сказал, словесные находки («подпально-красный осенний лист») можно встретить, например, у Распутина или у Астафьева. Но как тогда быть с Чеховым, который на этом фоне выглядит вообще как второразрядный писатель.

Однако слова существуют ведь не сами по себе. Вступая между собою в сложную перекличку, они включены в систему сцеплений более высокого иерархического уровня. Но чтобы эта система «зарабо-

тала», все эти эпитеты, метафоры и сравнения, найденные подчас в ходе мучительных поисков, должны раствориться и умереть в окончательном тексте, подобно тому, как расщепляются и умирают в живом организме попавшие в него с пищей белковые молекулы, давая жизнь новым клеточным структурам. И когда из него убрано все лишнее, когда надежно сомкнуты нагруженные смыслом события и положения (чего почти не бывает в жизни) и сведены на нет всякого рода «соединительные швы» и неорганичные связки, вот тогда и оживает по-настоящему авторское творение, и к нам приходит та упоительная легкость чтения, когда мы перестаем замечать отдельные слова и фразы, угадывая за ними «чистые смыслы», если воспользоваться выражением Выготского. То есть начинаем воспринимать данный текст не как сумму составляющих его элементов, а как не сводимый к ней единый художественно-смысловой сплав.

Подобное представление о литературном произведении как о целостной смысловой структуре позволяет, между прочим, объяснить и некоторые «странности» нашего эстетического восприятия. Так, например, нас едва ли устроит какое-нибудь сухое сообщение, содержащее логические нестыковки или малопонятные, темные места. А вот в художественном тексте подобные вещи нас ничуть не смущают и даже стимулируют работу нашего воображения. Но обратимся к примеру.

Стихотворение М. Исаковского «Враги сожгли родную хату». Сам автор, и не без оснований, считал его лучшим своим произведением. И действительно, необычайно скупое в своих выразительных средствах, исполненное какой-то целомудренной скорби, оно по праву входит в золотой фонд отечественной поэзии. А положенное на музыку М. Блантером, сделавшись (увы, после 15-летнего запрета) всенародно любимой песней, слушать которую трудно без слез. Но попробуем непредвзято вчитаться в отдельные его строфы.

Враги сожгли родную хату,
Сгубили всю его семью.
Куда ж теперь идти солдату,
Кому нести печаль свою?
Пошел солдат в глубоком горе
На перекресток двух дорог,
Нашел солдат в широком поле
Травой заросший бугорок.

«В глубоком горе»... Не знаю, как вам, а мне это представляется штампом, хотя до поры, пока не включился мой «внутренний контролер», таковым не казалось. Пойдем дальше.

... Вдохнул солдат, ремень поправил,
Достал мешок походный свой,
Бутылку горькую поставил
На серый камень гробовой.

Как? Был травой поросший бугорок и вдруг обрателься в серый гробовой камень? И где вы, вообще,

видели, чтобы добрых людей, да еще безвинно загубленных, хоронили не на кладбище, а посреди поля? Промашка писателя? Но почему-то незаметная, пока мы воспринимали эти стихи вместе с музыкой и не взяли в руки печатного текста. Или еще:

Хмелел солдат, слеза катилась,
Слез не сбывшихся надежд.

Да ведь это вопиющий штамп, который не пропустил бы ни один газетный редактор. А здесь, в этом поэтическом контексте, он почему-то не режет ни глаз, ни ухо. Надо ли говорить, что у авторов рангом пониже можно встретить перлы и похлеще, когда более или менее развитое эстетическое чувство сразу же громко протестует. Но в данном случае, к счастью, этого нет, поскольку органично встраивающиеся в поэтическую ткань точно найденные подробности («вздыхнул солдат, ремень поправил, достал мешок походный свой») нейтрализуют не только «слезу несбывшихся надежд», но и всю, вообще, нашу расщепленную критическую инстанцию. Не зря же, услышав эти стихи, Твардовский сказал своему земляку и коллеге: «Ты в двадцать строк вкладываешь столько, что мне и в поэму не вложить».

* * *

Я не знаю, кому принадлежит это выражение: «словам тесно, а мыслям просторно». Но если добавить еще и «чувствам просторно», то оно как нельзя лучше приложимо к художественному тексту.

Есть такое понятие — романное пространство. Но попробуйте применить его к учебнику математики или поваренной книге, и вы поймете всю нелепость подобного допущения. А, между тем, чем емче это пространство, чем обширнее круг вбираемых им пусть даже и не реализованных потенциалов, тем больше пищи дает оно нашему уму и воображению. Именно этим, прежде всего, и отличны «Король Лир» или «Гамлет» от сочинений на злобу дня, потому что не столько отвечают, сколько ставят вопросы, на которые нет единственного ответа.

И точно так же не знает искусство и однозначных оценок. Например, булгаковский Воланд из «Мастера и Маргариты», этот, пользуясь формулой В. Сапшака, «отрицательный герой, выполняющий положительную функцию», — какой он и как нам к нему относиться? Доброе и злое начало сцеплены здесь так, что их не развязать даже с помощью спектрального анализа. И именно эта его амбивалентность, его постоянное существование на грани двух начал, заложенное уже в самом эпиграфе к роману, сообщает ему то неизъяснимое обаяние, без которого он никогда не завоевал бы сердца читателей. И понять эту специфику искусства невозможно в отрыве от человеческой психики.

Выше мы уже говорили о противоположности образного и логического мышления, суть которого, почти по Гамлету, — «слова, слова, слова». Да, сло-

ва составляют фундаментальную основу последнего, но они же одновременно его и обедняют, стремясь втиснуть окружающий мир в прокрустово ложе его вербального истолкования («мысль изреченная есть ложь» — сказано по этому поводу). То, что на самом деле он неизмеримо богаче, едва ли требует доказательств. Но логическое мышление не хочет с этим считаться, навязывая нам спрямленное о нем представление.

С одной стороны, это таит в себе немалые преимущества, поскольку позволяет нам однозначно понимать окружающее, так сказать, с первого предъявления. Без этого мы едва ли бы сориентировались в большинстве жизненных ситуаций, где особого проникновения в их суть и не требуется. Так, переходя улицу, смешно было бы всякий раз решать, с какой стороны обойти трамвай или троллейбус, когда есть раз навсегда установленные шаблоны. И деньги лучше прятать поглубже, а спички от детей убирать подалеже. Беда, однако, в том, что такого рода рутинное мышление обладает огромной инерционностью, так что мы, в конце концов, и все вокруг начинаем воспринимать в том же уплощенном контексте.

Вот этому «линейному» прагматизму, по сути, и противостоит искусство. И чтобы выйти из-под тирании этого автоматизма, художник должен так «сдвинуть» жизненный материал, чтобы предметы утратили свой истертый, привычный смысл (В. Шкловский называл это остранением), а слова заиграли новыми, неожиданными гранями, вступив между собой во внелогическую связь и сформировав, в конечном счете, то самое художественное пространство, о котором шла речь выше.

Правда, достигается это за счет однозначной четкости высказывания, но тут или-или. Или полная смысловая определенность, как в инструкции по технике безопасности, или многозначность, недосказанность, зыбкое «семантическое пятно», по выражению Лотмана. Конечно, в технике безопасности с подобной неопределенностью делать нечего. Но зато в неподвластной аналитическому раскладу художественной стихии читатель или зритель обретает как бы второе дыхание, обогащаясь мыслью и освежаясь душой. Хотя зачастую и встает в тупик при необходимости передать все им перечувствованное языком «бытовой прозы».

* * *

А теперь вернемся к вопросу, которым мы задались в самом начале этой статьи: действительно ли магия искусства в чем-то сродни гипнотической зависимости? И что в этом случае идет от «индуктора», а что от «реципиента»? Выше было высказано предположение, что само художественное произведение всей суммой своих приемов работает против логического мышления, раскрепощая тем самым его образную составляющую и высвобождая ее из-под интеллектуального контроля. То есть степень не критичности восприятия — вот тот общий знаменатель, который

позволяет рассматривать искусство в одном ряду со сновидениями и с гипнотическим трансом с характерной для них отключенностью волевых механизмов и некоторыми другими присущими им чертами.

Вероятно, к этому же клонятся и высказывания ряда известных писателей, посвященные секретам их творческого закулисья и составившие книгу «Как мы пишем» (1930 г., переиздание — 1989 г.). В основу этой небольшой книжки легли ответы на вопросы анкеты, разосланной М. Горькому, А.Н. Толстому, Ю. Тынянову и другим известным художникам слова, касающиеся их писательской кухни. Но даже среди этого созвездия следует выделить свидетельство Евгения Замятина, инициатора этого уникального проекта. Ведь интерес к психологии писательского творчества возник у него задолго до выхода книги, еще в начале 1920-х гг., когда в Студии Дома искусств в Петрограде им был прочитан цикл лекций «Техника художественной прозы». И поэтому этот его взгляд «изнутри» представляет для нас особую ценность.

Вот как начинается он свой «самоотчет». «В спальных вагонах в каждом купе есть такая маленькая ручка, обделанная костью: если повернуть ее вправо — полный свет, если влево — темно, если поставить на середину — зажигается синяя лампа, все видно, но этот синий свет не мешает заснуть, не будит. Когда я сплю и вижу сон — ручка сознания повернута влево; когда я пишу — ручка поставлена посередине, сознание горит синей лампой. Я вижу сон на бумаге, фантазия работает так же, как во сне, она движется тем же путем ассоциаций, но этим сном осторожно (синий свет) руководит сознание. Как и во сне — стоит только полностью включить сознание — и сон исчез» [3, с. 25].

Что это, как не прожектор логического мышления, который, будучи включенным на полную силу, подавляет творческую потенцию. И потому-то, замечает Замятин, этим сном наяву сознание руководит осторожно, дабы его не спугнуть. Тем не менее, такое с ним однажды приключилось — когда после курса лекций по технике художественной прозы ему пришлось «заглянуть к самому себе за кулисы» и он на несколько месяцев утратил способность писать. «Все как будто в порядке, послана простыня чистой бумаги, уже наплывает сон — и вдруг толчок, я проснулся, все исчезло, потому что я начал следить (сознанием) за механикой сна. <...> Эта бессонница кончилась только тогда, когда на время работы я научился забывать, что я знаю, как я пишу» [там же, с. 26].

Знать и не знать, как пишешь. Не в этом ли ключ к разгадке тайны писательского творчества, против чего в 1920—1930-е годы выступали разного рода рапповцы и лэфовцы, настаивавшие как раз на полном знании, на полном контроле автора над творческим процессом. Еще бы, ведь всякая непроясненность, всякое «лирическое волнение» чреватые сползанием с «правильных» идейных позиций, а вот с этим примириться они никак не могли, это было для них всего важнее. Надо ли говорить, какой вред несла литературе подобная антихудожественная установка с ее

попытками втиснуть писательскую фантазию в прокрустово ложе плоского рационализма. (Не зря же критиков-педантов, пенявших Чехову после провала его новаторской «Чайки» на отступление от сценических норм и правил, на разного рода небрежности и недоговоренности, В. Набоков назвал «рабами причинно-следственных связей» [6, с. 364].)

В своем «самоотчете» Замятин только раз упоминает слово гипноз в следующем контексте: «Самое трудное — начать, отчалить от реального берега в сон. Сон еще воздушен, непрочен, его никак не поймать. <...> Потом, страница за страницей, сон становится все крепче, мотор фантазии развивает все большее число оборотов <...> и, наконец, на какой-то день работы приходит настоящее, когда начатый сон уже становится неотвязчивым, когда ходишь загипнотизированный им, когда думаешь о нем на улице, на заседании, в ванне, в концерте, в постели» [3, с. 26]. Да еще Алексей Толстой однажды обмолвился: «Прежде бывали случаи, что садился к столу, как человек, готовящийся быть загипнотизированным» [там же, с.123].

Но, так или иначе, слово это витает в воздухе. И хотя, в строгом его понимании, это, конечно, не гипноз (Л. Чуковская в письме Л. Пантелееву уподобляет его наркозу, «живя под которым не чувствуешь грозных опасностей и мелких неприятностей, <...> когда внутри пишется, уже как бы сама собой, книга» [7, с. 130]), но все же, видимо, какой-то особый режим работы мозга, отличный как от полной «темноты» (сон), так и от полного «света» (бодрствование). А как его назвать — пусть решают специалисты.

Правда, все сказанное относится не столько к восприятию художественного произведения, сколько к его «зазеркалью»: ведь творческий продукт, будучи «вдвинут» между писателем и читателем, с неизбежностью предполагает и другую, закулисную, его сторону. Но какая-то аналогия между процессом художественного творчества и восприятием его результата очевидна — там и тут мы имеем дело с особым видом образного мышления, антиномичного логически упорядоченной деятельности, и в этом отношении в чем-то родственного гипнозу. Только в первом случае оно открывает простор для интуиции и творческого поиска, тогда как во втором читатель получает все это готовым — в виде сложившегося текста.

К сожалению, нам еще очень мало известно о природе этого феномена, хотя, благодаря современным представлениям о функциональной асимметрии коры больших полушарий, мы знаем о нем намного больше, чем два-три десятилетия назад. В особенности это касается роли правого полушария в художественном мышлении человека с его быстродействием, способностью к одновременной обработке информации сразу по многим параметрам (левое полушарие выполняет это поэтапно и последовательно, а потому замедленно), к воображению виртуальных объектов, отсутствующих в реальности, и т. д. [4]. Так что предостереженный здесь взгляд на проблему сквозь призму межполушарной асимметрии и антиномию двух типов мышления, думается, вполне закономерен.

Когда-то, полемизируя с эстетической концепцией Л.Н. Толстого, полагавшего, что, наряду с «правильным» искусством, существуют «неправильные» его виды, которые, не давая выхода обуревающим нас чувствам (как в случае с Крейцеровой сонатой из одноименной толстовской повести), лишь смущают душу, действуя на нее «раздражающим образом», Л. Выготский писал: «...Музыка побуждает нас к чему-то, действует на нас раздражающим образом, но самым неопределенным, то есть таким, который

непосредственно не связан ни с какой конкретной реакцией, движением и поступком, <...> проясняя, очищая психику, раскрывая и вызывая к жизни огромные и до того подавленные и стесненные силы» [2, с. 320]. Лучше, пожалуй, не скажешь. Но самый этот психологический механизм, «который непосредственно не связан ни с какой конкретной реакцией, движением и поступком», по-прежнему окутан для нас тайной, бросая вызов задумывающемуся над ней человеку и действуя на него «раздражающим образом».

Литература

1. Айхенвальд Ю.И. Силуэты русских писателей: Лев Толстой. Книга I [Электронный ресурс]. М.; Берлин: Директ-Медиа, 1917. URL: <https://www.twirpx.com/file/2264523/grant/> (дата обращения: 19.12.2020).
2. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Искусство, 1968. 576 с.
3. Как мы пишем / Андрей Белый, М. Горький, Евг. Замятин и др. М.: Книга, 1989. 208 с.
4. Липский В.Н. Архетип — функциональная асимметрия — творчество // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 1. С. 233—237.
5. Лотман Ю.М. Лекции по структуральной поэтике // Ю.М.Лотман и тартуско-московская семиотическая школа. М.: Гнозис, 1994. 560 с.
6. Набоков В.Д. Лекции по русской литературе. М.: Независимая газета, 1999. 440 с.
7. Пантелеев Л. — Чуковская Л. Переписка (1929—1987). М.: Новое литературное обозрение, 2011. 656 с.
8. Ротенберг В.С. Межполушарная асимметрия, ее функция и онтогенез // Руководство по функциональной межполушарной асимметрии. М.: Научный мир, 2009. [Электронный ресурс]. URL: www.cerebral-asymmetry.ru/6.Rotenberg.pdf (дата обращения: 19.12.2020).
9. Толстой Л.Н. Собрание сочинений: в 22 т. Т. 18. М.: Художественная литература, 1984.

References

1. Ajhenvald_Yu.I. Siluety_russkikh_pisatelej: Lev Tolstoy. Kniga I. [Silhouettes of Russian writers: Leo Tolstoy. Vol. 1]. Moscow; Berlin: Direct-Media, 1917. Available at: http://dugward.ru/library/tolstoy/ayhenv_lev.html (Accessed 19.12.2020). (In Russ.).
2. Vygotsky L.S. Psiholgiya iskusstva [The Psychology of Art]. Moscow: Iskustvo Publ., 1968. 576 p. (In Russ.).
3. Kak myi pishem / Andrey Belyiy, M. Gorkiy, Evg. Zamyatin i dr. [As we write]. Moscow: Kniga, 1989. 208 p. (In Russ.).
4. Lipskiy V.N. Arhetip — funktsional'naya asimmetriya — tvorchestvo [Archetype — Brain hemispheres Asymmetry — Creativity]. *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik = Pedagogical Bulletin of Yaroslavl*, 2016, no. 1. pp. 233—237. (In Russ.).
5. Lotman Yu.M. Lekcii po strukturalnoy poetike [Lectures on structural poetics]. In *JU.M. Lotman i tartuskomskovskaja semioticheskaja shkola* [YU.M. Lotman and Tartu-Moscow semiotic School]. Moscow: Gnosis Publ., 1994. 560 p. (In Russ.).
6. Nabokov V.D. Lekcii po russkoj literature [Lectures on Russian Literature]. Moscow: Nezavisimaya Gazeta Publ., 1999. 440 p. (In Russ.).
7. Panteleyev L. — Chukovskiy L. Pereписка (1929—1987) [Correspondence (1929—1987)]. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie Publ., 2011. 656 p. (In Russ.).
8. Rotenberg V.S. Mezhpulusharnaya asimmetriya, eyo funktsiya i ontogenez [Elektronnyi resurs] [Brain hemispheres Asymmetry, its function and ontogenesis]. *Rukovodstvo po funktsional'noj mezhpulusharnoj asimmetrii* [Guide to functional hemispheric asymmetry] Moscow: Nauchnyiy mir Publ., 2009. Available at: www.cerebral-asymmetry.ru/6.Rotenberg.pdf (Accessed: 19.12.2020). (In Russ.).
9. Tolstoy L.N. Sbranie sochinenij: v 22 t. T. 18 [Collected Works: in 22 vol. Vol. 18]. Moscow: Hudozhestvennaya literatura Publ., 1984. (In Russ.).

Информация об авторах

Рейф Игорь Евгеньевич, свободный исследователь, журналист, писатель, Франкфурт-на-Майне, Германия. e-mail: igor.reyf@gmail.com

Information about the authors

Igor E. Reyf, Freelance Journalist/Writer, Frankfurt, Germany, e-mail: igor.reyf@gmail.com

Получена 16.02.2020

Принята в печать 01.03.2021

Received 16.02.2020

Accepted 01.03.2021