

Международный научный журнал

Культурно-историческая психология
Cultural-Historical Psychology

№ 1 — 2006

Московский городской психолого-педагогический университет

Конечно, век экспериментов
Над нами – интересный век...
Но от щекочущих моментов
Устал культурный человек.

И. Северянин

Напомним читателю, что в текущем году исполняется 110 лет Льву Семеновичу Выготскому и Жану Пиаже. Созданные ими оригинальные теории психического развития преодолели исторический рубеж XX века и вошли в культуру века XXI. Эти имена сближает не только хронология. Последователи созданных ими теорий неоднократно обсуждали их сравнительные достоинства и недостатки (например, Дж. Брунер, П.Я. Гальперин, Л.Ф. Обухова и др.). Долгожительству теорий не помешали неправдоподобное разнообразие и частая смена методологических подходов и парадигм в философии, науке и искусстве, которыми так богата последняя треть XX века.

Фундаментальные и добротнo выполненные исследования устояли перед натиском: *нео-*, *пост-*, *after-post*, *мета-*, *транс-*, *шизо-* и других приставок, предваряющих старые добрые слова: наука, рациональность, классика, модернизм, анализ... Почти через 50 лет после кончины Л.С. Выготского его ученик и друг Д.Б. Эльконин назвал созданную учителем версию культурно-исторической психологии неклассической психологией. Это не удивительно. Когда теория способна охватить некоторое реальное целое, в ней непременно присутствуют и классическое, и рациональное, а также не слишком классическое и неожиданные формы рационального, присутствуют (в «Психологии искусства») и декомпозиция, или – по-новому – деконструкция, и конструкция и т. д. Важнее, что в ней присутствует традиция и прочерчен испытанный путь. И то и другое нужно знать: без такого знания невозможно приумножить наследие учителя, найти свой собственный путь. При утрате методологических ориентиров («ленинизм до исступления», «системный подход») в эпоху «методологической передышки», «методологического либерализма», «методологического плюрализма» это трудная, но увлекательная задача. В такой ситуации впору снова, в который раз начать тосковать по мировой (и родной!) культуре, по классике, неоспоримыми достоинствами которой были эстетика мышления и слова, давно невиданная красота и неслыханная простота эксперимента.

В этом номере журнала читатель может познакомиться с поисками собственного пути прямыми учениками Л.С. Выготского – Л.И. Божович и А.В. Запорожцем – и его последователями.

**Главный редактор
В.П. Зинченко**

Символ и символическое сознание

Н.В. Кулагина

кандидат философских наук,

руководитель проектов гуманитарной редакции московского представительства издательского дома «Питер»

Статья посвящена анализу символа, как необходимо присутствующего во всякой культуре медиатора отношений человека к миру, а также специфике символического сознания. Особое внимание уделяется различению знака и символа, своеобразию символа по сравнению со знаком. Утверждается, что символ выступает универсальным средством регуляции духовно-практического опыта, позволяя субъекту в ходе взаимодействия с реальностью обнаруживать и актуализировать смыслы целостного бытия, не объективируемые и не осознаваемые в рационально-знаковых формах. В статье формулируется гипотеза о том, что в структуре сознания следует выделять в целом особый тип сознания, в котором активны символические образования. Это область сознания, заряженная неосознаваемыми и бессознательными установками, глубинными личными смыслами и мотивами, которая проявляется в особой, нерелексированной, незнаковой форме – в виде символического сознания. Символические функции сознания задают целостность человеческого мировосприятия, определяя возможности заряженного личностными смыслами отношения людей к тому миру, в который они вписаны.

Ключевые слова: символ, знак, символическое сознание, аналогия, ассоциация, интерпретация, мировосприятие, смыслы, ценности, опыт.

Понятие «символ» употребляется необычайно широко и на поверхностный взгляд кажется достаточно ясным и понятным. Но дело обстоит не так просто, поскольку это понятие сходно с другими, близкими ему, такими, как «знак», «метафора», «аллегория», «эмблема». Часто они переплетаются, подменяя друг друга. Символ, являющийся специфическим средством отношения человека к миру, следует отличать от этих родственных ему, но тем не менее иных медиаторов, посредников взаимоотношений человека с миром и, прежде всего, от знака.

Анализ феномена этого смещения и демаркация символа от знака представляются нам весьма актуальными в связи с тем, что, на наш взгляд, в философском сознании и сознании культуры, в частности в теории и практике образования, наблюдается определенная недооценка функций символа в становлении сознания современного человека и гипертрофия роли знака и вербально-логического мышления в научном познании и обыденном сознании.

Символ и знак

На протяжении всего развития философии, вплоть до наших дней, мыслители, проявлявшие пристальное внимание к символу, отмечали его специфику и выделяли символ из сходных с ним поня-

тий. Так, А.Ф. Лосев отмечал, что в языках всех культурных народов упорным образом сохраняется этот термин. Греческим понятием «symbol», в отличие от понятия знака «semeion» или латинизированного «signum», терминологически закреплено различие между ними, сохранившееся во всех европейских языках. Но особенность, инаковость символа, отраженная даже в языке, не помешала его пониманию и использованию в культуре, в научной и художественной деятельности в качестве знака.

Наш анализ символа необходимо начать прежде всего с выявления свойств и функций сходных, общих для символа и знака, поскольку эта общность, по-видимому, и служит той основой, на которой базируется противоречивость в понимании и употреблении символа. Наряду с этим следует выделить специфические свойства и функции символа, позволяющие отграничить его от знака.

Проясним в общих чертах специфику знака. Под знаком, как правило, понимается особый вид бытия – не материальный и не идеальный. «Знак не является ни материальным телом, которое он обозначает, ни материальным носителем, без которого он фактически невозможен» [2, с. 237]. «Знак есть, прежде всего, единство обозначающего и обозначаемого. То есть он имеет двойственную природу» [19, с. 8].

С одной стороны, это чувственный объект, имеющий целый ряд собственных свойств, с другой – заместитель (представитель) иного предмета, обладающего своими свойствами, как правило совершенно отличными от его собственных природных свойств. Предмет обозначения может относиться к любой области действительности. Самым существенным свойством знака является его свойство репрезентировать что-то другое, отличное от него самого. Знак демонстрирует, манифестирует вещь, которую он обозначает, требует ее признания. Без обозначения вещи мы не могли бы знать о ее существовании. Это «отсылание» нас одним предметом к другому предмету есть значение «отсылающего». Значение служит неотъемлемым свойством знака, без значения он не существует, т. е. он тогда просто не служит знаком. Значение как функциональное свойство знака проявляется лишь в рамках знаковой деятельности. Ее специфика состоит в том, что мы оперируем одними чувственно воспринимаемыми предметами вместо других.

В вопросе обозначения как раз и коренится то общее, что роднит символ со знаком и дает основание для терминологической невнятицы.

Отношения обозначения «не предполагают необходимого наличия сходства; каких-либо общих черт между знаком и означаемым предметом» [8, с. 123]. Более того, отсутствие сходства между знаком и означаемым лучше всего выполняет семиотическую задачу – репрезентации. Целиком произвольные знаки наиболее эффективно реализуют принцип семиологического процесса.

Если же символы рассматривать с точки зрения несходства их формы с символизируемым, то здесь это несходство, как никогда, сильно и выражается в полном различии обозначающего и обозначаемого (например, птица – символ человеческой души или свеча – символ жизни индивидуума). С этой точки зрения символ ничем не отличается от знака. Объединяющий их момент заключается в том, что символ, как и знак, обозначает что-то, манифестирует нам вещь, и смысл этой вещи переносится совсем на другой предмет. Соединение конкретного предмета со смыслом совсем другого предмета, вещи и являет собой символ или знак.

Но, констатируя сходство знака и символа, отметим также и их различия, которые, с нашей точки зрения, весьма существенны.

Знак и означаемое, как правило (не будем забывать об иконических и индексальных знаках), различные по своему субстрату, не имеют между собой никакой ни формальной, ни сущностной связи, хотя и образуют единое значение. Символ и символизируемое, также различные по своему субстрату, имеют между собой внутреннюю (Э. Фромм) или естественную (Ф. де Соссюр) связь, как, например, в случае весов, символизирующих правосудие. Связь является внутренней, прежде всего, потому,

что внешнего, физического подобия между символом и символизируемым, как правило, не существует. Установление этой связи осуществляется опосредованно, на основе аналогий или ассоциаций. Возможность аналогии между различными уровнями физического и духовного мира, между внутренним миром и внешним основывается на присущем человеку бессознательном, интуитивном ощущении внутренней целостности и органического единства мироздания. По отношению к символу аналогия выполняет роль конструирующего принципа, осуществляя символический перенос на основе соответствия элементов, совпадения ряда свойств или каких-либо иных отношений между предметами, явлениями, процессами.

Если объекты совпадают по формальной, функциональной, структурной или какой-либо другой аналогии, то это выявляет их сущностное родство. Даже если они различны в экзистенциальном плане, символически они приравниваются и становятся взаимозаменяемыми. Символический потенциал как бы нанизывает разнообразные объекты на единую линию смысла, строит из них сети соответствий, в которых каждый предмет, явление могут быть приравнены к другому. (Тора – дерево – дом – храм – ступени – радуга выражают идею Центра мира, связи неба с землей.) В древности вокруг таких групп могли быть выстроены целые мифологии. Символ и выступает как некая целостность, гештальт, смысловой центр, содержащий глубинные смыслы, способный придавать феноменам природного, социокультурного или какого-либо иного плана, наделяемым символической функцией, качественно иное измерение, через цепь аналогий и ассоциаций.

Следующее важное различие между исследуемыми медиаторами заключается в том, что любой знак обычно обладает устойчивым значением и противится множественности его истолкований. Важнейшим условием функционирования знака является известное постоянство его понимания. Знак, обозначая что-то, указывает на определенные стороны вещи, извлекая их из всего целого смыслов или значений. Символ же втягивает в себя все мыслимые множества смыслов вещи. Он оказывается как бы центром всех смыслов, откуда может происходить их постепенное разворачивание. Эта особенность символа позволила С.С. Аверинцеву рассматривать его структуру как многослойную, рассчитанную на активную внутреннюю работу воспринимающего. По мысли А.Ф. Лосева, символ есть та обобщенная смысловая мощь предмета, которая, разлагаясь в бесконечный ряд, придает смысл и всей бесконечности частных предметов, смыслом которых она является, «но символ не просто обозначает бесконечное количество индивидуальностей, но он также есть и закон их возникновения» [11, с. 134].

Для знака полисемия есть скорее бессодержательная помеха, вредящая его рациональному функ-

ционированию в однозначном контексте. Символ же тем содержательнее, чем он более неоднозначен. Многозначность символа является одновременно его многоплановостью. Символ способен функционировать не на одном, а на всех уровнях реальности. При этом основной смысл приобретают различные частные аспекты значений.

Идея многоуровневости универсума, существующая в философии на протяжении ряда столетий, позволяет лучше понять и многомерность, многозначность, присущую символу. Согласно этим представлениям, Мир, Человек – это иерархии различных уровней объективной действительности. Эти уровни несводимы и невыводимы друг из друга, они существуют одновременно и всегда. В каждом присутствует универсальное всеобщее, но при этом нет непроходимой пропасти между духом и материей. При этом и самой субстанции присуща многоуровневость. Парадигма многоуровневости, или полионтичности, бытия принимает актуальное современное звучание, трансформируясь в идею виртуальных реальностей.

Когда мы говорим о символе, то мы допускаем его проникновение на все уровни реальности. Он может относиться к «космическому процессу, к социальной или религиозной деятельности, к драме сознания, к личному кризису или к органической функции человеческого тела» [5, с. 216]. В разных сферах один и тот же символ приобретает разное значение.

Смысл знака дан и функционирует на одном уровне структуры Вселенной. И этим определяется то, что знак, как правило, понятен всем. Понятен в том смысле, что для его функционирования как знака необходимо только знание его непосредственного значения. Символ же в одной и той же фигуре может быть и скрытым, и явным. Его понимание зависит от усилий сознания (работающего с символом), позволяющих субъекту этого сознания проникнуть в те сферы бытия, которые данным символом обозначаются. И так как полное понимание символа нашим сознанием невозможно, то некоторая доля непрозрачности для осознания символов является условием актуального духовно-практического освоения действительности, связанного с работой с символом.

Поскольку всегда есть возможность множественного осознания одних и тех же символов, постольку всегда будет существовать проблема их интерпретаций. М. Мамардашвили и А. Пятигорский в работе «Символ и сознание» утверждают, что множественность интерпретаций есть способ существования символов, «...какая-то степень или доза непонимания является проявлением или указанием на некоторую самостоятельную силу бытия, указанием на то, что какая-то граница непонимания должна сохраняться, потому что попытка полного понимания была бы просто элиминацией сущего» [13, с. 193]. Как нам кажется, это утверждение вполне созвучно мыслям

П. Флоренского о познании символа, которое в его мироощущении являлось «высвечиванием действительности иными мирами... которое удастся осязать, нюхать, видеть, вкушать, настолько оно определено, и которое, однако, всегда бежит окончательного анализа, окончательного закрепления... Оно бежит, ибо оно живет; оно питает ум и возбуждает его, но никогда не исчерпывается построениями ума... И отказ от анализа, от знания – это не есть отступ пред неведомым, а напротив, это-то и есть истинное его познание, ибо неведомое, прежде всего, есть неведомое, в своей особой качественности, и то познание, которое сделало бы его не неведомым, которое лишило бы его качества неведомости, было бы не познанием, а величайшим заблуждением» [16, с. 138], лишая символ главного – манящей таинственной прелести.

Символы нельзя прямолинейно и грубо интерпретировать, расшифровывать. Их надо уметь пережить, их символическое значение надо почувствовать. В этом и заключается специфика интерпретации, поскольку смысл символа не может быть истолкован раз и навсегда, «его необходимо расшифровывать каждый раз заново, так же как ставить пьесу, читать стихи или исполнять музыкальное произведение, способ существования символа – переживание, переосмысление, про- и переговаривание. Он динамичен и принципиально незавершен» [16, с. 29]. Эту проблему остро чувствовал М.М. Бахтин, говоря о том, что «смысл символа нельзя разъяснить, сведя к однозначной логической форме, а можно лишь пояснить, соотнеся с дальнейшими символическими сцеплениями, которые подведут к большей рациональной ясности, но не достигнут уровня чистых понятий» [2, с. 361].

Одной из важнейших отличительных особенностей символа является то, что содержанием, смыслом символа в конечном итоге всегда выступают сущности более высокого порядка, чем содержание знака. Абстрактные идеи и понятия, универсальные принципы и закономерности, ценности и смыслы – те невидимые духовные реалии, все то, что не поддается нашему воображению, является неуловимым, невыразимым для нас само по себе, – сознательно символизируются. Символ – средство сделать какие-то незнанные вещи приемлемыми для нашего сознания. Новое, неизвестное постигается через известное (так происходит в архаическом символизме); невидимое постигается через видимое (так происходит в средневековом и любом религиозном символизме). Единственным способом «схватить», уловить, т. е. осознать это незнание, оказывается его закрепление в виде вещного субстрата – символа.

Таково различие между знаком и символом по степени значимости или – лучше сказать – значительности обозначаемого и символизируемого. Знаки означают просто что-то иное, чем они сами; в символах же символизируется нечто более «важное» или «высокое».

Еще одно различие между знаком и символом сопряжено с экзистенциально-ценностной сущностью символа. Знаки могут быть познаны чисто объективным образом, рационально, в порядке знания, а символы не представляют собой элементов рационального мышления, поскольку выходят за пределы этого мышления и могут быть только поняты, т. е. включены в целостность индивидуального или коллективного опыта. Символы – это определенные способы осознания, закрепления и трансляции экзистенциальных фактов и ситуаций, имеющих характер духовно-практического освоения и являющихся существенными компонентами эмоционально окрашенного коллективного или личного опыта.

Основная тенденция знаковости связана все-таки с известным нивелированием этого экзистенциально-личностного момента. Знаки, как правило, освобождают от личностных смыслов, выполняя свою инструментально-объективирующую функцию, облегчая социально-деятельностное взаимодействие. Главная особенность символов состоит в том, что на первый план в них выходит своеобразие личностного опыта, «они состоят из элементов, которые некогда были абстрагированы из человеческого опыта и эмоциональных реакций на этот опыт» [15, с. 213].

Символы всегда глубоко эмоциональны, способны возбудить определенное психологическое состояние, с которым и должны быть отождествлены. Эмоциональная насыщенность символа является его особенностью, поскольку он детище не «голового инстинкта и не сухого разума, но могучего духовно-психологического переживания, переживания обязательно коллективного... Сотни тысяч лет люди не сочиняли, а проживали символику, вживаясь в нее сообща, всем родом, племенем, народом. Оттого символика не нуждается в том, чтобы ее санкционировало индивидуальное сознание: она сама захватывает его императивно, ибо надындивидуальна» [14, с. 203].

Условия возникновения ассоциаций, ведущих к символу, всегда сопровождаются острейшими, эмоциональными состояниями, и позднее символ, вызвавший их к жизни, вновь вводит личность в эту эмоциональную ауру. И мы «в капельке воды вдруг узнаем вкус безбрежного моря, вдохнув на чужбине запах луга, вдруг чувствуем запах Родины... и вдруг открываем, о чем они говорят, и почти задыхаемся от потрясенности и радости: как такая малость смогла вместить такую огромность!» [9, с. 265].

Чем более чужд и отдален опыт, вызвавший символ, тем слабее воздействие символа, меньше его способность возбудить психологическое состояние, с которым он должен быть отождествлен. В древности это компенсировалось развитием ритуала, превращавшего личные, субъективные ассоциации и аналогии в общепринятые, «законные», ассимилируя все значимые для коллективного опыта символы, снова создавая необходимую аффективную ок-

раску, столь важную для воздействия, направляющего поведение и весь строй мыслей и эмоций.

Вызывая эмоции, символы придают значимость и ценность репрезентируемому ими содержанию. Символы всегда ценностны, сопринадлежны личности. Ценности экстерииорируются в символах и способны, в свою очередь, эмоционально воздействовать на людей.

Таким образом, символы прежде всего ориентированы на уникальность личностного, экзистенциального опыта, а знаки – на фиксацию некоторого идеального содержания, доступного для многих.

Специфика символического сознания

Основные различия между символом и знаком позволяют выйти на проблему дифференциации различных типов сознания, а следовательно, и различных позиций человека в отношениях с реальностью.

Сознание человека не однородное, а гетерогенное образование, проявляющееся как минимум в двух принципиально различных формах. Лежащие в основе этих форм мыслительные операции и их результаты «следуют основополагающим принципам, весьма различающимся между собой не только функцией, но и своей природой, поскольку один из них связан со знаком, а другой – с символом» [17, с. 265].

Символ и знак, как два важнейших способа репрезентации смысла, определяют два типа функционирования сознания, работы с сознанием, а значит, и два типа регулирующей роли сознания в поведении и деятельности людей. Каждый из этих типов сознания составляет последовательно две фазы процесса становления личности в культуре – начальную, восходящую к архаическим слоям культуры, связанным с символом как средством смыслоориентации человека в мире, и более позднюю – знаково опосредованную, связанную с освоением научного знания и формированием научной картины мира.

Мы исходим из гипотезы о том, что в структуре сознания в целом следует выделять особый тип сознания, в котором активны символические образования. Это область сознания, заряженная неосознаваемыми и бессознательными установками, глубинными личными смыслами и мотивами, область, которая проявляется в особой нерелефлексивной, незнаковой форме – в виде символического сознания. Сон и жизнь в сновидении, воспоминания прошлого и переживания детства, ритуалы и верования, мифы, притчи, сказки, игра, искусство – все это модусы символического сознания, наполняющие смысловой резервуар человечества, создающие смысловые поля и личностные источники смыслов.

Символическое сознание предстает в своих различных ипостасях: как архаическое, мифологическое, чувственно-эмоциональное, мистическое, поэтическое, внерациональное и прочее. Определенную роль символическое сознание, как это достаточ-

но ясно раскрыто современной философией и методологией науки, играет и в научном мышлении.

Смена позиций в трактовке человеческого сознания достаточно четко обозначилась уже в начале нашего столетия, особенно в психологии, вместе с распространением открытий и практики психоанализа, который начал успешно корректировать поведение человека, адресуясь к его бессознательному, к «до-сознательным» формам регуляции деятельности. Однако не только классический психоанализ, но и различные направления современного психоанализа и гуманистической психотерапии, ориентированные прежде всего на изучение смысловых структур, апеллируют к укорененности в психике человека внерациональных форм сознания, к символическому сознанию, в котором осуществлена неразрывность мира субъекта с окружающим миром. Символическое сознание мыслится здесь как особая реальность внутреннего мира человека, где личностные, интимные смыслы слиты с актуализировавшими их внешними предметами или ситуациями, проявляются в них, определяя индивидуальное мироотношение и миропонимание.

Символическое сознание – наиболее ранняя и исторически, и онтогенетически форма сознания, связанная с еще не обособившимся от реальности сопричастными ей действиями и переживаниями человека. В настоящее время значимость символа в ранних формах человеческой культуры достаточно убедительно раскрыта в ряде философских и историко-культурных исследований.

Следует отметить, что современная отечественная философская и культурологическая мысль, в частности в русле так называемой эволюционной эпистемологии, многое сделала для преодоления недостаточного внимания к значимости ранних форм культуры и сознания в общем контексте понимания природы мироотношения, мировосприятия и миропонимания человека. Изменено отношение к этим ранним формам культуры и сознания только как к своего рода исторической экзотике, преодолено непонимание их конструктивного потенциала для современной культуры (см., в частности, работы И. А. Герасимовой [6, 7]). Эти исследования в плане эволюционной эпистемологии многое дают и для понимания собственно символа и символического сознания.

Однако зачастую чрезмерная акцентуация на своеобразии (с современной точки зрения) проявлений символа в архаических формах сознания, его укорененности в мифомагическом типе мировосприятия в какой-то мере способна затемнить его значимость в современную эпоху для самых различных форм культуры и человеческой деятельности.

Безусловно, мифологический период истории наиболее тесно связан со становлением символического осознания мира. Но символическое сознание как особый тип освоения действительности, который яв-

лялся ведущим способом традиционно-архаического отношения человека к миру, тем не менее свойственно и человеку современной культуры. Оно позволяет субъекту в ходе взаимодействия с реальностью обнаруживать и актуализировать в символах всё новые смыслы бытия, не объективируемые в рациональной форме и не сводимые к утилитарным смыслам чувственно воспринимаемой обыденной реальности.

Символы представляют собой итог «определенного способа осознания родом человеческим деятельности и событий, которые входят в его опыт в течение эпох» [15, с. 216]. Поэтому символы сохраняются во все времена, у всех народов, являя собой структуры человеческого символического сознания, вобравшего коренные, глобальные элементы общечеловеческого опыта. По мысли И.А. Бесковой, «несмотря на то что эти мыслительные структуры возникают на ранних этапах эволюции ментальности, они не только не исчезают и не замещаются современными средствами восприятия и переработки информации, но и по сей день представляют собой важнейшую составную часть психики человека» [5, с. 98].

На протяжении веков в сознании человека символические структуры являются активными. Символическое сознание размывает границу между архаическим и современным сознанием, устанавливая тем самым некую связь времен в истории культуры. Длительность символической эпохи мировосприятия определила то, что «она вошла не просто в менталитет – в подсознание человека, в его генофонд, и таким образом, по сути, она и не кончалась – она продолжается и поныне и будет жить, пока жив человек» [14, с. 203].

Развитие высших форм мышления не вытесняет образно-символические структуры, а только лишь изменяет «точку сборки». Доминирование в современной культуре логико-знакового мышления не возникает естественным образом. Установка на логическое восприятие мира обычно формируется в детстве и требует усилий и повышенной активности мозговых систем, поскольку в этот период преобладает функционирование правополушарных способов переработки информации.

Если же в культуре не существует стадийальной готовности, внутренней потребности или нацеленности на развитие дискурсивно-логического мышления, основанного на различении признаков, вербализации, построении однозначного контекста, концептуализации явлений действительности и т. п., то индивидуумы, существующие внутри такой культуры, способны сохранять доминантными правополушарные стратегии, лежащие и в основе символического сознания, как это происходит, например, в ряде восточных культур. Их «система знаний ориентирована “вовнутрь”, на познание внутренней природы человеческого духа, внутренних побудительных мотивов динамики и мира человека, и мира природы... Разум не рассматривается как средство, доста-

точное для постижения глубинной сущности феноменов. Только интуитивное прозрение и непосредственное усмотрение приоткрывают завесу тайны, под которой скрыты реальные, а не мнимые взаимосвязи» [4, с. 64–65]. В этих культурах «тысячелетиями каждое новое поколение с детских лет осваивало не только словесно-логическую речь, но и символические языки звуков, цветов, жестов, поз, геометрических форм, которые были взаимопереводимы и взаимозаменяемы при передаче определенного содержания» [5, с. 115].

Символическое функционирование сознания может придавать символический характер самым различным формам деятельности, «имеющей инструментальное предназначение: прямым религиозно-магическим действиям, непосредственной языковой коммуникации, потреблению предметов материальной и духовной культуры, моральным поступкам, национальным движениям, политической борьбе и т. д.» [1, с. 54]. Символы могут проявляться как в вещах, так и в жестах, именах, названиях, они присутствуют в мыслях и чувствах, оформляя смутные желания и моделируя поведение, вызывая чувство сопричастности племени, роду, нации, государству, природе и т. п.

Прекрасный пример сохранения символов и проявлений функционирования символического сознания в нашем современном культурном пространстве приводит М. Новикова: «Символы существуют повсюду, они – воздух культуры и всего человеческого общежития... Пока существуют в культуре человечества площади, они неизбежно будут помнить свое исконное ритуально-символическое предназначение: быть священным центром селения, местом сбора всех жителей при важнейших событиях. Когда храм на площади заменило здание ЦК или правительства, это означало одно – символика уцелела, ее лишь перевели с языка религии на язык идеологии. Когда же демонстрации на Красной площади отменили вовсе, это также нечто означает. А именно: свято место пусто не будет. Его займут силы, которые несут с собой символы, отвечающие злобе дня, но которые подхватят еще и «вечную» символику площади – как места встречи с судьбой всего рода и народа. Только транспортной развязкой или подмостками для поп-групп площадь в окончательной перспективе стать не сможет» [14, с. 207].

Символ действует там, где открывается область значительного и значимого, осмысленного. Симво-

лическое сознание проявляется в особые моменты существования – подлинные, ценные, наполненные смыслом, окрашенные соответствующими эмоциями. Символы как таковые отображают смысл, который нам несут те или иные формы деятельности. Символическое мирознание обращается в глубину бытия и при этом оперирует не понятиями, а живыми, полными красок и запахов символическими образами.

Выделяя символическое сознание как особый тип, надо иметь в виду, что реально оно переплетено с другими формами сознания, между которыми не существует жестких перегородок. Но при этом, являясь компонентом, если угодно, определенным параметром, «измерением» различных форм сознания, символы как механизмы работы символического сознания сохраняют свою определенную специфику и своеобразие, функционируя в этих формах сознания.

Современные неклассическая философия и методология науки вынуждены расстаться с иллюзией о возможностях полной контролируемости, полной артикулируемости в рационально-рефлексивном сознании познавательных средств, которыми пользуется наука. То, что рассматривается классической гносеологией как недостаток или слабость символа и символического сознания по сравнению с научно-понятийным мышлением: незавершенность, некоторая неопределенность, открытость символических смыслов, в современной постклассической философии выступает как определенное преимущество. Современная философия и методология науки исходят из того, что сами четко определенные рационализированные научные понятия и теории черпают свое содержание из некоторых предпосылок, не отличающихся подобной четкостью и определенностью. В формировании этих предпосылок значительную роль играют интуиция, символизм и другие формы нерационализованного сознания, посредством которых осуществляется связь человеческого сознания с целокупностью собственного бытия в мире.

Подобные исходные предпосылки научного взгляда на мир являются каналом связи четко артикулируемых форм научно-рационального мышления со всем массивом культуры и сознания, обеспечивающим вписанность человека в мир. И именно символическое сознание выступает необходимым условием включения людей в этот универсум.

Литература

1. Антонов В.И. Символизация как социокультурная и познавательно-практическая проблема. М., 1992.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
3. Бенюс Л. Знаки, символы и мифы. М., 2004.
4. Бескова И.А. Ментальность в эволюционно старых и эволюционно молодых культурах // Эволюция, культура, познание. М., 1996.
5. Бескова И.А. Проблема соотношения ментальности и культуры // Когнитивная эволюция творчества. М., 1995.
6. Герасимова И.А. Человек в мире: Эволюция сознания. М., 1993.
7. Герасимова И.А. Музыкальное понимание // Эволюция, культура, познание. М., 1996.
8. Коршунов А.М., Мантатов В.В. Теория отражения и эвристическая роль знаков. М., 1974.
9. Кураев А. Традиция. Догмат. Обряд. М., 1995.
10. Кулагина Н.В. Символ как средство мировосприятия и миропонимания. М., 1999.
11. Лосев А.Ф. Проблема символа и реалистическое искусство. М., 1976.
12. Лосев А.Ф. Знак. Символ. Миф. М., 1982.
13. Мамардашвили М.К. Пятигорский. Символ и сознание. М., 1997.
14. Новикова М. Символы // Новый мир. 1995. №2.
15. Радьяр Д. Планетаризация сознания. М., 1995.
16. Савчук В.В. Кровь и культура. СПб., 1995.
17. Тодоров Ц. Теории символа. М., 1999.
18. Флоренский П.А. Детям моим. Воспоминания прошлых дней. Генеалогические исследования. Из соловецких писем. Завещание. М., 1992.
19. Швырев В.С., Полторацкий А.Ф. Знак и деятельность. М., 1970.

Symbol and symbolic consciousness

N. V. Kulagina

Ph.D. in Philosophy, Director of the humanitarian editorial office projects at the Moscow representative office of the Piter publishing house

The article is devoted to the analysis of symbol regarding it as a mediator in the relationship between the man and the world and as something which necessary exists in every culture. It also reviews specifics of symbolic consciousness. The author focuses on the distinction between sign and symbol and on the specificity of symbol in comparison with sign. The article shows that symbol is a universal medium for regulating spiritual and practical experience that allows one to reveal and actualize meanings of holistic existence in the process of interaction with reality. Such meanings cannot be objectified or recognized by means of rational forms or signs. The author forms a hypothesis that there is a special type of consciousness in the structure of consciousness itself, in which symbolic formations are quite active. Charged with unrecognized and unconscious attitudes, deep meanings related to one's personality, and motives, this area of consciousness reveals itself in a special «non-reflective», non-sign form, that is, in a form of symbolic consciousness. The integrality of one's perception of the world is determined by symbolic functions of consciousness that define the potentialities of people's attitude (also charged with deep meanings) towards the world they are integrated in.

Keywords: symbol, sign, symbolic consciousness, analogy, association, interpretation, perception of world, meanings, values, experience.

References

1. *Antonov V. I.* Simvolizatsiya kak sociokul'turnaya i poznavatel'no-prakticheskaya problema. M., 1992.
2. *Bahtin M.M.* Estetika slovesnogo tvorchestva. M., 1979.
3. *Benuas L.* Znaki, simvoly i mify. M., 2004.
4. *Beskova I.A.* Mental'nost' v evolyucionno staryh i evolyucionno molodyh kul'turah / Evolyuciya, kul'tura, poznanie. M., 1996.
5. *Beskova I. A.* Problema sootnosheniya mental'nosti i kul'tury / Kognitivnaya evolyuciya tvorchestva. M., 1995.
6. *Gerasimova I.A.* Chelovek v mire: Evolyuciya soznaniya. M., 1993.
7. *Gerasimova I.A.*, *Muzykal'noe ponimanie // Evolyuciya, kul'tura, poznanie.* M., 1996.
8. *Korshunov A.M.*, *Mantatov V. V.* Teoriya otrazheniya i evristicheskaya rol' znakov. M., 1974.
9. *Kuraev A.* Tradiciya. Dogmat. Obryad. M., 1995.
10. *Kulagina N.V.* Simvol kak sredstvo mirovospriyatiya i miroponimaniya. M., 1999.
11. *Losev A.F.* Problema simvola i realisticheskoe iskusstvo. M., 1976.
12. *Losev A.F.* Znak. Simvol. Mif. M., 1982.
13. *Mamardashvili M.K.* Pyatigorskii. Simvol i soznanie. M., 1997.
14. *Novikova M.* Simvoly // *Novyi mir.* 1995. №2.
15. *Rad'yar D.* Planetarizatsiya soznaniya. M., 1995.
16. *Savchuk V.V.* Krov' i kul'tura. SPb., 1995.
17. *Todorov C.* Teorii simvola. M., 1999.
18. *Florenskii P.A.* Detyam moim. Vospominaniya proshlyh dnei. Genealogicheskie issledovaniya. Iz soloveckih pisem. Zaveshanie. M., 1992.
19. *Shvyrev V.S.*, *Poltorackii A.F.* Znak i deyatel'nost'. M., 1970.

Фейс-символы как психологические орудия

Б.Г. Мещеряков

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

В статье проведен теоретический анализ вопроса о возможности рассматривать человеческое лицо как предмет исследования в культурно-исторической психологии. Делается вывод о правомерности и потенциальной плодотворности изучения лица с точки зрения культурно-исторической психологии, поскольку доказывается, что лицо представляет собой многофункциональное психологическое орудие (в терминах Л.С. Выготского). Выдвигается гипотеза о наиболее высоком вкладе в оценку физической аттрактивности (айс-гипотеза) области глаз. Рассматриваются отечественные и зарубежные исследования физической аттрактивности, результаты которых могут в целом служить подтверждением выдвинутой гипотезы.

Ключевые слова: культурно-историческая психология, человеческое лицо, части лица, фейс-символы в истории культуры, физическая аттрактивность, айс-гипотеза.

I

Возникновение проблемы рассмотрения человеческого лица в культурно-исторической психологии само по себе является проблемой. У «отцов-основателей», если не считать пресловутых «мушек» на лице [4], мы не находим этой проблемы. Поэтому без натяжки можно сказать, что человеческое лицо как предмет исследований культурно-исторической психологии – тема пока еще неизведанная. Данная публикация является пробным шаром в теоретическом осмыслении этой проблемы.

Мы рассматриваем живое человеческое лицо не только и не столько как известную часть тела, которую можно подвергнуть физическому, химическому, генетическому, анатомо-физиологическому, антропометрическому и тому подобному естественнонаучному анализу. Лицо в культурно-исторической психологии выступает как сложный символ и источник множества производных символов, имеющих свою долгую и многогранную историю в мировой культуре. Вспомним, к примеру, погребальные маски в древнейших городах долины реки Иордан и в древнеегипетской культуре, золотые микенские маски, маски в этрусских и римских похоронных обрядах (слово «persona» происходит от этрусского названия маски), минусинские слепки в погребениях тагарской и таштыкской культур, античные и японские театральные маски, маски комедии дель арте, портретное искусство, лица как талисманы и как объекты или средства магии и т. д. Маски чрезвычайно распространенный элемент многих африканских, индейских и океанических культур, они используются в ритуальных церемониях,

в том числе в обрядах инициации. Эта бездонная и многоликая тема требует особого рассмотрения в контексте культурно-исторической психологии, что не входит в задачу данного сообщения.

Важно подчеркнуть, что не только маски, портреты, карикатуры, фотографии и т. д. могут быть отнесены к классу символов, но и само реальное и живое лицо заслуживает этого в не меньшей степени. Рассмотрение лица в качестве символической маски души характерно как для многовековой физиогномической традиции (кстати, упомянутые выше погребальные маски также могли служить местом пребывания души), так и для более современных социопсихологических дискурсов и исследований, посвященных формированию впечатления и управлению им, созданию имиджа, самопрезентации, фейс-автоконтролю и т. д. Однако здесь можно столкнуться с неожиданными терминологическими подвохами, которые связаны с многозначностью слова «лицо». Например, само название книги И. Гоффмана «О работе лицом» и огромное количество употреблений слова «лицо» в ней создают вполне оправданные ожидания найти на ее страницах большой материал по интересующей нас теме, касающейся «самой замечательной поверхности на земле» (Г. Лихтенберг). Увы, лицо в этой книге понимается как «образ самого себя», имидж, репутация, как то, что создается, сохраняется, теряется, даже дарится, может быть ложным, что необходимо иногда спасать, защищать и т. д. «То, что сохраняет и защищает человек и на что направлены его чувства, – это его представление о самом себе, чувствительное не к фактам или каким-то предметам, а к процессу коммуника-

ции» [5, с. 168]. А есть еще «лицо» в таких выражениях, как «юридическое лицо», «физическое лицо», «официальное лицо» и т. д.

Факт полисемии и реальная опасность путаницы понятий требуют от нас введения дополнительных рабочих определений и понятийных пояснений. Прежде всего необходимо ввести различие трех типов фейс-символов: 1) *реальное лицо* – это символ первого порядка; 2) *изобразительные копии* и *подобия лица* – символы второго порядка, 3) *словесные портреты* – символы третьего порядка. В параллель этим внешним фактам (точнее, артефактам) следует различать внутренние фейс-образы (перцепты, образы-представления, образы воображения, внутриречевые словесные портреты). Нетрудно заметить, что между внешними фейс-артефактами и внутренними фейс-образами существует сложная двусторонняя динамика взаимопревращений. Например, когда люди фотографируются и пытаются выглядеть более привлекательно или отбирают для других уже сделанные фотографии самих себя, а также бракуют некоторые фотографии, то они, очевидно, руководствуются своими эталонными фейс-образами.

Наконец, необходимо ввести в рассмотрение явления, приближающиеся к тому смыслу слова «лицо», который используют И. Гоффман и социальные психологи, хотя это лишь часть вопроса о социокультурных функциях лиц. Существенным достоинством точки зрения культурно-исторической психологии является то, что она открывает более широкий взгляд на человеческое лицо и его эффекты. Нам, очевидно, нет необходимости ограничиваться лишь социально-психологическими эффектами. Поэтому для большей свободы и общности введем более общий термин «фейс-эффекты» – для обозначения разнообразных психологических результатов, которые могут достигаться с помощью фейс-символов.

К фейс-эффектам можно отнести уже упомянутые фейс-образы, а также более общие и глубинные оценки качеств человека, к примеру его физической аттрактивности (привлекательности), обаятельности, лживости, интеллектуальности, возраста, здоровья, коварства и тому подобных личностных черт и состояний (прошлых, текущих или будущих). Какие еще эффекты воздействия человеческих лиц представляют теоретический и практический интерес?

С точки зрения культурно-исторической психологии чрезвычайно интересным является тот факт, что схематические лица оказались удачными средствами интегрального представления многомерной информации (на неофициальном жаргоне специалистов – «мордография») [21, 1, 6, 17].

Кроме того, мы полагаем (и это требует эмпирической проверки), что фейс-символы могут найти целенаправленное, систематическое и эффективное применение в психотерапии. При этом, что особенно ценно, именно психотерапевтическая ориентация создает многообещающую перспективу для форми-

рования нового направления прикладных и фундаментальных исследований психологических эффектов фейс-символов в рамках культурно-исторической психологии.

Использование человеческих лиц в рекламе, логотипах, торговых марках – это социальная практика, в которой постоянно испытываются ресурсы мощной психоэнергетики человеческих лиц (она представляет немалый интерес для культурно-исторической психологии в качестве источника проблемных фактов). О таком проблемном факте идет речь, например, в следующем выводе аналитика: «Итак, ясно, что чем «человечнее» рекламный персонаж, тем больше шансов на то, что он найдет отклик в сердце потребителя. Вот почему производители стремятся приблизить к человеческой натуре самые неожиданные вещи» [19]. Для исследователя-психолога данный вывод должен служить вызовом, подталкивающим к разработке проекта эмпирического исследования по проверке его состоятельности и определения степени общности, а также для выдвижения объяснительных гипотез.

Рассмотрим подробнее наш тезис о допустимости понимания лица как психологического орудия. Сомнения в этой трактовке могут порождаться по крайней мере тремя обстоятельствами: во-первых, лицо не экстрасоматическая вещь, во-вторых, оно не является в полном смысле искусственной вещью, в-третьих, оно часть тела, у которой есть вполне конкретные и в каком-то смысле основные физические (биофизические) функции. Мог бы Л.С. Выготский согласиться с пониманием лица как психологического орудия, учитывая подобные характеристики? По крайней мере два примера психологических орудий, рассматриваемых Л.С. Выготским, позволяют дать положительный ответ на поставленный вопрос. Имеются в виду детально рассмотренные в разных работах Л.С. Выготского указательный жест и палка-копалка, которых, кстати сказать, объединяет еще одно свойство – невозможность интериоризации, что часто выдвигается в качестве существенного свойства знаков (и психологических орудий). Нетрудно убедиться, что, когда Л.С. Выготский писал об указательном жесте, он имел в виду ручное движение, генетически производное от хватательного движения руки. В то же время указательные жесты могут совершаться не только руками, но и многими другими частями тела, в том числе частями лица (глазами и языком) и всей головой. Все это дает основание включать в число средств, участвующих в коммуникативных действиях, самые разные части тела. Тем не менее можно согласиться, что в норме человеческое лицо в этом отношении выступает лидером.

Еще Плотин утверждал, что «все тело является инструментом Души» [16, с. 87]. И логически, и эмпирически эта характеристика приложима также к лицу. Но в отношении лица орудийность (или ин-

струментальность) имеет двойной смысл, поскольку помимо биофизических функций (сенсорных, защитных, поглотительных и т. д.) лицо в значительной степени «нагружено» функциями (например, коммуникативной, эстетической, психотерапевтической), которые, собственно, и связаны с понятием психологического орудия (Л.С. Выготский синонимично иногда использовал и другие термины: «знак», «стимул-средство», «вспомогательное средство»). Известно, что лицо как инструмент души обладает поразительной сложностью и профессиональное владение им не менее трудное и великое искусство, чем игра на рояле или хождение по канату. Можно предположить, что овладение им в онтогенезе начинается очень рано в тех процессах непосредственного эмоционального общения взрослого и ребенка, которые детально изучались в отечественной психологии М.И. Лисиной с сотрудниками [9].

Тот факт, что одна и та же вещь или телесный орган не только имеет функции психологического орудия, но и является материальным (физическим) орудием, с точки зрения Л.С. Выготского, был как раз правилом на раннем этапе культурно-исторического развития. Он утверждал, что в историческом плане первые психологические орудия были одновременно и материальными орудиями или, что почти то же самое, первые орудия были одновременно физическими и психологическими орудиями. Именно это имел в виду Л.С. Выготский, когда писал: «История труда и история речи едва ли могут быть поняты одна без другой» [3, с. 84]. Для иллюстрации он ссылался на малоудачный этнографический пример палки-копалки, предназначенной для земледельческого труда. Дело в том, что земледелие возникло в самом конце первобытной эпохи и, следовательно, орудия земледелия никак нельзя считать типичными для ранних этапов антропогенеза (см. также [4, с. 124–125]).

Ситуацию спасает мысль, которую развивает, например, Ф.Т. Михайлов: «Орудия и предметы труда, а также и все остальные создаваемые в процессе труда объективные факторы ... главные материальные средства общения людей. В своей совокупности они и представляют собой «язык реальной жизни», именно язык, то есть определенную знаковую систему, где каждый знак – предмет и объект – объединяет людей, регулирует их поступки, направляет их деятельность» [11, с. 212]. В качестве возможной альтернативы или, лучше сказать, дополнения можно предположить, что первым психологическим орудием было человеческое лицо, а не булыжник или палка, что, конечно, не противоречит идее совмещения в нем физических и психологических функций (простейший пример: мимические сигналы удовольствия или, напротив, отвращения являются достаточно эффективным психологическим орудием, которое используется для информирования и побуждения других людей к определенным действиям, при-

чем как связанным, так и не связанным с приемом пищи). Обратим внимание на то, что, в отличие от всякого рода предметов труда, которые в ходе культурно-исторического развития постоянно возникают и замещаются другими, человеческое лицо в качестве психологического орудия является подлинной культурной универсалией.

Итак, проведенный выше теоретический анализ приводит нас к однозначному выводу о возможности и необходимости рассматривать человеческое лицо в качестве психологического орудия и, следовательно, в качестве достойного предмета культурно-исторической психологии. Кроме того, этим выводом мы, в принципе, поддерживаем эвристичность идеи В.П. Зинченко о включении лика (или лица) в список семи основных медиаторов духовного развития личности [8].

Попытаемся во второй части статьи изложить некоторые важные результаты онтогенетических, социально-психологических и нейрофизиологических исследований, которые хотя и были получены вне рамок культурно-исторической психологии, но, несомненно, должны быть ею приняты во внимание и в какой-то мере переработаны в собственное содержание; впрочем, можно надеяться и на то, что в будущем культурно-историческая психология сможет предложить свою оригинальную их интерпретацию.

II

Лица являются источниками богатой информации об их владельцах. По лицу можно многое узнать о человеке, например его возраст, пол, настроение и эмоции; в определенных ситуациях лица передают разнообразные оттенки отношения к самому наблюдателю. Поэтому не удивительно, что социальные психологи, особенно специалисты по общению, единодушно считают лицо и важнейшим элементом в физическом облике человека (который имеет высокую ценность и привлекает наибольший интерес), и важнейшим инструментом общения. Большинство людей в процессе общения чаще всего концентрируют свое внимание на лицах партнеров и главным образом на глазах, которые оказываются первичным центром восприятия лица, с чем, видимо, связан и тот факт, что при сканировании лиц отчетливо выражена тенденция взгляда двигаться сверху вниз [24].

Приоритетность лица в процессах общения определяется тем, что на лице расположены важнейшие дистанционные рецепторы, от лица исходит голос, слышимый другим человеком, а также существованием мощного экстралингвистического канала коммуникативных сигналов. Привычка смотреть в лицо партнера по общению и более или менее тонко отмечать смену выражений развивается у каждого человека постепенно, начиная с первых недель жизни. Как показали исследования Р. Фанца, у человека с пленок существует повышенный интерес к человеческим лицам. Это доказывалось в его экспериментах

с регистрацией зрительного предпочтения различных изображений у детей в возрасте от одной недели до нескольких месяцев [18] (см. также [7, с. 83–95]). Более того, недавние исследования позволили установить, что уже через несколько минут после своего рождения дети предпочитают смотреть на картинки с лицами, а не на картинки с пустыми овалами или лицами с размытыми чертами [29] (см. также [13, с. 200]).

Самое удивительное, что дети в возрасте 2–3 месяцев гораздо дольше смотрят на привлекательное (с точки зрения взрослых) лицо, чем на непривлекательное. Эта тенденция возникала вне зависимости от того, считалась ли мать ребенка привлекательной или непривлекательной [27] (см. также [12, с. 109–110]).

Подобные исследования имеют большое теоретическое значение, так как позволяют утверждать, что привлекательность лиц детерминируется не только прижизненными социокультурными факторами, но и генетическими. На основе результатов своих исследований Дж. Ланглуа с соавторами поставили под сомнение, что представления о физической привлекательности определяются сугубо культурными факторами и усваиваются человеком постепенно [27].

Большинство исследований по оценке физической аттрактивности (привлекательности) лиц проведено на взрослых людях. Прежде всего изучалось, какие особенности лиц и в каких условиях оцениваются как наиболее привлекательные. Следует заметить, что задолго до современных исследований психологов к этому вопросу проявляли интерес философы, математики, антропологи и, конечно, художники.

Согласно одной из самых старых теорий, красота определяется хорошими пропорциями. Например, в бюсте Аполлона отношение целого лица (x) к высоте от подбородка до глаз (y) равно отношению высоты от подбородка до глаз (y) к высоте лба (z). Эта математическая функция, в которой отношение целого к большей части ($x : y$) является таким же, как и отношение большей части к меньшей части ($y : z$), была известна Платону – ее называют золотым сечением [20].

Современные исследователи обратили внимание на целый ряд других характеристик лица, которые повышают его привлекательность. Среди них – симметричность, усредненность, детские (неонатальные) черты для женских лиц, улыбка, размеры зрачка, наличие волос на голове и лице, прическа и т. д.

Большой интерес, в том числе и с точки зрения культурно-исторической психологии, представляет проблема дифференциального вклада разных частей лица в фэйс-эффекты. Многие жизненные наблюдения и некоторые научные факты, на наш взгляд, дают основания для выдвижения гипотезы о том, что наибольший вклад в эти эффекты (например, в общую оценку привлекательности лица) вносит об-

ласть глаз (по сравнению с областью носа и рта). Об этом, как видно, догадывался уже Плотин: «Даже здесь, у нас, на земле, глаза зачастую красноречивее слов...» [16, с. 81].

Этолог Р. Аренс (Ahrens) утверждал, что в запуске механизма детской улыбки решающая роль принадлежит глазам [цит. по: 2, с. 143–144]. По мнению Р. Аренса, улыбка младенца генерируется как врожденная реакция на восприятие структуры из двух глаз, служащей пусковым стимулом (релизером). Р. Аренс обнаружил, что для появления улыбки у ребенка достаточно пары красных точек, нарисованных на белом картонном овале, но шесть точек, разбросанных в случайном порядке на таком же овале, вызывали больше улыбок, чем две точки*.

Косвенным подтверждением биологической основы социальной реакции на глаза могут служить исследования нейрофизиологов, установивших существование в коре головного мозга обезьян нейронов, реагирующих на человеческие лица. В одном из таких исследований [31] регистрировались ответы нейронов нижневисочной коры обезьян, обученных различать изображения лиц 3 человек из 62 изображений лиц. Выявлено 86 (из 446 исследованных) нейронов, которые реагировали на изображения лиц. Особо исследовалась зависимость ответов нейронов от расстояния между различными частями лица. Анализ корреляции между признаками лица и ответами нейронов показал, что нейроны выделяют комбинации расстояний между частями лица: глазами и бровями, глазами и ртом.

В исследовании В.Н. Панферова и Ю.П. Степкина [15, 14] объектами восприятия были фотографии лиц (разного возраста, анфас, с нейтральным выражением), которые предъявлялись через эпидиаскоп в течение 30 секунд, после чего испытуемые (студенты) должны были сказать, нравится ли им внешность предъявляемого человека, и объяснить, почему нравится или не нравится. То же самое они должны были решить в отношении психологических качеств воспринимаемого человека. К сожалению, способ обработки качественных данных описан авторами крайне скупо и невнятно, в отличие от достаточно определенных формулировок выводов. Наиболее значимыми элементами, по мнению испытуемых, оказались «лицо в целом» и «глаза». Опираясь на мнение испытуемых, авторы также делают вывод, что эти «элементы» (такую терминологию используют сами авторы) обладают наибольшей информативной емкостью и задача социально-психологической интерпретации решается с опорой на эти элементы как на ведущие.

Наконец, в качестве еще одного основания для выдвинутой гипотезы могут рассматриваться исследования величины зрачка как фактора аттрактивно-

* Эти результаты могут интерпретироваться иначе, например как позитивная реакция на признаки женской груди, что справедливо заметили мои неформальные рецензенты – Анастасия Гегеле и Ксения Казанская (студентки VI курса университета «Дубна»).

сти лиц. Р. Хесс [25] обнаружил, что мужчины считали фотографии женщин более привлекательными, когда женские зрачки были расширены, даже если мужчины не осознавали эту особенность. М. Каннингем [23] также заметил, что расширенные зрачки связаны с суждениями мужчин о женской привлекательности. Кроме того, величина зрачка в этом исследовании коррелировала с мужскими суждениями о женской яркости (по шкале от *очень улылой* до *очень яркой*). Предполагается, что размер зрачка мог бы действовать подобно улыбке на мужчин-наблюдателей [28]: воспринимаемые ими физиономии с расширенными зрачками интерпретируются как проявление интереса со стороны женщины, что, в свою очередь, ведет к более высокой оценке ее привлекательности [26].

Более сложная картина результатов установлена в работе Нэнси Томлинсон с коллегами [30]. Около 250 студенток оценивали по 5-балльной шкале привлекательность мужских и женских лиц, изображенных на слайдах и отличающихся только размером зрачков (6, 29 и 46% от площади радужки). Обнаружено, что внутрислово привлекательность (совпадение пола оценщика и пола объекта оценки) обратно пропорционально зависела от величины зрачка: чем меньше зрачок, тем выше привлекательность. Зависимость межполовой привлекательности (в данном случае при оценке мужских лиц) от величины зрачка описывалась перевернутой U-образной кривой, что свидетельствует о существовании оптимума величины зрачка.

Приведенные факты создают некоторую поддержку для выдвижения гипотезы о дифференци-

альном вкладе различных частей лица в оценки аттрактивности, в частности гипотезы о более высоком вкладе в эти оценки со стороны глаз. Данный вопрос был также предметом нашего исследования (см. статью Б.Г. Мещерякова, Д.В. Ющенковой в этом номере [10]). В работе применялся метод оценки аттрактивности лиц по частям и в целом, что давало возможность использовать для проверки гипотезы множественный регрессионный анализ.

Как уже отмечалось, оценки аттрактивности – это лишь один из множества фэйс-эффектов. Поэтому вопрос о психологической роли глаз может быть поставлен более широко, соответственно, его решение требует более масштабного исследования. Намекаем в заключение несколько вопросов, которые имеют отношение к данной гипотезе: почему для маскировки личности принято закрывать прежде всего область глаз? Какая часть лица позволяет быстрее и точнее узнавать знакомые лица? Какую часть лица в первую очередь, чаще и наиболее детально описывают писатели и поэты? На какую часть лица в среднем приходится больше всего времени фиксации при первом знакомстве, а также тратится больше времени и средств в процессе подготовки к межличностному общению? Наконец, какая часть лица чаще всего и разнообразнее ассоциируется с эмоционально-личностным содержанием (например, веселые, печальные, хитрые, злые и т. п. глаза)? Выдвигаемая нами айс-гипотеза (от англ. eyes – глаза) предлагает простой и в ряде случаев очевидный ответ на все эти вопросы. Во всяком случае она может играть роль проблемного раздражителя для будущих междисциплинарных исследований.

Литература

1. Александров В.В., Шеповальников А.Н., Шнейдеров В.С. Машинная графика физиологических данных. Л., 1981.
2. Баттерворт Дж., Харрис М. Принципы психологии развития. М., 2000.
3. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 6. М., 1984.
4. Выготский Л.С., Лурия А.Р. Этюды по истории поведения. (Обезьяна. Примитив. Ребенок). М., 1993.
5. Гоффман И. О «работе лицом» // Межличностное общение. СПб., 2001.
6. Гришин В.Г. Образный анализ экспериментальных данных. М., 1982.
7. Диксон У. Двадцать великих открытий в детской психологии. СПб., 2004.
8. Зинченко В.П. Посох Осипа Манделштама и Трубка Мамардашвили. К началу органической психологии. М., 1997.
9. Лисица М.И. Общение, личность и психика ребенка. М., Воронеж, 1997.
10. Мещеряков Б.Г., Ющенкова Д.В. Глаза как предикторы воспринимаемой физической аттрактивности // Культурно-историческая психология. 2006. №1.
11. Михайлов Ф.Т. Загадка человеческого Я. М., 1976.
12. Нэп М., Холл Д. Невербальное общение: Учебник. СПб., 2004.
13. Палмер Д., Палмер Л. Эволюционная психология. Секреты поведения Homo sapiens. СПб., 2003.
14. Панферов В.Н. Восприятие и интерпретация внешности людей // Вопросы психологии. 1974. № 2.
15. Панферов В.Н., Степкин Ю.П. Социально-психологическая интерпретация личности по внешности // Экспериментальная и прикладная психология. СПб., 1970.
16. Плотин. Космология. М., 1995.
17. Попечителев Е.П., Романов С.В. Анализ числовых таблиц в биотехнических системах обработки экспериментальных данных. Л., 1985.
18. Фанц Р. Восприятие формы // Восприятие: Механизмы и модели. М., 1974.
19. Шевелев В. Лицо на этикетке (использование человеческого образа в качестве символа торговой марки) // Интернет, 2002 (<http://www.nosorog.com>).
20. Bruce V., Young A. In the Eye of the Beholder. The Science of Face Perception. L., 2000.
21. Chernoff H. The use of faces to represent points in n-dimensional space graphically // J. Amer. Statist. Assoc. 1973. V. 68.
22. Chernoff H. Graphical Representations as a Discipline // Proc. of Symp. on Graphical Representation of Multivariate Data. N. Y., 1977.

23. *Cunningham M.R.* Measuring the physical in physical attractiveness: quasi-experiments on sociobiology of female facial beauty // *J. of Personality and Social Psychology*. 1986. V. 50.
24. *Haig N.D.* Exploring recognition with interchanged facial features // *Perception*. 1986. V. 15.
25. *Hess E.H.* Pupillometrics // *N. Greenfield and R. Sternbach (eds). Handbook of Psychophysiology*. N. Y., 1972.
26. *Hinton P.R.* The Psychology of Interpersonal Perception. L.; N. Y., 1993.
27. *Langlois J.H., Roggman L.A., Casey R.J., Ritter J.M., Rieser-Danner L.A., Jenkins V.Y.* Infant preferences for attractive faces: rudiments of a stereotype? // *Developmental Psychology*. 1987. V. 23.
28. *Reis H.T., McDougal W.I., Monestere C., Bernstein S., Clark K., Seidl E., Franco M., Gjososo E., Freeman L., Radoane K.* What is smiling is beautiful and good? // *Eur. J. Soc. Psychol*. 1990. V. 20.
29. *Slater A., Johnson S.* Visual Sensory and Perceptual Abilities of the Newborn: Beyond the Blooming, Buzzing, Confusion // *R. Simon, G. Butterworth et al. (eds). The Development of Sensory, Motor and Cognitive Capacities in Early Infancy: From Perception to Cognition*. Hove, 1998.
30. *Tomlinson N., Hicks R.A., Pellegrini R.J.* Attributions of female college students to variations in pupil size // *Bull. Psychonom. Soc.* 1978. V. 12.
31. *Yamane S., Kaji S., Kawano K.* What facial features activate face neurons in the inferotemporal cortex the monkey? // *Exp. Brain Res*. 1988. V. 73.

Face-symbols as psychological tools

B.G. Mescheryakov

Ph.D. in Psychology,

Professor of Psychology Department at the Dubna International University for Nature, Society and Man

The article gives a theoretical analysis of the possibility to regard human face as a study subject in cultural-historical psychology. The author states that such study is quite rightful and potentially fruitful, and concludes that a face is a multifunctional psychological tool (in terms of L.S. Vygotsky). He puts forward a hypothesis that eyes play the most important role in estimating one's physical attractiveness (eyes-hypothesis). The article gives results of several Russian and foreign studies that can be regarded as a proof of the hypothesis.

Keywords: cultural-historical psychology, human face, parts of a face, face symbols in the history of culture, physical attractiveness, eyes-hypothesis.

References

1. *Aleksandrov V.V., Shepova'nikov A.N., Shneiderov V.S.* Mashinnaya grafika fiziologicheskikh dannyh. L., 1981.
2. *Battervoort Dzh., Harris M.* Principy psihologii razvitiya. M., 2000.
3. *Vygotskii L.S.* Sobr. soch.: V 6 t. T. 6. M., 1984.
4. *Vygotskii L.S., Luriya A.R.* Etyudy po istorii povedeniya. (Obez'yana. Primitiv. Rebenok.) M., 1993.
5. *Goffman I.* O «rabote licom» // *Mezhlichnostnoe obshenie*. SPb., 2001.
6. *Grishin V.G.* Obraznyi analiz eksperimental'nyh dannyh. M., 1982.
7. *Dikson U.* Dvadcat' velikih otkrytii v detskoj psihologii. SPb., 2004.
8. *Zinchenko V.P.* Posoh Osipa Mandel'shtama i Trubka Mamardashvili. K nachalam organicheskoi psihologii. M., 1997.
9. *Lisina M.I.* Obshenie, lichnost' i psihika rebenka. M.; Voronezh, 1997.
10. *Mescheryakov B.G., Yushenkova D.V.* Glaza kak prediktory vosprinimaemoy fizicheskoi attraktivnosti // *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya*, 2006, № 1.
11. *Mihailov F.T.* Zagadka chelovecheskogo Ya. M., 1976.
12. *Nepp M., Holl D.* Neverbal'noe obshenie: Uchebnik. SPb., 2004.
13. *Palmer D., Palmer L.* Evolyucionnaya psihologiya. Sekrety povedeniya Homo sapiens. SPb., 2003.
14. *Panferov V.N.* Vospriyatie i interpretaciya vneshnosti lyudei // *Voprosy psihologii*. 1974. № 2.
15. *Panferov V.N., Stepink Yu.P.* Social'no-psihologicheskaya interpretaciya lichnosti po vneshnosti // *Ekspierimental'naya i prikladnaya psihologiya*. SPb., 1970.
16. *Plotin.* Kosmologiya. M., 1995.
17. *Popechitelev E.P., Romanov S.V.* Analiz chislovyh tablic v biotekhnicheskikh sistemah obrabotki eksperimental'nyh dannyh. L., 1985.
18. *Fanc R.* Vospriyatie formy // *Vospriyatie: Mehanizmy i modeli*. M., 1974.
19. *Shevelev V.* Lico na etiketke (ispolzovanie chelovecheskogo obraza v kachestve simvola tovgovoi marki) // *Internet*, 2002 (<http://www.nosorog.com>).

20. *Bruce V., Young A.* In the Eye of the Beholder. The Science of Face Perception. L., 2000.

21. *Chernoff H.* The use of faces to represent points in n-dimensional space graphically // J. Amer. Statist. Assoc., 1973. V. 68.

22. *Chernoff H.* Graphical Representations as a Discipline // Proc. of Symp. on Graphical Representation of Multivariate Data. N. Y., 1977.

23. *Cunningham M.R.* Measuring the physical in physical attractiveness: quasi-experiments on sociobiology of female facial beauty // J. of Personality and Social Psychology. 1986. V. 50.

24. *Haig N.D.* Exploring recognition with interchanged facial features // Perception. 1986. V. 15.

25. *Hess E.H.* Pupillometrics // N. Greenfield and R. Sternbach (eds.). Handbook of Psychophysiology. N.Y., 1972.

26. *Hinton P.R.* The Psychology of Interpersonal Perception. L.; N. Y., 1993.

27. *Langlois J.H., Roggman L.A., Casey R.J., Ritter J.M., Rieser-Danner L.A., Jenkins V.Y.* Infant preferences for attractive faces: rudiments of a stereotype? // Developmental Psychology. 1987. V. 23.

28. *Reis H.T., McDougal W.I., Monestere C., Bernstein S., Clark K., Seidl E., Franco M., Gjoioso E., Freeman L., Radoane K.* What is smiling is beautiful and good? // Eur. J. Soc. Psychol., 1990. V. 20.

29. *Slater A., Johnson S.* Visual Sensory and Perceptual Abilities of the Newborn: Beyond the Blooming, Buzzing, Confusion // R. Simon, G. Butterworth et al. (eds.). The Development of Sensory, Motor and Cognitive Capacities in Early Infancy: From Perception to Cognition. Hove, 1998.

30. *Tomlinson N., Hicks R.A., Pellegrini R.J.* Attributions of female college students to variations in pupil size // Bull. Psychonom. Soc. 1978. V. 12.

31. *Yamane S., Kaji S., Kawano K.* What facial features activate face neurons in the inferotemporal cortex the monkey? // Exp. Brain Res. 1988. V. 73.

Проблема личности в культурно-исторической психологии

Г.Г. Кравцов

доктор психологических наук, зав. кафедрой психологии личности Института психологии им. Л.С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета

В теоретической статье, обобщающей результаты многолетних исследований автора и его коллег, анализируются философские и методологические основания культурно-исторической психологии. Показано, что культурно-историческая психология – принципиально новая парадигма, рассматривающая процессы развития как движение, подчиняющееся логике внутреннего самообоснования, логике «*causa sui*». Теорию психического развития в детских возрастах Л.С. Выготского можно рассматривать как теорию личности: развитие есть способ личностного бытия человека. Проведен анализ основных концептов, описывающих психическое развитие, – новообразования, социальной ситуации развития, центральной линии развития. Обосновывается волевая природа высших психических функций: речи – в раннем возрасте, воображения – в дошкольном, внимания – в младшем школьном, мышления – в подростковом. Личность не может быть рассмотрена вне контекста ее развития. Развитие личности понимается как овладение собственной психикой, как расширение подконтрольного сознанию психологической реальности. Проблема личности может быть решена посредством изучения волевых процессов.

Ключевые слова: неклассическая психология, культурно-историческая психология, личность, психическое развитие, воля, социальная ситуация развития, психологическое новообразование.

Культурно-историческая концепция Л.С. Выготского обычно не воспринимается как теория личности. Нередко отмечается, что Л.С. Выготский интересовался главным образом проблемами сознания, мышления, высших психических функций, а не психологией личности как таковой. Думается, что это ошибочное представление, свидетельствующее как о недопонимании работ Л.С. Выготского, так и о неверной постановке самой проблемы личности.

Л.С. Выготский не оставил нам специальной монографии по психологии личности, но можно утверждать, что все его научное наследие есть психология личности. Поэтому вполне понятны затруднения, которые испытывают составители хрестоматий по психологии личности при выборе таких текстов Л.С. Выготского, которые должны были бы дать представление о его взглядах на эту проблему. Есть отдельные очень точные и ценные суждения Л.С. Выготского по проблеме личности, но они разбросаны по разным местам и, будучи вырванными из контекста, нередко теряют свою глубину и эвристическую силу. Тем не менее рискнем начать наш анализ с цитирования известного утверждения Л.С. Выготского, которым он резюмирует первую

главу «Истории развития высших психических функций»:

«Детская психология не знала, как мы видели, проблемы высших психологических функций, или, что то же, проблемы культурного развития ребенка. Поэтому для нее до сих пор остается закрытой центральной и высшая проблема всей психологии – проблема личности и ее развития. В лице лучших своих представителей детская психология приходит к выводу, что «описание внутреннего образа жизни человека, как целого, относится к искусству поэта или историка». В сущности, это означает *testimonium pauperitatis*, свидетельство о несостоятельности детской психологии, признание принципиальной невозможности исследования проблемы личности в пределах тех методологических границ, внутри которых возникла и сложилась детская психология. Только решительный выход за методологические пределы традиционной детской психологии может привести нас к исследованию развития того самого высшего психического синтеза, который с полным основанием должен быть назван личностью ребенка. История культурного развития ребенка приводит нас к истории развития личности» [4, с. 538–539].

В этом отрывке в концентрированном виде даны суть и стратегия исследований, претендующих на статус научной психологии личности. Здесь черным по белому прописана существенная связь понятия личности и категории развития, подчеркнута, что развитие нужно понимать как историю культурного развития ребенка, а это, в свою очередь, невозможно без обращения к учению о высших психических функциях, которое является ядром всей культурно-исторической концепции. Фактически в приведенном отрывке Л.С. Выготский без ложной скромности констатирует тот факт, что только культурно-исторический подход вооружает исследователя методом, позволяющим подойти к научному изучению человека как личности.

Конечно, могут возникнуть недоумения и протесты, вызванные тем, что это слишком сильное утверждение. Нас могут спросить, а как же тогда относиться к известным и признанным теориям личности и подходам, существенно отличным от культурно-исторической концепции, например к психоанализу или, скажем, к гуманистической психологии. Разве это не научные подходы или предметом изучения у них является не личность человека?

Да, именно так обстоит дело со всеми ныне существующими теориями личности, если взглянуть на них в свете идей культурно-исторической психологии. Вся старая психология, как ее называл Л.С. Выготский, кстати сказать прекрасно живущая и процветающая и в наши дни, в принципе, не способна на научное изучение личности. Одни психологические теории и подходы имеют право претендовать на научность, поскольку они, как, например психоанализ, имеют свой объяснительный принцип и пользуются номотетическим методом. Однако личность как предмет остается за рамками этих подходов, так как они целиком и полностью относятся к науке классического типа в том ее виде, как она когда-то впервые сложилась в естествознании. Метод же классической науки, в принципе, не позволяет изучать движение развития, с которым существенным образом сопряжено понятие личности.

Другие психологические теории, к которым можно причислить и гуманистическую психологию, вполне могут похвастать тем, что имеют дело с изучением человека как личности. Однако теории этого типа не являются научными. Это феноменологическая, описательная или понимающая психология, пользующаяся идиографическим методом. Это подход, принципиально не различающий явление и сущность. Л.С. Выготский видел в установках описательной психологии «свидетельство о несостоятельности» этой психологии как науки и брал при этом в союзники К. Маркса, методу которого он сознательно учился и следовал. «На деле же внутренняя сущность вещей и внешние формы их проявления не совпадают. «...Если бы формы проявления и сущность вещей непосредственно совпадали, то всякая наука была бы излишняя...» [8,

с. 384]. Научное исследование потому и выступает необходимым средством познания действительности, что форма проявления и сущность вещей непосредственно не совпадают. Психология в настоящее время переходит от чисто описательного, эмпирического и феноменологического изучения явлений к раскрытию их внутренней сущности» [4, с. 894].

К сожалению, психология личности и по сегодняшний день все еще переходит и никак не может перейти от «феноменологического изучения явлений к раскрытию их внутренней сущности». У этого грустного факта есть свои причины и объяснения. Все дело в том, что изучение развития как способа существования личности с необходимостью предполагает «решительный выход за методологические пределы традиционной детской психологии», о котором писал Л.С. Выготский и возможность которого он продемонстрировал в своих работах. Беда только в том, что методологическая планка в работах Л.С. Выготского была поднята на такую высоту, которая оказалась не по силам многим его ученикам и последователям. Поэтому впоследствии в психологических исследованиях, относящихся к школе Л.С. Выготского, произошел вполне понятный и объяснимый откат назад, в привычное русло традиционной психологии. Ведь работы Л.С. Выготского – это не просто еще одна психологическая теория, наряду со многими другими подходами, существовавшими в то время. На самом деле это был прорыв в науку нового типа, который случился в области психологического знания. Первыми об этом стали открыто говорить В.С. Библер и Д.Б. Эльконин. В опубликованной в 1975 г. монографии «Мышление как творчество» В.С. Библер указал на существенно разные логики, на применении которых строят себя классическая и неклассическая науки. Традиционная наука подчиняется традиционной формальной логике, тогда как новая, неклассического типа наука вынуждена обращаться к еще не созданной, но существующей как возможность логике внутренне обусловленного движения. Именно об этой возможности писал Б. Спиноза, когда наряду с логикой обоснования через иное выделял как качественно более высокий тип логики обоснования через выявление и указание причины самого себя. Его идея «*causa sui*» – это идея внутренне обусловленного движения.

Л.С. Выготский очень хорошо знал труды Б. Спинозы и любил этого философа. Во всяком случае в принадлежавшем Л.С. Выготскому томике «Этики» все поля были исписаны его карандашными заметками, а портрет этого философа, как вспоминает Г.Л. Выгодская, висел у него дома над рабочим столом. Последняя же монографическая работа Л.С. Выготского, посвященная проблеме эмоций, прямо и непосредственно связана с трудами Б. Спинозы. Поэтому можно предположить, что он был знаком и с идеей «*causa sui*», хорошо понимал ее значение. Об этом свидетельствует тот факт, что

Л.С. Выготский неоднократно подчеркивал: развитие всегда есть саморазвитие.

Казалось бы, легко сказать: «Развитие есть саморазвитие». Однако за этими словами очень многое стоит, и исследователи, конечно, должны это учитывать. Далеко не все психологи понимали и сейчас понимают, что соблюдение данного положения требует от исследователя выхода в иное измерение мышления, перехода от формальной логики, где царит закон исключенного третьего и принцип обоснования через иное, например, в виде всеобщего каузального детерминизма, к логике самодвижения, где вполне допустимы противоречия и где кончается царство причинно-следственной необходимости, а понятийный аппарат позволяет приблизиться к тому, чтобы понять, как возможно свободное действие человека.

В.В. Давыдов был одним из тех психологов, кто хорошо понимал исключительное значение принципа саморазвития. Философски грамотное определение категории развития заставляет отказаться от житейского употребления этого слова в психологии. Далеко не всё обладает статусом развития, не всё способно к этой высшей форме движения. В.В. Давыдов указывал: «Достоинством «развития» в диалектическом понимании обладают лишь такие объекты, которые являются целостными системами («тотальностями»), существующими по своим и только им принадлежащим законам (закон – это всеобщий способ связи особенных явлений внутри данной системы)» [6, с. 37]. Это утверждение В.В. Давыдова как нельзя лучше разъясняет, почему между психологией личности и понятием развития существует связь взаимообуславливающего характера. Можно сказать, что развитие есть способ личностного бытия человека. Перестав развиваться, человек прекращается как личность. Вместе с тем только личность есть та тотальность, если воспользоваться этим термином Г.В.Ф. Гегеля, которая способна к развитию как к саморазвитию. Но вот с этим заключением В.В. Давыдов, наверное, был бы не согласен. Он писал: «Отдельный человек не является такой системой, которая имеет «входы» и «выходы» в самой себе. Он лишь элемент той подлинно целостной системы, которая суть «общество». Именно последнему – и только ему – присуще развитие как саморазвертывание имманентных противоречий. Индивиду же, взятому самому по себе, такое развитие не свойственно» [там же].

В.В. Давыдов искренне и по праву считал себя представителем школы Л.С. Выготского. Вышеприведенная цитата из статьи В.В. Давыдова, посвященной анализу соотношения понятий «формирование» и «развитие», свидетельствует о вполне определенной теоретической позиции, являющейся результатом глубоко отрефлексированного и последовательного логико-философского размышления. Но это не позиция Л.С. Выготского. Это позиция Г.В.Ф. Гегеля, а Л.С. Выготский не был гегельянцем, он разде-

лял позицию бывшего младогегельянца К. Маркса, который в этом вопросе радикально разошелся со своим учителем и примкнул к взглядам Л. Фейербаха, утверждавшего, что не «общество» и не «культура», а именно конкретный индивид есть альфа и омега всего сущего.

Из учеников Л.С. Выготского с наибольшей полнотой смог взять метод своего учителя, наверное, Д.Б. Эльконин. Статью по периодизации психического развития он начинает ссылкой на положение К. Маркса о том, что давно пора перестать противопоставлять абстрактно понятое общество и индивида, поскольку индивид есть непосредственно общественное существо. Казалось бы, известное и вроде бы вполне понятное положение. Но это только на первый взгляд оно кажется простым и понятным. На самом деле это кульминационный момент всей философии К. Маркса. Это тот пункт, который отличает Марксову философию и от гегелевского идеализма, и от фейербаховского натурализма [11]. Этот же пункт отличает психологию Л.С. Выготского от всей «старой» психологии и до, и после его работ. Только осмыслив и приняв это положение, можно избежать тупиков идеализма и натурализма, биологизаторства и социологизаторства, а также их банального и безрадостного компромисса в виде теории конвергенции двух факторов. Именно это философское положение позволяет взять в качестве предмета исследования индивида как целостность, как «тотальность», чего требует и принцип развития, и вся психология личности, но при этом не впадать в грех натурализма. Понять индивида как «непосредственно общественное существо» значит увидеть в конкретном ребенке то, что равноценно всему роду человеческому, как, например, это сумел сделать Ф.М. Достоевский. Именно об этом с законным пафосом говорил на лекциях Д.Б. Эльконин, когда предостерегал от ошибочного объединения союзом «и» понятий «ребенок» и «общество». Он напоминал, что этот союз имеет не только соединительную, но и разделительную функцию. Использование этого союза подталкивает нас к невольному и не всегда осознаваемому допущению в наших теоретических предпосылках взять отдельно и изолированно «ребенка», отдельно и изолированно «общество» (а вот это и есть «абстрактно понятое общество»), а затем объединить их союзом «и». И это будет прямой путь в тупики натуралистических решений и хорошо известных псевдопроблем типа «биологического и социального» в психике человека, ущербных психологических понятий вроде понятия «социализация» и вымученных теорий адаптационно-гомеостатического свойства. Правильным, по словам Д.Б. Эльконина, будет выражение «ребенок в обществе», причем «обществом» будет реальный взрослый, близкий ребенку, его мама.

Такой подход к соотношению понятий «индивид» и «общество» есть необходимая логико-филосо-

софская платформа, на которой может строиться психология, стремящаяся осуществить принцип целостности, – непереносимое условие для психологии личности, являющейся психологией развития. Как известно, в современной номенклатуре психологических специальностей, установленных ВАК РФ, *психология личности* и *психология развития* категорически разведены и им присвоены различные индексы, соответственно 19.00.01 и 19.00.13. Это значит, что специалист по психологии личности может быть не вполне компетентен в вопросах психологии развития и, наоборот, профессионал по психологии развития имеет законное право не разбираться в проблемах психологии личности. Но ведь это полный абсурд с позиций культурно-исторической концепции. Если на самом деле развести по разным углам развитие и личность, то специалист, изучающий в своем углу процессы развития, будет изучать что угодно, но никак не развитие, а психолог личности будет заниматься чем-то таким, что не имеет ничего общего с личностью. Кстати сказать, это сплошь и рядом происходит в психологии. Л.С. Выготский оставил нам прямые указания о тождественности (в определенном смысле, конечно) понятий личности и развития: «Между личностью ребенка и ее культурным развитием мы ставим знак равенства» (цит. по: [9, с. 160]). На той же странице он отмечает: «Личность развивается как целое».

Принцип целостности личности в работах Л.С. Выготского утверждается прежде всего идеей единства аффекта и интеллекта. Правильнее, как это выяснилось в результате дискуссии Л.С. Выготского с К. Левином, говорить о динамическом единстве аффекта и интеллекта, поскольку значение и связь этих основных составляющих психики не остаются неизменными на протяжении возрастного развития ребенка (см. [3, с. 231–256]). Принцип целостности в конкретных исследованиях, по мысли Л.С. Выготского, требует выделения такой единицы (в отличие от разложения целого до элементов), которая, будучи максимально простой, сохраняет в себе все существенные характеристики целого. В свете требований целостного подхода к изучению личности Л.С. Выготский положительно оценивает естественный эксперимент, предложенный А.Ф. Лазурским. В собственных же экспериментальных исследованиях он реализует метод, получивший название экспериментально-генетического. Сущность этого метода, как ее видел Д.Б. Эльконин, заключается в моделировании процессов развития в экспериментальных условиях [10].

Следует заметить, что простой и ясный принцип целостности для психологии личности оказался камнем преткновения. В уже упоминавшейся статье по периодизации психического развития Д.Б. Эльконин сетует на тот факт, что «еще в тридцатые годы Л.С. Выготский указывал на необходимость рассмотрения развития аффекта и интеллекта в динамиче-

ском единстве. Но до сих пор развитие познавательных сил ребенка и развитие аффективно-потребностной сферы рассматриваются как процессы, имеющие свои независимые, взаимно не пересекающиеся линии» [11, с. 9]. Результатом такого раскола психологии на когнитивную, интеллектуалистическую и глубинно-личностную стало то, что «развитие личности без достаточных оснований сводится при этом к развитию аффективно-потребностной или мотивационно-потребностной сферы» [там же].

В своей статье по проблеме периодизации Д.Б. Эльконин делает попытку преодолеть раскол психологии и осуществить провозглашенный его учителем принцип единства аффекта и интеллекта за счет введения диалектической взаимосвязи ориентации ребенка на мир людей и на мир вещей, причем с попеременным доминированием на разных этапах онтогенеза то социальной направленности, то преимущественной ориентации ребенка на предметный мир. Итак, мир людей и мир вещей, взятые вместе, – вот то, что исчерпывает всю полноту и целостность сознания и личности ребенка. Это очень сильная гипотеза, но хотелось бы обратить внимание на фундаментальную трудность и опасность, связанную с тем, что союз «и» является не только соединительным, о чем в этой же статье писал сам Д.Б. Эльконин применительно к взаимосвязи понятий «ребенок» и «общество». Точно так же изначально взятые по отдельности социальный и предметный миры оказываются двумя субстанциями, не имеющими общих атрибутов, а значит, как писал Б. Спиноза, и не существующими друг для друга. В предложенной Д.Б. Эльконым периодизации эта трудность проявилась, например, в том, что принципиально непонятными остаются механизмы и движущие силы перехода от одной ведущей деятельности к другой. В силу каких причин ребенок от преимущественной ориентации на предметный мир переходит к заинтересованности человеческими отношениями и наоборот? Почему игра предшествует учебной деятельности и есть ли между ними связующий мостик, предусмотренный данной периодизацией? Как можно теоретически вывести игру из предшествующей ей предметно-манипулятивной деятельности?

В периодизации Л.С. Выготского (а надо заметить, что любая периодизация в психологии является концентрированным выражением определенной теории психологического развития) основополагающее значение имеет, как известно, понятие центрального психологического новообразования, а не ведущей деятельности, хотя последнее понятие было введено в психологию тоже Л.С. Выготским, правда, он его употреблял только по отношению к детской игре в дошкольном возрасте. Есть основания полагать, что Л.С. Выготский вполне осознанно и намеренно не пошел по пути строительства в психологии чего-то похожего на деятельностный подход, так как отчетливо видел принципиальные огра-

ничения и трудности, возникающие на этом пути. Одна из этих трудностей – идея целостности, а невозможность ее осуществления означает, что движение развития и личность как предмет исследования не по зубам деятельностному подходу. Опыт развития советской психологической науки, где на протяжении многих десятилетий доминирующее значение имели деятельностный подход вообще и теория деятельности А.Н. Леонтьева в частности, свидетельствует о том, что обращение к категории предметной деятельности как объяснительному принципу психологической теории привело после работ Л.С. Выготского к откату назад, к старой психологии, к возврату в привычное русло методологии классической науки.

Понятие центрального психологического новообразования определяется Л.С. Выготским как то самое главное и существенное, что отличает определенные возрастные периоды, причем как стабильные, так и критические. Это то качественно новое в психике ребенка, что впервые появилось на данной ступени развития и что характеризует строение его сознания и личности в целом. Центральное новообразование определяющим образом влияет на весь ход психического развития, на все психические функции и процессы, получающие свое развитие именно потому, что они так или иначе связаны с этим новообразованием. Однако для уяснения этих связей и конкретных механизмов процесса развития особое значение в теории Л.С. Выготского имеет понятие социальной ситуации развития. Это понятие, так же как и предыдущее, определяется в его существенной связи с сознанием и личностью ребенка. Социальная ситуация развития характеризует уникальное для каждого этапа развития единство внутреннего и внешнего, единство динамики побуждений и окружающей среды, смысловой сферы и внешних, в первую очередь социальных, обстоятельств действия. Вместе с тем в статье, посвященной младенческому возрасту, Л.С. Выготский определяет социальную ситуацию развития как противоречие, характеризующее специфику и движущие силы развития на той или иной конкретной возрастной ступени. Для младенческого возраста это будет противоречие, связанное, с одной стороны, с тем фактом, что младенец, как пишет Л.С. Выготский, есть максимально социальное и общающееся существо, с другой, что он лишен самого главного средства человеческого общения – речи. Безречевое общение – вот противоречие, характеризующее социальную ситуацию развития в младенческом возрасте.

Понятие социальной ситуации развития и понятие центрального психологического новообразования связаны друг с другом примерно так же, как две ноги или два крыла, без которых невозможно помыслить никакое целеустремленное движение вообще, а движение развития в особенности. Появление нового психологического качества – центрального новообразования – ведет к изменению социальной ситуации развития, а дальнейшее углубление и осу-

ществление потенциальных возможностей этой социальной ситуации развития завершаются возникновением следующего новообразования. Это внутренне взаимообусловленный процесс самодвижения, причем получающий вполне адекватное выражение в системе понятий культурно-исторической теории. Здесь только следует обратить внимание на то обстоятельство, что содержание этих понятий совсем безразлично для логики саморазвития. Совсем безразличным фактом для осуществления идеи «*causa sui*» в психологии явилось то, что в качестве первого центрального психологического новообразования – новообразования младенческого периода – в теории Л.С. Выготского названо сознание типа «Пра-мы». В этом новообразовании заключена та самая «единица» психологии личности, которая является «тотальностью», способной к саморазвитию. Это новообразование есть исходное, синкретичное и органичное единство «ребенок–взрослый». К сожалению, перспективы и возможности, открывающиеся перед исследователями в свете введенных Л.С. Выготским системообразующих понятий, так и остались нереализованными. Может быть, одним из объяснений этого является также тот факт, что исследователи, считающие себя продолжателями дела Л.С. Выготского, не уделили должного внимания еще одному наиважнейшему понятию его теории, без которого вряд ли можно понять конкретные механизмы и закономерности психического развития, а именно за рамками исследовательского анализа и использования оказалось понятие магистральной линии развития или центральной психологической функции.

Согласно представлениям Л.С. Выготского понятие магистральной линии развития или центральной психологической функции, с одной стороны, теснейшим образом связано с понятием центрального психологического новообразования, а с другой стороны, эти понятия никак нельзя путать или отождествлять. Поводом для неправомерного неразличения этих понятий может служить то, что за ними обоими стоят психологические функции. Правомерно утверждать, что всякое центральное психологическое новообразование, однозначно характеризующее ту или иную ступень возрастного развития, есть определенная психологическая функция. Точно так же магистральная линия развития есть определенная функция психики, специфическая и особенная для каждого возрастного периода. Например, в раннем возрасте, согласно взглядам Л.С. Выготского, центральным психологическим новообразованием является речь, а магистральную линию или центральную психологическую функцию представляет собой восприятие. И то и другое есть особая функция психики, но уяснить, почему речь попала в разряд новообразований, а восприятие названо центральной функцией, а не наоборот, например, оказывается делом непростым и даже требующим некоторого выхода за рамки оставленного Л.С. Выготским научного наследия.

Возвращаясь к идее единства аффекта и интеллекта, следует заметить, что «напрямую» обеспечить это единство в конкретных исследованиях не удастся. Аффект никак не хочет объединяться с интеллектом ни в теоретическом, ни в экспериментальном плане. Так, например, в качестве центрального психологического новообразования – кризиса семи лет Л.С. Выготский выделил «обобщение переживания», «аффективное обобщение» или «интеллектуализацию аффекта». Без должной расшифровки и содержательного наполнения эти словосочетания остаются скорее метафорой, чем рабочим научным понятием. А.В. Запорожец говорил, что в этом возрасте эмоции становятся «умными». Но это тоже только метафора. Точно так же не более чем метафора вывод, к которому пришли Л.И. Божович, Л.С. Славина, Т.В. Ендовицкая в результате экспериментального изучения произвольного поведения у детей этого возраста, а именно, что между эмоциями и действиями ребенка вклиниваются опосредствующие интеллектуальные моменты [2]. Как они вклиниваются? Что именно вклинивается? Что это означает – «вклиниваются»? Вопросы остаются без ответа, что, кстати сказать, вполне объяснимо и закономерно.

Дело в том, что единство аффекта и интеллекта, в принципе, невозможно помыслить и обеспечить, если потеряна или не принимается во внимание третья важнейшая составляющая психики – волевая сфера. Предвосхищая возможную критику, заметим, что приходилось слышать обвинения в том, что триада «аффект, интеллект, воля» возвращает нас к совсем старой психологии, например к той, которая существовала во времена В. Вундта. Справедливости ради стоит с этим согласиться и даже признать, что на самом деле у этой триады еще более древнее происхождение. И. Кант писал, что всё, что есть в психике, – это ум, чувство и воля. Здесь можно только заметить, что древние истины не перестают быть истинами по причине их древности. Столь же важно заметить, что любое «упрощение» предложенной структуры путем удаления из нее какой-то составляющей будет означать губительный для идеи целостности редукционизм. В психологической науке более всего не везло воле. Можно сказать, что вся история психологии воли есть, по сути, история редукционистских решений. Проанализировав различные подходы к пониманию воли, Л.С. Выготский указывает, что есть всего три возможные трактовки [4, с. 819–827]. Две из них можно отнести к гетерономным теориям, когда воля сводится либо к эмоциональным, либо к интеллектуальным процессам. Иными словами, это чисто редукционистские решения, отказывающие воле в собственном существовании. К третьему возможному пути относятся автономные теории воли, утверждающие существование воли как самостоятельной психологической функции и реальности. Однако на этом пути исследователи подстерегают опасности волюнтаристских, идеа-

листических решений. Вспомним гегелевское «Волящее волит» – и этим все сказано.

Позицию самого Л.С. Выготского по этому вопросу вполне обоснованно, на наш взгляд, можно отнести к автономным теориям воли. Однако он всегда стремился к «материалистической» ясности в этом вопросе, пытаясь на научной основе объяснить возможность воли как психологической реальности. Он называет два признака волевого действия. Это его сложный, исходно опосредствованный характер и сопровождающее волевое действие непосредственное переживание свободы. С этих позиций речь как центральное психологическое новообразование раннего возраста является волевой функцией. У Л.С. Выготского на этот счет есть прямые указания. Активное словопользование малыша, когда обращенное к взрослому и, одновременно, предметно отнесенное слово является психологическим орудием-средством, следует рассматривать как исключительно важный момент в истории культурного развития ребенка. Речь нельзя помыслить как натуральную психологическую функцию. Речь с самого начала есть высшая функция, как, впрочем, и все остальные волевые функции и процессы.

В этом пункте нашего анализа следует заметить, что следующее наше утверждение выходит за рамки текстуально доказуемых положений Л.С. Выготского, однако по сути и смыслу его работ оно фактически содержится в контексте культурно-исторической теории. Это утверждение состоит в том, что все возрастные центральные новообразования относятся к волевой сфере психики. В раннем возрасте таким новообразованием будет речь, в дошкольном – воображение, в младшем школьном периоде – внимание, а в подростковом – рефлексия. По поводу речи в этом ее качестве есть убедительные данные и соответствующие утверждения в работах самого Л.С. Выготского, а вот обоснование всех остальных новообразований требует специального рассмотрения, что, конечно, невозможно в формате данной статьи. Тем не менее можно указать, что убедительные данные по поводу воображения как центрального новообразования дошкольного возраста получены в исследовании Е.Е. Кравцовой [7], а волевая природа новообразования младшего школьного возраста – внимания – проанализирована в работе Е.Л. Горловой [5].

Итак, согласно Л.С. Выготскому, вся психика может быть подразделена на высшую и натуральную, однако высшие функции тоже неоднородны и могут быть подразделены на те, которые являются исходно высшими и никогда не были натуральными, и на те, которые в ходе развития превратились из элементарных, натуральных процессов в высшие, культурные психологические функции. Исходно высшие функции – это воля и ее проявления в виде речи, воображения, внимания и рефлексии, т. е. в виде центральных возрастных новообразований. Поэтому уже в силу статуса и значения, которые в культурно-исторической кон-

цепции имеет понятие центральных психологических новообразований, есть все основания утверждать, что магистральной линией развития личности в детском онтогенезе является развитие волевой сферы. Без участия воли нет и не может быть ни абсолютно необходимого для психологии личности единства аффекта и интеллекта, ни возможности понимания механизмов превращения элементарной психики в высшую. При анализе проблемы умственной отсталости, а также в других работах, например в предисловии к книге Е.К. Грачевой (1984), Л.С. Выготский с большим вниманием и сочувствием отнесся к позиции Э. Сегена, считавшего, что главным недостатком умственно отсталых детей является недостаток воли. Волевое развитие в детском возрасте, являясь стержнем и главной линией развития личности ребенка, отличается тем своеобразием, что воля в явном и чистом виде не обнаруживает себя на протяжении всего детского онтогенеза. Воли как таковой нет ни у дошкольников, ни у детей более старших возрастов, однако без участия воли в детском онтогенезе нельзя понять ни самого процесса развития, ни последующей возможности волевого действия, т. е. формирования субъекта воли во взрослой жизни. В детских же возрастах к волевой сфере относятся центральные психологические новообразования, которые, как указывал Л.С. Выготский, теснейшим образом связаны с центральными линиями или центральными функциями в психическом развитии. «Те процессы развития, которые более или менее непосредственно связаны с основным новообразованием, будем называть центральными линиями развития в данном возрасте, все другие частичные процессы, изменения, совершающиеся в данном возрасте, назовем побочными линиями. Само собой разумеется, что процессы, являющиеся центральными линиями развития в следующем, и обратно – побочные линии развития одного возраста выдвигаются на первый план и становятся центральными линиями в другом возрасте, так как меняется их значение и удельный вес в общей структуре развития, меняется их отношение к центральному новообразованию. Так, при переходе от одной ступени к другой перестраивается вся структура возраста. Каждый возраст обладает специфической для него, единственной и неповторимой структурой» [4, с. 902].

Приведенная цитата раскрывает существенный аспект в содержании выдвинутой Л.С. Выготским идеи о системном и смысловом строении сознания. Это характеристика сознания со стороны его системности, т.е. со стороны межфункциональных связей и отношений. Специфическая структура возраста есть особое строение сознания на определенной ступени развития, отличительными особенностями которого будет то, что какие-то психологические функции еще остаются натуральными, какая-то функция в этом возрасте заняла место центральной линии развития и находится под непосредственным влиянием центрального новообразования, определяющего данный возрастной период, а какие-то функции, побывав

в центре развития, ушли опять на периферию, но уже в ином качестве – они стали высшими, культурными, а значит, опосредствованными, сознательно управляемыми и произвольными. Воля в виде центрального новообразования трансформировала произвольные натуральные процессы в произвольные функции. Таким образом, развитие личности предстает как овладение собственной психикой, как расширение подконтрольной сознанию психологической реальности.

В работах Л.С. Выготского по возрастной психологии есть противоречивые указания на конкретные функции в роли центральных линий развития.

Так, например, в статье «Проблема возраста» он выделяет речь в качестве центральной линии развития, хотя уже в статье «Раннее детство» четко и недвусмысленно указывает: «Основное новообразование раннего детства связано с речью» [там же, с. 976]. Объяснение данным противоречиям, видимо, лежит в самих поисках и нащупывании верных решений, которые предпринял Л.С. Выготский в этих работах. Например, он указывал, что память в дошкольном возрасте является центральной функцией, лежащей на центральной линии развития. Это указание не согласуется с его же собственными данными, а также с полученным А.Н. Леонтьевым параллелограммом развития памяти. Кроме того, сам же Л.С. Выготский согласился с К. Левином, что определяющее значение в плане развития в дошкольном возрасте имеют эмоции. Без надлежащего обоснования, но с учетом данных современной детской психологии можно утверждать, что в раннем возрасте на центральной линии развития лежит *восприятие*, в дошкольном возрасте – *эмоции*, в младшем школьном периоде – *память*, а в подростковом – *мышление*.

Важнейшей составляющей идеи о системном и смысловом строении сознания является ее вторая часть, представляющая собой, в отличие от принципа системности, характеристику сознания с внутренней стороны. Сознание «изнутри», по Л.С. Выготскому, – это уровень и характер обобщений. Сознание как отношение к действительности есть отношение сквозь призму значений, которые являются обобщениями. Необыкновенно глубока и плодотворна мысль Л.С. Выготского о том, что обобщение тесно связано с общением. «Обобщение вызывается к развитию актом общения» [там же, с. 975].

В заключение следует заметить, что приведенная в данной статье система научных понятий, впервые введенных в психологию Л.С. Выготским, дает возможность смоделировать процессы развития как движение, подчиняющееся логике внутреннего самообоснования, логике «causa sui». Поэтому культурно-историческая теория – это совершенно уникальное явление и не только для нашей отечественной психологии. Это тот самый единственный в психологии случай, когда получила осуществление принципиально новая парадигма, позволяющая впервые обоснованно говорить о научной психологии личности.

Литература

1. Библер В.С. Мышление как творчество. М., 1975.
2. Божович Л.И., Славина Л.С., Ендовицкая Т.В. Опыт экспериментального изучения произвольного поведения // Вопросы психологии. 1976. № 4.
3. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 5. М., 1984.
4. Выготский Л.С. Психология. М., 2000.
5. Горлова Е.Л. Центральное психологическое новообразование младшего школьного возраста как основа развивающего обучения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2002.
6. Давыдов В.В. Соотношение понятий «формирование» и «развитие» психики // Обучение и развитие: Материалы симпозиума (июнь – июль 1966). М., 1966.
7. Кравцова Е.Е. Психологические новообразования дошкольного периода развития: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1996.
8. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 25. Ч. II.
9. Психология личности: Хрестоматия. Самара, 1999. Т. 2.
10. Эльконин Д.Б. Проблема обучения и развития в трудах Л.С. Выготского // Вопросы психологии. 1966. № 6.
11. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4.

The problem of personality in the context of cultural-historical psychology

G.G. Kravtsov

Ph.D. in Psychology, Head of the Psychology of Personality Department
at the L.S. Vygotsky Psychological Institute of the Russian State University of Humanities

This theoretical article, which generalizes the results of the lasting researches, conducted by the author and his colleagues, analyzes the philosophical and methodological grounds of cultural-historical psychology. It is shown that cultural-historical psychology is a fundamentally new paradigm which considers processes of development as a motion that is submitted to the logic of inner self-rationalization, i.e. “*casa sui*”. L.S. Vygotsky’s theory of child development can be regarded as a theory of personality: one’s development is a way of existence of one’s personality. The main concepts that characterize development, such as new psychological formations, social situation of development, central line of development, are also analyzed in the article. It is shown that the nature of higher psychological functions (i.e. speech in early childhood, imagination in preschool age, attention in school age, and thought in adolescence) is volitional. The personality itself can’t be perceived out of the context of its development. Personality development is considered to be an acquisition of mind, an expansion of psychological reality that is subject to consciousness. The problem of such development can be solved by means of studying the volitional processes.

Keywords: non-classical psychology, cultural-historical psychology, personality, psychological development, will, social situation of development, new psychological formation.

References

1. Bibler V.S. Myshlenie kak tvorchestvo. M., 1975.
2. Bozhovich L.I., Slavina L.S., Endovickaya T.V. Opyt eksperimental'nogo izucheniya proizvol'nogo povedeniya // Voprosy psihologii. 1976. № 4.
3. Vygotskii L.S. Sobr. soch.: V. 6 t. T. 5. M., 1984.
4. Vygotskii L.S. Psihologiya. M., 2000.
5. Gorlova E.L. Central'noe psihologicheskoe novoobrazovanie mladshogo shkol'nogo vozrasta kak osnova razvivayushogo obucheniya: Avtoreferat dis. ... kand. psihol. nauk. M., 2002.
6. Davydov V.V. Sootnoshenie ponyatii “formirovanie” i “razvitie” psihiki // Obuchenie i razvitie: Materialy po simpoziumu (iyun' – iyul' 1966). M., 1966.
7. Kravcova E.E. Psihologicheskie novoobrazovaniya doshkol'nogo perioda razvitiya: Avtoref. dis. d-ra ... psihol. nauk. M., 1996.
8. Marks K., Engel's F. Soch. T. 25. Ch. II.
9. Psihologiya lichnosti: Hrestomatiya. Samara, 1999. T. 2.
10. El'konin D.B. Problema obucheniya i razvitiya v trudah L.S. Vygotskogo // Voprosy psihologii. 1966. № 6.
11. El'konin D.B. K probleme periodizacii psihicheskogo razvitiya v detskom vozraste // Voprosy psihologii. 1971. № 4.

Психологический анализ возрастной периодизации

К.Н. Поливанова

доктор психологических наук, профессор кафедры возрастной психологии
Московского городского психолого-педагогического университета

В теоретической статье представлено авторское прочтение классической периодизации психического развития, созданной Д.Б. Элькониным. Ключевой точкой анализа выступает рассмотрение двух типов возрастных периодов. Поднимается вопрос о выделении специфики разных периодов детского развития и поиске механизмов развития в этих периодах. Обосновывается идея воссоздания (моделирования) человеческой культуры в различных действиях, которыми ребенок овладевает в разные возрастные периоды. Выдвигается предположение, что инструментом сопоставления двух типов возрастов могут быть формы моделирования. Для каждого типа характерен свой тип опосредующего действия: либо знаковое, либо символическое. На основе результатов исследований отечественных психологов сформулирована теоретическая гипотеза о том, что характерные для периодов младенчества, дошкольного возраста и подростничества формы воссоздания действительности могут быть описаны как своеобразные формы художественного моделирования.

Ключевые слова: периодизация психического развития, психологический возраст, моделирование, культурная форма, подростки.

Проблема периодизации психического развития остается ключевой в отечественной возрастной психологии и, казалось бы, не требует дополнительного анализа. Мы, однако, полагаем, что рассмотрение этой проблемы с более общей – культурологической – позиции может оказаться продуктивным. В данной статье мы ставим вопрос о специфическом содержании отдельных возрастных периодов.

Основанием для предлагаемого анализа является периодизация психического развития, данная в статье Д.Б. Элькониной «К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте» [8]. По Д.Б. Эльконину, периоды детского развития делятся на две группы. Первая – в системе «ребенок–общественный взрослый», вторая – в системе «ребенок–общественный предмет». К первой относятся периоды младенчества, дошкольный и подростковый, а ко второй – ранний, младший школьный и юношеский*.

Эта работа, оставаясь классической в отечественной психологии, для своего понимания требует ответа на следующие вопросы, ускользавшие до сих пор, как нам представляется, от внимания исследователей:

1. В чем психологическая специфика этапов детства, относящихся к двум разным системам? Д.Б. Эльконин подчеркивал их единство, но как выразить их различие, не теряя общности. *Что* и, главное, *как* развивается в разные периоды?

2. Существует ли, если да, то какая специфика механизмов развития в периоды, относящиеся к этим двум системам? Как, каким образом происходит развитие в разные периоды? Каковы особенности действия в двух системах – их общность и их специфика?

Мы полагаем, что описание систем «ребенок – общественный взрослый» и «ребенок – общественный предмет» может вестись в русле выявления связи входящих в систему элементов, а не простого названия элементов дихотомии. Для ответа на поставленные вопросы уместно обратиться к более ранней и общей идее воссоздания человеческой культуры в формах специфически детских предметных действий (игра, учение). Мы также допускаем, что воссоздание (моделирование) может быть описано через две свои родовые формы – научную и художественную. И тогда возрасты детства предстают как удерживающие эти две формы моделирования.

И наконец, развивая идеи моделирования как всеобщей формы воссоздания, мы должны будем показать, что тип опосредующего действия также различен в эти периоды. Это, соответственно, знаковое и символическое опосредствование.

Для обоснования сформулированных тезисов рассмотрим подробнее примеры, характеризующие возрасты первого и второго типа. Начнем с возра-

* Последний, к сожалению, практически не описан в отечественной психологии как отдельный и самостоятельный возраст.

стов, принадлежащих ко второй группе («ребенок – общественный предмет»), как гораздо более ярко описанных в деятельностной парадигме.

По периодизации Д.Б.Эльконина это периоды преимущественного овладения операционально-технической стороной человеческой деятельности.

Содержанием раннего возраста является овладение культурными орудиями в форме предметно-манипулятивной деятельности. Это происходит в ситуациях, специально организованных взрослыми. Предметы, которые дают ребенку, чтобы он *учился* ими пользоваться, специально отобраны, подготовлены (подходящий размер, удобная форма, безопасный материал и т.д.). По сути, это особые *препараты* (то, что специально приготовлено для заранее спланированных действий): чашка, из которой учится пить ребенок, сделана и выбрана так, что в ней выделено и соединено то, что способствует обучению, но «убрано», «спрятано» то, что мешает обучению (небьющийся материал, наиболее удобная форма и т.д.). Предлагая именно такие предметы, взрослые (общество) планируют и направляют, канализируют действия ребенка, акцентируя свойства орудий, помогающие научиться действовать, и «убирая» свойства, мешающие этому. Главное при обучении действиям с чашкой – не напоить ребенка, а научить его.

В младшем школьном возрасте формирование учебной деятельности ребенка происходит на материале учебного предмета, специально выстроенного – методически и содержательно. Между реально существующей областью человеческой культуры – наукой – и учебным процессом стоит важнейший (также культурный) элемент – трансформация научного содержания в иное, подлежащее присвоению в особых формах (в частности, в форме учебной деятельности). Учебный предмет всегда является особым *препаратом* реально существующей науки, лежащей в его основе.

Конструирование учебного предмета есть особая, исторически поздняя, область человеческой деятельности, направленная на своеобразное «приготовление», препарирование научного содержания. В школьном обучении (как и при обучении действиям с культурными орудиями в раннем возрасте) мы имеем дело с созданием некоторого особого объекта, муляжа научного предмета – препарата.

При таком понимании учебного предмета мы фактически говорим о модели научного знания. Учебный предмет, будучи препаратом науки, в котором акцентированы основные и затенены второстепенные характеристики, оказывается своеобразной моделью научного знания, а точнее, научного способа действия по отношению к действительности.

Таким образом, мы подходим к пониманию периода детского развития как особой формы воссоздания действительности на материале специально сконструированной модели – на материале учебного предмета. В учебном курсе одна из форм культуры –

наука воссоздается посредством работы с моделью этой культурной формы – работы с учебным предметом. Теперь мы можем сказать, что учебная деятельность есть деятельность моделирования научного знания. (Во избежание недоразумений подчеркнем, что речь идет не о действии моделирования внутри учебной задачи, а об учебной деятельности в целом как о моделирующей деятельности.)

Особенностью рассмотренной деятельности моделирования является то, что с самого начала ребенок сталкивается не с самой наукой, а с особой формой ее представленности – с учебным предметом. То есть для ребенка «явленной» оказывается не культурная форма сама по себе, а ее модель (более или менее удачная).

Работа с учебным предметом предполагает выделение некоторых учебных действий (преобразования, моделирования, контроля, оценки), которые в своем единстве создают у ребенка чувствительность к его действию, т.е. рефлексии на способы действия. Выполняя учебное действие всякий раз на новом учебном материале (в рамках одного учебного предмета или разных), ребенок обнаруживает связь между изменением предмета своего действия и самого действия, создавая условия для выявления собственного действия (его способа) как такового вне его предметной упаковки.

В этой ситуации развивается особая чувствительность к собственному действию – я знаю (чувствую), что *действую*, знаю, *как* действую, могу отличить «естественное» действие от эталонного (культурно заданного).

Теперь рассмотрим примеры ситуаций, характерных для системы «ребенок–общественный взрослый». К ней относятся младенческий, дошкольный и подростковый возрасты.

Приблизительно на четвертой–пятой неделе жизни рождается первая улыбка, которая, в отличие от гастрической, квалифицируется как факт возникновения психической жизни [4]. Как возникает эта человеческая, а не физиологическая улыбка? Мать, чрезвычайно чувствительная к состоянию младенца, всякий раз, наклоняясь к ребенку, ловит выражение его лица и улыбается, в какой-то момент ее улыбка и улыбка младенца совпадают, и происходит своеобразная амплификация мимики двух людей. Известно, что улыбка возникает на фоне физического комфорта – как нечто фиксирующее это состояние довольства. Позже сама улыбка матери может стать восстанавливающей состояние комфорта, например, когда мать, улыбаясь, склоняется над плачущим ребенком. Улыбка оказывается центром ситуации общности, а общность, комфорт – тем смыслом, который также становится общим для участников этой совместности.

Проще всего было бы трактовать первую улыбку в терминах знака (улыбка) и денотата (общность, удовольствие). Но язык семантики оказывается не-

достаточным для описания этого важнейшего акта развития, поскольку здесь нет коммуникации в привычном значении этого термина. Есть некоторое общее психологическое пространство, впервые возникающее как общее и внезапное (или дознаковое). Улыбка не может быть понята как знак, поскольку сама становится смыслообразующей наряду с другими элементами ситуации взаимности. В целостной ситуации встречи ребенка и взрослого один из элементов – улыбка – удерживается, втягивается в орбиту этой ситуации, при этом не исчезают и другие элементы. Применительно к этой ситуации трудно говорить об интериоризации, об опосредствовании (орудием или знаком), можно – об овладении эмоцией, состоянием, а точнее, об обнаружении собственной эмоции. Ребенок, улыбаясь матери, открывает для себя собственное состояние. Мы здесь имеем дело с особым синкретом, в котором субъективно слиты внешняя ситуация общности и особое переживание этой общности.

На протяжении всего первого года жизни такие синкретические ситуации будут повторяться вновь и вновь. Первые слова (лепет) становятся элементами целостной ситуации «разговора» матери и ребенка, отдельные слова и вокализации никак не уместятся в простое семантическое отношение «знак–денотат» Лишь позже происходит вычленение отдельных слов-синкретов, а затем и дифференциация отношений «знак–денотат», т. е. значений.

Таким образом, в младенчестве характерным является целостное нерасчлененное воссоздание ситуации, ее многократное повторение и, можно полагать, развитие чувствительности к ситуации общения, а точнее – общности ребенка и взрослого. Развитие этой линии происходит по мере роста физиологических возможностей ребенка к повторению, воспроизведению все новых, более сложных целостностей. И именно эта линия, как кажется, является основной в младенчестве.

В игре происходит нечто похожее. Игра ребенка есть воссоздание целостной ситуации. Ребенок не отыгрывает некоторые отдельные функции или способности действий (иначе речь шла бы о тренировке), а выстраивает полноту увиденного или воспринятого. Так, в бытовых играх девочек воссоздается полнота семейной жизни, в играх мальчиков «в войну» – полнота ситуации борьбы или единоборства. При этом, конечно, полнота эта оказывается условной, в поле зрения ребенка попадают отдельные стороны воссоздаваемой действительности, существует некая, заданная возрастом, избирательность, чувствительность ребенка к особым сторонам воспринимаемой действительности. Важно другое – увиденное воспроизводится, как бы повторяясь в игре, т. е. воссоздается: создается заново, удваивается.

Игровые ситуации имеют тенденцию к повторению. Почему? Единственный приемлемый для нас ответ: играя, ребенок воссоздает (чувствует вновь)

некоторое состояние и, видимо, испытывает удовольствие от того, что вновь удалось «вызвать» это состояние. Многократно воссозданная ситуация начинает каким-то образом влиять на действующего, менять его отношение к ситуации, обеспечивая определенную форму опробования. Опробования чего? Собственного самочувствия, ощущения, состояния.

Увидев некоторую ситуацию, например заразившись видимым удовольствием, с которым умелый взрослый выполняет свою работу, ребенок стремится встать на место взрослого и, можно предположить, испытать то же удовольствие. Это можно трактовать как попытку воссоздать некоторую ситуацию действия, для того чтобы оказаться внутри ее и испытать некоторое состояние. Действие оказывается в этом случае инструментом воздействия на себя, а смыслом – то состояние, которое при этом возникает. Ощущение (испытываемое состояние) дает возможность почувствовать нечто, т. е. *проявить себя для себя*.

Таким образом, мы полагаем, что игровое воссоздание позволяет ребенку ощутить, испытать (попробовать) пребывание в некотором состоянии, повторное воссоздание развивает чувствительность к этому состоянию.

Теперь обратимся к ситуациям, характерным для подросткового возраста. Вначале рассмотрим литературный пример, взятый из книги М. Твена «Приключения Тома Сойера». Речь идет о детях 10–12 лет. Том и его товарищи, обиженные близкими и родителями, уходят из дому. Они хотят вести пиратскую жизнь. Несмотря на рискованность предприятия, дети не испытывают в данной эскапде никаких физических неудобств. Однако вскоре разочаровываются в своей затее и возвращаются домой. Их разочарование в замысле и возвращение домой происходят из-за того, что они просто начинают испытывать тоску по дому.

Суть действий героев состоит в воплощении в реальность представления о самостоятельном (в данном случае – геройском, пиратском) действии. Это воплощение происходит в форме, близкой к игровой, однако действия совершаются в реальности. Дети не просто фантазируют на тему о пиратах, не просто играют в пиратов, они реально пытаются вести пиратский образ жизни. Образ героя (пирата) в замысле имеет только положительную эмоциональную окраску. При осуществлении действие (уход, пиратская жизнь) адресуется близким, оставшимся дома. Но возникает нечто непредвиденное – *чувство* оторванности от дома, *состояние* одиночества, тоски. Таким образом, действие, адресованное другим (близким), жест, оказывается адресованным *самим себе*.

Итак, описана следующая структура: замысливание (создание образа идеализированной целостности – пиратская жизнь) – воссоздание (воплощение

образа) – предъявление своего действия другим (обидевшим взрослым), т. е. превращение действия в жест – возникновение состояния (одиночества, тоски по дому). Моделирование ситуации и обращение ею к окружающим приводят к обнаружению собственного состояния.

Нам удалось наблюдать в реальной игре подростков ситуацию, продолжающую приведенный выше пример. Три мальчика, старшему из которых было 12 лет, на даче играли в заброшенном сарае, превратив его в «штаб сыщиков», а один из мальчиков в это время читал «Тома Сойера». В книге у Тома всегда при себе был спичечный коробок, в котором хранилось «снадобье от привидений». Однажды мальчики ночевали в своем «штабе», и ночью у них на столике лежало «снадобье от привидений». То есть ночное приключение потребовало своеобразной амплификации посредством символа, взятого из литературного источника. Можно предположить, что без этого символа мотив страха и его преодоления не был бы с такой отчетливостью представлен подросткам, «снадобье», с одной стороны, напоминало о возможных страхах, т. е. воссоздавало страшную ситуацию, с другой – позволяло его удержать и преодолеть. Дети сами воссоздали условия возникновения страха (ночь), усилили его (привидения) и одновременно обуздали («снадобье»).

В последнем примере с особой яркостью выступают аспект воссоздания и личностная оценка известных из культурных источников ситуаций, т. е. своеобразное «примеривание» культурной реальности и обнаружение того чувства (состояния), которое при этом может возникнуть.

Главное в приведенных примерах – предмет воссоздания. Воссоздается не отдельное действие, никак не операция (что характерно для раннего и младшего школьного возрастов), а целостная ситуация. Воссоздание же некоторой целостности опасно непредсказуемостью результата (как это показано у Марка Твена). Целостность всегда оказывается богаче того, что от нее ожидает ребенок, она оборачивается для него неожиданной своей стороной, вторгается в его переживания, делая их подчас непреносимыми.

Анализируя действия в деятельности двух типов (системы «ребенок – общественный взрослый» и системы «ребенок – общественный предмет»), мы обнаружили общие характеристики – воссоздание действительности и формирование чувствительности. Но принципиально различие – в учении ребенок действует на специальном препарате культурной формы, в игре (дошкольной и подростковой) – на собственном повторении целостной культурной формы (например, семьи) как таковой. В обоих случаях имеет место воссоздание, но оно принципиально различно по материалу и результату. Говоря об учении, мы описали его как работу с моделью науки, можно ли подобным образом говорить и об игре

(и, соответственно, характерных для младенчества и подростничества формах воссоздания)?

Этот вопрос косвенно может быть осмыслен ссылкой на теорию игры, предложенную Э. Эриксоном (хотя, как мы знаем, игра не была главным предметом его исследовательского интереса). Характеризуя дошкольный возраст, Э. Эриксон пишет следующее: «Я выдвигаю предположение, что детская игра есть инфантильная форма человеческой способности осваивать жизненный опыт, создавая модели ситуаций, и овладевать действительностью через эксперимент и планирование» [10].

Итак, мы полагаем, что игра, как и учение, есть моделирование действительности, но моделирование особого рода. Приведенные выше примеры ситуаций, характерных для младенчества, дошкольного и подросткового возрастов, позволяют предположить, что здесь мы имеем дело не с работой на готовой модели (препарате) действительности, как в учении, а с буквальным воссозданием, удвоением увиденного или иным способом воспринятого.

Такие формы моделирования описаны Ю.М. Лотманом при анализе художественного творчества. Ю.М. Лотман противопоставляет две формы моделирования, отражающие две формы познания – научное и художественное познание. Их различие (по Ю.М. Лотману) состоит в том, что научное базируется на анализе, художественное – на воссоздании. Критерием истинности знания в обоих случаях оказывается сопоставление модели и воссоздаваемой при ее посредстве действительности. Оставляя в стороне вопросы научного моделирования (как более известные читателю), рассмотрим подробнее художественное моделирование.

В художественном познании воссоздается целостность, но обнаруживается не только и не столько отношение воссоздаваемого и воссозданного. «Автор формирует модель по структуре своего сознания, но и модель, соотношенная с объектом действительности, навязывает свою структуру авторскому сознанию. <...> Автор неизбежно строит эту модель по структуре своего мировоззрения и мироощущения <...> и произведение искусства является *одновременно моделью двух объектов – явления действительности и личности автора*» (курсив мой. – К.П.) [3, с. 51].

Наша гипотеза состоит в том, что характерные для периодов младенчества, игры и подростничества формы воссоздания действительности могут быть описаны как своеобразные формы моделирования, но моделирования художественного.

В игре материалом моделирования, тем, из чего строится модель, является собственное поведение ребенка. Но, став моделью, т. е. текстом, оно приобретает новые черты. Поведение, ставшее моделью, текстом, начинает действовать по законам произведения. «Текст есть нечто такое, в лоне чего *впервые рождается и автор этого текста как личность и как*

живой человек» (курсив мой. – К.П.) [5, с. 158]. Мы полагаем, что, создавая свой поведенческий текст, младенец, дошкольник или подросток, ощущая, переживая некоторое состояние, создает и себя самого. Собственно, момент переживания и есть акт самопознания или самосозидания. До текста (до поступка, до жеста) нет еще не только его значения, но и самого говорящего, обращающегося к нам и к себе этим жестом, поступком.

Воссоздание, и это важно подчеркнуть, не совершается с целью самопознания. Познание оказывается «неожиданным» результатом воссоздания действительности, при этом наиболее интересны именно те ситуации, когда узнается нечто, не ожидавшееся ранее. Там, где ребенок ожидает испытать некоторое чувство или открыть для себя нечто новое относительно своего действия, происходит простое повторение ощущения, возможно, его усиление, тренировка. Но особенно интересным для ребенка оказывается нечто непредсказуемое, когда планировалось одно, а вышло другое. (Планировали напугать родных, а оказалось, что сами тоскуем о них, как в примере из М. Твена.)

В младенчестве, в игре и подростничестве воссоздание инициируется некоторым представлением целостной действительности: художественным текстом, некоторым «геройским» поступком, событием, при определенных условиях привлекающим внимание, и т. д. (Возможно, многочисленность типов или видов игр обусловлена разными способами представленности действительности*.) Культура детской игры поддерживается и развивается в двух направлениях: через художественные произведения предъясняются сюжеты, а затем появляются предметы, позволяющие воссоздавать эти сюжеты в игре. В ситуации обучения (действиям с орудиями и знаками) моделирование специально организуется через внешнюю заданность структуры действий со специально отобранными или сконструированными объектами.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Проблема возраста // Вопросы детской психологии. СПб., 1997.
2. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М., 1996.
3. *Лотман Ю.М.* Лекции по структуральной поэтике. М., 1994.
4. *Мещерякова С.Ю.* Особенности комплекса оживления у младенцев при воздействии предметов и общения со взрослыми // Вопросы психологии. 1975. №5.
5. *Мамардашвили М.К.* Как я понимаю философию. М., 1992.
6. *Поливанова К.Н.* Психологическое содержание подросткового возраста // Вопросы психологии. 1996. №1.
7. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. М., 1978.
8. *Эльконин Д.Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4.
9. *Эльконин Б.Д.* Введение в психологию развития. М., 1994.
10. *Эриксон Э.* Детство и общество. СПб., 1996.

Описывая два типа возрастов, выделенных Д.Б. Элькониним, в терминах двух форм моделирования, мы получаем инструмент сопоставления возрастов, принадлежащих одной системе. Последнее открывает возможности для обогащения наших представлений, например, о подростничестве, пока еще недостаточно внятно понятом в деятельностной парадигме. В частности, мы получаем возможность строить схемы полного (нормативного) подросткового действия и оценивать реально существующие действия по отношению к норме (мы имеем в виду, в частности, «авторское» действие как норму подросткового действия) [6].

Кроме того, описание механизмов развития через посредство моделирования дает возможность подойти к решению трудного вопроса о соотношении и различии возрастов разного типа, сравнивая и противопоставляя разные типы моделирования, можно начинать разговор о единице, конституирующей возраст. Мы предлагаем в качестве такой единицы рассматривать *моделирование*. По нашему мнению, здесь мы получаем возможность вернуться к разработке вопросов, связанных с термином «социальная ситуация развития» Л.С. Выготского, не до конца понятым (и принятым) отечественной психологией в силу нечувствительности категории деятельности к этой сфере психического. Поэтому мы полагаем, что введение категории моделирования как инструмента анализа различных возрастов позволяет перейти к описанию субъектно-психологических составляющих развития.

Развивая этот подход, мы с необходимостью должны выйти и на две формы опосредствования – знаковое и символическое, поскольку языком искусства является символ. И тогда, по-видимому, удастся разглядеть в любом действии две исходные нерасчленимые сущности – знаковую и символическую – и, возможно, преодолеть известный интеллектуализм отечественной детской психологии.

* Сегодня индустрия игр часто использует следующий сценарий: появляется художественное произведение (книга, анимационный или художественный фильм), проводится его активное продвижение на рынок, а затем производится насыщенный набор предметов для игр, использующих данный сюжет.

Psychological analysis of age periodization

K.N. Polivanova

Ph.D. in Psychology,

Professor of the Age Psychology Department at the Moscow State University of Psychology and Education

This article gives the author's view on classic periodization of psychological development created by D.B. El'konin. The review of the two types of age periods is the key of the analysis. The author addresses the problem of development specificity identification in different periods of life and the problem of finding the mechanisms of development in these periods. The article substantiates the idea that different actions of a child reconstruct (or model) human culture, and presumes that the forms of modeling can be considered a ground for comparing age periods. There are two types of mediate actions that are appropriate to each type of age: symbolic and sign actions. On the base of Russian research results, the author puts forward a hypothesis that forms of constructing actuality, which are inherent to infancy, preschool age and adolescence, can be described as special forms of artistic modeling.

Keywords: periodization of psychological development, psychological age, modeling, cultural form, adolescents.

References

1. *Vygotskii L.S.* Problema vozrasta // *Voprosy detskoj psihologii*. SPb., 1997.
2. *Davydov V.V.* Teoriya razvivayushhego obucheniya. M., 1996.
3. *Lotman Yu.M.* Lekcii po struktural'noi poetike. M., 1994.
4. *Mesheryakova S.Yu.* Osobennosti kompleksa ozhivleniya u mladencev pri vozdeistvii predmetov i obsheniya so vzroslymi // *Voprosy psihologii*. 1975. №5.
5. *Mamardashvili M.K.* Kak ya ponimayu filosofiyu. M., 1992.
6. *Polivanova K.N.* Psihologicheskoe sodержanie podrostkovogo vozrasta // *Voprosy psihologii*. 1996. №1.
7. *El'konin D.B.* Psihologiya igry. M., 1978.
8. *El'konin D.B.* K probleme periodizacii psihicheskogo razvitiya v detskom vozraste // *Voprosy psihologii*. 1971. № 4.
9. *El'konin B.D.* Vvedenie v psihologiyu razvitiya. M., 1994.
10. *Erikson E.* *Detstvo i obshestvo*. SPb., 1996.

Культуральный подход в психотерапии

А.Л. Венгер

доктор психологических наук,
профессор Международного университета «Дубна», доцент Российской медицинской академии
последипломного образования

В статье обосновывается правомерность и продуктивность культурно-исторического подхода в психотерапии. Полагается, что если культурно-историческая психология есть общепсихологическая теория, то с ее позиций возможно объяснение разного рода психологических практик. Сформулирована задача целостного анализа психотерапевтических техник с позиций культурно-исторического подхода. Рассмотрена практика психоанализа. Показано, что специфическим психологическим средством, используемым в психоанализе, является построение индивидуального мифа. Автор представляет свою попытку применения культурно-исторического подхода к построению оригинального варианта психотерапевтической техники. В качестве примера психотерапевтической методики описывается специфическая техника работы с талисманом. Талисман понимается как психологическое орудие, способное вызывать положительные ассоциации и тем самым снижать уровень тревоги. Данная практика возникла в результате поисков автора при работе с людьми, пережившими серьезные психологические травмы.

Ключевые слова: культурно-историческая психология, психотерапия, психоанализ, психологическое средство, талисман, интериоризация, произвольность.

Культурно-историческая теория обычно рассматривается как основание психологии развития и педагогической психологии. Важнейшие же направления психологической практики, возникшие в русле клинической психологии, такие, как психотерапия и психологическое консультирование, традиционно базируются на других основаниях: на психоанализе, гуманистической психологии, бихевиоризме и т. д. Однако любая теория, претендующая на объяснение общих законов человеческой психики, должна давать ответ на вопрос о том, как и почему «срабатывают» психологические практики. Она не может обойти этот вопрос, даже если сама не является основой соответствующих практик.

Итак, если мы полагаем культурно-историческую теорию общепсихологической, то нам необходимо объяснить с ее позиций эффективность практик, основанных на других психологических концепциях. Вместе с тем я попытаюсь показать, что и сама культурно-историческая теория может стать эффективным инструментом развития психотерапевтических техник.

Определение «культурно-историческая» весьма широко и расплывчато. По-видимому, истоки этого подхода надо искать у Э. Дюркгейма, П. Жане и других представителей французской социологической

школы. Однако в данном контексте под культурно-исторической психологией подразумевается тот ее вариант, основы которого были заложены Л.С. Выготским и который в дальнейшем был развит его учениками и последователями (А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин и др.). Может ли понятийный и методический аппарат этой концепции способствовать содержательному анализу существующих психотерапевтических техник и конструированию новых (или по крайней мере совершенствованию старых)? Для ответа на этот вопрос кратко суммируем важнейшие, на наш взгляд, положения культурно-исторической концепции, следуя работе Л.С. Выготского «История развития высших психических функций», в которой они изложены чрезвычайно четко и развернуто.

1. Специфика человеческих психических процессов определяется их *опосредованной структурой*. По утверждению Л.С. Выготского, «все эти процессы являются процессами овладения нашими собственными реакциями при помощи различных *средств*» [4, с. 273] (курсив мой. – А.В.). В более поздних работах учеников и последователей Л.С. Выготского акцент был сделан на *способе* использования психологических средств. Овладение средством – это овладение способом его использования. Важнейшую

роль в использовании средства играет ориентировка в ситуации [5, 7, 9].

2. Психологические средства выработаны обществом в ходе его исторического развития. Они усваиваются индивидом благодаря процессу *интериоризации* – «присвоения» некоторого социального отношения, превращения его в индивидуальную психическую функцию: «Всякая высшая психическая функция необходимо проходит через внешнюю стадию развития, потому что функция является первоначально социальной. Это центр всей проблемы внутреннего и внешнего поведения. Многие авторы давно уже указывали на проблему интериоризации, перенесения поведения внутрь» [4, с. 144].

3. Применяя интериоризованное психологическое средство, человек приобретает способность *произвольно* управлять своим поведением и своими психическими процессами, организовывать их в соответствии с собственными намерениями. Так, Л.С. Выготский противопоставляет произвольное внимание человека непроизвольному вниманию животного: «...внимание животного, даже и при дрессировке, уже потому не является произвольным, что этим вниманием овладевает человек, но не само животное. У животных нет перехода от овладения другими к овладению собой, от подчинения к господству, перехода, который составляет самую характерную черту в развитии произвольного внимания человека» [там же, с. 212].

Указанные положения получили наиболее детальную экспериментальную разработку применительно к развитию когнитивных процессов. Однако они относятся к *любым* формам специфически человеческого развития. В частности, они полностью приложимы к развитию личности, совершающемуся в процессе психотерапии*.

В цитированной работе Л.С. Выготский, начиная анализ роли психологического средства в овладении собственным поведением, подробно останавливается на специфически человеческих способах принятия решения. В качестве *средств*, помогающих разрешить «проблему буриданова осла», он называет бросание жребия и (ссылаясь на Л. Леви-Брюля) используемое племенами Южной Африки «сновидение на заданную тему». В одной из последующих глав он приводит также собственное экспериментальное исследование становления у ребенка волевого действия с использованием жребия. По сути, перед нами прямой путь к построению психотерапевтической техники для работы с высокотревожными клиентами, у которых проблема произвольного выбора стоит чрезвычайно остро.

Д.Б. Эльконин, анализируя происхождение культурно-исторической психологии, видит ее источник в ранних исследованиях Л.С. Выготского, посвя-

щенных психологии искусства: «Л.С. Выготский <...> показывает, как посредством своих художественных структур они (произведения искусства. – А.В.), воздействуя на читателей, организуют и направляют сознание последних на вполне определенные аффективно-смысловые образования» [13, с. 477]. А.В. Запорожец, также ссылаясь на книгу Л.С. Выготского «Психология искусства», выдвигает тезис о том, что «в формировании психической деятельности, которая необходима <...> для эмоционального предвосхищения последствий собственных действий, существенное значение имеют образно-выразительные средства <...> Эти выразительные средства, этот *язык чувств* имеют социальное происхождение. Наиболее совершенные его формы представлены в искусстве» [6, с. 270]. Очевидно, что эти положения непосредственно выходят на практику по двум основным направлениям: в воспитании ребенка и психотерапевтическом процессе.

Общая логика культурно-исторической психологии нередко выводит исследователей на психотерапевтическую проблематику даже в тех случаях, когда исходные задачи исследования ограничиваются решением чисто образовательных проблем. Это наиболее отчетливо прослеживается в ряде работ, выполненных в последние десятилетия, когда естественное развитие основного метода культурно-исторической психологии – экспериментально-генетического – побудило перейти от лабораторного эксперимента к полевому. Так, психотерапевтические аспекты явственно выступают в исследованиях Г.А. Цукерман по разновозрастному сотрудничеству [12]. Воспроизведем также выдержку из отчета студента – участника проекта М. Коула «Пятое измерение»: «Я всех здесь очень хорошо узнал. Мы были здесь почти как маленькая семья – ведь мы помогали друг другу и делились друг с другом нашими размышлениями о детях. Я никак не ожидал, что приобрету такую привязанность» [8, с. 338]. Тон этого описания соответствует скорее психотерапевтической группе, нежели образовательному проекту.

Итак, культурно-историческая психология, во-первых, *должна* давать обоснование психотерапевтическим методам, поскольку она с полным основанием претендует на статус общепсихологической концепции. Во-вторых, она вполне *может* справиться с этой задачей, так как располагает необходимым теоретическим инструментарием и исследовательскими методами. Можно даже сказать, что она чересчур точно определила магистральный путь развития психотерапии: настолько точно, что психотерапия давно движется по этому пути, совершенно не обращаясь к культурно-исторической психологии. В частности, в последние десятилетия все более широко распространяется психотерапевтическое ис-

* Представление о том, что центральной задачей психотерапии является развитие личности клиента, характерно для самых разных направлений немедицинской психотерапии, в особенности для гуманистического направления [10].

пользование выразительных средств искусства (арт-терапия, музыкотерапия, драмотерапия, библиотерапия, сказкотерапия). Однако задача целостного анализа психотерапевтических техник с позиций культурно-исторического подхода до сих пор не только не решена, но даже четко не сформулирована. Мы полагаем, что такой анализ должен отвечать на следующие вопросы:

- Каковы основные психологические средства, предлагаемые клиенту данной системой психотерапии, каковы формируемые у него способы использования этих средств?

- Как строится социальное отношение между клиентом и терапевтом, насколько эффективно достигается интериоризация средств, их «присвоение» клиентом?

- В какой мере обеспечивается произвольность и самостоятельность клиента в управлении своим психическим состоянием и своей деятельностью?

Некоторые из этих вопросов освещаются самими основателями тех или иных психотерапевтических направлений. Например, в арттерапии уже само название метода указывает на то, что он основан на использовании выразительных средств искусства. Вместе с тем приверженцы арттерапии, как правило, не дают ответа на вопрос об особенностях отношений между клиентом и терапевтом. Напротив, в личностно ориентированной психотерапии центральным становится именно построение терапевтических отношений [10], вопрос же о психологических средствах не ставится. На основе анализа применяемых техник можно предположить, что основным средством в рамках этого направления служит сама структура отношений «клиент – терапевт». В результате ее интериоризации формируются новые представления клиента о себе, повышается его самооценка, появляется чувство собственной значимости.

Остановимся более подробно на исходном направлении психотерапии, во многом ставшем парадигмальным для всех последующих, – классическом психоанализе. В соответствии с задачами настоящей статьи, нас будет интересовать не теория психоанализа, а только его практическая сторона, процесс и результаты работы психоаналитика. Основным содержанием этой работы является реконструкция предшествующего жизненного опыта человека, особенно его раннего детского опыта [11]. Поскольку предполагается, что воспоминания об истинных событиях и детских переживаниях вытеснены, такая реконструкция может проводиться только на основе косвенных данных. Необходимый материал дают сновидения клиента, его фантазии, ассоциации, реакции на высказывания аналитика.

Вряд ли можно утверждать, что «биография», построенная подобным образом, истинна с фактологической точки зрения. Данный аспект не заботит аналитика – иначе он старался бы собрать объективные

сведения, опрашивая родственников клиента, друзей его детства и т. д. Однако, как известно, такая практика для психоанализа не характерна. Смысл выстраиваемой картины в другом. Она обеспечивает целостную систему представлений, в которой имеющиеся у клиента симптомы приобретают логическое объяснение, начинают выступать как воспроизведение прошлых событий и психотравм.

Таким образом, мы имеем дело не с подлинной биографией, а со своеобразным *мифом*. Это слово я использую в его точном, а не переносном значении. Действительно, его задачей, как и задачей любого мифа, является объяснение происхождения и устройства мира (в данном случае – внутреннего мира клиента). Как и любой миф, он пронизан символикой. Именно поэтому вопрос о его соотношении с реальностью, по сути, неправомерен. Мифологические события реальны не в буквальном, а в символическом смысле.

Как и любой миф, психоаналитическая «квазиистория» жизни клиента разворачивается не в линейном, а в циклическом времени. Миф не ограничен каким-либо конкретным периодом или эпохой. Когда умер Озирис и когда он возродился? Он умирает каждую осень и возрождается каждую весну. Столь же циклична и мифологическая история жизни человека, построенная в процессе психоанализа. Например, неизжитый эдипов комплекс – любовь к матери, ревность к отцу, страх кастрации – воспроизводится раз за разом, причем в роли матери и отца выступают каждый раз разные люди. Соответственно, для психоанализа чрезвычайно важны обобщенные понятия материнской и отцовской фигур. Так, в функции отцовской фигуры начинает выступать любой начальник.

Наконец, вряд ли можно счесть случайностью то, что сам З. Фрейд регулярно апеллировал к мифам (в частности, к мифу о царе Эдипе). Хотя в процессе психоанализа биография клиента не просто возводится до какого-либо общекультурного мифа, а каждый раз сотворяется некий индивидуальный миф, но «строительные леса» взяты именно из общекультурных мифов.

Итак, в качестве основного психологического средства, предлагаемого клиенту, в классическом психоанализе выступает *индивидуальный миф*, выстроенный совместно клиентом и аналитиком. Миф, сотканный из эфемерных сновидений и фантазий, натянутых на жесткий каркас психоаналитической теории, и служит той системой отсчета, которая позволяет клиенту осмысливать свои переживания и поступки и с большим или меньшим успехом овладевать ими, регулировать их.

Наряду с этим общим средством психоанализ использует и менее глобальные, более частные психологические средства. Например, в качестве одного из них выступают сновидения на заданную тему, подобные описанным Л. Леви-Брюлем на материале

наблюдений за племенами Южной Африки. Хорошо известно, что клиенты, проходящие психоанализ, со временем начинают регулярно видеть «психоаналитические» сны (т. е. символические сновидения, легко поддающиеся психоаналитической интерпретации). На наш взгляд, Л.С. Выготский неоправданно сближает «сновидения на заданную тему» с бросанием жребия. Вероятно, за этим сближением стоит естественное для современного европейца представление о том, что содержание сновидения случайно, что оно, как и бросание жребия, не имеет внутренней связи с решаемой человеком проблемой. Отмеченные выше «психоаналитические» сновидения заставляют усомниться в универсальности этого представления. В архаичных культурах вполне может существовать техника вызывания у себя «нужных» (т. е. легко интерпретируемых) сновидений*.

Перейдем к вопросу о системе отношений клиента с аналитиком. Легко видеть, что они строятся по модели отношений «ребенок – родитель». Соответственно организуется и физическая ситуация. Знаменитая «психоаналитическая кушетка» способствует регрессии клиента к инфантильному состоянию. Аналитик, в роли мудрого и знающего родителя, интерпретирует различные высказывания и проявления клиента.

Процесс интериоризации протекает «естественным» путем, так же как в развитии ребенка. Он столь же медленен и занимает подчас многие годы. Отсюда и чрезвычайно длительная зависимость клиента от психоаналитика, служащая одним из важнейших пунктов критики со стороны других направлений психотерапии. Как правило, она негативно оценивается и самими представителями психоаналитического направления.

В завершенном виде интериоризация проявляется в том, что клиент сам становится психоаналитиком: он приобретает способность самостоятельно проводить психоаналитическую интерпретацию своих побуждений, переживаний и поступков. Такой вариант интериоризации соответствует введенному З. Фрейдом понятию интроекции – «вбирания в себя» ребенком образа родителей. В данном случае аналогия с детским развитием вполне уместна, так как аналитик выступает по отношению к клиенту именно в качестве родительской фигуры.

Проведенный нами краткий обзор психоаналитической техники с позиций культурно-исторического подхода отнюдь не претендует на то, чтобы заменить «внутреннюю» интерпретацию этой техники, даваемую самим психоанализом (в терминах переноса, контрпереноса и т. п.). Он лишь фокусирует наше

внимание на некоторых других сторонах терапевтического процесса, позволяя лучше понять как сильные, так и слабые стороны психоанализа.

В настоящей статье мы не предполагаем проводить анализ других направлений психотерапии. Следующим нашим шагом будет попытка применить культурно-исторический (или, проще, культуральный) подход к *построению оригинального варианта психотерапевтической техники***.

Наиболее впечатляющим было бы «доистраивание» психоаналитической техники с учетом ее основного выявившегося недостатка – отсутствия специальной методики, обеспечивающей эффективную интериоризацию психологического средства. Однако для этого нужно как минимум самому быть профессиональным психоаналитиком, каковым автор отнюдь не является. Поэтому за основу мной взята несравненно более простая техника.

Одним из традиционных *психотехнических средств**** является *талисман*. Талисманы использовались прежде всего людьми, чья деятельность была связана с повышенной опасностью, в частности воинами. Очень многие люди опасных профессий – летчики-испытатели, каскадеры, моряки-подводники и т. п. – и сегодня широко используют различные талисманы. Психологическая функция талисмана состоит в создании чувства защищенности, уверенности в благополучном исходе опасного предприятия, т. е., выражаясь научным языком, в снижении уровня тревоги. Это позволяет использовать талисман в психотерапии при работе с высокотревожными клиентами. Таким образом, культуральное средство, призванное помогать представителям опасных профессий справиться с собой, переносится в другую сферу. Оно начинает использоваться для помощи невротик, который каждый день идет на работу как на бой, чреватый гибелью.

В рамках предлагаемого подхода работа начинается с обсуждения психологической функции талисмана. Его возможная магическая функция заранее «выносится за скобки», как не относящаяся к компетенции психотерапевта. В результате обсуждения клиент приходит к выводу, что талисман помогает человеку справляться с волнением, беспокойством (бытовые синонимы термина «тревога»). Поскольку тревожным людям хорошо знакомо разрушительное влияние тревоги на результаты деятельности, они сразу понимают, что, снижая тревогу, талисман действительно помогает снизить риск гибели или других крайне неблагоприятных исходов. Так, достаточно широко известно, что паника – одна из наиболее распространенных причин гибели людей при массо-

* В настоящей статье мы не ставим перед собой задачу выяснить причины тяготения психоанализа к архаичным психологическим средствам, хотя сам по себе этот вопрос, безусловно, интересен.

** Ранее этот подход был реализован нами применительно к психологическому консультированию [2].

*** Под психотехническим понимается средство, основной или даже единственной функцией которого служит воздействие на психические процессы человека, в отличие от средств с иной первичной функцией (как, например, у языка, первичной функцией которого является общение, коммуникация).

вых катастрофах (например, при пожаре в общественном здании).

Далее следует выяснение того, какие предметы традиционно использовались в качестве талисманов. Важно подвести клиента к пониманию того, что это совсем не обязательно были символы религиозного культа (крестик, образок, мощи святого) или предметы, предположительно обладающие магической силой. Это вполне мог быть медальон с локоном ребенка или любимой женщины. Таким образом подчеркивается именно *психологическая* функция талисмана. Решающим является то, что талисман напоминает человеку о чем-то очень значимом и дорогим для него. Это воспоминание и служит основным успокаивающим фактором, что замечательно иллюстрируют слова одной из песен военных лет:

Ты меня ждешь и у детской кроватки не спишь,
И поэтому верю, со мной ничего не случится.

Дополнительные позитивные ассоциации определяются воспоминанием о человеке, подарившем талисман. Как правило, это мать, жена или возлюбленная. Но и этого еще недостаточно. Подлинную психологическую силу талисман набирает постепенно, по мере того как раз за разом благополучно (или хотя бы относительно благополучно) разрешаются опасные ситуации. Теперь уже он напоминает обо всех этих успешно разрешившихся ситуациях. Обсуждение с клиентом всех таких тем – это, по сути, организация его *ориентировки в способах* использования талисмана.

Следующим шагом является разговор о возможных осложнениях. Клиент сам придумывает те сложности, которые могут возникнуть при использовании талисмана, а психолог помогает ему вспомнить зафиксированные в культуре способы справиться с этими сложностями. Если клиент чересчур пассивен, то психолог сам называет дополнительные возможные осложнения.

Наиболее очевидное осложнение – потеря талисмана. В культуре зафиксировано по меньшей мере два возможных значения этого события. Один вариант: потеря талисмана означает, что он больше не нужен, что человек уже чувствует себя достаточно спокойно и без него. Другой вариант (если без талисмана вы все же чувствуете себя неудобно): вам грозила какая-то крупная неприятность и, предотвратив ее, талисман растратил всю свою силу. В этом случае вам нужно завести новый талисман. То же относится и к случаю, если талисман сломался. Если он украден, то это всего лишь та же потеря: ведь нельзя украсть связанные с ним воспоминания!

Иногда клиент формулирует ту или иную негативную версию, например: «А может быть, потеря талисмана означает, что мне грозит какая-то беда?» Подобные идеи терапевт энергично отвергает, подчеркивая, что клиент произвольно устанавливает для себя символическое значение тех или иных со-

бытий, что он волен выбирать то толкование, которое ему больше подходит. Можно сказать: «Наверное, какой-нибудь ваш недоброжелатель попытался бы внушить вам именно такую мысль. Но сами вы, вероятно, предпочтете один из тех вариантов, которые мы с вами обсудили раньше. А ведь выбор толкования целиком в вашей власти».

Более серьезная проблема: талисман был при мне, но все равно случилась серьезная неприятность. Если такое случилось несколько раз, то не помогут никакие позитивные истолкования (типа «без него могло бы оказаться еще хуже»). Ведь главная психологическая сила талисмана – в связанных с ним положительных ассоциациях, а теперь с ним связаны негативные ассоциации. Культура и на эти случаи предусмотрела ритуальные действия, направленные на «обновление» талисмана, т. е. на оживление позитивных ассоциаций и отторгивание негативных. Так, крестик или образок следует переосвятить. Камни, часто используемые в качестве талисманов в восточных культурах (а в последние десятилетия – и у нас), для возвращения силы рекомендуется на сутки положить в проточную воду. Клиенту надо объяснить, что он сам почувствует, «сработали» ли подобные ритуалы или же талисман потерял для него силу окончательно. В последнем случае его следует заменить.

Психолог демонстрирует клиенту, что предлагаемая техника основана на своеобразных «играх с собой», но это ничуть не умаляет ее серьезности. Если, желая подбодрить себя, я запеваю веселую песню, то это тоже игра с собой, однако мое настроение действительно улучшается. Подобные «игры с собой» – основа любой психотехники. Раскрытие психологического механизма управления собой с помощью внешнего средства – важный шаг в направлении *интериоризации* этого средства, его «присвоения» клиентом.

Некоторые клиенты видят опасность в том, что может возникнуть зависимость от талисмана. Это абсолютно верно. Но так уж функционирует человеческая культура: каждое новое достижение приводит к появлению новой зависимости. Когда у меня ломается компьютер, то я совершенно не в состоянии работать, хотя пятнадцать лет назад я прекрасно обходился без него. Если выключается электричество, то это вообще почти катастрофа.

И еще одно опасение – чрезвычайно полезное. Талисман можно забыть дома. Его даже *нужно* периодически забывать дома, так как это следующий шаг к интериоризации, снижающей зависимость от талисмана. Важно научиться вспоминать о нем, не имея его при себе: тогда автоматически всплывут в памяти (возможно, не вполне осознанно) и все те успокаивающие ассоциации, которые с ним связаны. Поначалу не стоит делать это в наиболее ответственных ситуациях: физическое присутствие талисмана делает ассоциации более яркими и потому более эф-

фективно снижает тревогу, чем воспоминание о нем. Однако в дальнейшем можно будет и вовсе отказаться от ношения талисмана при себе.

Напрашивается вопрос: а зачем вообще нужен талисман? Почему бы не вспоминать непосредственно о тех доброжелательных отношениях и благоприятных событиях, которые с ним ассоциированы? Ответ прост: находясь в состоянии тревоги, человек не может произвольно вызвать у себя все эти воспоминания. Скорее, наоборот, начнут против его воли всплывать в памяти неприятности и неудачи. А одно прикосновение к талисману или только воспоминание о нем, вполне доступное даже в состоянии острой тревоги, пробуждает всю совокупность связанных с ним позитивных ассоциаций.

Таким образом, в напряженной ситуации, чреватой повышением тревоги, используется психологическое орудие, заранее заготовленное клиентом совместно с психологом. Это соответствует образному описанию волевого действия, данному Л.С. Выготским: «Борьба, таким образом, переносится вперед, она разыгрывается и решается до самого сражения, она составляет как бы предвосхищенный полководцем стратегический план сражения» [4, с. 286].

В описанном варианте работа с талисманом ни в коей мере не апеллирует к его магической сущности и не предполагает использования соответствующего внушения – ни прямого, ни косвенного. Однако если клиент верит в его магическую силу, то нет никаких оснований подрывать эту веру, особенно если это верующий человек, а талисман связан с религиозным культом. Поэтому я никогда не стараюсь убедить клиента в отсутствии у талисмана магической силы. Я лишь объясняю, что этот вопрос находится вне моей компетенции.

Остановимся теперь на вопросе о психотерапевтических отношениях. В рамках культурального подхода у психолога не родительская позиция, как в психоанализе. Это и не «дружба за деньги», как иногда иронически называют систему отношений в личностно ориентированной психотерапии. При работе в культурно-исторической парадигме психолог выступает в функции учителя, владеющего способом употребления психологического средства, которым клиенту-ученику еще только предстоит овладеть. Однако это отнюдь не позиция Учителя с большой буквы, учителя жизни*. Поэтому и дарителем талисмана, как правило, должен быть не психолог, а кто-либо из близких клиента. Исключение составляют случаи, когда работа начала проводиться достаточно давно и психолог успел стать для клиента высокозначимой личностью.

* * *

Как отмечалось выше, самые мощные и универсальные социально выработанные средства переработки переживаний представлены в искусстве. Поэтому для культурального подхода наиболее органичны методы арттерапии. Однако нам казалось правильным проиллюстрировать особенности этого подхода на примере использования более простого психотехнического средства – талисмана. В заключение кратко сформулируем эти особенности.

1. Психотерапевт предлагает клиенту определенные психологические средства, наиболее эффективные для преодоления имеющейся проблемы. Преимущество отдается общекультурным средствам (а не специально изобретенным для целей психотерапии).

2. В процессе психотерапии клиенту раскрывается способ использования предложенных средств, психологический механизм их действия. Это обеспечивает произвольность их последующего применения клиентом, предотвращает возникновение зависимости от терапевта.

3. Целенаправленно организуется процесс интериоризации, «присвоения» клиентом психологических средств и способов их использования.

4. При выборе психологических средств и построении системы терапевтических отношений особое внимание обращается на особенности культуры, к которой принадлежит клиент**.

В настоящее время имеющихся у нас данных недостаточно, чтобы вынести обоснованное суждение о сравнительной эффективности культурального подхода в психотерапии. Как описанная в статье техника работы с талисманом, так и другие техники, построенные на основе этого подхода, применялись нами не в исследовательских, а в чисто практических целях (в первую очередь при работе с последствиями острой психологической травмы у заложников, захваченных в московском театре и в школе г. Беслана)? Эти методы применялись в комбинации с другими для достижения скорейшего и наиболее полного эффекта. При этом мы не имели возможности организовать контрольную группу и обеспечить диагностические процедуры, необходимые для подтверждения преимуществ того или иного метода. Поэтому пока мы вынуждены ограничиться иллюстрацией предлагаемого подхода, не обсуждая вопроса о его преимуществах и недостатках. Для меня, как убежденного сторонника культурно-исторической парадигмы, было важно показать саму возможность ее использования в области психотерапии.

* В этом ее существенное отличие от когнитивной психотерапии, где терапевт выступает в качестве носителя «правильных» жизненных установок, в отличие от клиента, установки которого «неправильны» [1].

** В настоящей статье этот тезис не раскрывается. Его подробно обоснованию посвящена отдельная статья [3].

Литература

1. Бек А. Техники когнитивной психотерапии // Психологическое консультирование и психотерапия: Хрестоматия. Т. 1. Теория и методология. М., 1999.
2. Венгер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика: Практическое руководство. М., 2001. Ч. 1, 2.
3. Венгер А.Л. Психотерапия: западная теория и российская практика // Московский психотерапевтический журнал. 2004. № 1.
4. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. М., 1983.
5. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. М., 1966.
6. Запорожец А.В. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка // Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2 т. Т. I. М., 1986.
7. Запорожец А.В. Развитие произвольных движений // Избранные психологические труды: В 2 т. Т. II. М., 1986.
8. Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущего. М., 1997.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность // Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. Т. II. М., 1983.
10. Роджерс К.Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию. М., 2001.
11. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. СПб., 2001.
12. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. Томск, 1993.
13. Эльконин Д.Б. Об источниках неклассической психологии // Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989.

The cultural approach in psychotherapy

A.L. Venger

Ph.D. in Psychology,

Professor at the Dubna International University for Nature, Society and Man,
associate professor at Russian Medical Academy of Post-graduate Education

The article substantiates the appropriateness and productivity of cultural-historical approach in psychotherapy. The author presumes that if cultural-historical psychology is a general psychological theory, it is thus possible to interpret different psychological practices from its positions. He formulates the task of holistic analysis of psychotherapeutic techniques from the cultural-historical point of view. The article describes the psychoanalytic practice. It is shown that the specific psychological tool used in psychoanalysis is the construction of an individual myth. The author represents his attempt to apply the cultural-historical approach to constructing an original version of a psychotherapeutic technique. As an example of a psychotherapeutic technique he describes the method of working with a talisman. A talisman is considered a psychological tool that can evoke positive associations and therefore reduce the level of anxiety. This practice came as the result of the author's quest during his work with people who had experienced serious psychological traumas.

Keywords: cultural-historical psychology, psychotherapy, psychoanalysis, psychological tool, talisman, interiorization, arbitrariness.

References

1. *Bek A.* Tehniki kognitivnoi psihoterapii // Psihologicheskoe konsul'tirovanie i psihoterapiya: Hrestomatiya. T. 1. Teoriya i metodologiya. M., 1999.
2. *Venger A.L.* Psihologicheskoe konsul'tirovanie i diagnostika: Prakticheskoe rukovodstvo. M., 2001. Ch. 1, 2.
3. *Venger A.L.* Psihoterapiya: zapadnaya teoriya i rossiskaya praktika // Moskovskii psihoterapevticheskii zhurnal. 2004. № 1.
4. *Vygotskii L.S.* Sbranie sochinenii: V 6 t. T. 3. Problemy razvitiya psihiki. M., 1983.
5. *Gal'perin P.Ya.* Psihologiya myshleniya i uchenie o etapnom formirovanii umstvennykh deistvii // Issledovaniya myshleniya v sovetskoi psihologii. M., 1966.
6. *Zaporozhec A.V.* K voprosu o genezise, funkcii i strukture emocional'nykh processov u rebenka // Izbrannye psihologicheskie trudy: V 2 t. T. I. M., 1986.
7. *Zaporozhec A.V.* Razvitie proizvol'nykh dvizhenii // Izbrannye psihologicheskie trudy: V 2 t. T. II. M., 1986.
8. *Koul M.* Kul'turno-istoricheskaya psihologiya: nauka budushhego. M., 1997.
9. *Leont'ev A.N.* Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' // Izbrannye psihologicheskie proizvedeniya: V 2 t. T. II. M., 1983.
10. *Rodzher K.R.* Stanovlenie lichnosti. Vzglyad na psihoterapiyu. M., 2001.
11. *Freid Z.* Vvedenie v psihoanaliz: Lekcii. SPb., 2001.
12. *Cukerman G.A.* Vidy obsheniya v obuchenii. Tomsk, 1993.
13. *El'konin D.B.* Ob istochnikah neklassicheskoi psihologii // Izbrannye psihologicheskie trudy. M., 1989.

Использование знаково-символических средств дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью. Психокоррекционный аспект

О.П. Гаврилушкина

кандидат педагогических наук,
зав. лабораторией «Психология аномального развития»,
профессор кафедры дошкольной психологии и педагогики Московского городского психолого-педагогического университета

В статье рассматривается вопрос использования знаково-символических средств детьми с проблемами в интеллектуальном развитии. Показано, что без специально организованных коррекционно-развивающих сред семиотическое развитие этих детей находится в зоне риска. Базовым положением разработанного автором коррекционно-развивающего комплекса (КРК), обеспечивающего овладение этими детьми знаково-символическими средствами, является положение о синкретизме знака и его постепенной автономизации на протяжении дошкольного возраста. В основу КРК положен особый подход к развитию игры, рисования, конструирования и речи. Показано также, что ранняя специализация знака приводит к отрицательным последствиям, одним из которых является школьная неуспеваемость и социальная дезадаптация.

Ключевые слова: знаково-символические средства, замещение, дошкольники с интеллектуальной недостаточностью (с задержкой психического развития и легкой умственной отсталостью), синкретизм и специализация знака, символично-моделирующие виды детской деятельности, психокоррекция.

Социальное наследование, как известно, осуществляется путем овладения системой культурных знаков, которые для ребенка в дошкольном детстве являются «ключами» к «очеловечиванию», к овладению «родовыми» человеческими свойствами (членораздельной речью, свойственными только человеку формами мышления и поведения, различными видами продуктивной деятельности). Процесс культурного развития тысяч поколений людей, воплотивших свой социальный опыт в символах и знаках (письме, языке, танце, рисунке, системе математических знаков, нотах и пр.), отражается в онтогенезе знаково-символической деятельности. В работах исследователей, рассматривающих эту проблему в рамках культурно-исторической концепции развития психики, установлена взаимозависимость между высшими психическими функциями, овладением культурными приемами и способами поведения и знаково-символической деятельностью ребенка (Т.П. Будякова, Л.С. Выготский, Г.А. Глотова, О.М. Дьяченко, А.Р. Лурия, В.С. Мухина, Н.Г. Салмина, Е.Е. Сапогова, Д.Б. Эльконин и др.).

Генетически ранней формой знаково-символической деятельности является замещение. Способность к замещению возникает при нормативном развитии в раннем детстве в русле предметной деятельности при двух условиях. Первое условие состоит

в том, чтобы у ребенка к этому времени уже установилась и закрепились связь между способами использования предметов (внешними, реальными действиями) и их значениями (внутренними, функциональными свойствами). Второе условие заключается в дальнейшем развитии этой связи, т. е. в преобразовании предметного действия в предметно-игровое, а затем в игровое. При этом разрушается жесткая фиксированность предметного действия, что делает возможным перенос функции, значения реального предмета на его заместитель. Процесс освобождения и переноса значений составляет сущность функционального (предметного) замещения, которое рассматривается как одно из базовых психологических новообразований, обеспечивающих дальнейшее культурное становление человека. Постепенно ребенок овладевает замещением на разных уровнях и с разным содержанием. На основе замещения формируются и другие, более сложные уровни и виды семиотического развития: кодирование, схематизация, моделирование, экспериментирование (Г.А. Глотова, Н.Г. Салмина). Е.Е. Сапогова, подчеркивая исходность замещения в процессе овладения знаково-символическими средствами, замечает, что без освоения замещения более сложные виды надстройки, например моделирование и умственное экспериментирование, оказываются в зоне риска [15].

Овладение знаково-символическими средствами представляет собой сложный процесс, в котором решающее значение приобретают социальные условия и образовательные среды, в которых находится ребенок. Об этом свидетельствуют данные, полученные Н.Г. Салминой в ходе изучения особенностей знаково-символического развития учащихся начальных классов общеобразовательной школы. Н.Г. Салмина пришла к заключению, что даже при нормальном интеллекте у детей, находящихся в социально развивающих средах, где преобладающим оказывается фактор стихийности, семиотическое развитие детей происходит медленно и не достигает уровня, необходимого для овладения основами наук в школе. Трудности, которые испытывают учащиеся на начальном этапе школьного обучения, свидетельствуют о том, что уровень семиотического развития (без рефлексии знаковых образований), обычно достигаемый приходящим в школу ребенком, оказывается недостаточным для полноценного формирования знаний.

В качестве ведущих признаков семиотического недоразвития Н.Г. Салмина выделяет:

слабую способность детей к использованию формализованного языка и научной символики;

не сложившееся к началу школьного обучения умение переводить определенное содержание из одной знаковой системы в другую;

трудности разделения реального и символического планов;

неумение по знакам восстанавливать реальность и, наоборот, выражать понятийное содержание в разных знаковых средствах.

Наличие этих проблемных звеньев в освоении знаково-символических средств вызывает трудности в овладении основами наук даже у детей с сохранным интеллектом. Это дало основание Н.Г. Салминой в общей структуре психологической готовности ребенка к обучению в школе выделить необходимость достижения ребенком определенного уровня знаково-символического развития в предшкольный период как одну из существенных предпосылок учебной деятельности. Подчеркивая значимость семиотической готовности к школьному обучению, Н.Г. Салмина указывает, что умению использовать знаково-символические средства надо учить детей еще в дошкольном возрасте и что знаково-символическое развитие дошкольников должно стать одной из важных задач в дошкольном образовании [16].

В отношении детей с особыми образовательными потребностями, в частности с умственной отсталостью и задержкой психического развития, обусловленной дефицитностью высших психических функций, проблема знаково-символического развития оказывается еще более актуальной. Трудности, которые испытывают, хотя и в разной степени, дети указанных категорий в процессе школьного обучения, в значительной степени обусловлены низкой способностью к использованию этого культурного инструментария.

Нельзя при этом сводить вопрос о неумении использовать знаково-символические средства лишь к проблеме школьной неуспеваемости. Деструктивное влияние семиотического недоразвития оказывается значительнее, чем это кажется на первый взгляд. Наличие у ребенка постоянной неуспешности в учебе, с одной стороны, и острой потребности в признании (особенно в референтной группе сверстников), с другой, вызывает у ребенка сильное внутреннее психологическое напряжение. Это состояние порождает самые разные последствия негативного характера как в ближайшем, так и отдаленном будущем человека. В качестве одного из таких следствий можно рассматривать и некоторые проявления школьной дезадаптации, которые связаны с эмоционально-волевыми расстройками у детей.

На почве «ожидания неуспеха» в связи с трудностями в обучении у ребенка резко усиливается чувство неуверенности и тревожности, падает индекс эмоционального благополучия, что способно изменить всю систему его отношения к миру. Об этом свидетельствуют возникновение проблемных зон в коммуникативном поведении и межличностном взаимодействии в группе сверстников, склонности к внезапным изменениям настроения, немотивированным вспышкам агрессии и эпатажному поведению. Вместе с тем вопрос о целенаправленном изучении специфики использования знаково-символических средств в специальной психологии и педагогике до сих пор остается вне научных интересов исследователей, хотя указания на недоразвитие знаково-символической деятельности при дизонтогенезах имеются во многих исследованиях. Этот дефицит в какой-то мере можно объяснить тем, что сама проблема является достаточно новой. В настоящее время многие вопросы знаково-символического развития даже нормально развивающихся дошкольников остаются малоизученными и дискуссионными, а в технологическом отношении почти не разработанными как в специальной психологии и педагогике, так и в общей и возрастной психологии. Очевидно, что проблема требует очень серьезного отношения и специального изучения. В настоящей работе сделана попытка рассмотреть некоторые стороны психологии нормального и аномального развития в дошкольном возрасте через призму овладения детьми семиотической способностью как условием культурного становления.

Развитие ребенка в дошкольном возрасте имеет одну чрезвычайно значимую особенность – для него характерен феномен знакового синкретизма и нерасчлененности. На протяжении дошкольного детства происходит довольно сложный процесс выделения различных видов знака из синкретического «гнезда» и специализации функций и деятельностей. Этот процесс специализации знака к концу дошкольного возраста завершается достижением того уровня знаково-символического развития, который свидетельствует о готовности ребенка к школьному обучению,

к изучению основ наук, каждая из которых имеет в основе свой специализированный знак.

Семиотическое развитие в дошкольном детстве можно рассматривать как процесс от зарождения синкретического знака в предметной игре, постепенного его «разветвления» на специализированные виды знака до приобретения каждым из них относительной самостоятельности. Л.С. Выготский, анализируя особенности овладения знаково-символической деятельностью в дошкольном возрасте, подчеркивал роль игры, рисования и речи в семиотическом развитии ребенка. Он рассматривал игру в качестве общего корня, из которого выделяются другие виды детской деятельности (и другие знаковые средства), считал, что их полной эмансипации от ведущей деятельности в течение дошкольного возраста так и не происходит. Игра определяет основной мотив, является составной частью психологической структуры рисования, конструирования, драматизации, составляет их главные движущие силы и ведущее (социальное) содержание [5]. В этом и состоит коренное отличие детской деятельности от внешне похожей на нее деятельности взрослых. Различия проявляются не только в мотивах, но и в структуре, средствах этих форм культурных практик. Детская деятельность имеет синкретическую знаковую основу, у взрослых же она осуществляется с помощью специализированного знака.

Далеко не все знаковые системы имеют одинаковое значение для культурного развития дошкольника, для становления его как человека. Наиболее важными в дошкольном возрасте являются три вида знака: *образно-жестовый* (образно-двигательный), *вербальный* и *образно-графический*, что тесно связано с овладением ролевой игрой, речью и рисованием. Перечисленные виды знака служат, по сути, ключом для вхождения в мир человеческой культуры, для усвоения социального опыта в дошкольном возрасте.

В исследованиях, посвященных изучению психического развития детей с интеллектуальной недостаточностью, отмечается низкий уровень именно тех видов деятельности, которые имеют символично-моделирующий характер и требуют применения знаково-символических средств. Это игра, речь, рисование (Л.Б. Баряева, Н.А. Борисова, О.П. Гаврилушкина, Е.В. Золоткова, М.А. Егорова, Е.С. Слепович, Н.Д. Соколова и др.). Вместе с тем эти виды деятельности являются самыми предпочитаемыми в дошкольном детстве как в среде нормально развивающихся детей, так и их сверстников с интеллектуальной недостаточностью. Более всего дети любят играть, рисовать, общаться. В этом проявляется совершенно особое отношение детей к результату и качеству операционально-технической стороны деятельности, которые приобретают значимость лишь к старшему дошкольному возрасту даже при нормативном развитии.

С целью выявления особенностей возникновения синкретизма и последующей автономизации знака

в структуре перечисленных видов специфической деятельности у детей с задержкой психического развития и легкой степенью умственной отсталости был осуществлен их специальный анализ. Остановимся на некоторых наиболее значимых результатах изучения семиотического развития детей с интеллектуальной недостаточностью, которые, на наш взгляд, имеют значение для практики психокоррекционной помощи, для создания структурированного образовательного пространства, доступного пониманию данной категории детей, а также конструирования коррекционно-развивающих программ и технологий.

Синкретизм детского развития проявляется прежде всего в игре. В ней предметы утрачивают присущие им функции и значения и приобретают новые, игровые, в соответствии с которыми ребенок осуществляет игровые действия. Возникают умственные действия со значениями предметов. Символизм игры заключается в наличии воображаемого плана при моделировании социальных отношений. Замещение, как генетически ранняя форма знаково-символической деятельности в символической игре, является непосредственным психологическим инструментарием, посредством которого обеспечивается процесс игрового перевоплощения. Оно реализуется в игре на трех уровнях – предметном, социальном и ситуативном. Предметный уровень замещения связан с использованием предметов-заместителей. Социальное (ролевое, позиционное) замещение осуществляется при смене позиции Я играющего ребенка на позицию принятой роли. Ситуативный уровень может рассматриваться как результат ролевого поведения: пребывая в «образе», ребенок выстраивает «в уме» мнимое пространство, придумывает игровую ситуацию, действуя от имени роли. При условии непрерывного и устойчивого пребывания в воображаемой ситуации, если воображение ребенка отличается чрезвычайной подвижностью, силой и интенсивностью (это имеет место даже не у большинства старших дошкольников с нормальным интеллектом), наблюдается так называемый феномен «заигрывания». При появлении в игре всех уровней замещения (особенно первых двух) игра приобретает статус ведущей деятельности.

Что же касается использования разновидностей знаково-символических средств в игре, то уже сам ее синкретизм указывает на наличие не одного, а нескольких знаковых алфавитов. Но не все они равнозначны в процессе игрового поведения ребенка. В качестве доминирующего средства символизации в игре выступает образно-двигательный знак, который рассматривается как генетически ранний, основополагающий. Именно выразительные движения (пантомимические, мимические, жестовые) в игре первичны, они делают образ узнаваемым, составляют основу игрового перевоплощения. Л.С. Выготский придавал этому факту особое значение, указывая на двигательную природу других видов знака.

Но игровая техника создания выразительного образа строится не только на изменении основных (пантомимических) движений, но и на использовании изобразительных (рисуночных) жестов, а также речи играющего ребенка от имени персонажа. Таким образом, синкретическая основа игры в дошкольном возрасте заключается в триединстве образно-двигательных, изобразительных и вербальных знаково-символических средств (при доминировании образно-двигательного).

Исследования игровой деятельности проблемных детей показали, что они могут в различной степени овладеть ролевой игрой только в условиях специально созданных коррекционно-образовательных сред и что без специального обучения игра всех категорий детей с проблемами в развитии не достигает уровня ведущей. Результаты наблюдения за игрой дошкольников с интеллектуальной недостаточностью и анализ ее главного компонента – ролевого поведения показывают, что даже при легкой умственной отсталости трудности замещения обнаруживаются у них уже на предметном уровне, о чем свидетельствует сохранение манипулирования игрушками вплоть до шестого-седьмого годов жизни у значительной части этих детей. Такую пролонгацию манипулятивного периода действий с предметами и игрушками можно объяснить, во-первых, «закрытостью» значений предметов в связи с длительностью формирования структуры предметного действия при интеллектуальном недоразвитии и, во-вторых, слабой способностью детей к преодолению фиксированности предметного действия и переносу значений, т. е. к замещению.

В отличие от них дети с задержкой психического развития (ЗПР) овладевают предметным уровнем замещения либо в нормативные сроки, либо с небольшой временной отсрочкой. В действиях большинства детей с ЗПР даже в младшем дошкольном возрасте манипулятивных действий не наблюдается. Этим в значительной степени объясняется сложность раннего выявления задержки психического развития и отграничения ее от нормы. Что же касается социального (позиционного) замещения в игре, связанного с мысленным замещением реального Я ребенка воображаемой ролевой позицией, то на этот уровень без специальной коррекционной помощи он подняться не в состоянии. Несмотря на выраженное желание, готовность играть и даже выполнять роль, дети испытывают огромные трудности в построении ролевого поведения, требующего определенного уровня кооперативных умений, социальной и коммуникативной компетенции (Е.С. Слепович, О.П. Гаврилушкина).

В игре дошкольников с интеллектуальной недостаточностью явно прослеживается дефицитарность социального содержания, речевого сопровождения игрового процесса, ограниченность в использовании коммуникативно-речевых, интонационных, мимических, пантомимических, жестовых знаково-симво-

лических средств, что свидетельствует о несформированности первичной синкретичности игры у детей как с легкой умственной отсталостью, так и с задержкой психического развития.

Аналогичная картина наблюдается и в детском рисовании, которое по отношению к игре является «дочерним». Образно-графическая система знаков довольно поздно возникает в онтогенезе. Ко времени появления первых узнаваемых изображений (это обычно происходит у нормально развивающихся детей на четвертом году жизни) ребенок уже проходит этап режиссерской игры и достаточно хорошо владеет речью.

Для нормального развития характерно привнесение в процесс рисования опыта, почерпнутого из других видов деятельности – игры и общения. В период, когда ребенок не может выразить содержание только графическим языком, происходит компенсация этого дефицита освоенными знаково-символическими средствами – вербальными, образно-жестовыми, что и указывает на синкретическую знаковую основу рисования в дошкольном детстве. Л.С. Выготский, В.С. Мухина, Н.П. Сакулина подчеркивали сложную структуру рисования в дошкольном детстве, включающую игровые моменты, речь и изображение, что позволяет ребенку отражать довольно сложное содержание даже при минимальных графических умениях.

На протяжении дошкольного возраста и по мере обучения взаимоотношение перечисленных составляющих изобразительной деятельности у детей изменяется, но только в старшем дошкольном возрасте (и только при соответствующих условиях обучения) образно-графический знак начинает играть в детском рисовании лидирующую роль, и ребенок оказывается способен передавать различные содержания в графическом рассказе. Таким образом, определенную специализацию образно-графического знака даже у нормально развивающихся детей можно наблюдать лишь к концу дошкольного периода детства.

Что касается рисования детей с ЗПР, то следует отметить существенную задержку возникновения у них первых предметных (узнаваемых не только самим ребенком, но и другими людьми) изображений, появление социального содержания лишь в конце дошкольного возраста, трудности в передаче связного (сюжетного) содержания. Особо надо отметить слабую способность детей с ЗПР к различению изображения и изображаемого, разведению реального и отраженного (символического) планов.

И хотя в условиях коррекционно-развивающего обучения в их рисовании происходит существенная динамика, у многих детей рисунки остаются статичными, не отражают связи между объектами и персонажами, являясь, по сути, графическим «перечислением», а не «графическим рассказом». Их собственные объяснения созданных рисунков (словесный отчет) обычно не выходят за рамки изображения, строго соответствуют его содержанию (часто сводятся

к перечислению объектов), в то время как у нормально развивающихся детей словесное объяснение собственных рисунков в большинстве случаев значительно «перекрывает» фактическое содержание изображения. Благодаря этому «исчезает» графическая статичность, рисунки остаются таковыми лишь по форме, но не по содержанию. Этого совсем не наблюдается у детей с ЗПР.

При умственной отсталости переход от графического «беспредметничества» на уровень предметного рисунка возможен, как правило, лишь в условиях коррекционно-развивающего обучения. В тех случаях, когда предметный рисунок имеет место, наблюдается не только очень низкий уровень операционально-технической стороны деятельности, но и крайняя бедность содержания (особенно социального), отсутствие речевого сопровождения, наличие высказываний, не относящихся по смыслу к изображению. Рисование большинства детей, поступающих во вспомогательную школу, находится на уровне хаотического штрихования. И лишь в школьном возрасте они овладевают элементарными изобразительными умениями. Однако в этот возрастной период уже утрачиваются присущие дошкольникам мотивация и функции этой деятельности. Ее значимость в психическом развитии ребенка существенно снижается.

Опыт коррекционной работы с умственно отсталыми детьми показал, что их успешность в овладении рисованием находится почти в прямой зависимости от качества образовательной среды. При специальной организации обучения эти дети оказываются способными передавать образно-графическими средствами элементарное связанное содержание по собственному замыслу, а также по сказкам и историям, отражающим их бытовую, игровую и познавательный опыт.

Таким образом, овладение графическими, а именно образно-графическими знаково-символическими средствами в дошкольном возрасте при интеллектуальной недостаточности является проблематичным даже для детей с ЗПР. Передача содержания в рисунке при поддержке игровых и вербальных знаково-символических средств оказывается для них малодоступной. Можно сказать, что изобразительная деятельность даже при легких проблемах в умственном развитии не имеет исходной синкретической структуры и знакового единства.

Специфические нарушения речи у детей с интеллектуальной недостаточностью также связаны с трудностями выражения определенного содержания с помощью вербального знака. Для этих детей характерно позднее возникновение лепета, особенно в ответ на говорение взрослого (ответного лепета), лепет не претерпевает структурных изменений, задерживается формирование симпрактических высказываний, посредством которых уже на стадии лепетной речи нормально развивающийся ребенок удовлетворяет свою потребность в общении. Недоразвитие

предметной деятельности и орудийных действий, дефицит делового общения, слабость восприятия функциональных свойств объектов приводят к длительному временному разрыву между отдельными словами и элементарной фразой, отдельными предложениями и связным высказыванием. Существенно страдают все функции речи: коммуникативная, познавательная, регулирующая. Дети испытывают огромные трудности в смысловом программировании высказывания и его языковом структурировании, речепорождении, овладении первоначальными языковыми представлениями и т. д. При этом страдают все составные части языковой системы: лексико-грамматическая, синтаксическая, морфологическая. Речевое мышление оказывается на чрезвычайно низком уровне.

Вместе с тем в процессе знаково-символического развития дошкольника игра, рисование и речь имеют решающее значение еще и в силу того, что именно в этих видах деятельности в значительной степени вызревает семиотическая готовность к овладению основами наук в школе. Рассматривая проблему предьстории письменной речи, Л.С. Выготский подчеркивал связь между символически-моделирующими видами детской деятельности и письменной речью. Он писал: «...все рассмотренные нами этапы – игра, рисование и письмо – могут быть представлены как различные моменты единого по существу процесса развития письменной речи» [4, с. 192]. Он рассматривал детский рисунок в качестве символики первой ступени (изображения предметов, а не слов), считал графической речью ребенка, графическим повествованием.

В последние годы появились специальные исследования, посвященные изучению знаково-символического развития детей с последствиями раннего органического поражения ЦНС (Н.А. Борисова, О.П. Гаврилушкина). В этих исследованиях выявлены факты, свидетельствующие о том, что у проблемных дошкольников сроки созревания готовности к специализации знака чрезвычайно индивидуализированы и что при интеллектуальных нарушениях в связи с недоразвитием структуры предметного действия и фактическим отсутствием символической игры как таковой не формируется исходный синкретизм, обеспечивающий дальнейшую знаковую специализацию.

При этом надо подчеркнуть, что это справедливо не только для детей, отстающих в развитии. Широкое исследование детской популяции Москвы, принятое в 2002 г. по заданию Московского комитета образования, показало, что уровень символических видов деятельности современных дошкольников, посещающих общеобразовательные ДООУ, резко упал за последние десять лет.

На наш взгляд, это в определенной степени связано с тем, что в настоящее время в дошкольном образовании наметилась тенденция к интенсивной акселерации детского развития, что проявляется, на-

пример, в раннем обучении чтению и письму, т. е. сокращении синкретического периода в знаково-символическом развитии, когда у большинства детей еще нет готовности к специализации знака. Идея раннего начала школьного обучения всех детей дошкольного возраста при внешней привлекательности на самом деле является «антиразвивающей», «антидетской». Это подтверждается данными о росте школьной неуспеваемости детей даже с нормальным интеллектом, увеличении классов коррекции в школах, а также значительной распространенности явления школьной дезадаптации, которая стала одной из центральных проблем современной возрастной психологии. Сокращение дошкольного возраста приводит, по сути, к утрате того периода детства, который оказывается наиболее ценным для культурного развития ребенка. Но этот процесс более раннего начала школьного обучения начинается и в области дошкольного и школьного образования детей с особыми образовательными потребностями, что представляется очень опасным

Таким образом, при дизонтогенезах по типу ретардации недоразвитие наблюдается во всех видах культурных практик, которые имеют знаково-символическую природу, – игре, речи, рисовании. Причем это касается не только детей с выраженными нарушениями развития. Наши наблюдения убеждают в том, что освоение различных форм знака без адекватного психокоррекционного влияния оказывается не вполне доступным детям даже при незначительном отставании. Но своевременное включение детей в адекватную их уровню и возможностям развития коррекционно-образовательную среду позволяет детям с интеллектуальной недостаточностью в определенной степени овладеть содержательным рисованием, а затем и письмом; научиться использовать речевые и внеречевые средства коммуникации; освоить приемлемые для общества формы поведения.

Всё это свидетельствует о том, что возможно обеспечить овладение дошкольниками с проблемами в интеллектуальном развитии синкретическими, а затем и специализированными знаково-символическими средствами. Но это требует организации особой образовательной среды, которая учитывала бы тип нарушения развития и его индивидуальную структуру (структуру дефекта) в каждом конкретном случае, уровень достижений и степень обучаемости ребенка и особенности семиотического онтогенеза.

В настоящее время ощущается острая необходимость в создании новой коррекционно-образовательной парадигмы, суть которой заключается в конструировании коррекционных программ и технологий на комплексной основе. Такая попытка сделана коллективом авторов коррекционно-образовательной программы, предназначенной для работы с умственно отсталыми дошкольниками [1]. Была разработана коррекционно-развивающая модель

обучения, существенное место в которой отводилось формированию знаково-символической деятельности в процессе обучения ролевой игре, драматизации, конструированию, рисованию и речевому общению.

Основные условия проведения коррекционно-развивающей работы следующие:

- применение на одном занятии (в рамках одного содержания) различных знаковых алфавитов с целью формирования способности переводить это содержание из одной знаковой системы в другую;
- обеспечение тематических и программных межпредметных связей (разделов программы и программных задач);
- использование различных символов, векторов при формировании пространственных ориентировок, составлении пиктограмм, наглядных моделей;
- организация обучения на коммуникативной основе, моделирование ситуаций общения, формирование у детей коммуникативной компетенции;
- сотрудничество взрослого и ребенка, развитие у них различных форм совместности (кооперации) в продуктивной деятельности и игрового партнерства;
- отсутствие критического анализа детской продукции и доминирования в обучении требований к операционально-технической стороне выполнения;
- организация обучения на основе социального содержания.

Социальная действительность, таким образом, являлась объектом специального познания ребенка в ходе психокоррекционной работы. Ведущее место в обучении занимало обучение замещению и моделированию, овладению различными знаково-символическими средствами.

Методические приемы и виды работ, используемые в процессе обучения:

- проведение *специальных игр и упражнений*, направленных на формирование перцептивных действий и развитие анализирующего восприятия;
- формирование социальной направленности восприятия, деятельности, поведения, личности ребенка в целом;
- обучение различным видам замещения и моделирования как основы познавательных способностей в процессе действий с неструктурированным материалом в специальных играх и упражнениях, при обучении рассказыванию и т. д.;
- применение *сотворчества педагога и ребенка, совместное выполнение* изображений, особенно в самом начале обучения рисованию;
- использование приема *подвижной аппликации* с целью обогащения содержания рисунка на этапе, когда графический знак еще не освоен; выполнение *сюжетных изображений* на всех этапах обучения, что достигается подвижной аппликацией, речевым сопровождением и реальным игровым действием;
- развитие всех видов *словесной регуляции* деятельности (объяснения уже готового результата, ре-

чевого сопровождения рисунка в ходе выполнения, элементарного планирования предстоящего выполнения);

- изготовление *серий последовательных изображений* для составления рассказов (серии иллюстраций к сказкам, специально составленным рассказам нравоучительного характера и т. д.), использование приема *превращения*, т. е. принятия на себя роли изображаемого объекта, а также элементов психогимнастики;

- введение в структуру занятий *элементов драматизации* с придумыванием словесного текста роли: использование *приемов быстрого рисования* – моделирования целостного образа, основанного на выделении главного, существенного признака. Этот прием использовался и в лепке – дети создавали поделки не из частей путем конструктивного соединения их в целое, а скульптурно, из целого куса пластической массы (делали и тут же играли с фигурками);

- обучение использованию таких *техник рисования*, которые дают удовлетворение уже на самых ранних этапах, например сочетание восковых мелков и акварели, гуаши и фломастеров или мягких цветных карандашей, рисование «по мокрому» и т. д.; использование детских *сюжетных изображений* как материала на занятиях по *развитию речи*;

- обучение технике игрового перевоплощения (мимическим, пантомимическим, изобразительно-жестовым, коммуникативно-речевым и интонационным средствам в зависимости от характера и намерений поведения персонажей);

- обучение действиям воображения (опредмечивания, дополнения по заданному началу, включения на изобразительном, конструктивном, речевом материале).

Широкое использование графических заданий в процессе разных занятий; введение элементов ролевой игры, драматизации, имитации движений в процесс изображения; предпочтение тематики социального содержания; внимание к средствам (пантомимическим, мимическим и экспрессивно-жестовым знаково-символическим средствам) отражения отношений между персонажами в процессе как восприятия готовых изображений, так и создания собственных; использование на одном занятии игры, речи и рисования (сочетания различных видов знака) – все перечисленные приемы **в комплексе** дают значительный коррекционно-развивающий эффект в области нормализации использования знаково-символических средств и, следовательно, обеспечения культурного развития детей в дошкольном возрасте.

Литература

1. Баряева Л.Б., Гаврилушкина О.П., Зарин А.П., Соколова Н.Д. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. СПб., 2001
2. Борисова Н.А. Коррекционно-педагогическая работа по развитию способности к замещению у детей с интеллектуальной недостаточностью: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1989.
3. Будякова Т.П. Развитие знаково-символической деятельности в дошкольном возрасте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1989.
4. Выготский Л.С. Предыстория развития письменной речи. История развития высших психических функций // Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. М., 1983.
5. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1991.
6. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. М., 1982.
7. Гаврилушкина О.П. Социализация и развитие знаково-символической деятельности у дошкольников, отстающих в развитии // Ранняя социализация детей дошкольного возраста с особенностями психофизического развития. Минск, 1998.
8. Гаврилушкина О.П., Золоткова Е.В. Сравнительный анализ ролевой игры дошкольников с задержкой психического развития и умственной отсталостью // Современ-

ные технологии диагностики, профилактики и коррекции нарушений развития. Т. 1. М., 2005.

9. Глотова Г.А. Виды знаково-символической деятельности и их становление у ребенка: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1983.

10. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника. М., 1996.

11. Золоткова Е.Е. Развитие ролевого поведения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью в процессе коррекционного обучения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2005.

12. Лурия А.Р. Язык и сознание. М., 1979.

13. Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. М., 1981.

14. Психология развития как феномен культуры / Под ред. М.Г. Ярошевского. М.; Воронеж, 1996.

15. Сапогова Е.Е. Ребенок и знак. Тула, 1993.

16. Салмина Н.Г. Знаково-символическое развитие детей в начальной школе // Психологическая наука и образование. 1996. №1.

17. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. М., 1988.

18. Слепович Е.С. Психологическая структура задержки психического развития: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1992.

19. Соколова Н.Д. Игровая деятельность умственно отсталых дошкольников // Дошкольное воспитание аномальных детей. М., 1993.

20. Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1978.

The use of sign-symbolic tools by preschool children with intellectual deficiency. The psychocorrectional aspect

O.P. Gavrilushkina

Ph.D. in Pedagogics,

Head of the Psychology of Abnormal Development Laboratory,

Professor of the Preschool Psychology and Pedagogics Department at the State University of Psychology and Education

The article addresses the problem in children with intellectual difficulties using sign-symbolic tools. Several features of semiotic development of children with intellectual deficiency are described on the basis of empirical researches carried out under the guidance of the author. The article shows that without specially organized correctional-developmental environment semiotic development of such children is at risk. An example of organizing psychological correction of semiotic function is described. The concept of syncretism of sign and its gradual autonomization during the preschool age underlies the correctional-developmental complex (CDC) created by the author. The CRC is based on a specific approach to development of play, drawing, constructing, and speech. It helps children to learn how to substitute and model, and helps them to acquire different sign-symbolic tools. The article describes methodological technique of CRC. The author also states that early specialization of sign leads to various negative consequences, including school failure.

Keywords: sign-symbolic tools, substitution, mental retardation in preschool children, intellectual deficiency in preschool children, syncretism and specialization of sign, correctional-developmental complex (CDC).

References

1. *Baryaeva L.B., Gavrilushkina O.P i dr.* Programma vospitaniya i obucheniya doshkol'nikov s intellektual'noi nedostatochnost'yu. SPb., 2001.
2. *Borisova N.A.* Korrekcionno-pedagogicheskaya rabota po razvitiyu sposobnosti k zamesheniyu u detei s intellektual'noi nedostatochnost'yu: Avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. M., 2004.
3. *Budyakova T.P.* Razvitie znakov-simvolicheskoi deyatel'nosti v doshkol'nom vozraste: Avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. M., 1989.
4. *Vygotskii L.S.* Predystoriya razvitiya pis'mennoi rechi . Istoriya razvitiya vysshih psihicheskikh funktsii // *Sobr. soch.* T. 3. M., 1983.
5. *L.S.Vygotskii.* Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste. M., 1991.
6. *Vygotskii L.S.* Myshlenie i rech' // *Sobr. soch.:* V 6 t. T. 2. M., 1982.
7. *Gavrilushkina O.P.* Socializatsiya i razvitie znakov-simvolicheskoi deyatel'nosti u doshkol'nikov, otstayushih v razvitiy // *Rannaya socializatsiya detei doshkol'nogo vozrasta s osobennostyami psihofizicheskogo razvitiya.* Minsk, 1998.
8. *Gavrilushkina O.P., Zolotkova E.V.* Sravnitel'nyi analiz rolevoi igry doshkol'nikov s zaderzhkoi psihicheskogo razvitiya i umstvennoi otstalost'yu // *Sovremennye tehnologii diagnostiki, profilaktiki i korrektsii narushenii razvitiya.* T. 1. M., 2005.
9. *Glotova G.A.* Vidy znakov-simvolicheskoi deyatel'nosti i ih stanovlenie u rebenka: Avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. M., 1983.
10. *D'yachenko O.M.* Razvitie voobrazheniya doshkol'nika. M., 1996.
11. *Zolotkova E.E.* Razvitie rolevogo povedeniya doshkol'nikov s intellektual'noi nedostatochnost'yu v processe korrektsionnogo obucheniya: Avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. M., 2005.
12. *Luriya A.R.* Yazyk i soznanie. M., 1979.
13. *Muhina V.S.* Izobrazitel'naya deyatel'nost' rebenka kak forma usvoeniya social'nogo opyta. M., 1981.
14. *Psihologiya razvitiya kak fenomen kul'tury /* Pod red. Yaroshevskogo. M.; Voronezh, 1996.
15. *Sapogova E.E.* Rebenok i znak. Tula, 1993.
16. *Salmina N.G.* Znakovo-simvolicheskoe razvitie detei v nachal'noi shkole // *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie.* 1996. №1.
17. *Salmina N.G.* Znak i simvol v obuchenii. M., 1988.
18. *Slepovich E.S.* Psihologicheskaya struktura zaderzhki psihicheskogo razvitiya: Avtoref. dis. ... d-ra psihol. nauk. M., 1992.
19. *Sokolova N.D.* Igrovaya deyatel'nost' umstvenno otstalykh doshkol'nikov // *Doshkol'noe vospitanie anomal'nykh detei.* M., 1993.
20. *El'konin D.B.* Psihologiya igry. M., 1978.

Глаза как предикторы воспринимаемой физической аттрактивности женских лиц

Б.Г. Мещеряков

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

Д.В. Ющенко

бакалавр, студентка V курса Международного университета природы,
общества и человека «Дубна»

Проведено эмпирическое исследование по изучению оценки внешней привлекательности (физической аттрактивности) женских лиц. Испытуемыми были люди в возрасте от 20 до 30 лет (10 мужчин и 10 женщин). Для предъявления фотографий и регистрации ответов испытуемых использовалась специальная компьютерная программа. В исследовании проверялись три гипотезы. Во-первых, предполагалось, что наибольший вклад в общую оценку привлекательности лица вносит область глаз (по сравнению с областью носа и рта). Эта айс-гипотеза получила подтверждение с помощью множественной линейной регрессии. Во-вторых, получила также поддержку гипотеза о том, что привлекательность женских лиц может изменяться на протяжении относительно небольших периодов времени в связи с беременностью и родами. В-третьих, получено очередное подтверждение известного факта, что привлекательность лиц влияет на оценку личностных качеств человека: чем выше привлекательность, тем позитивнее оцениваются личностные качества человека.

Ключевые слова: человеческое лицо, части лица, айс-гипотеза, физическая аттрактивность, оценки привлекательности женских лиц, влияние беременности на внешнюю привлекательность, эффект ореола.

Важнейшим признаком духовности, как объяснял нам А.А. Ухтомский, является доминанта на лицо другого. Лишь в этом случае о человеке можно говорить как о лице.

В.П. Зинченко

Вокругающей среде человеческие лица являются наиболее значимыми стимулами, которые в понятиях культурно-исторической психологии допустимо рассматривать в ряду основных психологических орудий и медиаторов развития личности. В согласии с этой интерпретацией в современной социальной психологии накоплено большое количество фактов, свидетельствующих о существенной роли фактора физической привлекательности лиц в процессах межличностного общения: физическая аттрактивность сильно влияет на формирование первых впечатлений о личности человека, на взаимоотношения педагогов и учащихся, судий и подсудимых, а также на межличностные контакты во многих других видах профессиональной деятельности, равно как и на взаимоотношения людей в повседневной жизни (см., например, [4, 6, 7, 8]). Исследования физической привлекательности еще не исчерпали всей релевантной проблематики и, несомненно, сохраняют большое теоретическое и практическое значение.

Анализ литературы по вопросам восприятия человеческих лиц и межличностной аттракции [3] позволяет сделать вывод о недостаточной изученности дифференциального вклада в общую оценку физической аттрактивности лица его отдельных частей (глаза, нос, рот), однако вполне обоснованной является гипотеза об особой значимости для оценки привлекательности лица области глаз (айс-гипотеза). Вторая цель исследования касается практически не изученного вопроса о влиянии беременности и родов на привлекательность женских лиц. На уровне социальных стереотипов это влияние допу-

скается (нередко можно слышать, что материнство преобразует женские лица в лучшую сторону или, напротив, что дети что-то «вытягивают» из матерей). Однако нам неизвестны какие-либо научные исследования, проверявшие валидность подобных стереотипов. Поэтому мы не будем выдвигать конкретную гипотезу о динамике привлекательности женских лиц под влиянием беременности и родов, а осторожно ограничимся лишь общей гипотезой о существовании такого влияния. Особый интерес представляет и вопрос о половых различиях в оценках аттрактивности женских лиц, который также совершенно не изучен.

Кроме того, в данном исследовании затрагивается и более традиционная проблема влияния физической аттрактивности на оценки личностных качеств человека. Проверка гипотезы о положительной связи оценок внешней и внутренней сторон личности, помимо прочего, имеет важное значение для тестирования валидности использованной в нашем исследовании психометрической процедуры оценки аттрактивности. В случае подтверждения хорошо известного факта положительной корреляции между аттрактивностью и личностными качествами можно сделать вывод о валидности нашей методики.

Метод

Испытуемые.

Выборка состояла из 20 испытуемых: 10 мужчин и 10 женщин (средний возраст составлял 22,95 года, диапазон – от 20 до 30 лет). Испытуемыми были студенты Международного университета природы, общества и человека «Дубна» и люди с разным предшествующим образованием, работающие в различных сферах деятельности и имеющие различные социальные статусы.

Экспериментальный материал.

В качестве экспериментального материала использовались цветные фотографии молодых женщин. Фотографии предъявлялись с помощью специально разработанной компьютерной программы на дисплее. На фотографиях были представлены женские лица анфас или части этих же лиц (глаза, нос, рот).

Процедура.

С каждым испытуемым проводился один опыт, условно разделяемый на две серии.

В первой серии предъявлялись три фотографии женских лиц разного типа (по частям и в целом). Сначала предъявлялись отдельные части лиц: глаза, нос и рот, затем фотографии лиц тех же людей в целом. В итоге количество оцениваемых стимулов составило: 3 (части лица) × 3 (варианта каждой части лица) + 3 (полных лица) = 12. Кроме того, после формальной оценки внешней привлекательности лица в целом экспериментатор просил испытуемого перечислить возможные личностные характеристики изображенной женщины.

Во второй серии последовательно предъявлялись фотографии лиц 10 женщин (незадолго до беременности, во время беременности и вскоре после родов). Максимальный возрастной интервал между фотографией до беременности и после родов не превышал 2 лет. Порядок предъявления стимулов для каждого испытуемого был рандомизированным (случайным).

Испытуемые сообщали о своей оценке привлекательности лиц или частей лица с помощью шкалы с пятью вербальными градациями (при обработке им присваивались указанные ниже числовые значения):

- 10 – крайне неприятный;
- 5 – умеренно неприятный;
- 0 – безразличный;
- + 5 – умеренно приятный;
- +10 – крайне приятный.

Результаты

Анализ данных по оценке аттрактивности трех лиц в целом и их частей.

Основные описательные статистики (среднее и стандартное отклонения) для оценок аттрактивности трех лиц в целом и их частей представлены в табл. 1. Данные этой таблицы позволяют заметить, что лицо 1 и принадлежащие ему глаза и рот имеют наивысший показатель аттрактивности. Любопытно, что лицо 2 в целом, получившее наименьшую оценку аттрактивности, обладает наиболее привлекательным носом, а глаза и рот оцениваются ниже, чем у двух других лиц. На первый взгляд такие результаты предполагают некоторое соответствие между общими оценками аттрактивности и оценками частей, хотя пока ничего определенного сказать о значимости отдельных частей нельзя.

Аналогичные данные для мужской и женской подвыборки испытуемых представлены в табл. 2. По этим данным можно сказать, что лицо 1 и у мужчин, и у женщин получает наивысшие оценки. Однако мужчины и женщины расходятся в оценке самого непривлекательного лица: для мужчин это лицо 3, а для женщин – лицо 2. Между мужчинами и женщинами есть еще одно различие, касающееся оценок отдельных частей лица. Мужчинам больше всего понравились все части лица 1, в то время как женщинам больше нравятся глаза лица 3, нос – лица 2, а рот – лица 1. Хотя для более точных суждений требуется дополнительная статистическая проверка, но и поверхностный анализ полученных данных позволяет предположить, что мужчины и женщины имеют разные понятия о привлекательности женских лиц, т. е. их эталоны красоты явно не совпадают.

Для проверки одной из наших основных гипотез о дифференциальном вкладе в общую оценку аттрактивности отдельных частей лица использовалась множественная линейная регрессия. Регрессионный анализ применялся как к отдельным лицам, так и к совокупным данным по всем лицам. С помо-

Таблица 1

Средние и стандартные отклонения оценок привлекательности лиц по частям и в целом
(по данным всей выборки испытуемых)

Стимул	Среднее	Стандартное отклонение
Глаза 1	3,5	3,66
Глаза 2	-0,25	4,72
Глаза 3	2,00	5,71
Нос 1	0,75	4,06
Нос 2	1,25	3,93
Нос 3	0,75	4,37
Рот 1	7,75	2,55
Рот 2	-3,00	4,70
Рот 3	4,25	4,67
Лицо 1	6,00	2,62
Лицо 2	0,75	4,67
Лицо 3	3,25	4,06

Таблица 2

Средние и стандартные отклонения оценок привлекательности лиц по частям и в целом в мужской
и женской подвыборках испытуемых

Стимул	Испытуемые-мужчины		Испытуемые-женщины	
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение
Глаза 1	4,50	2,84	2,50	4,24
Глаза 2	-0,50	4,38	0,00	5,27
Глаза 3	0,50	5,50	3,50	5,80
Нос 1	1,00	3,16	0,50	4,97
Нос 2	0,50	4,38	2,00	3,50
Нос 3	0,00	3,33	1,50	5,30
Рот 1	7,00	2,58	8,50	2,41
Рот 2	-3,00	4,22	-3,00	5,37
Рот 3	3,00	4,22	5,50	4,97
Лицо 1	4,50	1,58	7,50	2,63
Лицо 2	2,00	3,50	-0,50	5,50
Лицо 3	1,50	3,37	5,00	4,08

щью программы SPSS мы находили коэффициенты уравнения: $A = a_1g + a_2n + a_3r + b$, где A – аттрактивность, a_i – коэффициенты при независимых переменных, b – некоторая константа, g – независимая переменная «глаза», n – независимая переменная «нос», r – независимая переменная «рот».

В табл. 3 представлены результаты множественной линейной регрессии для отдельных лиц на основе данных мужской и женской подвыборок, а также выборки в целом. Для оценки качества регрессии использовались показатели F и r дисперсионного анализа, который в SPSS входит в стандартную программу регрессии (чем выше величина F и чем меньше при этом величина r , тем выше качество регрессии). Судя по представленным в табл. 3 данным, вполне удовлетворительное качество регрессии наблюдается для двух лиц – лица 2 и лица 3, в то время

как для лица 1 удовлетворительное качество регрессии есть только в подвыборке мужчин.

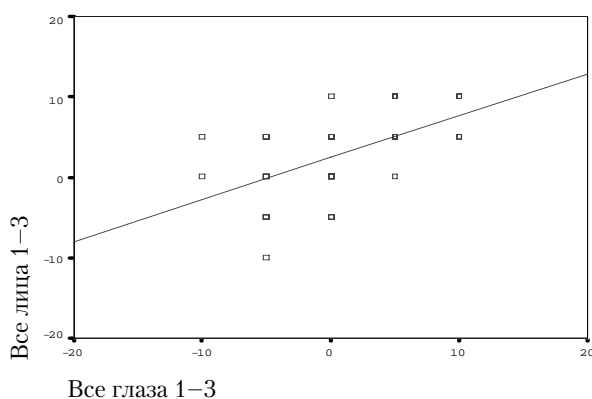
Нетрудно заметить, что во все 9 уравнений регрессии входит независимая переменная «глаза», причем в 6 уравнениях именно глаза являются единственной независимой переменной, которая лучше всего обеспечивает предсказания аттрактивности целого лица, в двух случаях необходимы 2 независимые переменные (глаза и рот, глаза и нос) и в одном случае используются 3 независимые переменные (лицо 1, женская подвыборка). В целом эти результаты однозначно показывают, что глаза как для мужчин, так и для женщин являются наиболее существенной частью лица, влияющей на их оценки аттрактивности (во всяком случае женского лица).

Такая же множественная линейная регрессия проводилась для всей (агрегированной) совокупно-

Результаты множественной линейной регрессии для отдельных лиц

Лицо	Мужчины	F/p	Женщины	F/p	Вся выборка	F/p
1	$A = 0,35g - 0,31r + 5,07$	4,43 0,06	$A = 0,39g + 0,24n + 0,59r + 1,38$	1,94 0,22	$A = 0,12g + 5,59$	0,50 0,49
2	$A = 0,49g + 2,25$	4,92 0,06	$A = 0,80g - 0,50$	11,38 0,01	$A = 0,66g + 0,91$	14,33 0,00
3	$A = 0,34g + 1,33$	3,53 0,10	$A = 0,81g - 0,73n + 3,27$	6,80 0,02	$A = 0,40g + 2,46$	8,03 0,01

сти лиц и их частей. Поясним, что в этом случае оценки аттрактивности, например отдельных лиц, рассматривались не как 3 переменные, а как 1 переменная, т. е. предварительно осуществлялся переход от данных по отдельным лицам к агрегированным данным. В результате уравнение линейной регрессии, которое наилучшим образом аппроксимирует полученные данные, имеет вид простого линейного уравнения с одной независимой переменной: $A = 0,52g + 2,42$ ($F = 30,46$; $p = 0,000$). Таким образом, и по совокупным данным подтверждается вывод о наибольшей значимости глаз в оценке аттрактивности лиц. На графике показана зависимость аттрактивности лиц (для всей совокупности лиц) от оценки аттрактивности глаз в соответствии с полученным уравнением регрессии.



Зависимость оценки аттрактивности лиц от оценки аттрактивности глаз (для всей совокупности лиц и глаз)

Анализ данных по оценке аттрактивности женщин до, во время беременности и после родов.

В табл. 4 представлены средние значения оценок привлекательности 10 женщин по их фотографиям, сделанным незадолго до беременности, в период беременности и через небольшой интервал времени после родов. В этой таблице приводятся результаты как всей выборки испытуемых (крайний правый столбец), так и мужской и женской подвыборок. Можно отметить следующие факты: 1) оценки привлекательности у мужчин и женщин в 7 из 10 случаев совпадали в отношении периода, в котором дан-

ное лицо кажется им наиболее привлекательным; 2) после родов только одна из 10 оцениваемых женщин казалась наиболее привлекательной (в мужской подвыборке это была женщина под номером 4, в женской подвыборке – женщина под номером 9); 3) в остальных 9 случаях наибольшая привлекательность примерно равно часто приписывалась оцениваемым женщинам в периоды до и во время беременности.

Самый простой способ оценить общее влияние периода жизни лица (до, во время и после беременности) на оценку аттрактивности заключается в анализе агрегированных данных. Средние значения таковых представлены в трех нижних строках табл. 4. Хорошо видно, что выше всего аттрактивность оценивается у женщин во время беременности, ниже всего – после беременности.

Другой способ оценки общего влияния периода жизни состоял в том, что на основе неагрегированных данных, представленных в табл. 4, вычислялся ранговый показатель A_1 , характеризующий степень аттрактивности лиц в различные моменты жизни, посредством присвоения 1 балла каждый раз, когда лицо оценивается (в мужской или женской подвыборке или в выборке в целом) как самое аттрактивное; в случае, если два лица имеют одинаковые средние значения, им присваивается 0,5 балла. Величины показателя A_1 приводятся в табл. 5.

На основании представленных в табл. 5 значений показателей аттрактивности A_1 можно утверждать, что аттрактивность женских лиц в периоды до и во время беременности является почти одинаковой; единственное расхождение заключается в том, что мужчинам немного больше нравятся женщины во время беременности (во всяком случае если мужчины не знают об этом). Совершенно очевидно, что наименьшей аттрактивностью обладают женщины после беременности: лишь одна из 10 женщин казалась аттрактивнее после родов и мужчинам, и женщинам.

С целью определения статистической значимости фактора «время» для оценки аттрактивности лиц проводился двухфакторный дисперсионный анализ. Одним из факторов (межсубъектным) выступал пол испытуемых (оценщиков), другим фактором (внутрисубъектным) был период жизни оцени-

Средние значения оценок привлекательности женщин в разные моменты их жизни

Объект оценки	Моменты жизни	Испытуемые		
		Мужчины	Женщины	Вся выборка
1	До	1,00	3,50	2,25
	Во время	1,50	7,0	4,25
	После	1,00	1,00	1,00
2	До	3,00	7,00	5,00
	Во время	1,00	1,50	1,25
	После	-2,00	-3,00	-2,50
3	До	4,50	7,50	6,00
	Во время	0,50	6,00	3,25
	После	4,00	5,50	4,75
4	До	3,00	4,50	3,75
	Во время	3,00	4,50	3,75
	После	3,50	3,50	3,50
5	До	-3,50	0,50	-1,50
	Во время	0,00	5,00	2,50
	После	-3,50	-1,00	-2,25
6	До	3,50	8,50	6,00
	Во время	2,00	4,00	3,00
	После	0,00	0,00	0,00
7	До	-1,00	-1,00	-1,00
	Во время	1,50	5,00	3,25
	После	0,50	3,50	2,00
8	До	-5,00	-3,50	-4,25
	Во время	-1,50	2,50	0,50
	После	-4,50	-3,00	-3,75
9	До	0,00	5,00	2,50
	Во время	0,00	0,00	0,00
	После	-0,50	5,50	2,50
10	До	2,00	5,50	3,75
	Во время	3,00	4,00	3,50
	После	0,50	3,50	2,00
Агрегированные данные	До	0,75	3,75	2,25
	Во время	0,85	4,10	2,47
	После	-0,05	1,75	0,85

ваемого лица: до, во время и после беременности (этот фактор условно мы назвали «время»). Фактически такой анализ проводился 10 раз, т. е. отдельно для каждой из оцениваемых женщин. Рассмотрим результаты дисперсионного анализа первой по нашему списку женщины. Фактор «время» оказался значимым ($F = 5,53$; $df = 2$; $p < 0,01$), фактор «пол» также является значимым ($F = 17,53$; $df = 1$; $p =$

$= 0,001$); кроме того, значимым оказалось и взаимодействие «время x пол» ($F = 3,90$; $df = 2$; $p < 0,05$). Эти и аналогичные данные для других оцениваемых женщин сведены в табл. 6.

Анализируя данные, представленные в табл. 6, можно сделать вывод о том, что в большинстве случаев (70%) факторы «время» и «пол» являются значимыми, а их взаимодействие в большинстве случаев

Таблица 5

Значение рангового показателя аттрактивности лиц А1

Периоды	Испытуемые		
	Мужчины	Женщины	Вся выборка
До	3,5	4,5	5
Во время	5,5	4,5	5
После	1	1	0

Результаты двухфакторного дисперсионного анализа, проверяющего значимость эффекта пола испытуемых, периода жизни оцениваемого объекта и их взаимодействия

Объекты оценки	Факторы	F	df	p
1	«Время»	5,53	2	0,01
	«Пол»	17,53	1	0,01
	«Время x пол»	3,90	2	0,052
2	«Время»	26,07	2	0,001
	«Пол»	5,74	1	0,05
	«Время x пол»	3,05	2	Не значимо
3	«Время»	3,90	2	0,05
	«Пол»	90,46	1	0,001
	«Время x пол»	2,10	2	Не значимо
4	«Время»	0,04	2	Не значимо
	«Пол»	38,38	1	0,001
	«Время x пол»	0,34	2	Не значимо
5	«Время»	9,58	2	0,001
	«Пол»	0,33	1	Не значимо
	«Время x пол»	0,58	2	Не значимо
6	«Время»	17,20	2	0,001
	«Пол»	20,32	1	0,001
	«Время x пол»	3,03	2	Не значимо
7	«Время»	11,20	2	0,001
	«Пол»	3,93	1	Не значимо
	«Время x пол»	2,10	2	Не значимо
8	«Время»	17,94	2	0,001
	«Пол»	7,70	1	0,05
	«Время x пол»	1,37	2	Не значимо
9	«Время»	3,12	2	Не значимо
	«Пол»	2,96	1	Не значимо
	«Время x пол»	3,87	2	0,05
10	«Время»	1,86	2	Не значимо
	«Пол»	20,10	1	0,001
	«Время x пол»	0,91	2	Не значимо

(80%) – незначимым. Поэтому можно сделать вывод, что испытуемые мужского и женского пола в целом однообразно оценивают привлекательность женских лиц в разные периоды их жизни, но между ними, как правило, есть существенные различия в уровне оценки привлекательности (мужчины более критичны в отношении женской привлекательности).

Главный же вывод из этих данных состоит в том, что такие события жизни, как беременность и роды, оказывают существенное влияние на привлекательность женских лиц. Однако дисперсионный анализ не дает сведений о том, в какой именно период жизни женщины оцениваются как существенно более привлекательные по сравнению с другими периодами. Чтобы получить такие сведения, необходимо обратиться к анализу попарных сравнений средних оценок привлекательности лиц до беременности, во время беременности и после беременности. Такое сравнение проводилось с помощью t-теста для агрегированных данных (т. е. рассматривались средние значения по всем лицам одновременно).

По данным табл. 7 однозначно существенными являются различия для пар «До–после» и «Во время–после» в женской подвыборке и во всей выборке.

В мужской подвыборке различия между этими парами, строго говоря, не достигли уровня значимости, но очень близки к нему. Различия в парах «До–во время» во всех трех случаях являются незначимыми. Таким образом, и на основе показателя привлекательности, и с помощью проверки значимости различий между средними подтверждаются два общих вывода: 1) о примерном равенстве привлекательности лиц до и во время беременности; 2) о самой низкой привлекательности лиц после беременности (родов).

Анализ данных по связи между оценками привлекательности и личностными атрибутами (галло-эффект).

При анализе данных, касающихся отношений между привлекательностью лиц и личностными свойствами, приписываемыми нашими испытуемыми этим лицам, можно воспользоваться простой процедурой, результаты которой сведены в табл. 8. Содержимое этой таблицы показывает абсолютные частоты положительных и отрицательных личностных свойств, которые приписывались трем женским лицам. Кроме того, в этой таблице приводятся средние показатели привлекательности каждого лица и относительный

Таблица 7

Результаты попарной проверки значимости различий между средними оценками аттрактивности всех лиц в целом в различные моменты жизни

Пары сравнения	Испытуемые					
	Мужчины		Женщины		Вся выборка	
	t(df = 99)	p	t(df = 99)	p	t(df = 199)	p
До-во время	-0,20	0,84	-0,557	0,58	-0,56	0,57
До-после	1,88	0,06	3,166	0,00	3,66	0,00
Во время-после	1,84	0,07	4,253	0,00	4,37	0,00

Таблица 8

Частотное распределение личностных атрибуций лицам с разной аттрактивностью

Объект оценки	Аттрактивность	Количество положительных атрибуций (N+)	Количество отрицательных атрибуций (N+)	k
1	6,00	37	8	0,64
2	0,75	10	25	-0,43
3	3,25	25	14	0,23

индекс k, вычисляемый по формуле: $k = (N_+ - N_-) / (N_+ + N_-)$.

Нетрудно заметить существование вполне однозначной зависимости между аттрактивностью и личностными атрибуциями. Чем выше аттрактивность, тем больше положительных и, соответственно, тем меньше отрицательных качеств испытуемые приписывают оцениваемому человеку. Для проверки гипотезы о неслучайности (неравномерности) распределения частот положительных и отрицательных атрибуций в зависимости от степени аттрактивности, т. е. гипотезы о связи аттрактивности и атрибуции, применялся критерий χ^2 . Вычисленное значение этого критерия по представленным в табл. 8 частотам (количество положительных и отрицательных атрибуций) равно 24,15, что значительно больше критического значения (крит. $\chi^2 = 9,21$ для $p = 0,01$). Это означает, что существует неслучайная зависимость между аттрактивностью и частотой положительных и отрицательных атрибуций.

Общее обсуждение

Рассмотрим основные результаты трех частей анализа результатов. Во-первых, с помощью множественного линейного регрессионного анализа было достаточно четко и однозначно установлено, что из трех сравнивавшихся частей женского лица наибольший вклад в общую аттрактивность вносит область глаз, наименьший – нос. Кроме того, было установлено, что глаза являются наиболее существенной частью лица, влияющей на оценки аттрактивно-

сти (во всяком случае женского лица), с точки зрения как испытуемых-мужчин, так и женщин. Таким образом, можно сделать вывод, что гипотеза о дифференциальном вкладе частей лица в общую оценку его аттрактивности полностью подтверждена.

Во второй части анализа, направленного на сравнение по аттрактивности женщин до, во время и после беременности, с помощью дисперсионного анализа и t-теста было надежно установлено, что наименьшей аттрактивностью обладают женщины после беременности: лишь одна из 10 женщин казалась аттрактивнее после родов. Статистически более высокие оценки аттрактивности женщины получают до и во время беременности, причем эти два периода существенно не отличаются по привлекательности. Данные выводы справедливы как для всей выборки испытуемых, так и для мужской и женской подвыборок. Учитывая, что эти факты установлены впервые, мы можем надеяться, что они привлекут внимание других исследователей, которые попытаются проверить их воспроизводимость, надежность и область применения.

В третьей части анализа результатов осуществлялась проверка взаимосвязи между оценками аттрактивности и личностными атрибуциями, другими словами, между внешними и внутренними качествами личности с точки зрения наблюдателей. Применение критерия χ^2 позволило установить неслучайную связь между оценками аттрактивности и атрибуцией личностных свойств. Тем самым подтвержден известный социально-психологический факт

(частный случай галоэффекта, или эффекта ореола), что во всяком случае при первом знакомстве людей их внешний вид и физическая привлекательность служат основанием для приписывания скрытых, глубинных личностных свойств. Если объединить результаты, полученные нами в первой и третьей частях исследования, то, пожалуй, имеются все основания утверждать, что им соответствует общеизвестная поговорка: «Глаза – зеркало души». Нетрудно заметить, что первая часть исследования доказывает большой вклад глаз в оценку аттрактивности, а третья часть – связь аттрактивности с атрибуцией душевных качеств. Следовательно, глаза выступают также и в качестве предиктора личностных свойств. В связи с этим возникает вопрос о том, насколько точным предиктором могут служить глаза, равно как и общая аттрактивность лица, для свойств (черт)

личности. В настоящем исследовании мы не проводили диагностику личностных свойств объектов оценки, но было бы весьма интересно осуществить это в будущем исследовании.

Таким образом, на основании полученных результатов можно сделать следующие выводы:

1. Разные части лица вносят неодинаковый вклад в оценку аттрактивности, и особенно важным фактором общей оценки являются глаза.

2. Физическая привлекательность женских лиц может изменяться на протяжении относительно небольших периодов времени в связи с беременностью и родами.

3. Физическая привлекательность влияет на оценку личностных качеств человека: чем выше привлекательность, тем более позитивно оцениваются личностные качества человека.

Литература

1. *Зинченко В.П.* Духовность (Духовное, Дух) // Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. СПб.; М., 2003. С. 149–150.

2. *Мещеряков Б.Г.* Аттрактивность // Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. СПб.; М., 2003. С. 48.

3. *Мещеряков Б.Г.* Фейс-символы как психологические орудия // Культурно-психологическая психология. 2006. № 1.

4. *Нэп М., Холл Д.* Невербальное общение: Учебник. СПб., 2004.

5. *Ухтомский А.А.* Доминанта. СПб., 2002.

6. *Чалдини Р.* Психология влияния. СПб., 1999.

7. *Bull R., Rumsey N.* The Social Psychology of Facial Appearance. N. Y., 1988.

8. *Patzer G. L.* The Physical Attractiveness Phenomenon. N. Y., 1985.

Eyes as predictors of perceptible physical attractiveness of women's faces

B.G. Mescheryakov

Ph.D. in Psychology,

Professor of Psychology Department at the Dubna International University for Nature, Society and Man

D.V. Yuschenkova

Bachelor degree, 5th year student at the Dubna International University for Nature, Society and Man

The article describes the results of the experimental study on estimating the attractiveness of women's faces. Young people aged from 20 to 30 (10 men and 10 women) participated in the experiment. A special computer program had been used for displaying photographs and recording answers. There were three hypotheses to be assessed. First, it was assumed that eyes play the most important role in estimating the attractiveness of one's face (in comparison with nose and mouth). This eyes-hypothesis was confirmed using the multilinear regression. Second, it was assumed that the attractiveness of women's faces might undergo some changes over a period of time due to pregnancy and childbirth. This hypothesis was also confirmed. And third, the experiment proved the known fact one's attractiveness affects the estimation of his/her personality characteristics by others: the more attractive a person is, the more positive is the estimation of his/her personality.

Keywords: human face, parts of a face, eyes-hypothesis, physical attractiveness, estimation of attractiveness of women's faces, the influence of pregnancy on physical attractiveness, halo effect.

References

1. *Zinchenko V.P.* Duhovnost' (Duhovnoe, Duh) // Bol'shoi psihologicheskii slovar' / Pod red. B.G. Mesheryakova, V.P. Zinchenko. SPb.; M., 2003.
2. *Mesheryakov B.G.* Attraktivnost' // Bol'shoi psihologicheskii slovar' / Pod red. B.G. Mesheryakova, V.P. Zinchenko. SPb.; M., 2003.
3. *Mesheryakov B.G.* Feis-simvoly kak psihologicheskie orudiya // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2006. № 1.
4. *Nepp M., Holl D.* Neverbal'noe obshenie: Uchebnik. SPb., 2004.
5. *Uhtomskii A.A.* Dominanta. SPb., 2002.
6. *Chaldini R.* Psihologiya vliyaniya. SPb., 1999.
7. *Bull R., Rumsey N.* The Social Psychology of Facial Appearance. N. Y., 1988.
8. *Patzer G. L.* The Physical Attractiveness Phenomenon. N. Y., 1985.

Благодарность*

Э.А. Корсунская

член Союза кинематографистов России, член Союза журналистов России, редактор отдела искусств
Русского энциклопедического товарищества

Взгляд на старость изнутри, внутренняя картина переживаний старости. Так можно кратко выразить содержание этого автобиографического нарратива. В нем, с одной стороны, схематично, ассоциативно и мозаично высвечены основные, достаточно типичные и рутинно повторяющиеся фазы повседневного существования пожилого человека. С другой стороны, делается субъективно-индивидуальная попытка вскрыть глубинный смысл этого этапа жизни человека, философски отнестись к нему как к экзистенциальной проблеме.

Ключевые слова: старость, чувство благодарности, депрессия, старость как свобода.

Я всё пишу о старости, думаю о ней, размышляю. И необыкновенное чувство благодарности охватывает меня. Ведь это она, старость, причина того, что я еще вижу белый свет, небо, снег, радуюсь дождю, читаю. Не будь ее, мне бы ничего этого уже не досталось. Юность, молодость проходят, сменяются. Старость не уходит никуда. Вы до конца жизни вместе...

Много лет назад я смотрела фильм Бергмана «Фанни и Александр», роскошный, избыточный, ироничный. От этой картины отделилась одна сцена, даже не сцена, а долгий план. Узкая, будто застекленная терраса, за окном голубоватые сумерки, на террасе в кресле-качалке пожилая госпожа, глава рода. Она листает альбом фотографий, вглядывается в портреты сыновей, мужа, внуков, не заботясь и не задумываясь, кто жив, а кто остался только на этом снимке. Клан большой и ветвистый, не всех она и помнит, да и не прилагает усилий, чтобы вспомнить, определить их место в своей жизни. Потом она кладет узкие, тонкие руки на раскрытые страницы альбома и говорит задумчиво: «Я хорошо помню – было детство. Потом старость. А что означает этот пресловутый промежуток, о котором столько говорят?..» Вот эта фраза, помню, вошла в меня, как пуля.

По жизни расставлены указатели. Мы их не чувствуем, проходим мимо. Но они есть. И этот, давнишний осколок, даже как будто случайный в блестящем, ярком полотне мастера, застрял во мне, и до сих пор я не могу найти лучших слов для обозначения своей жизни. Может быть, те, кто трудно привыкает к со-

стоянию старости, к этому холодному, безжалостному слову, кто тоскует, борется, не хочет сдаваться (но всё равно сдается, по-другому не может быть), возможно, он, когда был молодым, не заметил этих слов. Но я заметила. И теперь, трудясь над загадкой, что же это со мною такое, почему так мила, так дорога мне моя трудолюбивая, независимая старость, я словно увидела ответ: госпожа в буклях в кресле-качалке, узкая худая рука на фотографиях альбома и тихий голос: «Что же означает этот пресловутый промежуток, о котором столько говорят?»

«Депрессия», – говорят пожилые люди. Говорят отстраненно, непричастно, как произносят «ветер» или «ночь». Стараясь ничего не упустить, перечисляют признаки своей депрессии: пропал сон, аппетит, не хочется читать, смотреть телевизор, на телефонные звонки не всегда поднимаешь трубку. По интонации это напоминает пересказ фильма, когда добросовестно передают события, но фильм уже отсмотрен, финал известен, и потому пересказ лишен чувств.

А между тем всё просто: депрессия не диагноз. Это осознание, что жизнь прожита. Что этот солнечный денек или, наоборот, морозный, синее небо, музыка, в которой бьется живой и чистый человеческий голос, – уже не твое. Когда ты еще жива, но знаешь правду. По утрам проверяешь больные места, и они все на месте. Звонки от детей однообразны – практически по всем телефонным проводам несется один вопрос. Если бы шалун перепутал номера телефонов, никто не заметил бы подмены. Дети звонят

* Редакционный комментарий к публикации. В отличие от общих рассуждений об автобиографических нарративах данный текст характеризуется предельной конкретностью самого предмета описания и осмысления, в нем пульсирует реальная мысль и реальное переживание, что имеет ценность для психологов разных направлений, включая и культурно-историческое.

утром и вечером и спрашивают, как здоровье. Утром и вечером родители добросовестно отвечают, хоть им хочется поговорить о другом. Но дети спрашивают о здоровье, потому что от ответов зависит распорядок их жизни, и родители поспешно отвечают, что все хорошо. Депрессия не диагноз. Это состояние, при котором нити, связывающие человека с жизнью, становятся тоньше паутины...

Когда узнают о смерти знакомого или даже незнакомого человека, на минуту всё смолкает. Молчание – знак уважения к смерти, сочувствие к человеку, который больше никогда не пройдет по земле. И еще бессознательное, легкое движение в глубине души, когда понимаешь, что, слава Богу, тебя пока миновало.

Старость вызывает раздражение. Молодые думают, что они прямо так, легко и красиво перелетят на небеса. И там под звуки классического джаза перед ними распахнутся врата. Но ведь редко так. Те, кто сейчас раздражается, отворачивается и, не отрываясь, смотрит в окно троллейбуса, чтобы не видеть этих блеклых, запавших глаз, вцепившейся в поручень слабой руки, которая все равно не удерживает тела, и оно болтается рывками вперед и назад, они ведь тоже будут стареть. Молодым неприятен вид старости и даже в каком-то смысле непонятно, каким образом здесь оказались эти старухи: сидят дома целый день, а как час пик, выползают и стоят перед глазами. А что им делать, которые стоят? Не на пол же им садиться...

...Шаг, свободный, легкий, летящий? Где он? Нет его. Это вдруг случилось – мелкий, частый осторожный ход, когда хочешь ступить твердо, а на самом деле будто чуть касаешься земли, и земля кажется ненадежной. В движении участвует все тело, подавшееся вперед, и глаза-помощники вглядываются в дорогу, чтобы не пропустить ямки, кочки, кожуры банана, чтобы не поскользнуться, а руки сами собой, без команд и сигналов цепляются за поручни и перила. Как, когда творческие трудовые будни превратились в добывание продуктов, приготовление пищи, еду, отдых, сон? Все время что-то болит, и прежде всего по боли узнаешь, что ты еще жив, и первое желание – преодолеть боль. Но тогда почему с таким упорством, с таким отчаянным азартом мы держимся за это существование? Что в нем? Встать, выпрямиться, подойти к окну. Здравствуй, мир! Книжка была такая детская «Здравствуй, мир!»... Конечно, времени свободного много, и вот так, уютно и спокойно угревшись, можно размышлять, сравнивать прошлое с настоящим, делать выбор. Ну не смешно ли? О каком выборе можно говорить? А между тем можно. Если одним словом определить, старость – это Свобода. Всё мелкое, суетное, тревожное исчезло, как не было, и, оглядываясь назад, с трудом различаешь очертания тех желаний, тревог, надежд, что заполняли жизнь, да, собственно, ее и составляли. Это было жизнью и ушло

вместе с нею. На самом доньшке остался крепкий, горьковатый настой. В нем никаких примесей. Всё ушло, вымылось, состоялось или потеряло смысл. Осталась жизнь, ее воздух, ветер, смена времен года, день, ночь. И те, кто давно умер, сейчас гораздо ближе, чем живые. Вернее, мы гораздо ближе к ним, чем к живым с их шумной, деятельной, устремленной жизнью.

Цветаева писала:

Юный месяц идет к полуночи:
Час монахов и зорких птиц,
Заговорщиков час – и юношей,
Час любовников и убийц.

Эти строчки вспомнились как подсказка. Наш час от одиннадцати до двух дня. Это время принадлежит старухам. Сначала кажется, что все на одно лицо, но, когда становишься одной из них, видишь, что все разные. И получается наоборот: теперь молодые на одно лицо: два-три варианта туалетной воды, длинноногие, промытые, с крашеными светлыми волосами, развевающимися на ветру, с крепко прижатыми, словно вживленными в ухо маленькими телефонами. Дорогая, мягкая даже на вид обувь, модная, свежая, изящная одежда, в руке тоненькая сигаретка. И по этой сигаретке, по запаху, по тонкости каблука можно угадать ступеньку той лестницы, по которой они карабкаются. Сначала они называются «референт», «помощник», «секретарь проекта». Новый мир построим, в нем будем жить. Это кажется им таким заманчивым, привлекательным, небывалым.

Вот другая ступенька, повыше. Тут встают рано, быстро душ, фен, два-три разговора по мобильному, пока подкрашиваются ресницы, телевизор – пощелкать пультом, что там в мире слышно, кофе (растворимый), чай в пакетиках с рекомендованным гастрономическим продуктом. Куснула, жует, зоркий взгляд на бумаги, чуть нахмурилась, но нет, лицо разгладилось, всё в порядке, портфель защелкнул. На секунду губа прижалась к губе с бесцветной помадой, никакого макияжа. Как будто всё. Бутерброд не доеден, кофе не допит – тоже знаки новой, напряженной и немножко шикарной жизни. Да-да, об этом не говорится, но это так. Взяла бы эту недоеденную нарезку, вынесла во двор – там найдется кому съесть, не говоря уж о кошках и собаках. Но ведь там, во дворе, никого нет! Как нет? Ну, конечно, нет. Разве? Нет, моя собака дома, только что пришла с гулянья, лапы ей моет домработница. Как раз сейчас. Машина моя у подъезда, верный конь вороной. Конечно, метро быстрее. Эти пробки невыносимые совершенно расшатали нервы. Но что же делать? Ехать же как-то надо. Нельзя же приехать на работу на метро. Рассмеялась, почти уткнувшись в зад «жигуленка».

С одиннадцати до четырнадцати – время старух. Ах, как много можно рассказать об этом. Как им хочется разговаривать, как они боятся что-то забыть,

не дослышать, не понять. Как иные благодарны за малую услугу, а другим мерещится, что они еще опираются на широкие ручки своего начальничьего кресла. А их уж вытряхнули давно, и кресла того нет, а им всё кажется, что они в нем, и всё требуют, всё командуют. Ах, какая нас прорва... Утром – к рынку. В другое утро – к сберкассе. В третье – поликлиника, если врач с утра, а если с трех, то днем. Вечера – по-разному. Большинство дома (если осень холодная, или зима, или ранняя весна). Ждут звонка от детей, от внуков. Часто напрасно ждут, но терпеливо, и это уже как дело. Телевизор готов к услугам. Особых забот с ним нету, плохо ли видно, слышно, не так уж и важно. У некоторых собаки. Эти счастливы. Их старость спокойна и надежна. Нет, от одиночества они не страдают. Помощь иногда нужна – прибить что-то, донести. Но одиночества нет. Вот оно, ды-

шит, дремлет, слышит стук твоего сердца. У старух, как правило, старые собаки. Не то что как правило, а закон. «Нам вместе сто пятьдесят лет», – смеется хозяйка из второго подъезда. Иногда зайдут в магазин: «Что бы нам такого купить?» – «Вот, возьмите йогурт новый». – «Сладкий?». – «Нет, не сладкий, как раз для вашей собачки». – «Тогда давайте две штуки». Идут домой, помахивая пакетом. Собака рада: поужинаем. И хозяйка рада, что собака рада. Так и живут. Эти цепи не разорвать, нет такой силы. Только смерть. И хозяйка останавливается, чтобы унять сердцебиение. Нет, нет, еще не сейчас. Будем ужинать, читать, подруга позвонит, фильм посмотрим. А потом спать. Поздно, и собака сердится, смотрит с притворным удивлением: «Долго еще?» – и прямо голову роняет на пол от усталости. Хитрости твои давно известны, родная моя, сейчас иду. Вот и ночь.

Gratitude

E.A. Korsunskaya

Member of the Russian Cinematographers Union and of the Russian Journalists Union,
Editor of the Arts section at the Russian Encyclopedic Partnership

An inside view of the old age – that is how this autobiographical narrative can be described. On the one part, the article schematically shows the main, typical, routinely recurring phases of an elderly person's everyday life. On the other part, the author makes a subjective attempt to find the deep meaning of this stage of life and to regard it as a philosophical, existential problem.

Keywords: old age, feeling of gratefulness, depression, old age as freedom.

Событие в структуре биографического текста

Е.Е. Сапогова

доктор психологических наук, профессор,
зав. кафедрой психологии Тульского государственного университета

В статье рассматриваются особенности построения автобиографического текста, описанного как цепочка упорядоченных между собой событий. Если единицей жизни считать события как постоянно происходящие с человеком действия или случаи в совокупности их значимых и незначимых для человека признаков, то при их включении в автобиографический текст осуществляется превращение произошедшего случая в свое событие («для-себя-событие») за счет вовлеченности в него, небезучастности к его значению и амплификации – пристрастного наделения избыточным по отношению к нему смыслом. Описан ряд особенностей биографической событийности – «событийные ожидания» («экзистенциальная готовность» субъекта к событию), «насыщенное описание» (амплификация), символизация, смысловая иерархизация, «когерентная волна», «онтологический импульс» и «чувство возможного» (чувство «если»).

Ключевые слова: автобиографический нарратив, жизненный опыт, смысл, символизация, событие, текст, социализация, культура.

В последние годы в отечественной психологии, как кажется, нарастает интерес к анализу событий жизни не абстрактно-обобщенного субъекта как представителя своего времени, этноса, социальной, профессиональной или возрастной группы, а конкретного человека, проживающего жизнь «здесь-и-теперь» в качестве неповторимого экзистенциального приключения. На наш взгляд, это связано со все большим осознанием того факта, что жизненный путь каждой личности интересен не только и не столько тем, как в нем отражено всеобщее, сколько найденными ею смыслами, единичными способами со-бытия с миром, построением уникальной в своем роде внутренней реальности в пределах общих социокультурных и временных границ. Именно они теоретически способны нести в себе «принципиальную новизну» (Н.А. Бердяев) для субкультур и социума.

Но как эта новизна может быть обнаружена, явлена другим? Процесс «самоявления» требует, во-первых, внутренней интенции, готовности личности открываться через диалог для других, во-вторых, он может осуществляться как ответ на «вопросание» других, ищущих ответы на те же самые вопросы, что и она. Чтобы раскрыть систему личных смыслов для других, человек становится «знаком самого себя», дробя свою цельность «на множество относительных значений, составляющих семантику личной жизни, увиденной как текст повседневно творимой биографии» [8, с. 7]. Фактически это процесс означивания собственных смыслов, их перевод из континуального в дискретное состояние. Распаковка собственных смыслов для других происходит опосредованным образом – через знак, слово, текст, выступающие «как факты объективации сознания» [4, с. 61].

Одним из способов самовысказывания, языковой идентификации опытов индивидуальной жизни является автобиографический нарратив [9, с. 15] с его

своеобразной семантикой. Проговаривая вслух самого себя, строя для другого постоянно удлиняющийся текст о себе, человек не только упорядочивает и конструирует самого себя как часть современного ему мира, но и создает контуры себя-иного, пока отсутствующего в бытии, но могущего появиться как результат осуществления «идеального проекта» (термин С.Н. Булгакова), выбранного личностью для самореализации. В известном смысле, презентуя себя для других в текстах о себе (правдивых или вымышленных), человек удостоверяет способ своего существования в социальном пространстве и одновременно верифицирует свои смыслы. Автобиографический текст, сколь официальным бы он ни был, всегда пристрастен, он несет в себе отпечаток субъективной семантики личности, выражение отношения человека к себе и событиям своего существования, преломленное через систему общекультурных значений.

Когда Ж. Женнет говорит, что любой текст может быть описан как риторическая амплификация некоего суждения [3], эта мысль как нельзя лучше подходит к построению текста автобиографии, который в процессе многократного рассказывания не просто удлиняется, но изменяется в зависимости от ключевых представлений и отношений личности к себе, другим, миру, формирующихся на разных этапах развития под влиянием всевозможных обстоятельств. Первоначальное знание о себе по мере накопления опыта многократно расширяется. Анализируя квазибиографические тексты о себе, которые могут создать дошкольники, легко заметить, что они есть расширение фундаментального утверждения «Я есть», удостоверяемое именем, наличием родителей, принадлежностью себе игрушек и т. д. Со временем тексты простого самоудоверения, разворачиваясь во временной перспективе, становятся автобиографическими, частично метафорическими, самопрезентациями,

сохраняя экзистенциал «Я есть» в своей основе («Я есть – ...»).

Строительство «Я для себя», отраженное в автобиографическом нарративе, – процесс вероятностный, *возможностный* (М.Н. Эпштейн). Происшествия жизни (встречи с людьми, переживание определенных обстоятельств, межличностные коллизии и пр.) открывают в каждом человеке те миры, о которых он мог и не подозревать до столкновения с ними, «при этом возможность предстает не просто как еще не реализованный потенциал, а, скорее, как невозможность полной реализации, как путь» [7, с. 15]. Пристрастно осмысляя каждый прожитый отрезок и последовательно соединяя жизненные опыты в автобиографический нарратив, человек выполняет принципиально важную функцию самоосознания: в этой внутренней деятельности его «Я» постоянно *разотождествляется* с самим собой, создавая новые возможности для самого себя. Выдуманная жизнь становится своеобразным посредником между тем, что человек в себе осознаёт и переосознаёт, и тем «проектом себя», который он мог бы осуществить в жизни. «Я могу быть» как «вечная неосуществимость» постоянно сохраняется под оболочкой «Я есть» (М.Н. Эпштейн). Повествование о себе не только упорядочивает самопредставления, но и дает возможность реально пережить небывалость и несбыточность своего бытия. В этом смысле использование в отношении построения текста автобиографии метафоры «игры с самим собой» представляется весьма уместным, поскольку в ней модельно опробуются возможные риски, проигрываются последствия планируемых действий, строятся новые смыслы.

Если единицей жизни считать события как постоянно происходящие с человеком действия или случаи в совокупности их значимых и незначимых для человека признаков (данность, явь), то при их включении в автобиографический текст осуществляется превращение происшедшего и сохраненного в «памяти души» (В.П. Зинченко) случая в *своё* событие («для-себя-событие») за счет вовлеченности в него, небезучастности к его значениям (М.М. Бахтин) и амплификации – пристрастного наделяния *избыточным* по отношению к нему содержанием. Эту избыточность создают собственные смыслы человека, отражающие его глубоко личное, ценностное отношение к происходящему, «превращающее проживание в переживание» [5, с. 271].

При построении автобиографического повествования условной первой фазой (уровнем истории) является отбор событий для текущего общения. Несмотря на то что одновременно и последовательно с человеком случается много разных происшествий, с той или иной выраженностью его вовлеченности в них, далеко не всё происходящее обретает статус «своего» события. Выбор содержания нарратива ориентирован на «здесь-и-теперь-ответность» внешнего или внутреннего слушателя. Автобиографический текст скорее всего существует не как полуфабрикат, заготовка, а как ак-

тивная (живая) образно-вербальная потенциальная форма воплощения личных смыслов. Второй фазой (уровнем наррации) является собственно нарратизация как результат композиционного построения биографического текста (линеаризации, перестановки), связывающего ситуации, персонажей, действия в том порядке, который необходим для достижения иллюстративности, убедительности и т. п. На этом уровне избирается форма изложения, отражающая осмысление жизни как «одиссеи», «трикстериады», «дьяволиады», «притчи», «жития» и т. д., как нарративные фигуры, сюжеты и пр. В нарративной структуре событие иногда подвергается апокрифированию и даже искажению. И наконец, третий уровень (вербализации нарратива) – ориентированная на слушателя презентация повествования, включающая интонации, паузы, темпоритм повествования, стилевые паттерны и выражения, свойственные конкретному рассказчику, невербальные вставки и т. п., призванные усилить или сгладить впечатление от тех или иных фрагментов текста.

Наш эмпирический анализ собранных в течение нескольких лет биографических текстов, составленных взрослыми людьми, обнаруживает удивительный факт: если на первой фазе высокой значимостью обладает личная вовлеченность в происходящее, его внутренняя причастность человеку, то нарратизация «одевает» отобранное событие в «новые одежды». Нарратор как бы усиливает значимые для него моменты события за счет насыщения деталями, почерпнутыми из семиотических ресурсов культуры (традиции, предания, фольклор). Создается парадоксальное впечатление, что уникальность своего события, своих смыслов выглядит для личности более достоверной и убедительной при апелляции к имеющимся культурным прототипам (повествователи часто с легкостью превращают «Они» в «Мы», а «Мы» в «Я», вместо того чтобы совершать внутреннюю работу самопостроения). Кажется, что культура, приобщающая человека к своим бесконечным семиотическим ресурсам, одновременно «вырывает» из его рук индивидуальный жизненный опыт, стремясь «обобществить» его, подсказать, как описать случившееся в общекультурных категориях.

В построении автобиографического нарратива человек ориентируется на имеющиеся прототипы и значения прежде всего для того, чтобы быть понятным (в том числе и самому себе), тем более что социализация предоставляет ему избыточное их количество. Далеко не каждый может позволить себе быть *не понятным, а понятым*, процесс означивания глубоко личностных постижений и смыслов когнитивно трудный. Содержащийся же в культурных текстах объем описаний того, *что* и *как* с человеком может происходить в жизни, столь велик, что ему может казаться, что все варианты исчислены и достаточно сравнить происходящее с ним с образцами, чтобы обнаружить, что «ничего нет нового под солнцем». Способность всё же противостоять эманации прототипа и строить отклоняющийся от типичных сюжетов самоописатель-

ный текст с целью передачи собственных смыслов соотносима с идеей Э. Мунье об «интегральном героизме» каждого субъекта, состоящем в возможности творчески генерировать индивидуально своеобразные способы взаимодействия с реальностью при возникновении нетривиальных бытийных ситуаций, для которых не предусмотрены «ключевые» ответы, потому что никто до данного субъекта не ставил таких вопросов [6].

Анализируя особенности событий автобиографического повествования, мы выделили несколько моментов в их понимании.

В первую очередь это «событийные ожидания» или «экзистенциальная готовность» субъекта к событию – своеобразное состояние когнитивного и эмоционального напряжения, ожидания ситуаций, которые будто бы «должны свершиться» в жизни. Так, к примеру, любой социализированный субъект чуть ли не с дошкольного возраста знает, что на жизненном пути его «должны ожидать» влюбленность, создание семьи, профессиональная деятельность, утрата родителей и т. п., поэтому он заранее формирует отношение к этим будущим происшествиям как к *событиям* и избыточно внимателен к тем «зонам» повседневности, в которых вероятно появление этих происшествий. Может быть, именно из-за этих ожиданий, иногда не оправдывающихся, происходит нарративное искажение собственного опыта: к примеру, если на жизненном пути человека не случилось «большого и светлого чувства», он либо принимает за него что-то другое, либо оправдывает его отсутствием некими обстоятельствами жизни, либо вообще выдумывает его в историях о собственной жизни, презентуемых другим, и т. д.

Признаки и значения ряда жизненных ситуаций, в принципе, изначально знакомы субъекту по текстам, освоенным в социализации. Особое значение несут тексты, выполняющие функцию *прецедентных*, т. е. такие, в которых для субъекта в первой/образцовой форме выступают значения будущих важных для него случаев. Их функция, среди прочих, состоит в предварительной «разметке», «программировании», «форматировании» еще не состоявшегося в социокультурном пространстве жизненного пути, в его семантизации с помощью общекультурных средств. Фактически такие тексты в каком-то смысле принуждают человека ожидать наступления определенных случаев и содержат в себе ряд ответов на еще не сформулированные им вопросы, хотя не обязательно на те, которые поставит перед ним его собственная жизнь. Но в реальном проживании жизни человек не всегда схватывает в явлениях и предметах в качестве ключевых именно те признаки, которые заповеданы культурой, обществом. Релевантными для него могут стать совершенно иные признаки с их значениями происходящего, которые субъект волен помещать в любые персональные контексты, считая имеющими отношение именно к нему. В толще культуры предметы и явления наделены большим разнообразием признаков, и задача текстов, используемых для ранней социализации, – вы-

строить в сознании *прецедентную систему предпочтений* одних значений другим. Поскольку процессы обновления в канонизированных собраниях таких текстов протекают медленно, образцы постепенно устаревают, из-за чего человек может, отвергнув «настойчивые» признаки, обнаруживать новые.

Второй немаловажный момент в превращении жизненного происшествия в свое событие – *амплификация, создание «насыщенного описания»*, под которым мы понимаем избыточное насыщение некоего случая личностными смыслами, привнесение в него признаков, создающих возможность определенной интерпретации происшедшего в условиях знания социальных кодов. «Насыщенное описание», сопровождающее превращение действия или случая в событие, указывает на специфический тип интеллектуальной деятельности (нарратизации), который мы связываем с намеренным наполнением смыслами того, что само по себе не является их прямым носителем. Именно наличие «насыщенных описаний», особенно в условиях бедной на события жизни, удерживает данные случаи в канве автобиографии, надолго выделяя их из череды других жизненных происшествий. Может быть, через насыщенные описания конкретные события связывают человека с чем-то большим (как минимум с культурой, как максимум с чем-то надчеловеческим), чем являлось событие само по себе и основанное на нем восприятие человеком самого себя.

Третий момент – *символизация* – выступает как сознательное действие субъекта в качестве творца текстовой версии своей жизни, при котором определенное событие приобретает статус *биографического символа*: вслед за Ж. Делёзом можно предположить, что со временем некое событие с его насыщенным описанием, выдержавшим проверку временем, может превратиться в символическое отображение вообще всех событий в жизни субъекта [2] – именно о нем, вероятно, сам человек может сказать, что прожил жизнь «ради...». Оно становится своеобразной меткой, мотивом прожитой единичной жизни. По существу, строя автобиографический нарратив, субъект *производит* смыслы и символы, *принуждает смысл существовать через него*: «смысл – это вовсе не принцип и не первопричина, это продукт» [1, с. 53] жизнетворчества.

Человек волен возвышать до уровня символа любое из случившихся с ним происшествий. В ряде случаев такое возвышение может быть связано с сопряжением автобиографического содержания с историческими обстоятельствами жизни человека (войны, революции, социальные катаклизмы и пр.), придающими дополнительную ценность, «нарративный вес» субъективным переживаниям и одновременно заставляющими осмыслять свою жизнь не столько как «экзистенциальное приключение», сколько как частицу большого исторического процесса. Символизированные события могут подчинять себе все жизнеописание, делая его содержание менее персональным. Кроме того, символизация отражается в форме автобиографи-

ческого нарратива констатирующей, перформативной, дидактической, энтимематической, символической.

В рамках символизации можно говорить также о *смысловой иерархизации* жизненных событий в индивидуальной биографии. Сколь бы ни были наполнены смыслом все включенные в нее события, некоторые из них сам субъект воспринимает как уникальные, единичные, данные в опыте только ему и неповторимые. Такие события могут связываться с сокровенностью самой личности, связывать субъекта с чем-то большим, чем он сам (Богом, космосом, фатумом), выражать его «самое само» (А.Ф. Лосев). События этого уровня, возможно, вообще не включаются в рассказы о себе, презентуемые другим, составляя сокровенные «тексты для себя».

Для понимания процессов упорядочивания и структурирования автонарратива мы предлагаем также использовать метафору когерентной (связующей) волны. *Когерентная волна* – ментальный процесс переупорядочивания выстроенного автобиографического гипертекста: после превращения определенного происшествия в свое событие это новое событие заставляет нарратора так или иначе перестраивать, переструктурировать имеющееся жизнеописание с помощью восходящих и нисходящих нарративных трансформаций. Человек вынужден корректировать и даже существенно менять содержание и значение некоторых фрагментов автобиографического нарратива, чтобы расставить в прошлом метки, свидетельствующие о возможности и необходимости наступившего события. Более того, эта волна требует выстраивания определенных стратегий в отношении будущих происшествий и случаев (логика свершения одного события тянет за собой логику других, образуя новые последовательности).

«Когерентная волна» требует переупорядочивания (создания причинно-следственных связей) уже сложных иерархий автобиографических событий. Она уже не столько обобщает единичные события в последовательности, сколько связывает истории, жизненные сюжеты между собой и обобщает их до предельно сжатой формы – «смысла жизни». Именно поэтому, пока жизнь длится, рассказы о себе могут существенно меняться. Каждое новое событие в большей или меньшей мере меняет внутреннюю логику автобиографии, особенно если субъект чувствует противоречия между событиями. Метафора когерентной волны объясняет и тот факт, что со временем в автобиографии могут появиться встроенные фрагменты, являющиеся чистым продуктом воображения.

Важную функцию при построении автобиографического нарратива выполняет *онтологический импульс* (Г.Л. Тульчинский), при котором желаемому или должному субъект придает экзистенциальный статус («Да будет...!»). В этом случае некоторые еще не случившиеся, но уже наполненные для человека смыслом события получают дополнительную энергию, чтобы сбыться. Это не просто некие допущения или предположения субъекта, а почти целевые конст-

рукции сознания, способные конструировать для него реальность будущих происшествий. Не только личность строит текст своей жизни, но и текст строит личность. Для человека отнюдь не праздным является вопрос: «Что было бы, если бы я тогда не ..., а ...?», потому что *его индивидуальная история есть совокупность не только того, что было, но и того, что могло бы быть*. И именно растущий объем не свершившихся в его жизни фактов нарративно устанавливает значение тех, которые свершились [10].

Еще одним существенным моментом построения автобиографического нарратива, связанным с предыдущим, мы считаем присутствующее в нем *чувство возможного, чувство «если»*. Оно состоит в том, что, рефлексируя происходящее в жизни как событие, человек всякий раз переживает интуитивное расширение тех мыслей и чувств, которые сопровождали происшедшее. «Это чувство нельзя свести к ожиданию, предвидению, предсказанию, потому что оно не соотносится с реальностью, как своего рода *модальное волнение*, вызванное непрерывной игрой и сменой модальных установок. Мы участвуем в конкретных событиях – и одновременно переживаем их многовариантность, их насыщенность иными возможностями, которые не просто соприсутствуют с реальностью, но интенционально растворяют ее в себе» [10, с. 152].

Рассказываемый, сотворяемый текст автобиографии выполняет функцию зеркала, в котором автор может многократно увидеть себя как *иного*. Автобиографический текст нечто принципиально другое, чем отраженная в нем жизнь, нечто избыточное по отношению к ней. Автокоммуникация, совершаемая в автонаррации, размыкает границы между реальным миром и миром текста, позволяет через текст увидеть то, что, может быть, не открывается человеку в мире реальном. Авторская проекция в автобиографию и иные истории о себе обладают, на наш взгляд, сильным эффектом последствия, что позволяет использовать их в качестве терапевтического средства.

Каждый последующий жизненный этап вбирает в свой смысловой состав возможности предыдущих. Этим объясняется принципиальное нарастание возможностей с возрастом. Человек постоянно растет как потенциальное существо, и его жизнь до старости не утрачивает «зова и горизонта» (М.Н. Эпштейн), хотя после пересечения границы сорока лет (кризиса среднего возраста) он растет, заведомо зная, что не сможет полностью реализоваться и часть своих возможностей унесет с собой. Вероятно, именно поэтому феномен «придуманных жизней», состоящих из реинтерпретированной смеси реальных и вымышленных событий, мы в консультативной практике наблюдали у людей преимущественно старше сорока лет. И хотя образование новых потенциальностей идет параллельно осуществлению жизненных возможностей, внутренний мир взрослого человека заполнен несостоявшимися возможностями, часто теми, которые вообще не подлежат воплощению [10].

Литература

1. Бадью А. Делёз. «Шум бытия». М., 2004.
 2. Делёз Ж. Логика смысла // Делёз Ж. Логика смысла. Фуко М. *Theatrum Philosophicum*. М., 1988.
 3. Женет Ж. Повествовательный дискурс // Фигуры. М., 1998. Т. 2.
 4. Зинченко В.П. Живое знание. Самара, 1997.
 5. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики. (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина). М., 2002.
 6. Мунье Э. Манифест персонализма. М., 1999.
 7. Тульчинский Г.Л. Возможное как сущее // Эпштейн М.Н. Философия возможного. СПб., 2001.
 8. Тюпа В.И. Бахтин как парадигма мышления // Дискурс. 1996. №1.
 9. Хеннингсен Ю. Автобиография и педагогика. М., 2000.
 10. Эпштейн М.Н. Философия возможного. СПб., 2001.
-

Event in the structure of biographical text

Ye. Ye. Sapogova

Ph.D. in Psychology,

Professor, Head of the Psychology Department of the Tula State University

The author describes the specifics of construction of autobiographical text consisting of various events that are put in order. Such events (i.e. constantly happening actions in one's life) or incidents (in the aggregate of their significant and insignificant characteristics) are considered a unit of life, and their inclusion in an autobiographical text transforms incident into one's own event («event-for-myself») through one being involved in it and being concerned about its meanings and amplification, that is, through imparting excessive meaning to such incidents. The article describes several specificities of biographical eventfulness – «event expectancy» (i.e. one's «existential preparedness» for event), «rich description» (i.e. amplification), symbolization, prioritization of events by their meaning, «coherent wave», «ontological impulse», and «the feeling of the possible» («the feeling of «if»).

Keywords: autobiographical narrative, life experience, meaning, symbolization, event, text, socialization, culture.

References

1. Bad'yu A. Delez. «Shum bytiya». М., 2004.
2. Delez Zh. Logika smysla // Delez Zh. Logika smysla. Fuko M. *Theatrum Philosophicum*. М., 1988.
3. Zhennet Zh. Povestvovatel'nyi diskurs // Figury. М., 1998. Т. 2.
4. Zinchenko V.P. Zhivoe znanie. Samara, 1997.
5. Zinchenko V.P. Psihologicheskie osnovy pedagogiki (Psihologo-pedagogicheskie osnovy postroeniya sistemy razvivayushego obucheniya D.B.El'konina). М., 2002.
6. Mun'e E. Manifest personalizma. М., 1999.
7. Tul'chinskii G.L. Vozmozhnoe kak sushee // Epsh-tein M.N. Filosofiya vozmozhnogo. SPb., 2001.
8. Tyupa V.I. Bahtin kak paradigma myshleniya // Diskurs. 1996. № 1.
9. Henningsen Yu. Avtobiografiya i pedagogika. М., 2000.
10. Epshtein M.N. Filosofiya vozmozhnogo. SPb., 2001.

Речь и практическая интеллектуальная деятельность ребенка (экспериментально-теоретическое исследование)

Л.И. Божович

Публикуется первая часть ранее не издававшейся работы автора, в которой описывается трехлетний цикл исследований, посвященный экспериментальной проверке гипотезы о динамической связи речи и мышления в онтогенезе. Эти исследования проводились в 1929–1931 гг. под руководством Л.С. Выготского рядом его молодых коллег. Основная задача исследования – рассмотреть психологическую структуру процессов, лежащих в основе практических интеллектуальных операций, отношение их к речи в ходе развития и распада. В исследовании участвовали 40 нормально развивающихся детей в возрасте 3–7 лет, 6 детей-олигофренов и 4 больных амнестической афазией. Был использован экспериментально-генетический метод. В результате исследования описаны этапы становления мышления и речи. Описана речь, не связанная непосредственно с одновременно протекающими интеллектуальными операциями. На определенном этапе развития речь вступает в сложные отношения с мышлением. Сначала речь отображает процесс поведения, затем становится речью, планирующей поведение. Первоначально планирование в речи выступает как внешняя деятельность («эгоцентрическая» речь) и лишь в процессе дальнейшего развития становится внутренней деятельностью.

Ключевые слова: речь, практический интеллект, опосредствование, эгоцентрическая речь.

Публикуемая работа Л.И. Божович в начале 1960-х гг. была передана А.В. Запорожцем В.П. Зинченко для использования в их совместной работе над главой «Развитие мышления», предназначенной для книги «Психология детей дошкольного возраста» (М.: Просвещение, 1964). В этой главе, написанной А.В. Запорожцем, В.П. Зинченко и Д.Б. Элькониним, кратко описано содержание исследований Л.И. Божович и ее коллег под руководством А.Н. Леонтьева, о чем в тексте свидетельствует следующая фраза: «В ряде исследований, выполненных под руководством А.Н. Леонтьева (Л.И. Божович, А.В. Запорожец, В.И. Аснин и др.), изучался процесс формирования и использования обобщения у детей дошкольного и младшего школьного возраста в ходе решения сходных практических задач» (с. 212 указанного издания). В библиографии к книге давалась соответствующая ссылка: «Рукопись. 1935 год».

Возможно, другой экземпляр этой рукописи находится в архиве Л.И. Божович, у ее родственников. Ссылку на этот экземпляр мы находим в списке трудов Л.И. Божович, составленном Е.Д. Божович (см.: Список основных научных трудов Л.И. Божович // Формирование личности в онтогенезе: Сб. науч. тр./Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1991), в котором рукопись именуется следующим образом: «Речь и практическая интеллектуальная деятельность ребенка. Экспериментальное исследование. – Рукопись. – 1935, 111 м/п с.». Кроме того, краткий анализ ранних исследований Л.И. Божович, изложенных в публикуемой рукописи, дан в статье Е.Д. Божович

«Проблемы развития речи и обучения языку в научном творчестве Л.И. Божович» (Формирование личности в онтогенезе / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1991).

В рукописи нет указания ни на время написания текста, ни на время его превращения в машинописный текст. В самой рукописи упомянут лишь 1929 год – год начала исследований. Сказано также, что работа велась на протяжении трех лет, т. е. еще при жизни Л.С. Выготского, и содержательно близка к тем материалам, которые Л.С. Выготский описывает, например, в работе «Орудие и знак». И это может служить основанием для предположения, что в рукописи описываются исследования, проведенные под руководством А.Н. Леонтьева вместе с Л.С. Выготским и (или) А.Р. Лурией. Упомянутое выше научное руководство А.Н. Леонтьева рассматривается нами как конкурирующая гипотеза, в защиту которой можно сослаться на то, что в 1929 г. была опубликована посвященная изучению практического интеллекта статья А.Н. Леонтьева «Новый простейший тест для исследования «практического интеллекта» дошкольников и умственно отсталых детей» (Вопросы марксистской педагогики. Вып. 1. Исследования по педагогике, педологии и психологии. М.: АКВ им. Н.К. Крупской, 1929. С. 204–210); переиздание этой статьи см.: Становление психологии деятельности: Ранние работы / Под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева, Е.Е. Соколовой. М., 2003.

В то же время в тексте имеется лишь одно упоминание о А.Н. Леонтьеве, причем он указывается в качестве соруково-

дителя экспериментов Р.Е. Левиной, первым руководителем которой назван Л.С. Выготский.

В пользу гипотезы о руководстве Л.С. Выготского говорят многочисленные цитаты из его текстов, часть из которых имеет ссылки на «Мышление и речь» (1934; хотя следует заметить, что в оригинале этот текст датируется 1935 г.).

В крайнем случае можно предположить, что описываемые исследования проводились по программе, разработанной Л.С. Выготским и направленной на развитие культурно-исторической теории, и что результаты неоднократно обсуждались с ним. Хорошо известно, что один из разделов этой программы касается экспериментальной проверки гипотезы о динамической связи речи и мышления в онтогенезе (Р.Е. Левина, А.В. Запорожец, Л.И. Божович).

В этом номере журнала мы публикуем первую часть материалов. В последующих номерах будут опубликованы вторая и третья части. Настоящий комментарий будет продолжен по завершении публикации работы Л.И. Божович.

И.А. Корепанова

Речь и практическая интеллектуальная деятельность ребенка (экспериментально-теоретическое исследование)

Л.И. Божович

Глава 1

Настоящее исследование было начато в 1929 г. и велось в течение трех лет.

За это время экспериментальная разработка проблемы мышления и речи, производившаяся как в Москве Л.С. Выготским и его сотрудниками, так и Харькове, в Психологическом секторе Всеукраинской психоневрологической академии, дала возможность прийти к ряду не только новых выводов в отношении изучаемой нами проблемы мышления, но и новых общих психологических положений. Таким образом, наше исследование распалось на несколько этапов, отличающихся друг от друга как исходными положениями, так и конкретными методами работы. Поэтому мы предпочли обычной форме систематического изложения экспериментального материала путь исторического изложения, позволяющий отразить развитие взглядов на практическую интеллектуальную деятельность ребенка внутри принятой нами общей концепции психического развития*.

Исходя из указанных соображений, мы разделили излагаемые материалы на следующие три части:

1. Исследования роли речи в развитии практических интеллектуальных операций.
2. Исследование речи в решении задачи на механические связи и отношения.

3. Развитие обобщения и практической интеллектуальной деятельности ребенка.

Основным вопросом, на решение которого были направлены наши первые исследования, был общий вопрос об отношении речи к так называемой практической интеллектуальной деятельности ребенка. Эта последняя рассматривалась нами как деятельность, направленная на решение новых задач, решаемых или принципиально разрешаемых в наглядно-действенном плане. Таким образом, «практический» интеллект в нашем понимании не противопоставляется интеллекту «гностическому», но является лишь особой формой познавательной деятельности человека. Задача наших исследований и заключалась в том, чтобы вскрыть структуру психологических процессов, лежащих в основе практических интеллектуальных операций, выяснить их отношение к другим психологическим функциям (в первую очередь к речи) и изменение этих отношений в процессе развития и распада.

Общая психологическая концепция мышления, от которой мы первоначально отталкивались в нашей работе, может быть сформулирована в немногих основных положениях. Так как нас специально интересовало своеобразие *человеческих* форм мышления, то центральным для нас вопросом стал вопрос об отношении мышления и речи. В противоположность утверждению о независимости обеих этих функций, как и утверждению тождества, мы полагали, что мышление и речь находятся в закономерных и сложных отношениях друг с другом. «Речь не создает разума, но без нее разум не может развиваться»** – это положение В. Прейера, высказанное им еще 60 лет назад, подтверждается действительно каждым новым исследованием в современной психологии мышления. Однако отношения мышления и речи представляются нам не раз навсегда данными и непосредственными, а изменяющимися в процессе онтогенетического развития.

Первоначально мышление и речь кажутся как бы независимыми друг от друга функциями, имеющими каждая свои генетические корни и свою историю развития. Как в животном мире, так и у ребенка мы можем проследить появление некоторых интеллектуальных операций, направленных на решение практических задач, которые кажутся не связанными с развитием речи. Именно такой «доречевой» интеллект, как и доинтеллектуальные формы речи, характерен для первого, самого раннего этапа развития мышления и речи. Однако отношение полной независимости речи и мышления, характерное для их предыстории, затем изменяется, и это изменение, определяющее собой всю дальнейшую судьбу мышления, заключается в том, что на известном этапе раз-

* Правки в тексте предположительно были внесены Л.И. Божович (по оценке Е.Д. Божович). Они носили редакторский характер. Редакция также внесла незначительные правки, улучшающие стилистику текста. Существенных правок, изменяющих смысл текста, внесено не было. – *Прим. И.К.* (И.А. Корепанова).

** Книга В. Прейера «Душа ребенка» была опубликована в 1882 г. – *Прим. И.К.*

вятия речь и мышление вступают во внутренние отношения друг к другу, причем слово утрачивает свой прежде чисто экспрессивный характер и начинает выполнять специфическую функцию знака, опосредствующего процесс мышления. «Главное преимущество, – говорит Л.С. Выготский, – которое приобретает при этом мышление и на котором основывается все его дальнейшее развитие, заключается в том, что мышление, становясь речевым, превращается во внешнюю деятельность, которой мы можем овладеть так же, как мы овладеваем другими формами нашей внешней деятельности, например движениями, которую мы можем подчинить нашей власти и регулировать согласно нашим целям»*.

Превращение доречевого интеллекта в речевой представляет собой прежде всего превращение первичных «натуральных» форм интеллекта в исторические формы специфически человеческого мышления. Из сопоставления отношений, существующих между речью и мышлением в животном мире, и тех же отношений, выступающих в процессе развития ребенка, с ясностью обнаруживается, что развитие человеческого мышления не является простым продолжением его развития в животном мире, но что мы имеем здесь изменение самого типа развития, переход от биологического развития к историческому.

Если исходить из этих положений, то главная проблема в отношении так называемого «практического» интеллекта заключается в изучении тех принципиальных изменений, которые претерпевают первичные формы интеллектуальной деятельности под влиянием включения речи. Приобретение мышлением специфически человеческих форм и принципиальная роль слова в этом процессе – вот тот основной теоретический вопрос, который толкал нас к изучению так называемого практического интеллекта.

§ 1

Исследования В. Келера поведения человекообразных обезьян, отчасти раскрывшие психологическую структуру первичных интеллектуальных операций животного, показали независимость примитивных наглядно-действенных форм мышления от речи. Установление этого положения дало повод В. Келеру, как и ряду других исследователей, полагать, что существует особый вид «практического» мышления, которое, в отличие от мышления логического, не является в дальнейшем своем развитии непосредственно связанным с речью. К. Бюлер, О. Липман, Г. Боген и другие пытались поэтому игнорировать значение речи в развитии практического мышления ребенка. Анализируя интеллектуальное

поведение ребенка, решающего «обезьянью» задачу, они искали в нем выражения тех же психологических закономерностей, которые свойственны и интеллектуальному поведению животного. В интеллекте ребенка они пытались обнаружить, по выражению В. Келера, лишь иной масштаб возможностей, но не иную структуру психологических актов. Другие исследователи (у нас М.Я. Басов и его сотрудники), с неизбежностью наталкиваясь в процессе экспериментального исследования на участие речи в практической интеллектуальной деятельности ребенка, вынуждены были учитывать ее роль. Однако эту роль они не считали принципиальной и отводили речи лишь скромное место одного из факторов, наряду с другими. Для того чтобы объяснить появление у человека новых, по сравнению с животными, форм практического интеллекта, сохранив при этом свои позиции, эти исследователи вынуждены были допустить появление у человека в процессе его развития некоторой новой способности, выступившей у К. Бюлера, как «способность улавливать механические сцепления и прикрепления вещей», «способности придумывать механические средства для достижения механических целей», а у О. Липмана и Г. Богена – как способность оперировать «физическими структурами». Исходя из исторической точки зрения на развитие высших психологических функций, впервые выдвинутой Л.С. Выготским, мы, в противоположность изложенным взглядам, пытались понять возникновение новых форм интеллектуальной деятельности ребенка не из возникновения новых биологических способностей или функций, а из появления тех новых отношений, которые возникают между психологическими функциями в результате сложных общественно-исторических форм деятельности человека. Особенности наглядно-действенных операций, возникающие впервые у ребенка, мы пытались, таким образом, понять прежде всего из того нового отношения, в которое психологические функции вступают с речью.

На основании этих общих положений была сконструирована и методика нашего исследования. Если, действительно, «первооружение» примитивных наглядно-действенных форм интеллекта идет через включение речи, то, полагали мы, прослеживание практических интеллектуальных операций ребенка при экспериментальном включении и выключении речи должно быть адекватным задаче методическим приемом.

Данные экспериментальные пробы, сделанные Р.Е. Левиной под руководством Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, шли именно в этом направлении.

* *Выготский Л.С.* Мышление и речь. М.: ГИЗ, 1935. Это примечание сделано рукой Л.И. Божович. Но в списке трудов Л.С. Выготского, подготовленном Т.М. Лифановой и опубликованном в: *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. Т. 6. Научное наследство / Под ред. М.Г. Ярошевского. М., 1984, указано, что монография «Мышление и речь» впервые опубликована в 1934 г. (М.; Л.: Соцэкгиз). Однако поиск по тексту «Мышления и речи», опубликованному в т. 2 Собрания сочинений, не дал результатов. Вероятно, текст был отредактирован и данный отрывок не вошел в этот вариант публикации. – *Прим. И.К.*

«Шимпанзе действует молча, – отмечала Р.Е. Левина, – ребенок же обладает способностью говорить, и в этом его основное преимущество». Исходя из этого положения, Р.Е. Левина сконструировала целый ряд конкретных методических приемов, заключавшихся в том, что ребенок, ставившийся перед практическим затруднением (ситуация с обходным путем), в одном варианте действовал «свободно» (т. е. без вмешательства экспериментатора), в другом – активно стимулировался к речи, в третьем – получал запрещение говорить. Таким образом, условия опыта изменялись в ходе эксперимента в соответствии с поставленной задачей, и первые методические попытки подойти к указанной проблеме заключались в том, что, вызвав к жизни примитивные формы интеллектуальной деятельности, Р.Е. Левина экспериментировала с ними, включая и выключая речь.

Почти одновременно с этим экспериментальным исследованием, пытавшимся решить поставленную проблему на материале развития, нами было поставлено другое исследование, которое проводилось на материале не только развития (дети дошкольного возраста), но и распада.

Патологический материал был привлечен нами к исследованию по следующим основаниям.

Если наше исходное положение о значении речи для построения высших форм так называемой практической интеллектуальной деятельности человека правильно, то мы должны найти в ней определенные изменения при нарушении или выключении центральной функции речи. Указания ряда авторов, в том числе Guillem и Meerson, на большое сходство в некоторых проявлениях мышления афазиков и антропоидов (указания, вполне согласующиеся с нашими предположениями) дали нам повод специально заняться исследованием практической интеллектуальной деятельности у больных афазией.

Методика этого исследования принципиально ничем не отличалась от методики первого исследования, хотя в практической организации эксперимента мы допускали всевозможные вариации. Например, большинство задач с обходным путем были сконструированы нами так, что ребенок (или больной) решал их, сидя за столом.

Через эти исследования было проведено 40 нормальных детей в возрасте 3–7 лет, 6 детей-олигофренов и 4 больных амнестической афазией (среди них один мальчик 12 лет).

§ 2

Если ребенок в процессе своей деятельности сталкивается с затруднением, то процент его «эгоцентрической» речи возрастает почти вдвое. Это наблюдение, сделанное Л.С. Выготским, дало ему повод предположить, что «эгоцентрическая» речь, представлявшаяся Ж. Пиаже лишь продуктом своеобразной аф-

фективности ребенка, эпифеноменом его деятельности и переживания, на самом деле выполняет некоторую объективную функцию в отношении интеллектуального поведения. Этот факт и вытекающий из него вывод послужили отправной точкой для анализа полученных в онтогенетическом исследовании экспериментальных материалов. Внимательное рассмотрение содержания и роли речи, сопутствующей интеллектуальной деятельности детей различных возрастов, позволило установить для каждого возраста, для каждого этапа развития мышления свою типическую формулу их связи.

Тетцер в специальном исследовании эгоцентрической речи, возникающей у ребенка в процессе рисования и стройки, обнаружила факт сдвигания эгоцентрической речи по отношению к деятельности ребенка. Р.Е. Левина на основании анализа своих материалов также приходит к заключению, что нельзя говорить об «эгоцентрической» речи как о чем-то вполне постоянном. Наоборот, место ее в поведении ребенка постоянно меняется, а вместе с этим меняется и ее характер, и ее содержание.

Эгоцентрические высказывания детей 3–4 лет представляют собой образец первого этапа в развитии отношения речи и мышления. Анализируя протоколы опыта с детьми этого возраста, мы находим полную несвязанность речи с процессом решения поставленной перед ребенком задачи. На этом этапе речь представляет собой как бы независимый и самостоятельный процесс, в поведении ребенка мы обнаруживаем как бы две независимо друг от друга протекающие деятельности: деятельность речевую и деятельность интеллектуальную, направленную на решение практических задач. Высказывания эмоционального характера, эхоталии, случайные и часто словесные ассоциации, воспоминания, обращение к окружающим – таково основное содержание речевой деятельности на этом этапе. Это скорее речь *по поводу* задачи, чем *о* задаче. Такая речь часто отвлекает ребенка, уводит его от поставленной в эксперименте цели. Приведем в качестве примера выдержку из протокола. Ребенок находится в ситуации практического затруднения. Он должен достать конфету, подвешенную к стене. Ребенок тянется, прыгает, вздыхает, иногда говорит чуть слышно: «Не могу, не могу. Ты достань, ты можешь». Тянется к цели – «...у меня рука маленькая... а у папы большая, он большой, он все может... а я могу аэроплан сделать». Прыгает, тянется к цели – «... а я могу аэроплан сделать и трактор» и т. д. (из материалов Р.Е. Левиной, протокол №3)*.

Однако у старших детей мы обнаруживаем существенно иное отношение между речью и деятельностью. Ряд высказываний здесь находится уже в более прямом отношении к деятельности ребенка в актуально данной ситуации. Так, в одном из опытов

* Все протоколы приводятся в сокращенном виде.

Р.Е. Левиной в той же ситуации, что и в предыдущем примере (протокол №10), ребенок тянется рукой за высоко поднятой конфетой: «Нет, я рукой не достану, я маленькая (*становится на стул*) ... вот на стул стала (*стоит на стуле, размахивая палкой, прицеливается к конфете и бьет*) ... пах, пах (*конфета падает, ребенок хватается за нее, смеется*) ... вот палкой достала, дома я ее (*конфету*) повешу, и у меня кошка будет доставать».

На данном этапе (втором по нашему обозначению) речь, направленная на деятельность ребенка, является средством отображения объективно данной ситуации. Испытуемый, производя какое-либо движение, сейчас же констатирует его в речи, давая таким образом как бы словесную формулу действия, слепок своего поведения и ситуации. На первый взгляд мы здесь имеем также сопутствующую речь, т. е. испытуемый говорит и действует как бы одновременно, но если мы разобьем все его поведение на ряд замкнутых в себе отрезков, то увидим, что речь всегда оказывается в конце действия, заключая в себе некоторый словесный итог. Подвергая рассмотрению эту речевую отображающую формулу, Р.Е. Левина приходит к заключению, что в речи этого типа, т. е. в речи, возникающей в форме констатации, *post factum* находят отображения чаще всего не детали ситуации и деятельности (у нормальных детей во всяком случае), но их общая схема. Это наблюдение делает понятным психологическое значение этой речи. Речь, включившись в интеллектуальное действие, отобразив его, тем самым вычленила его из ситуации, точно так же как она вычленила и абстрагирует отдельные элементы ситуации. Переводя, таким образом, существенное в задаче в речевой план, ребенок создает новые условия для протекания всего интеллектуального процесса, условия, позволяющие ему абстрагироваться от интеллектуальной ситуации, от наглядного «поля» и действовать в этом новом речевом плане*. Анализируя вторую стадию, мы уже видим первое смыкание, первую внешне вынесенную встречу речи и мышления ребенка. Дальнейший анализ экспериментальных материалов, относящихся к третьему этапу в развитии речи и мышления, показывает, что процесс идет именно в направлении все большей и большей вербализации интеллекта и интеллектуализации речи.

Речь, которая раньше завершала действие, теперь начинает его предвосхищать, связи, которые раньше, замыкаясь в восприятии ребенка, осуществлялись в его действии, теперь начинают замыкаться на словах. Речь, таким образом, еще раз переменяла свое место и роль в поведении испытуемого. Приведем выдержку из протокола №3.

Ребенок 6 лет сидит за столом, на котором лежит конфета. Расстояние между конфетой и ребенком превышает длину его руки. На столе две палки (одна около ребенка, короткая, которой можно достать другую, более длинную) и ряд разнообразных предметов, провоцирующих ребенка к использованию их в качестве средства для доставания (чернильница, веревка, пресс-папье и т.д.). Испытуемый тянется к конфете рукой: «Нет, я не достану. (*Тянется. Сидит с вытянутой рукой.*) Сейчас, если подлезу под стол, так достану. (*Хочет лезть под стол, экспериментатор это запрещает. Испытуемый берет крышку от чернильницы, тянется ею и сейчас же оставляет.*) Нет, нельзя. (*Продолжает сидеть с вытянутой рукой.*) Вот замком достану, веревкой зацепить и достану. (*Делает попытку достать замком и веревкой, ничего не получается.*) Сейчас палочкой. (*Тянется короткой палкой.*) Сейчас задену этой палкой ту. (*Двигает короткой палкой длинную в направлении к конфете. Сердится, бросается палкой в конфету. Берет чернильницу, замок, пресс-папье, ставит их «гуськом» и начинает толкать весь ряд палкой по направлению к цели. Ряд разрушается.*) Я так не могу, если бы вы ближе положили, вот сюда (*показывает на середину стола*), я бы цап – и достал ее».

Мы видим, какое изменение претерпела здесь речь со стороны как своей функции, так и содержания. Ребенок начал думать вслух. Таково непосредственное впечатление при чтении протокола. Именно к этому этапу развития детской эгоцентрической речи можно отнести характеристику, данную Ж. Пиаже монологам и коллективным монологам детей, характеристику, выраженную им в формуле «ребенок говорит сам с собой так, как если бы он громко думал»**.

Речь здесь больше не следует за действием ребенка, копируя его, как это было на первых стадиях развития эгоцентрической речи, но диктует и предопределяет деятельность ребенка. Когда ребенку, стоящему на этой стадии развития, под видом игры в молчанку запрещалась речь (опыт Р.Е. Левиной), то это парализовывало все его пробы, его поведение дезорганизовывалось и ребенок обнаруживал полную несостоятельность в решении поставленной задачи. Наоборот, если ребенку этого возраста, пытающемуся действовать непосредственно, давалась инструкция: «Расскажи, как ты хочешь достать», то результат оказывался положительным. Все эти факты достаточно красноречиво говорят в пользу высказанных нами соображений о роли речи на этом этапе развития.

Последняя трансформация процесса наступает в первом школьном возрасте. Она заключается в

* Мы намеренно не касаемся здесь вопроса о том, что определяет необходимость для ребенка завершения действий словами. Следует только указать, что оно появляется в результате совместной деятельности, т. е. как факт социального порядка. Таким образом, можно полагать, что «речевой слепок» возникает впервые из необходимости для ребенка «социализировать» свое поведение.

** Пиаже Ж. Речь и мышление. М., 1932. С. 75.

том, что речь в силу своего происхождения из общения, сначала внешне опосредствовавшая интеллектуальные операции, теперь опосредствует их внутренне. Ребенок начинает действовать молча, но способ и характер его решения свидетельствуют не о возвращении к первым ступеням наглядно-действенного мышления, а о новых интеллектуальных приемах, сохранивших свой речевой характер. Внешне-речевая интеллектуальная деятельность переходит в деятельность внутренне-речевую, и дальнейшее развитие идет в направлении все большего укрепления внутренней речи и отмирания внешней, которая из необходимого в генезе мышления средства превращается в ненужный придаток. Правда, в любом возрасте, на любом этапе дальнейшего развития мы можем вернуть испытуемого (даже взрослого, на стадии внешне-речевой интеллектуальной деятельности), поставив перед ним сверхтрудную задачу, т. е. создав, по выражению Ж. Пиаже, экспериментальный *descalage*. Но это, как нам кажется, как раз и подтверждает достоверность положений, высказанных нами. Мы бы не хотели, однако, чтобы переход от внешней речи к внутренней был понят как переход, который совершается механически. Внутренняя речь не есть просто речь про себя, ее характер совершенно иной. Внутренняя речь представляет собой систему гораздо более экономную и сжатую, чем речь внешняя, звуковая. Вот почему для ребенка, находящегося на этой стадии развития, инструкция: «Расскажи, подумай вслух» – часто не облегчает, а затрудняет и замедляет процесс. Для того чтобы передать внутренне сложившуюся мысль в слова, нужно сделать как бы специальный перевод ее, но мысль, «не идущая» в слова, все же является мыслью, построенной в речевом интеллектуальном процессе.

Итак, эта последняя стадия в развитии речи, выполняющей интеллектуальную функцию, позволяет нам выяснить, как происходит процесс образования внутренней речи – главной формы, в которой совершается человеческое мышление*.

§ 3

Вопрос о судьбе эгоцентрических высказываний ребенка справедливо представляется как Ж. Пиаже, так и Л.С. Выготскому тем вопросом, ответ на который должен пролить свет на ее психологическую сущность. В самом деле, если процент эгоцентрических высказываний ребенка, как утверждает Ж. Пиаже, оказывается тем больше, чем меньше ребенок, а затем с увеличением возраста дает постепенно спадающую кривую, то вполне закономерен вывод, что эгоцентрическая речь, выполняя лишь функцию ритмизации и аккомпанемента, по существу, эгоцентрической деятельности ребенка, инволюирует

с возрастом и исчезает вместе с детским эгоцентризмом. Л.С. Выготский интерпретировал падение кривой эгоцентрической речи иначе и на основании ряда положений, извлеченных из исследований Р.Е. Левиной, пытался показать, что падение так называемых эгоцентрических высказываний связано с изменением формы речи и с переходом эгоцентрической речи от функции внешнего планирования действия к внутреннему. «Этот уход внешней речи вовнутрь и характеризует начало школьного возраста, когда коэффициент эгоцентрической речи быстро падает почти вдвое. Эгоцентрическая речь и есть переходная форма от речи внешней к речи внутренней»**.

Для того чтобы подтвердить выводы, сделанные нами на основании качественного анализа экспериментального материала, а также чтобы добыть некоторые новые факты относительно судьбы эгоцентрической речи ребенка, обратимся к количественным данным описанных выше исследований.

Для анализа материала мы воспользовались следующей техникой обработки. После того как были собраны все протоколы поведения детей в решении задачи, которая им предлагалась, мы разделили отдельные, замкнутые в себе отрезки поведения детей и их высказывания так, чтобы каждое высказывание было соотнесено с тем отрезком поведения, который оно либо сопровождает, либо включает, либо планирует (см. образец статистической обработки протокола, табл. 1). Затем мы пронумеровали каждое высказывание ребенка (общее количество высказываний, взятых по возрастам, см. в табл. 2). При таком способе обработки мы легко смогли извлечь следующие интересующие нас данные: во-первых, процент высказываний, падающий на каждый возраст по отношению к общему количеству высказываний, во-вторых, разделив детские высказывания на три категории: 1) речь, сопровождающую действие; 2) речь, заключающую действие; 3) речь, планирующую действие, мы смогли установить, как изменяется количество детских высказываний различных категорий, взятых по возрастам.

Если верно положение Л.С. Выготского о том, что эгоцентрическая речь есть, в сущности, не эгоцентрическая в смысле Ж. Пиаже, но что она есть переходная форма речи от внешней речи к внутренней, если верно положение о роли внешнего планирования и если, наконец, внешнее планирование есть действительно необходимое и выступающее лишь в известный момент развития мышления его опосредующее звено, то кривая, выражающая собой нарастание и падение процента эгоцентрических высказываний детей, взятых по возрастам, должна отразить в себе этот основной ход процесса. Анализи-

* Результаты исследования функций речи, относящиеся к этому же времени, представлены в публикации: *Левина Р.Е. Идеи Л.С. Выготского о планирующей функции речи // Вопросы психологии. 1968. №4. – Прим. И.К.*

** *Выготский Л.С. Мышление и речь.* (В рукописи Л.И. Божович страница не указана. Найти соответствующую цитату в издании «Мышления и речи» в Собрании сочинений 1982 г. не удалось. – *Прим. И.К.*)

Образец статистической обработки протокола

Поведение	Речевые высказывания
Испытуемый тянется к конфете рукой	1. Не достану, не достану
Тянется. Сидит с вытянутой рукой	2. Сейчас, если подлезу под стол, так достану
Хочет лезть под стол, экспериментатор запрещает	
Берет крышку из-под чернильницы, тянется ею.	3. Нет, нельзя
Оставляет	
Сидит с вытянутой рукой	4. Вот замком достану, веревкой зацепить и достану
Делает попытку достать замком и веревкой, ничего не получается	
Тянется короткой палкой	5. Сейчас палкой
Двигает короткой палкой длинную по направлению к конфете. И т. д.	6. Сейчас задену этой палкой ту

руя кривую 1 (см. табл. 3*), мы видим, что в 3 года, т. е. в начале развития, мы имеем еще очень небольшое количество высказываний, так как речь здесь еще не выполняет функции, направляющей и регулирующей деятельность ребенка.

Здесь мы имеем главным образом сопутствующую речи эхоталию, свободные ассоциации по поводу задачи, эмоциональные восклицания. С возрастом кривая речевых высказываний растет, достигая в 6 лет максимальной высоты (кульминационный пункт стадии внешнего планирования), и затем только падает, сходя со сцены и уступая место внутреннему, речевому процессу. Если рассматривать эту кривую только с количественной и внешней ее стороны, не пытаясь проникнуть в то, что лежит за цифрами, то может показаться, что процесс развития, проделав известный круг, возвратился к исходному пункту и мы получили в его конце то, что было в его начале. Однако мы понимаем всю несостоятельность такого предположения и для нас остается несомненным, что за отсутствием внешней речи у де-

тей 3 и 7 лет лежат совершенно различные основания. Таким образом, общая схема нашего рассуждения оказывается целиком подтвержденной цифровыми данными исследования. То, что кривая эгоцентрической речи не начинается с самой верхней точки, но постепенно нарастает к 6 годам, кажется нам решающим для определения сущности и функции этой формы речи. Мы не находим в наших данных подтверждения мысли Ж. Пиаже об *изначальном* эгоцентризме речи ребенка и постепенном его исчезновении. Наши данные позволяют нам иначе понять феномен эгоцентрической речи, они дают нам возможность утвердиться в уже высказанном положении о роли и месте эгоцентрической речи в развитии мышления ребенка.

Не надо думать, однако, что приведенные нами данные резко расходятся с фактическими данными исследования Ж. Пиаже. Мы не имеем количественных материалов, собранных им на большем числе различных детей, но даже на материале восьми исследованных им детей намечается сходная законо-

Таблица 2

Общее количество «эгоцентрических» высказываний детей, взятое по возрастам

Возраст	Количество высказываний	
3 года	54	11,2%
4 года	76	15,8%
5 лет	146	30,3%
6 лет	142	29,4%
7 лет	64	13,3%
Всего	482	100%

* К сожалению, в рукописи не сохранились кривая 1 и табл. 3. Название табл. 3 – «Кривая распределения речевых высказываний по возрастам (количество речевых высказываний, падающее на каждый возраст, взято в процентном отношении к общему количеству высказываний)». – Прим. И.К.

мерность, лишь иначе выраженная по возрастам (см. рис. 1). Мы также можем уловить тенденцию к подъему у ребенка 4 лет (к сожалению, этот возраст представлен всего одним испытуемым), где мы замечаем больший процент эгоцентризма, чем на предыдущем возрастном этапе.

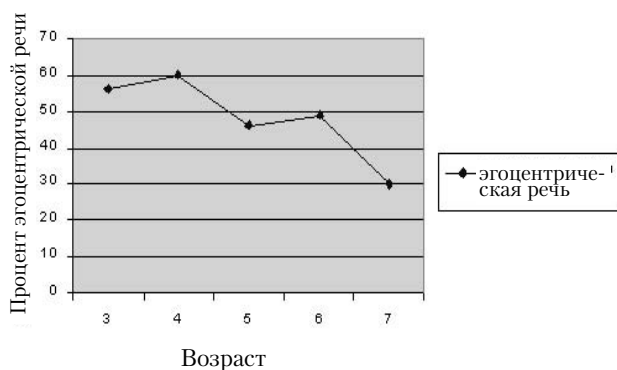


Рис. 1. Динамика эгоцентрической речи

Наконец, ту же самую закономерность мы находим и в материалах ленинградского исследования речи крестьянского ребенка, проведенного Е.А. Гершензон и А.С. Лихачевой*. Здесь мы имеем сначала падение эгоцентрической речи (очевидно, за счет исчезновения эхололий и той категории эгоцентрической речи, которую мы обозначаем термином «сопутствующая речь»), затем *ее* новый подъем, который может быть связан только с возникновением внешней планирующей речи. Авторы вели запись речи и различных моментов деятельности детей так, что мы можем видеть то же самое закономерное нарастание и падение кривой эгоцентрической речи по всем видам деятельности. Приведем лишь две кривые, составленные нами на основании приведенной в статье таблицы по двум видам деятельности – изобразительной и игровой (рис. 2).

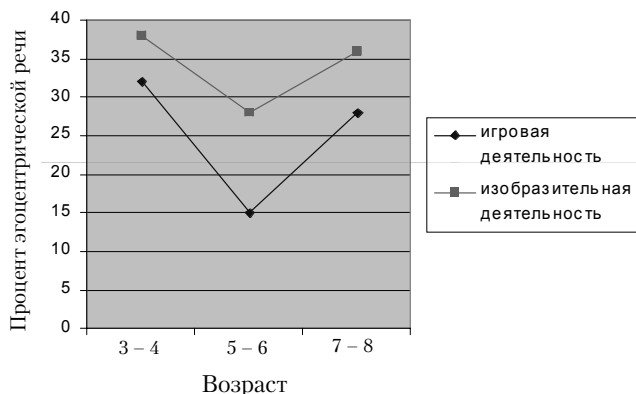


Рис. 2. Изменение эгоцентрической речи при изобразительной и игровой деятельности

Здесь подъем кривой соответствует 7–8 годам, однако, повторяем, нас интересует сейчас не конкретное распределение эгоцентризма по возрастам, а *характер* кривой, т. е. наличие в ней подъемов и падений. Совпадения подъема кривой по возрастам трудно было бы здесь ожидать, так как во всех трех исследованиях участвовали дети, живущие в совершенно различных средовых условиях, и, главное, их речь фиксировалась при различных деятельности. На основании приведенных кривых, отражающих *развитие* эгоцентрической речи вообще, представленной только со стороны общего количества эгоцентрических высказываний ребенка, мы не можем судить о том, как изменяется характер (содержание) детских высказываний. Как видно из приведенных нами кривых 2 и табл. 2**, планирующая речь неуклонно растет с возрастом, достигая к 6 годам 80% всех зарегистрированных во время опыта речевых высказываний детей 6 лет. Наоборот, речь, отображающая или оторванная от действия, оказывается претерпевающей путь обратного развития. Если мы теперь обратимся к диаграмме (табл. 6***), то увидим в ней подтверждение тому установленному Гетцер и с ясностью выступившему и в наших материалах положению, что место и роль эгоцентрической речи изменяются в процессе развития, переходя от конца деятельности к его началу. На этой диаграмме мы и попытались представить весь этот процесс «сдвигания» речи по отношению к действиям ребенка.

В возрасте 3 лет мы имеем 70% речи после действия и лишь 7% речи, идущей до действия. К 7 годам мы получаем обратную картину – всего 20% речи, заключающей действия, и 80% речи, предвосхищающей будущее действие ребенка. Это проиллюстрировано на рис. 3 (табл. 5 в рукописи).

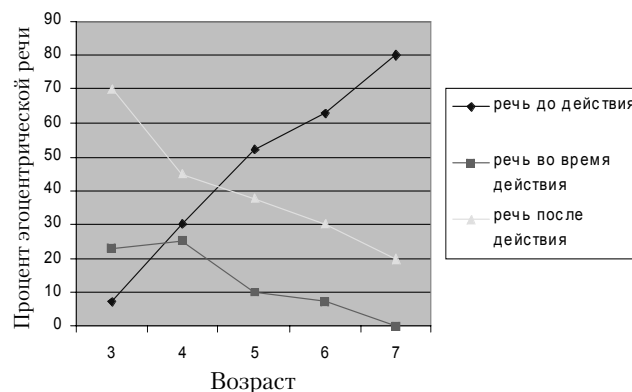


Рис. 3. Динамика отношения речи и практического действия

§ 4

Выше в своем изложении мы лишь описывали внешние факты поведения, не вдаваясь в характеристику тех изменений, которые наступают в самих

* Сборник «Крестьянский ребенок» под рук. Зеймпер (ГИЗ, 1928).

** В рукописи не сохранилось этой кривой и таблицы. – Прим. ред.

*** В рукописи не сохранилась. – Прим. И.К.

механизмах мышления под влиянием включения речи. Сейчас мы перейдем к рассмотрению тех материалов, которые могут осветить нам эту сторону изучаемой нами проблемы.

Как свидетельствуют исследования, проведенные на материале раннего детства (В. Келер, О. Липман и Г. Боген, К. Бюлер и др.), маленький ребенок находится преимущественно во власти наглядной ситуации, во власти окружающих его вещей. Однако дело обстоит иначе с детьми старшего возраста, детьми, владеющими речью. Наши опыты над детьми показали, что включение речи и появление нового «речевого поля» освобождают интеллект от актуально данной ситуации и позволяют ребенку оперировать объектами, не только находящимися вне сенсорного поля испытуемого, но и вынесенными за пределы экспериментальной ситуации. Ограниченность действия наглядной ситуацией заменяется свободным оперированием в пространстве и времени. Мы не будем приводить здесь примеры такого «освобождения» ребенка, так как они не столь выразительны, как факты, касающиеся больных, и перейдем к анализу результатов экспериментального исследования, проведенного нами в клинике нервных болезней 1-го МГУ. Полученные данные с особой ясностью показывают внутренние психологические механизмы деятельности мышления и все своеобразие речевых и неречевых форм интеллекта.

Испытуемый А., 42 лет, больной амнестической афазией*.

Исходная ситуация. Испытуемый находится в специально отгороженном помещении. Снаружи лежит пачка папирос. За спиной испытуемого (если он обращен лицом к папиросам) также вне загородки, на маленьком столике лежит длинная узкая книга в переплете, которую испытуемый легко может взять рукой. Для решения задачи (достать папиросы) должна быть использована книга.

Испытуемый смотрит на папиросы, тянется к ним рукой, пожимает плечами, что-то бормочет. Снова тянется одной рукой, потом другой. «Ах, ах ты, Боже мой...» Вытягивает обе руки по направлению к папиросам и стоит так некоторое время. Ходит по загородке. Несколько раз его взгляд останавливается на книге. Снова возобновляет пробы. Протягивает руки, ноги, пытается пролезть головой. Ложится на пол, вытягивает обе ноги сразу и т. д. Все время бормочет: «Ох... ну... как... ах, ах... никак» (так продолжается в течение 10 минут).

Первое изменение ситуации. Экспериментатор ставит столик с книгой рядом с папиросами. Теперь испытуемый может видеть цель и орудие одновременно. Испытуемый не обращает внимания на сделанную перестановку и продолжает первоначальные

попытки (тянется руками, ногами, пробует раздвинуть прутья клетки). Сильно огорчается своими неудачами. Вздыхает, разводит руками, иногда бормочет ругательства. Экспериментатор: «Не выходит?» — «Нет... ну... как это... никак» и т. д.

Так продолжается еще 10 минут.

Второе изменение ситуации. Экспериментатор снимает книгу со стола и кладет ее рядом с папиросами. Некоторое время испытуемый продолжает свои попытки, игнорируя книгу. Садится на пол, оглядывает ситуацию, затем быстро берет книгу и придвигает ею папиросы. Вид очень довольный, смеется и сразу закуривает. Испытуемый в этой ситуации находит решение через 1 минуту 20 секунд после начала опыта.

Испытуемая – женщина 30 лет, больная амнестической афазией.

Исходная ситуация. Испытуемая сидит за большим столом. На столе за границей ее возможностей непосредственного достижения — коробка (цель), 2 палки (короткая и длинная), которые она не может видеть одновременно с коробкой и друг с другом, и ряд случайных предметов (2 чернильницы, карандаш, пресс-папье). Испытуемая смеется, тянется рукой: «Но... но... на... но... ах». Несколько секунд неподвижна, затем снова тянется рукой. Берет чернильницу и тянется ею. Оставляет чернильницу, возобновляет непосредственные попытки. Тянется к длинной палке, но не может ее достать. Берет пресс, вертит его в руках, ставит на место. Берет другую палку (короткую) и пытается достать ею коробку. Кладет ее на место. Снова тянется к коробке, затем к длинной палке. Вздыхает, качает головой, бормочет что-то (можно разобрать лишь отдельные слоги). Некоторое время сидит молча, не делая попыток достать коробку. Экспериментатор берет чернильницу и переставляет на другое место. Испытуемая быстро берет чернильницу, ставит ее между собой и коробкой, затем берет пресс и ставит его позади чернильницы. Позади прессы ставит другую чернильницу и пытается весь этот ряд вещей толкать палкой по направлению к коробке. Оставляет и эти попытки, сидит молча (так продолжается 10 секунд).

Первое изменение ситуации. Экспериментатор перекладывает короткую палку так, что испытуемая может видеть одновременно обе палки и коробку. Испытуемая быстро берет короткую палку и тянется ею мимо длинной палки прямо к коробке. Задевает длинную палку. Кладет короткую и отрицательно качает головой: «Но... но... ах... на... да...» Вдруг берет короткую палку, придвигает ею длинную, бросает короткую, берет длинную и решает задачу. Смеется, показывает коробку экспериментатору, что-то бормочет. Время решения во второй экспериментальной ситуации — 55 секунд.

* Мы не приводим подробных клинических данных о наших испытуемых, так как для узких и специальных целей нашего эксперимента, вовсе не преследующего задачи психопатологической характеристики, они не представляют интереса.

Целый ряд подобных запотоколированных нами фактов свидетельствует о том, что у (некоторых) больных с нарушением центральной функции речи законы зрительного поля вновь вступают в свои права. Наши испытуемые не могут решить задачи, если цель и средство не даны в едином поле восприятия. Они также не могут расчленить единую оптическую структуру и отнестись к составляющим ее элементам как к самостоятельным целям. Так, испытуемый А не в состоянии воспользоваться книгой, пока она лежит на столе; выделение объекта из целостной ситуации (указательный жест в опытах с С.) заставляет испытуемого сейчас же воспользоваться этим объектом. Наконец, нельзя не обратить внимания на псевдорешения больных, когда они, вместо того чтобы реально приблизить к себе объект-цель, создают лишь иллюзию его приближения заполнением пространства между ним и собою.

Все эти явления не случайны. Нужно думать, что они – результат именно выпадения речи и полного нарушения речевого поля. Испытуемый-афазик не может с помощью речи планировать свои действия, и поэтому опыты с инструкциями: «Сначала расскажи», «Сначала подумай» – были невозможны и всегда кончались отказом от решения задачи или же нарушением инструкции.

Приведем еще один протокол.

Испытуемый – мальчик 12 лет, больной амнестической афазией.

Ситуация. Испытуемый сидит за столом, на столе лежат две палки. Для того чтобы достать конфету, нужно предварительно удлинить «орудие», составив обе палки вместе.

В инструкции испытуемому предлагается сначала подумать над решением и только после того, как он догадается и сообщит об этом экспериментатору, начинать действовать.

Испытуемый смотрит, протягивает руку: «Ой, ой, ой» – качает головой. Затем он берет палку и тянется ею к цели. Экспериментатор напоминает инструкцию.

Испытуемый сидит молча (40 секунд). Утвердительно качает головой. Экспериментатор: «Догадался?» – «Да». – «Ну, доставай». Испытуемый берет по палке в каждую руку и тянется обеими к цели. Когда испытуемый убеждается в тщетности своих попыток, экспериментатор возвращает испытуемого к исходной ситуации. «Подумай еще раз». Испытуемый сидит молча (15 секунд), затем сразу протягивает руку к цели. Экспериментатор напоминает инструкцию. Испытуемый через 15 секунд берет палку и тянется ею. Ему снова напоминают инструкцию. Испытуемый сидит 30 секунд, качает утвердительно головой. «Догадался?» – «Да». – «Хорошо подумал?» – «Да». – «Ну, доставай». Испытуемый кладет одну палку между собой и конфетой и начинает двигать другой палкой по направлению к цели. Возится с этим 3 минуты. Оставляет попытки. Экс-

периментатор приводит вещи в исходное положение и опять напоминает испытуемому инструкцию. Испытуемый сразу берет обе палки, прикладывает одну к другой и, держа обе палки за место их соединения, тянется к конфете. Экспериментатор больше не напоминает инструкции, и испытуемый, оперируя палками, через 8 минут приходит к решению задачи.

Из этого протокола, как и из ряда других, приводить которые мы не считаем необходимым, видно, как трудно больному планировать свое поведение. Он не может решить задачу на словах или мысленно, а способен сделать это в процессе непосредственного оперирования вещами, данными в ситуации. Многофазные задачи, предполагающие необходимость мысленного предвосхищения результата и планирования своих будущих действий, вовсе не решаются этими больными. Афазик, кроме того, оказывается связанным как во времени, так и в пространстве.

Наряду с возвращением афазиков к законам оптического поля мы наблюдали у них и возвращение к первоначальной слитности сенсомоторного акта. Больные в наших опытах давали непревзойденные примеры импульсивности поведения, хаотических проб и ошибок, целиком зависящих от бесконтрольного ответа в действии на все, даже случайные стимулы ситуации. Та же самая черта «полевого» поведения проявилась и в своеобразной торпидности испытуемых, способных под влиянием векторов поля по 5–10 минут стоять в одной и той же позе непосредственного стремления к желаемому объекту. Как мы уже говорили, попытки экспериментаторов задержать действия больного, заставить его сначала решить задачу мысленно всегда терпели неудачу, и больной либо нарушал данную ему инструкцию «сначала рассказать», «сначала подумать» и переходил к двигательным пробам, либо отказывался вовсе от решения задачи. Эти факты импульсивности и реактивности афазиков мы пытались гипотетически объяснить следующим образом. В качестве рабочего лабораторного термина мы не раз употребляли термин «расщепляющая функция речи». Этим термином мы пытались выразить ту мысль, что включение речи и возникновение речевого плана разделяют между собой восприятие и действие испытуемого. Между восприятием ситуации и действием, полагали мы, включается речь в ее планирующей функции, которая и дает возможность испытуемому овладеть внешним миром, пространством и временем, а также своим действием. Таким образом, с включением слова в поведение оно превращается из реактивного в активное, из «полевого» в «волевое». Нарушение центральной функции речи, выпадение речевого плана приводят, как нам казалось, больного к первоначальным формам поведения, характеризующимся слитностью восприятия и действия. К этому положению мы еще вернемся в главе, специально посвященной анализу этого вопроса. Используя в нашем исследовании патопсихологический ма-

териал, мы вовсе не касались тех сторон мышления афазиков, которые рисуют нам это мышление во всем его своеобразии. Их мышление, конечно, глубоко отлично от интеллекта как антропоидов, так и маленького ребенка. У нас не было задачи дать характеристику мышления при афазии. Мы лишь хотели обнаружить в этом мышлении интересующие нас частные специфические закономерности внеречевых наглядно-действенных форм мышления.

§ 5

Итак, в результате проведенного исследования исходное для нас положение о единстве мышления и речи конкретизировалось в следующих выводах. Исследование показало, что мышление и речь как особые деятельности не являются тождественными, но в то же время они не являются и взаимно независимыми, лишь внешне соотносящимися друг с другом. Вместе с тем на основании фактов, полученных в эксперименте, мы могли утверждать, что вначале мышление и речь выступают именно как независимые психологические функции и лишь в дальнейшем процессе развития вступают в сложное отношение единства. «Схематически, – говорит Л.С. Выготский, – мы могли бы набросать следующие этапы в развитии речевого мышления: доречевое и примитивное мышление; мышление при помощи внешней речи; и наконец, интеллектуальная, внутренняя речь. Соответственно этому этапы развития речи расположились бы следующим образом: доинтеллектуальная речь; речь как орудие сообщения; речь как орудие мышления; дифференциация этих функций – эгоцентрическая речь и внутренняя речь». Действительно, в онтогенезе мы обнаружили наглядно-действенные формы мышления, как бы все не связанные с речью и ее развитием.

Мы обнаружили также речь, которая не связана непосредственно с одновременно протекающими интеллектуальными операциями. Внутренние психологические механизмы доречевого мышления раскрылись в наших опытах как механизмы восприятия, как система операций, совершающихся в плане движения наглядных зрительных образов. Наши материалы показали далее, как на известном этапе развития речь под влиянием социальных моментов

вступает в сложные отношения с мышлением. Будучи сначала лишь речью, отображающей процесс поведения, она затем становится речью, планирующей поведение, создавая тем самым новое «речевое поле» для испытуемого. Первоначально, как показало настоящее исследование, планирование в речи выступает как внешняя деятельность (громкая, так называемая эгоцентрическая речь) и лишь в процессе дальнейшего развития становится внутренней деятельностью.

Эта опосредствующая акт мышления роль слова оказывается решающей для дальнейшего развития мышления. Нам известно не только из наших материалов, но и из ряда других исследований, что значит для психологического развития такое превращение функций из непосредственной в опосредствованную. Опосредствуясь, психологическая функция не только изменяет самый тип своего развития, она изменяет также и свою структуру, и свое отношение к другим психологическим функциям. Включение речи означает для развития наглядно-действенных форм мышления то же, что означает для всякой деятельности вообще включение опосредствующего звена в форме внешнего материального средства. Слово, выступающее по отношению к мышлению как средство, как знак, изменяет весь внутренний строй, весь характер мышления. Мышление становится речевым, приобретает новые своеобразные черты. Будучи первоначально вынесенным в речи наружу, речевое мышление делается доступным овладению, подобно тому как доступна овладению всякая вообще внешняя деятельность. Опосредствуясь словом, мышление оказывается свободным в отношении как «пространственного поля», так и «поля временного». Все поведение становится теперь волевым в противоположность первичному – «полевому» – поведению.

Таким образом, на материале этой первой части нашего исследования нам удалось конкретизировать и еще раз проверить правильность той общей системы положений, которая была создана Л.С. Выготским в отношении развития мышления и речи. Вместе с тем мы оказались поставленными перед целым рядом новых вопросов.

(Продолжение следует)

Speech and practical intellectual activity of a child (an experimental-theoretical study)

L.I. Bozhovich

This is the first part of the research that was carried out 70 years ago under the guidance of L.S. Vygotsky and that belongs to the set of studies devoted to the experimental verification of the hypothesis of dynamic relation between speech and thought in ontogenesis. The main task of the research was to explore the psychological structure of the processes that underlie practical intellectual operations; their relation to speech in the process of development and dissociation. Forty normally developing children aged 3 to 7, six children with oligophrenia and four children with amnesic aphasia took part in this study. The authors used the experimental-genetic method. As a result of the research, the stages of thought and speech development were described. In particular, the authors described a type of speech that is not directly related to the intellectual operations that proceed at the same time. On a certain stage of development the relation between speech and thought become more complex. At first, speech reflects the behavior; then it plans and organizes it. The planning function of speech appears initially as the external activity («egocentric» speech), and only in further development it becomes internal.

Keywords: speech, practical intellect, mediacy, egocentric speech.

К 100-летию А.В. Запорожца

Проблема самостоятельной игры в контексте основных идей А.В. Запорожца

Е.В. Трифонова

старший научный сотрудник ГОУ дополнительного профессионального образования (повышения квалификации специалистов) Центра «Дошкольное детство» им. А.В. Запорожца

В статье анализируются работы А.В. Запорожца по проблеме игровой деятельности (ее специфика, развитие и условия педагогической поддержки). Определяется связь игры с умственным развитием ребенка через формирование в игре внутреннего (идеального) плана деятельности (А.В. Запорожец) и ее когнитивного ядра (С.Л. Новоселова). Отмечается, что для современной ситуации развития дошкольников характерно усиление тенденции акселерации развития. Дается характеристика разработанной авторской методики оценки познавательного развития ребенка, которая основана на решении игровой задачи в рамках режиссерской игры с рисунком. Показано, что режиссерская игра с рисунком удовлетворяет всем основным критериям игры. Выделяются параметры оценки решения игровой задачи (характер принятия игровой задачи, структура игровых действий и др.), которые указывают на уровень познавательного развития ребенка. Приводятся полученные с помощью этой методики данные, которые наглядно показывают, к чему может привести акселерация умственного развития дошкольников в условиях депривации их ведущей деятельности.

Ключевые слова: А.В. Запорожец, самостоятельная игра, режиссерская игра с рисунком, игровая задача, познавательное развитие ребенка-дошкольника.

Основные направления исследований А.В. Запорожца в области детской психологии были связаны с разработкой проблем онтогенеза детского мышления и восприятия, развития движений, формирования социальных эмоций и др. Книг, посвященных проблеме ведущей деятельности дошкольника – игре, совсем немного. Наиболее известной является глава «Особенности различных видов детской деятельности и их роль в психическом развитии ребенка» из работы «Основные проблемы онтогенеза психики», составившей первый раздел сборника «Актуальные проблемы возрастной психологии» [8] и вошедшей в первый том «Избранных психологических трудов» [3]. Основная часть этой главы, посвященная игровой деятельности, впервые увидела свет в 1965 г. на страницах журнала «Дошкольное воспитание» [5]. Две другие работы представляют собой статьи, опубликованные в сборниках научных трудов по проблеме игры [6, 7], одна из которых до издания сборника также была напечатана в журнале «Дошкольное воспитание» в 1964 г. [4].

В то же время в этих небольших по объему работах настолько глубоко и точно обозначены основные проблемы развития и педагогической поддержки иг-

ровой деятельности дошкольника, охарактеризовано ее непреходящее значение для общего развития ребенка, что эти работы не теряют своей актуальности и по сей день.

Признание ведущей роли игры в развитии ребенка дошкольного возраста привело к активному использованию ее в педагогическом процессе дошкольных учреждений. При этом нередко игра фактически выступала как способ, как педагогический прием, преимущество отдавалось дидактическим играм. Это позволило в свое время Г.П. Щедровицкому на основании изучения и анализа реального состояния детской игры в дошкольных образовательных учреждениях сделать вывод о том, что игра детей, как и всякая другая педагогическая форма, не обладает имманентным развитием, а может иметь только управляемое «искусственное» развитие [18]. Самое парадоксальное заключалось в том, что это был совершенно справедливый научно обоснованный вывод. Но касался он исключительно того вида игры, который реально царил в дошкольных учреждениях и был подвергнут изучению, – дидактической игры.

Не отрицая ценности дидактических игр, А.В. Запорожец особо подчеркивал, что мощнейший разви-

вающий потенциал игры дошкольника реализуется только при ее переходе «в форму детской самостоятельности» [3, с. 239]. И здесь динамика развития игровой деятельности проявляет себя наиболее ярко. Как и всякая человеческая деятельность, игра не возникает спонтанно, а присваивается, и на первых порах ребенку необходимо овладеть игровыми способами воссоздания действительности. Опираясь на работы Н.М. Аксариной, Ф.И. Фрадкиной и других, А.В. Запорожец говорит о том, что на определенной возрастной ступени (т.е. в раннем возрасте) ребенка необходимо учить играть и что без соответствующих воспитательных воздействий игра не возникает или задерживается в развитии. Что же касается дальнейшего развития игровой деятельности, то особое внимание А.В. Запорожец обращает на то, что было бы неправильным представлять себе это развитие как прямой результат обучения разыгрыванию более сложных сюжетов, предлагаемых воспитателем в известной последовательности. Здесь необходима смена методов руководства игрой, которая позволит в полной мере реализовать развивающие возможности творческой самостоятельной детской игры.

Положение о ведущей роли самостоятельных игр нашло воплощение в новой классификации детских игр, предложенной С.Л. Новоселовой [14], где в качестве ведущей деятельности выступает не просто сюжетно-ролевая, а именно самостоятельная игра, т.е. игра, инициатива в которой принадлежит ребенку. Ребенок не просто сам выбирает сюжет для своей игры, но и в ходе такой игры сам ставит себе игровые задачи, самостоятельно находит их решение доступными ему игровыми способами, самостоятельно выбирает и свободно использует необходимые ему игровые средства. Что же касается разыгрывания тех или иных конкретных сюжетов (направленных на формирование определенных личностных качеств ребенка или расширение его знаний в какой-либо области), то они, безусловно, имеют важное значение для обогащения детского игрового опыта, который затем ляжет в основу его самостоятельной игры, поможет в уточнении каких-то его знаний, в формировании определенных поведенческих навыков и т. д., но в отрыве от самостоятельной игры всё равно нельзя обеспечить полноценного развития ребенка. Во-первых, такие игры, инициированные и поддерживаемые взрослым, представляют собой действие, которое далеко не всегда становится деятельностью самого ребенка. Во-вторых, в этом случае нарушается баланс между процессами интериоризации и экстериоризации, которые, как считал А.В. Запорожец, «являются разными сторонами единого процесса микрогенеза игры; и только их единство обеспечивает не механическую ассимиляцию игрового содержания, а активное воссоздание ребенком усваиваемых способов действия и моральных истин, превращение их во внутреннее достояние детской личности» [7, с. 7]. Развитие игровой деятельности

обеспечивается не простым усложнением сюжетов, а обобщением многообразного детского опыта и его практическим применением в условиях игры.

Несмотря на то что признание ведущей роли самостоятельных игр ни у кого не вызывает возражений в плане теоретическом, в плане практическом их адекватная педагогическая поддержка реализуется крайне редко. Идет прямое обучение играм в старших возрастах, самостоятельная игра подменяется даже не дидактической игрой, а просто названным «игрой» типичным занятием. При необходимости организации «творческих» игр воспитатели осуществляют механическое разыгрывание определенных сюжетов (настойчиво возвращая детей в заранее запланированное русло). В отдельных педагогических колледжах педагоги по-прежнему обучают студентов планированию игровой деятельности с предварительным написанием конспекта игры, т. е. реализуется подход, который заведомо лишает игру не просто ее самостоятельного статуса, но и самой возможности перехода на уровень самостоятельной деятельности. Получается, что замечание А.В. Запорожца, высказанное более четверти века назад, совершенно не потеряло своей актуальности – до сих пор воспитатели не знают, что делать с игрой: «с одной стороны, имеют место попытки жесткой регламентации игровой деятельности, когда воспитатель навязывает детям и сюжет, и способ осуществления игры, превращая ее в учебное занятие, лишая ее самостоятельного характера. С другой стороны, у некоторых воспитателей появляется другого рода неправильная тенденция полного невмешательства в игру детей, фактического отказа от руководства ею» [7, с. 4]. По сей день воспитатели не владеют (или владеют в единичных случаях) методикой организации подлинно самостоятельной игры, в то время как такая методика существует и называется методом комплексного руководства, направленным на формирование игровой деятельности. Данный метод был разработан еще в НИИ дошкольного воспитания АПН СССР (директором которого в течение долгих лет был А.В. Запорожец) и опубликован в статье С.Л. Новоселовой и Е.В. Зворыгиной [15] в сборнике под научной редакцией А.В. Запорожца, а позднее был включен в широко известный сборник «Игра дошкольника» [9].

А.В. Запорожец подчеркивал, что самостоятельной детской игре принадлежит ведущее значение в плане всестороннего развития ребенка: и в отношении его социального развития («это подлинная социальная практика ребенка, его реальная жизнь в коллективе, в котором формируются общественные качества и моральное сознание личности» [3, с. 244]), и в отношении эмоционального развития, и для формирования произвольности поведения, и для развития воображения, образного мышления ребенка и т. д. Раскрывать подробно все эти положения нет необходимости, поскольку данная проблема

уже достаточно детально была освещена [1]. В то же время на практике в отношении умственного развития ребенка роль самостоятельной игры как бы «по умолчанию» считается ограниченной. Гораздо более эффективным средством являются упражнения и тренинг. Тем более что их несложно представить в «игровой форме» и пустить под замечательной универсальной вывеской: «учимся, играя». Стратегия акселерации под маской амплификации.

В своих работах А.В. Запорожец уделял большое внимание вопросу о значении сюжетной игры для умственного развития ребенка-дошкольника. Если до появления сюжетной игры возможности ребенка раннего возраста ограничены узкими пределами непосредственного практического манипулирования предметами, то с ее появлением положение коренным образом изменяется. «Игра позволяет воссоздать в активной, наглядно-действенной форме неизмеримо более широкие сферы действительности, далеко выходящие за пределы личной практики ребенка... Тем самым складываются необходимые условия для осознания ребенком новых областей действительности, а вместе с тем и для развития соответствующих способностей» [3, с. 241]. Опираясь на исследования П.Я. Гальперина, А.В. Запорожец выдвигает положение о том, что в игре своеобразными путями осуществляется поэтапное формирование психических процессов, идущее от внешних, материальных (или материализованных) действий к действиям в уме, в плане представлений. В связи с этим подчеркивается, что значение игры состоит не столько в переходе отдельных действий из материального в идеальный, умственный план (что более успешно может происходить и в процессе обучения на занятиях), сколько в формировании у ребенка на основе внешней игровой деятельности самого этого умственного плана. Это имеет колоссальное значение для всего последующего развития человека: согласно образному выражению А.В. Запорожца, «складывающийся у ребенка план наглядных представлений о действительности и формирующаяся способность оперировать ими составляют первый, цокольный этаж общего здания человеческого мышления. Без такой основы невозможно построение и функционирование в будущем более высоких этажей, или уровней, интеллекта, которые характеризуются сложными системами абстрактных логических операций с помощью специальных знаковых средств» [3, с. 242–243].

Изучению этого аспекта игровой деятельности дошкольника – связи игры с умственным развитием ребенка – были посвящены исследования С.Л. Новоселовой. Согласно определению, сформулированному ею на основе этих исследований, детская игра является своеобразной формой размышления ребенка об окружающей его действительности. Данное утверждение не просто эффектная формулировка. Ею было показано, что когнитивное ядро деятельно-

сти (представленное целью, условиями, средством и способом ее достижения) обнаруживает себя в игре посредством решения ребенком игровых задач, которые он ставит себе сам или принимает от других (партнеров по игре: взрослого или других детей) [13]. «Под игровой задачей мы понимаем систему условий, в которых задается мнимая цель... Для достижения мнимой цели ребенок должен на основе своего жизненного и игрового опыта использовать в условном плане тот или иной способ действия и средства для его выполнения» [15, с. 40]. Таким образом, особенности решения игровой задачи будут выступать одной из важнейших характеристик познавательного развития ребенка-дошкольника, а самостоятельная игра может быть использована для оценки этого развития.

В диагностических целях для создания условной игровой ситуации часто использовалась режиссерская игра («The World Test», М. Lowenfeld), «песочная терапия» (Д. Каллф), режиссерская игра с применением набора брусочков с лицами (Е.М. Гаспарова), «Шесть кукол» (Т.И. Пухова), сочинение сказки (Т.И. Алиева) и т. д. Традиционно режиссерская игра разворачивается с опорой на сюжетные игрушки или предметы-заместители. Но ребенок может развернуть сюжетное действие с персонажами, которых он сам нарисовал или даже просто обозначил на листе бумаги. Такой вид режиссерской игры был назван нами режиссерской игрой с рисунком. Поскольку затеять такую игру ребенок может только при наличии у него изобразительных средств, то естественно, что первыми с ее проявлениями столкнулись исследователи, изучающие изобразительную деятельность дошкольников. Наиболее ярко этот феномен был описан Н.П. Сакулиной [17] и назван ею сюжетным рисованием. Однако данную деятельность вряд ли правомерно считать изобразительной в строгом смысле этого слова, поскольку ее мотивом является не изображение. На это указывают следующие факты. В одних случаях по окончании подобного рисования ребенок тут же выбрасывал рисунок (т. е. продукт не был целью данной деятельности). В других случаях рисунок приобретал для ребенка самостоятельную ценность даже при осознании того, что именно как рисунок он «получился плохо», т. е. собственно изобразительная задача не была решена. А вот критерию игровой деятельности режиссерская игра с рисунком удовлетворяет полностью. Во-первых, в ней есть игровой мотив (критерий игровой деятельности по А.Н. Леонтьеву [11, с. 486]): ребенок рисует не ради изображения как такового, а ради игрового действия, которое получает свое воплощение не только в рисунке, но и в экспрессивной речи, рассказе, драматизации. Во-вторых, в такой деятельности всегда присутствует условная (т. е. мнимая, воображаемая) ситуация (критерий игры по Л.С. Выготскому [2, с. 65]), что также позволяет расценивать данную деятельность именно как игровую.

Таким образом, режиссерской игрой с рисунком будет считаться такая игра, в которой ее предметные средства создаются самим ребенком путем их графического отображения на листе бумаги в зависимости от желаний, фантазии и потребностей самого ребенка. И так же как обычную режиссерскую игру ребенок может затеять со сколь угодно большим числом игрушек-персонажей, так и число образов-персонажей на листе может быть ограничено лишь фантазией ребенка, поскольку «не уместящихся» на листе персонажей он свободно домысливает и включает в сюжет игры «на равных», так же как и воображаемые предметы в обычной игре. Именно такой вид игры был взят в нашем исследовании в качестве основы для разрабатываемого метода оценки познавательного развития дошкольников. В инструкции ребенку задавалась условная (игровая) ситуация, в качестве «игрушек» предлагались обобщенный бланк-рисунок (на котором был изображен лишь главный персонаж) и карандаши, которыми ребенок мог дорисовывать (или обозначать) всё, что ему необходимо для развития сюжета. Начало игры по внешнему предложению вполне естественно для самостоятельных игр: «у детей 4–5 лет совместная игра обычно начинается с того, что кто-то предлагает тему, остальные это предложение принимают» [12, с. 67]. Однако после предложения ребенку игровой задачи в самом общем виде взрослый более не вмешивался в процесс, позволяя ребенку самостоятельно уточнять и конкретизировать сюжет, выбирать персонажей, действия и события.

Анализ протоколов демонстрировал, с одной стороны, заметные различия в выполнении задания между испытуемыми одного возраста, а с другой стороны – качественные отличия в подходе к заданию у детей разных возрастов.

Проблема состояла в выделении таких параметров оценки, которые отражали бы именно особенности познавательного развития ребенка. Эти параметры были выделены нами в ходе исследования.

Первый параметр был связан с трактовкой игровой задачи именно как задачи, т. е. как **«цели, данной в определенных условиях»** [10, с. 107; выделено мною. – Е.Т.]. Способность ребенка учитывать их в ходе создания игрового сюжета будет выступать характеристикой особенностей его мышления. Исследование показало, что при решении игровой задачи ребенок может учитывать ее условия на смысловом уровне (отражая в содержании своей игры то, что напрямую в тексте инструкции не сказано, но соответствует смыслу созданной ситуации) или на формальном уровне (просто повторяя текст инструкции, но никак не передавая специфику ситуации в содержании своих действий), а может не учитывать их вовсе. Были варианты решений, когда дети выполняли задание, не принимая в расчет даже поставленной цели. Все это указывало на качество ориентировки в процессе решения задачи.

«Соотношение цели и условий определяет задачу, которая должна быть решена **действием**» [16, с. 151; выделено мною. – Е.Т.], поэтому в т о р о й п а р а м е т р оценки представлен структурой игровых действий, а также степенью опоры этих действий на материальный предмет. Известно, что любая игровая задача по-разному решается ребенком на разных возрастных этапах в зависимости от его игрового опыта. Действия ребенка по решению предлагаемого ему задания можно рассматривать отчасти как некоторую модель действий в случайной ситуации. От того, насколько эти действия разрозненны или структурированы, репродуктивны или разнообразны, можно судить не просто о степени активности, инициативности ребенка, но и о том опыте реального или условного преобразования и освоения различных ситуаций, который стоит за этим частным решением. Шкала оценки включает следующие ступени: отсутствие игровых действий – повторение действий инструкции или описательные действия – единичная игровая задача – разрозненные игровые задачи – цепочка игровых задач – система игровых задач (т. е. сложная, включающая внутренние структурные связи цепочка игровых действий, которые и отличают ее от классической, линейно организованной «цепочки»).

Хороший уровень развития игры предполагает способность оторваться от привлекательной предметной стороны деятельности и вещественных качеств игрушки, а это возможно только при определенном уровне сформированности умственных действий. К концу дошкольного – началу младшего школьного возраста режиссерские игры, к примеру, могут представлять собой уже «чистый» сюжет – некое подобие литературного произведения. Так на основе внешней игры с материальными предметами складывается идеальная игра, «игра воображения» [3, с. 442], свидетельствующая о сформированности внутреннего плана деятельности в дошкольном возрасте. Таким образом, предмет (игрушка) может использоваться в игре и как опора деятельности, и как ее условие, в зависимости от того, насколько интериоризованы и обобщены игровые действия ребенка. При этом важно, что приемлемый уровень деятельности ребенок выбирает для себя сам, в процессе практического решения предложенной ему задачи.

В ходе решения задачи некоторые дети отмечали ряд особенностей предлагавшегося им стандартного обобщенного бланка-рисунка и особенность устного задания, пытаясь дать им некоторую интерпретацию. Это свойство – чувствительность к противоречиям (или ее отсутствие) – отмечали как одну из значимых характеристик познавательной сферы разные исследователи (Л. Леви-Брюль, Ж. Пиаже, Дж. Гилфорд). В работе С.Л. Рубинштейна [16] также подчеркивается тесная связь между познавательным развитием ребенка и его способностью к осмысленному интерпретирующему восприятию действи-

тельности. Умение заметить какую-либо особенность свидетельствует о наличии у ребенка некоторой гипотезы о том, как должно быть, а интерпретация характеризует его стремление к объяснению и обоснованию наблюдаемых особенностей действительности, которые противоречат его представлениям о должном. Таким образом, *т р е т и й п а р а м е т р* обработки был связан с *интерпретацией особенностей предметной (знаковой) среды*, в рамках которой решается задача, с вниманием к особенностям этой среды, стремлением к их объяснению и увязыванию в единую непротиворечивую картину.

Использование игровой задачи для диагностики особенно ценно тем, что игра является естественной и привычной деятельностью ребенка, не вызывает у него настороженности, недоверия. Даже очень тревожный ребенок, играя, чувствует себя комфортно, не опасаясь, что не справится с заданием, а в случае, когда ребенок объективно плохо решает предложенную ему игровую задачу, сам процесс деятельности и отсутствие у ребенка объективных критериев ее оценки не оставляют у него субъективного ощущения «нерешенной задачи» и чувства собственной не состоятельности, неуспешности, а, напротив, создают ощущение доступности задачи и уверенности в собственных силах.

На основании анализа протоколов обследования более 2000 детей в возрасте от 4 до 10 лет можно сделать вывод о том, что такой способ оценки познавательного развития детей обладает достаточной валидностью и надежностью в отношении детей дошкольного возраста (в младшем школьном возрасте показатели надежности снижаются). Использование режиссерской игры с рисунком в качестве диагностического метода позволило также получить данные, весьма показательные в условиях современной ситуации акселерации детского развития.

Так, в одном ДОО проходила диагностика детей в двух параллельных подготовительных группах. Для одной группы было характерно обилие занятий, которые были организованы по школьному типу, с преобладанием вербальных форм преподнесения знаний. В другой группе методы обучения дошкольников были адекватны их возрастным возможностям: упор на занятия не делался (хотя они тоже были), дети много времени проводили в играх или слушая воспитательницу, которая читала им книжки. Для неискушенного наблюдателя ситуация была достаточно ясной: в первой группе с детьми занимаются, готовят их к школе, а во второй они в основном развлекаются, и логично предположить, что в первой группе результаты должны быть выше. Данные диагностики показали обратное распределение. Однако если смотреть на эти результаты, исходя из понимания специфики и перспектив развития ребенка

дошкольного возраста, сформулированных в трудах А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина и других, то полученные оценки полностью соотносятся с теоретическими положениями о последствиях акселерации и амплификации детского развития, подтверждая их на конкретном примере и наглядно демонстрируя, что перенесение на дошкольников школьной методики обучения не способствует их развитию.

Еще более красноречивые данные были получены на других группах, в которых также усиленно практиковались занятия с детьми, проводимые в вербальной вопросно-ответной форме с редуцированным практическим компонентом при недостатке у детей реального времени на самостоятельные игры. Этим детям трудно было развернуть игровой сюжет на предложенную тему, их рассказы фактически не соотносились с заданием, не имели никакой структуры, представляли собой большей частью очень многословную болтовню на посторонние темы, но зато с активным привлечением «знаний» из всех возможных областей, со «взрослыми» выражениями и формой построения фраз («кстати», «тем более...»). При этом привлекаемые знания «висели» в воздухе сами по себе, ребенок был не в состоянии активно включить их в сюжет своей игры, или же они применялись совершенно неадекватно – ребенок не понимал значения используемых им слов. Например, отрывок из рассказа мальчика (4 года 7 месяцев) (сам рассказ включает свыше 500 слов, при этом большая часть рассказа с заданием не соотносится вообще): «Он на другой потом этаж пошел. На один. Один тоже бывает этаж наверху. Кстати, один – это внизу. Тем более я научился считать по-английски (*считает по-английски до семи*). Вот на семене он живет на этом этаже. Кстати, семен – это семь. А ту – это один или четыре, не знаю что. (*Диагностирующий напоминает о задании: что случилось с мальчиком?*) Пока не знаю. Кто-то почти знает, моему. Даша знает в моем садике...»

Или другой отрывок из рассказа девочки той же группы (4 года 4 месяца): «А вот еще он увидел (*понижает голос до шепота*) вот такие вот определенный качественный предметы*. Это их игры были. Игры. А дальше были вот такие вот маленькие цвета, которые запрещали себя трогать. ... А это такой план, на котором он мог вернуться назад. Его посадили сюда и отвезли домой. Такой план. План довез его до дому. Он долго ехал. Нет, он быстренько вернулся домой. Они есть вот такой план. И еще я хотела вот такой нарисовать. У него еще была такая сестрица Эр (*показывает букву «Р», нарисованную на листе*). А сестрицу звали его Эр. Вот до этой он довез его (*закрашивает букву*), это его была Эр, а сам он – мальчик (*произносит слово четко, деля его на слоги*), это у него была сестрица. А больше ничего с ним не

* Несогласование в числах не описка, а дословная фиксация речи ребенка. При этом текст про «предметы» произносится с явным интонационным выделением: шепотом и очень серьезно.

приключилось. А придумывать больше нечего. Больше с ним ничего не случилось. Да».

Такие рассказы являются очень тревожным признаком, поскольку наглядно показывают, что знания ребенком не усваиваются, а висят мертвым грузом, однако грузом, с точки зрения ребенка «приятным для взрослого», а значит, «социально значимым» для него самого, потому все это им активно озвучивается. Но формирование на столь зыбкой основе дальнейших знаний становится проблематичным: не находя никакой опоры в опыте ребенка, знание обесмысливается (точнее, изначально не насыщается смыслом) и не может служить основой для дальнейших обобщений более высокого порядка или составлять фундамент для других знаний. Именно об этом и предупреждал А.В. Запорожец, говоря о необходимости закладки в самостоятельной игре «первого, цокольного этажа общего здания человеческого мышления» [3, с. 243]. Полученные данные являются наглядным подтверждением того, что обучение детей обязательно должно опираться на их реальный практический опыт; и до того, как знание будет обобщено в слове (Л.С. Выготский), оно в обяза-

тельном порядке должно быть обобщено в действии (А.В. Запорожец). При этом детям следует дать достаточно времени для утверждения этих знаний в их самостоятельных играх, экспериментировании или иной самостоятельной практической деятельности.

Основная функция самостоятельной игры заключается в том, что она позволяет ребенку практически, в процессе организуемого им самим игрового действия утвердиться в том или ином знании, опробовать его практически и по-настоящему присвоить. Очевидно, что уровень умственного развития ребенка определяет не то, как много он знает и может воспроизводить эти знания в близкой по контексту ситуации или в ответ на вопрос, а то, насколько он способен строить свою реальную деятельность на основе этих знаний. Для оценки значим не прямой перенос способа действия, а его обобщение и применение в разных условиях.

Исчезновение самостоятельной игры из педагогического процесса детского сада, фактическая подмена ее упражнениями и тренингом, нередко называемыми «дидактическими играми», не дадут возможности для полноценного развития детей-дошкольников.

Литература

1. Арановская-Дубовис Д.М., Заика Е.В. Идеи А.В. Запорожца о развитии личности дошкольника // Вопросы психологии. 1995. № 5.
2. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6.
3. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2 т. Т. I. Психическое развитие ребенка. М., 1986.
4. Запорожец А.В. Игра и развитие ребенка // Дошкольное воспитание. 1964. № 4.
5. Запорожец А.В. Некоторые психологические проблемы детской игры // Дошкольное воспитание. 1965. № 10.
6. Запорожец А.В. Игра и развитие ребенка // Психология и педагогика игры дошкольника: Материалы симпозиума / Под ред. А.В. Запорожца, А.П. Усовой. М., 1966.
7. Запорожец А.В. Проблемы дошкольной игры и руководства ею в воспитательных целях // Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста: Сборник научных трудов / Науч. ред. А.В. Запорожец, Т.А. Маркова. М., 1978.
8. Запорожец А.В. Основные проблемы онтогенеза психики // Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Карпова С.Н. Актуальные проблемы возрастной психологии: Материалы к курсу лекций. М., 1978.
9. Игра дошкольника / Под ред. С.Л. Новоселовой. М., 1989.
10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
11. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 4-е изд. М., 1981.
12. Менджерцицкая Д.Б. Воспитателю о детской игре. М., 1982.
13. Новоселова С.Л. Генетически ранние формы мышления. М.; Воронеж, 2002.
14. Новоселова С.Л. Новая классификация детских игр // Игра и развитие ребенка в дошкольном возрасте: Материалы международной научно-практической конференции. Ч. I. М., 1995.
15. Новоселова С.Л., Зворыгина Е.В. Развитие функции игры и вопросы руководства ею в раннем возрасте // Педагогические и психологические проблемы руководства игрой дошкольника: Сборник научных трудов / Науч. ред. А.В. Запорожец. М., 1979.
16. Рубинштейн С.Л. К вопросу о стадиях наблюдения // Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1976.
17. Сакулина Н.П. Рисование в дошкольном детстве. М., 1965.
18. Щедровицкий Г.П. Методологические замечания к педагогическому исследованию игры // Психология и педагогика игры дошкольника: Материалы симпозиума / Под ред. А.В. Запорожца, А.П. Усовой. М., 1966.

On the occasion of the 100th anniversary of A.V. Zaporozhets
**The problem of self-organized play in the context
of A.V. Zaporozhets' concepts**

E.V. Trifonova

Senior researcher at the State Educational Institution of supplementary education (of advanced training)
at A.V. Zaporozhets Center of Preschool Childhood

The article reviews A.V. Zaporozhets' works on the problem of play activity, that is, specifics and development of play activity and conditions of pedagogical support. It is shown that the connection between play and cognitive development of a child is realized by means of developing the internal (ideal) plan of activity (A.V. Zaporozhets) and its cognitive core (S.L. Novosyolova). The author notes that the acceleration tendency is common for present-day preschool children's development. The author also describes a developed technique of evaluating cognitive development of preschool children that is based on solving the play task within «director's play» using a picture. It is shown that such play with the picture fulfills all criteria of a play. The article gives the parameters of evaluating the solution of the play task (that is, the character of the play task acceptance, the structure of play actions et c.), which indicate the level of the child's cognitive development. The experimental data that has been gathered by using the said technique demonstrates the consequences, to which the acceleration of intellectual development, together with the deprivation of the leading activity, can lead.

Keywords: A.V. Zaporozhets, self-organized play, «director's play» (a child's play with toys in which he acts as a director) with a picture, play task, cognitive development of preschool children.

References

1. *Aranovskaya-Dubovis D.M., Zaika E.V.* Idei A.V. Zaporozhca o razvitii lichnosti doshkol'nika // *Voprosy psihologii.* 1995. № 5.
2. *Vygotskii L.S.* Igra i ee rol' v psichicheskom razvitii rebenka // *Voprosy psihologii.* 1966. № 6.
3. *Zaporozhec A.V.* Izbrannye psihologicheskie trudy: V 2 t. T. I. Psichicheskoe razvitie rebenka. M., 1986.
4. *Zaporozhec A.V.* Igra i razvitie rebenka // *Doshkol'noe vospitanie.* 1964. № 4.
5. *Zaporozhec A.V.* Nekotorye psihologicheskie problemy detskoj igry // *Doshkol'noe vospitanie.* 1965. № 10.
6. *Zaporozhec A.V.* Igra i razvitie rebenka // *Psihologiya i pedagogika igry doshkol'nika: Materialy simpoziuma / Pod red. A.V. Zaporozhca, A.P. Usovoi.* M., 1966.
7. *Zaporozhec A.V.* Problemy doshkol'noi igry i rukovodstva eyu v vospitatel'nyh celyah // *Igra i ee rol' v razvitii rebenka doshkol'nogo vozrasta: Sbornik nauchnyh trudov / Nauch. red. A.V. Zaporozhec, T.A. Markova.* M., 1978.
8. *Zaporozhec A.V.* Osnovnye problemy ontogeneza psihiki // *Gal'perin P.Ya., Zaporozhec A.V., Karpova S.N.* Aktual'nye problemy vozrastnoi psihologii: Materialy k kursu lekcii. M., 1978.
9. *Igra doshkol'nika / Pod red. S.L. Novoselovoi.* M., 1989.
10. *Leont'ev A.N.* Deyatel'nost', soznanie, lichnost'. M., 1975.
11. *Leont'ev A.N.* Problemy razvitiya psihiki. 4-e izd. M., 1981.
12. *Mendzherickaya D.B.* Vospitatelyu o detskoj igre. M., 1982.
13. *Novoselova S.L.* Geneticheski rannie formy myshleniya. M.; Voronezh, 2002.
14. *Novoselova S.L.* Novaya klassifikaciya detskih igr // *Igra i razvitie rebenka v doshkol'nom vozraste: Materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferencii. Ch. I.* M., 1995.
15. *Novoselova S.L., Zvorygina E.V.* Razvitie funkcii igry i voprosy rukovodstva eyu v rannem vozraste // *Pedagogicheskie i psihologicheskie problemy rukovodstva igroi doshkol'nika: Sbornik nauchnyh trudov / Nauch. red. A.V. Zaporozhec.* M., 1979.
16. *Rubinshtein S.L.* K voprosu o stadiyah nablyudeniya. // *Rubinshtein S.L.* Problemy obshei psihologii. M., 1976.
17. *Sakulina N.P.* Risovanie v doshkol'nom detstve. M., 1965.
18. *Shedrovickii G.P.* Metodologicheskie zamechaniya k pedagogicheskomu issledovaniyu igry // *Psihologiya i pedagogika igry doshkol'nika: Materialy simpoziuma / Pod red. A.V. Zaporozhca, A.P. Usovoi.* M., 1966.

Александр Владимирович Запорожец: жизнь и творчество (от сенсорного действия к эмоциональному)

В.П. Зинченко

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

Рассмотрены основные вехи творческого пути А.В. Запорожца. Прослежены истоки его интереса к психологии действия. Основания к пониманию действия как свободного, произвольного возникли в театральном периоде жизни А.В. Запорожца. Дальнейшие исследования, проведенные под руководством Л.С. Выготского, а потом в плодотворном сотрудничестве с другими представителями его школы, были посвящены поиску адекватного понимания внутренней сущности действия. Сначала А.В. Запорожец занимался психологией восприятия и перцептивными действиями, провел цикл исследований развития детского мышления, затем изучал произвольные движения. Интерес, приведший А.В. Запорожца в психологию, – внутренний эмоциональный мир, смысловая сторона жизни человека – был реализован им в конце жизни, когда он перешел к изучению эмоций в дошкольном возрасте.

Ключевые слова: А.В. Запорожец, школа Л.С. Выготского, действие, произвольное действие, свободное действие, личность.

Жизненный путь и научная биография Александра Владимировича Запорожца заслуживают монографического описания. Я рад, что к его столетию выходит книга воспоминаний его супруги – Тамары Осиповны Гиневской об их совместной жизни, длившейся более полувека. В книге представлена не научная биография, а атмосфера, в которой их жизнь протекала, и люди, окружавшие Александра Владимировича.

В настоящих заметках мне не удалось ограничиться лишь академическими аспектами его деятельности и уроками, которые я от него получил. Александр Владимирович более 30 лет дарил мне свои любовь и дружбу. Сначала я получил их в дар по наследству, по праву рождения, как сын Петра Ивановича Зинченко. (С моим отцом А.В. Запорожец познакомился в свой харьковский период, который у него, в отличие от других «харьковчан» – А.Н. Леонтьева и А.Р. Лурии, продолжался до самой войны. Вернувшись после рытья окопов, он эвакуировался из Харькова с последним поездом.) Позже, мне кажется, я заслужил его расположение и сам. Его уроки, как и уроки моего отца, не просто хранятся в моей благодарной памяти, они вошли в мою плоть и кровь.

А.В. Запорожец родился 12 сентября 1905 г. в Киеве. Его родители были увлечены революционной деятельностью и, видимо, не слишком много внимания уделяли сыну. Когда у ребенка обнаружили неполадки в легких, его мама Елена Григорьевна выбросила из головы революционные бредни и всерьез заня-

лась сыном. Она освоила профессию массажистки, возила сына на французские и итальянские курорты. Болезнь отступила, не оставив никаких следов. С тех пор у Александра Владимировича на всю жизнь остались очень трогательная, нежная любовь к матери, внимание и забота о ней. Елена Григорьевна дожила до преклонных лет. Щадя ее, сын скрывал свои, к счастью, достаточно поздно появившиеся недуги, равно как и любые жизненные неурядицы, которых у него, как и у всякого советского человека, было предостаточно. Следствием пребывания на курортах стала любовь к морю, к рыбалке. В зрелые годы он часто ездил в отпуск к родителям, проводившим лето в Одессе. Они после переезда в Москву сохранили дом в Аркадии. Там он многие часы просиживал на берегу моря с удочкой. Ловил бычков, но мне кажется, улов его мало интересовал. Во всяком случае он никогда не хвастался своими рыбацкими достижениями, как, впрочем, и никакими другими. Из Одессы он привозил очередной заряд жизнестойкости и юмора, хотя казалось, что к его собственному неисчерпаемому запасу юмора и мягкой иронии трудно что-нибудь добавить. Это было у него в крови. Юмор и ирония экранировали его от партии, от советской власти, от действительности. Без чувства юмора нельзя было прожить почти всю жизнь в коммунальных квартирах, но квартирный вопрос его не испортил.

Чтобы выдержать такую жизнь да еще плодотворно работать, одного чувства юмора явно недостаточ-

но. Спасала закалка. «20-й год, в Киеве голодно, – вспоминал он, – и родители отправили нас с сестрой в деревню, к деду, на подножный корм, где, как и полагается сельскому парубку, я занимался крестьянской работой: пахал, жал, молотил» [1, с. 25]. Это не жалоба. Далее он пишет: «Потрясающее было время! С одной стороны – голод, лишения, холод; с другой – огромный духовный подъем! Поразительно, с какой страстью разбуженные революцией люди рвались тогда к творчеству, поискам новой правды, к построению нового общества, созданию новой культуры!» [1, с. 27]. Не его вина, что ожидавшееся тогда будущее не случилось, но светлую память о том времени он сохранил на всю жизнь. Приведенные слова были написаны им за несколько месяцев до кончины.

К сожалению, революционный голод (в прямом смысле слова «голод») был не последним. Десятилетие спустя голод догнал его на Украине, в Харькове. То был Великий голод. Покинувшие деревню крестьяне умирали на улицах города, в том числе и в подъезде, где жил А.В. Запорожец. Еще через десятилетие страну настигла военная лихая година и бескормица. Он был с женой в эвакуации на Урале.

Жизнь не баловала Александра Владимировича особыми благами, не всегда давая даже самое необходимое. Но он не унывал, радовался тому, что не случилось худшего. В середине 30-х гг. (или около того) в Харькове образовался небольшой элитарный научно-художественный кружок. Элитарность состояла в том, что члены этого кружка устраивали «картофельные балы». На большее просто не было денег. Недремлющее око НКВД прознало или прослышало об этом. История с Л.Д. Ландау, входившим в кружок, общеизвестна. Не знаю, как с другими участниками, но Тамара Осиповна семь раз навсегда просталась с Александром Владимировичем, когда его «приглашали» в НКВД. Слава Богу, пронесло. Не могу сказать, что после этого в него вселился страх – он был мужественным человеком, – но стал значительно сдержаннее и осторожнее. Приобрел он и иммунитет к партии, куда его настойчиво звали почти до конца 60-х гг. Однажды он чуть было не согласился, но вовремя представил себе реакцию беспартийного Бориса Михайловича Теплового на то, что Запорожец вступил в партию.

А.В. Запорожец не пасовал и перед райкомом КПСС, что удивляло прежде всего райкомовцев, привыкших командовать, а не убеждать и спорить. Однажды ему позвонил секретарь райкома и потребовал уволить заместителя, разошедшегося с женой, так как морально неустойчивый человек не мог состоять в руководстве дошкольным воспитанием. Александр Владимирович ответил, что, если ему не изменяет память, родоначальник соцреализма А.М. Горький был даже трижды женат. Секретарь не нашелся, что на это возразить, и больше к вопросу об увольнении не возвращался. А.В. Запорожец избегал разговоров на партийно-политические темы. Они были ему не интересны, хотя он все знал и все видел.

Дом Запорожцев был открытым и хлебосольным для друзей, учеников и сотрудников. Пожалуй, там никогда не бывали «нужные» люди. Да и потом, годы спустя, я убеждался в том, что ряд людей не приглашались в него вовсе не случайно. В доме принимались два крайне редко пересекавшихся круга. Один – психологический: П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович. Когда бывали в Москве, то гостили в нем Д.Г. Элькин, Б.И. Хачапуридзе, Г.Д. Луков, П.И. Зинченко. Это сообщество можно определить как выготчане, харьковчане и их друзья. Другой – сборный, интимно-дружеский, хотя последнее, конечно, относится и к психологическому сообществу. Во второй круг входили такие замечательные люди, как А.О. Гиневский – художник, ответственный секретарь МОСХа периода «оттепели», его жена Е.С. Гиневская – микробиолог, В.В. Левик – поэт и переводчик, А.И. Константиновский – театральный художник и график, М.С. Пеккелис – профессор Гнесинского училища, сестра А.В. Запорожца Наталья Владимировна – музыковед, А.Ю. Ишлинский – академик по Отделению механики. Я считаю себя счастливым человеком, так как меня «допускали» в оба эти круга друзей и в этом доме я прошел второй (если не первый и главный) университет.

Многие годы открытость дома для учеников, особенно университетских, была вынужденной. С «жилем» в Психологическом институте было неважно. Первый «непроходной» кабинет Александр Владимирович получил, когда возглавил Институт дошкольного воспитания. Да и тот не отдал под лабораторию только потому, что директор должен иметь кабинет. Какое-то время у него было даже два кабинета. Второй – академик-секретаря Отделения психологии АПН. Когда я занял эту должность, мне была приятна не должность, а то, что я работал в кабинете А.В. Запорожца. Что там происходит сейчас, не знаю. Несколько лет назад я покинул это когда-то родное мне отделение.

Еще один штрих к его портрету, после чего я постараюсь (если мне это удастся) перейти на академический тон изложения. Когда я писал аналогичные заметки об А.Р. Лурии и других участниках школы, то задумывался о том, каково было распределение ролей в таком тесном, дружном и плодотворном коллективе, который представляла собой харьковско-московская школа психологов. Они ведь все такие разные, у каждого в Москве образовалась собственная школа, десятки учеников и учеников их учеников. И тем не менее они не могли жить друг без друга.

А.Н. Леонтьев, несомненно, был признанным всеми лидером. Кажется, что таким он был от рождения. Он много сделал не только для сохранения и развития собственной деятельности школы, но и для психологии в целом. Все они, любя его, подтрунивали над ним, когда он рассказывал о своих достижениях в «коридорах власти». А.Р. Лурия – гений, он действительно Бетховен в психологии, как его назвал Ст. Тулмин в статье «Моцарт в психологии», посвя-

щенной Л.С. Выготскому. Д.Б. Эльконин – человек с мужественным научным темпераментом, стойко выносивший неоднократные изгнания из науки, лишение ученых степеней и щедро разбрасывавший свои идеи. П.Я. Гальперин всегда был учителем, которого все остальные ласково называли «ребё» или Гальпетя и ходили к нему советоваться, хотя понимали, что хорошая оценка вовсе не гарантирована. Ходил советоваться к нему и я. Это было недалеко, через коридор из комнаты А.В. Запорожца. (Много лет они жили в одной коммунальной квартире.) Когда я возвращался после порой его жесткой, но доброжелательно и иронично выраженной критики, А.В. Запорожец с улыбкой утешал меня и признавался, что ему самому не часто приходится слышать комплименты от Петра Яковлевича. Он, в свою очередь, советовал: «Надо думать, Петр Яковлевич зря не скажет».

А.В. Запорожец при всей своей бесконечной доброте был совестью этого небольшого коллектива таких разных единомышленников. Конечно, у них возникали трения, сложности, но мир в доме сохранял главным образом Александр Владимирович, часто выполняя роль советчика, врача. К его помощи прибегали не только выготчане. Обаяние, такт, доброжелательность, единственно нужные слова и поступки привлекали к нему окружающих. При нем невозможно было сделать что-либо стыдное. А.В. Запорожец, несомненно, тоже был лидером, но лидером незаметным, непоказным. Он был лидером нравственным, что заставляло стусевываться иных лидеров. Сознательно или бессознательно он держался в тени. Я, например, только из примечания А.Н. Леонтьева к своему тексту, посвященному гипотезе возникновения психики и ее экспериментальной верификации, узнал, что и то и другое было сделано совместно с А.В. Запорожцем. Конечно, все участники этого коллектива были личностями, талантливыми учеными, замечательными учителями. Я подчеркиваю лишь их доминирующие черты. При всей любви друг к другу они были справедливы и требовательны.

Динамичный А.Р. Лурия в конце 20-х гг. уволил медлительного А.В. Запорожца из своей лаборатории, сказав ему: «Саша, может быть, ты когда-нибудь станешь знаменитым профессором, но лаборант из тебя никогда не получится». Через много десятилетий А.Р. Лурия пригласил перегруженного административными обязанностями Александра Владимировича к себе и попросил (скорее, потребовал) подробно рассказать, что он делал в течение дня. Выслушав «отчет», он гневно сказал, что только в нашей стране золотыми часами забивают гвозди.

А.В. Запорожец был нетороплив, но основателен. Он не бегал, как А.Р. Лурия, через три ступеньки и не звонил друзьям и коллегам в 7–8 часов утра. Он не спешил с защитой докторской диссертации. Когда он защитил ее, Е.И. Бойко сказал ему, что, если у нас ученый в 55 лет защищает докторскую, его считают вундеркиндом. Эта ирония имела основания. Старшее

поколение психологов достаточно трепетно относилось к докторской степени. Но зато какие это были диссертации! Защита каждой была событием в науке.

А.В. Запорожец был терпимее А.Р. Лурии. Одного из своих действительно талантливых учеников он называл «доброкачественным лентяем» и многое прощал ему. Вообще, он нас так замечательно воспитывал, что мы, его ученики, этого совершенно не замечали. А он, смеясь, говорил, что человека после 12–13 лет воспитывать бесполезно. Не разнакомился со мной Александр Владимирович, когда я в 1960 г. не принял его предложения организовать психологическую лабораторию в создаваемом им тогда Институте дошкольного воспитания или возглавить его лабораторию детской психологии в Психологическом институте, который он покидал. Я предпочел «сыграть в ящик» — в НИИ автоматической аппаратуры, где мне предложили организовать лабораторию инженерной психологии и заняться проблемами противоздушной обороны. А.В. Запорожец отпустил меня и искренне пожелал успеха. Хотя он был огорчен и не скрывал этого, мой отказ никак не повлиял на наши отношения. Он только как-то сказал мне: «Глядя на тебя, я иногда чувствую себя, как курица, высидевшая утят и удивляющаяся, что они делают то, что она не умеет сама, например плавают». Меня оправдывает то, что мы вместе с моей женой – Н.Д. Гордеевой еще при жизни А.В. Запорожца продолжили его исследования произвольных движений и предметных действий. К счастью, мы успели посвятить ему нашу первую книгу по исследованию моторики. Он был искренне рад тому, что почти забытая им, заслоненная директорскими обязанностями проблематика развивается.

Перейду теперь к обещанному академическому тону и стилю.

Трудно переоценить вклад А.В. Запорожца в психологию. Именно в психологию, а не в психологическую теорию деятельности или в деятельностный подход. Стержнем его интересов была не деятельность, а действие во многих своих ипостасях: сенсорное, ориентировочное, перцептивное, умственное, эмоциональное, эстетическое, игровое, учебное, наконец, исполнительное действие, т. е. действие *per se*. Иногда он пользовался термином «психическое действие». Если сквозь призму понятия действия прочесть его труды, то неминуемо придешь к выводу, что в них заложены основания и общий абрис будущей психологии действия. Действие в его исследованиях выступало не только как объяснительный принцип или единица анализа психики, а как подлинный предмет изучения. Попробую проследить истоки его интереса к действию.

Не всем известно театральное, «допсихологическое» прошлое Александра Владимировича. В свое время многие в этом воочию убеждались на «капустниках» в Психологическом институте, на научных докладах А.В. Запорожца, которые он тщательно готовил не только по содержанию, но и по форме. Артистичность чувствовалась во всем: от лекций до застолья, когда он

бывал тамадой. Но в последний год жизни Александра Владимировича мы узнали, что его допсихологическое прошлое было в высшей степени психологическим. Весной 1981 г. украинский режиссер и исследователь театра А.С. Танюк разыскал А.В. Запорожца и попросил его написать воспоминания о своем ученичестве и работе в театре Леся Курбаса (1887–1942) – зачинателя нового направления в театральном искусстве.

Летом, во время отпуска, А.В. Запорожец выполнил просьбу, написал очерк «Мастер. Воспоминание о Лесе Курбасе» [1]. Из этого очерка следует, что проблематика формирования, строения, регуляции человеческого действия, эмоций, чувств заинтересовала его, когда он в юные годы недолгое время был учеником Леся Курбаса. Не забыл ученика и учитель. Танюк познакомил А.В. Запорожца со стенограммой выступления ученика Л. Курбаса – мастера художественного слова В.А. Мовсисяна – на вечере Л. Курбаса в музее им. А.А. Бахрушина (16 апреля 1979 г.). А.В. Запорожец привел большой отрывок стенограммы, исключив слова о себе.

«Посмотрите, какие идеи развивают наши соседи – Выготский и его группа! Я проговорил с Львом Семеновичем часов пять – и поражен его размахом! Какой масштаб личности! И знаете, что поразительно? Он говорил о том, что важно в первую очередь нам, деятелям театра. Да-да! Это очень близко к тому, чем мы пытались заниматься, – конечно, любительски, не зная азов, интуитивно, – еще в «Молодом театре» и МОБе! (Это аббревиатура – художественное объединение «Березиль», созданное Л.С. Курбасом в 1922 г. в Киеве. – В.З.) И конечно, меня обрадовал один штрих: знаете, кого он считает самым талантливым человеком? Нашего Запорожца! Да-да, он был у нас в одной из студий, в Киеве! Приятно! Это вам не рефлексология!..» Эта оценка Л.С. Выготского дорогого стоит. Хорошо, что Александр Владимирович узнал о ней.

А.В. Запорожец писал о том, что он может сравнить Л.С. Курбаса лишь с такими великими мастерами и преобразователями мирового театрального искусства, как К.С. Станиславский, Гордон Крег, В.Э. Мейерхольд, Е.Б. Вахтангов или С.М. Эйзенштейн. Вспоминая эти годы и уроки своего первого учителя, А.В. Запорожец писал о том, что Л.С. Курбас ставил перед молодыми актерами задачу овладения сценическим поведением и эмоциями в терминах преобразования или превращения собственных движений (ср. со все чаще встречающимся в психологии термином «форма превращенная»):

«Мне представляется достойной пристального изучения, оригинальной и глубокой по своему психологическому содержанию идея «перетворенного руху» («претворенного движения»). Л.С. Курбас предлагал актеру прежде всего сосредоточиться на содержании своей роли и спектакля в целом, осмыслить его и вчувствоваться во внутренний мир изображаемого героя, вжиться в ту систему отношений и обстоятельств, в которой герою предстоит дей-

ствовать, осмыслить общественную значимость его переживаний и поступков. Вместе с тем он считал необходимым развить у актера способность расслабиться, снять мышечную напряженность, избавиться от власти штампов, жестко зафиксированных и прагматически направленных «орудийных» действий, ограничивающих «степени свободы» человеческой моторики, побуждая ее звучать, подобно эоловой арфе, в унисон с внутренней симфонией дум и переживаний изображаемой личности.

Таким образом, выдвигалась новая и, с моей точки зрения, очень продуктивная концепция актерской выразительности, в каких-то отношениях сходная с той системой научных понятий о живом человеческом движении, которая разрабатывается в современной психологии» [1, с. 33].

Мне представляется достойным столь пристального внимания комментарий А.В. Запорожца к системе Леся Курбаса. Именно комментарий, а не только воспоминания, так как на последних сказался более чем полувековой опыт работы автора в психологии. Орудийные действия ограничивают степени свободы человеческой моторики. Конечно, в работе актера не только моторики, но и перцепции, интеллекта, эмоций. А.В. Запорожец говорит о необходимости избавления от них и называет орудийные действия штампами. И об этом пишет представитель научной школы Л.С. Выготского, пафос которой – в преодолении натуральной, природной психики, в отстаивании идей о ее культурном, орудийном характере, в развитии каузально-генетических, инструментальных методов ее изучения. Особенно примечательно одобрительное отношение А.В. Запорожца к исследованиям (и понятиям) живого и, как следует из контекста, не орудийного человеческого движения. Требование раскрепощения степеней свободы человеческой моторики есть выведение ее за пределы орудийности, т. е. культуры в природу человека, есть требование непосредственности, спонтанности. Роль последней в развитии психики ребенка он старался подчеркивать, несмотря на идеологические табу. Из исследований моторики А.А. Ухтомского, Н.А. Бернштейна, А.В. Запорожца следует, что избыток степеней свободы кинематических цепей человеческого тела есть постоянно действующий резерв безграничного развития и совершенствования движений и действий. Все они как бы подтверждают известное изречение Б. Спинозы: «То, на что способно человеческое тело, никто еще не определил».

Обращусь снова к его воспоминаниям: «Л. Курбас своей идеей строительства философского театра, утверждением того, что творчество актера и режиссера должно строиться не на голой интуиции, а на сознательном отношении к изображаемым событиям, на глубоком понимании их внутреннего смысла, пробудил во мне, может быть, сам того не подозревая, интерес к психологии, к научному познанию внутреннего мира человека, к исследованию возник-

новения *его мыслей и эмоциональных переживаний, процесса становления его личностных качеств.*

Все это, – продолжает А.В. Запорожец, – побудило меня в конце концов уйти из театра, поступить во 2-й Московский университет и заняться изучением психологии. Я стал учеником знаменитого советского психолога Л.С. Выготского... Обнаружилось, что, несмотря на глубокое различие между моей предшествующей актерской и последующей научной деятельностью, между ними существует какая-то внутренняя связь и то, что раньше постигалось интуитивно, теперь должно было стать предметом объективного экспериментального изучения и концептуального осмысления» [1, с. 33–34].

Таким образом, А.В. Запорожец пришел в психологию с уже сложившимися интересами и своими проблемами. Они, впрочем, подпитывались его любовью к театральному искусству.

Напомню, что во второй половине 20-х гг., когда А.В. Запорожец занялся психологией, перед ней только начинала ставиться проблема овладения поведением и организации деятельности. В идее превращения, претворения действия в том виде, в котором она реализовалась не только Л.С. Курбасом, но и другими мастерами театра и кино того времени, содержится отказ от натуралистического копирования действительности. «Многие молодые художники 20-х годов, – писал Г. Козинцев, – выросли на ненависти к натурализму» [3, с. 6]. Но к их чести нужно сказать, что вполне от «натурализма», от природы, от спонтанности они не освободились. В сочинениях Е. Вахтангова, Г. Козинцева, В. Мейерхольда, К.С. Станиславского, С. Эйзенштейна и многих других сплошь и рядом встречаются такие противопоставления и эпитеты, сопровождающие термины «движение» и «действие»: физическое, машинообразное, шаблонное и живое, жизненное, раскованное; внешнее и преобразованное, внутреннее, психологическое, духовное, осмысленное и т. д. Мы видим, что уже в те годы начали закладываться основы понимания режиссуры как практической психологии, предметом которой выступало действие, представляющее собой материал актерского искусства. Конечно, не каждое действие может выступать таким материалом, а лишь то действие, которое специально перестроено или построено как эстетическое. Это положение хорошо выразил О. Мандельштам, когда писал о замечательном актере В.Н. Яхонтове: В.Н. Яхонтов не осуществляет реальное исполнительное действие, а дает «графически точный и сухой рисунок, рисунок движения и узор слова» [4, с. 15]. Впоследствии А.В. Запорожец, анализируя поведение детей, показал, как действие оседает в жесте, в рисунке.

Даже этих отрывочных сведений из истории театрального искусства 20-х гг. достаточно для иллюстрации положения о том, что идея превращенного действия может быть выражена на современном психологическом языке как идея не только форми-

рования, проектирования действия и деятельности извне, но и их саморазвития.

Истоки подобной трактовки сценического искусства лежат в русском символизме. Вяч. Иванов писал: «Исконное имя сценического искусства – Действо». И далее: «Действо как искусство возникло из реального события и к переходу в реальное событие тяготеет» [2, с. 261]. Обращу внимание, с одной стороны, на различие действия как реального события и художественного действия, а с другой – на подчеркивание генетической и двусторонней связи между ними. Уместно напомнить исследования А.В. Запорожца, посвященные формированию эстетического восприятия дошкольников. Он выделил стадию эстетического восприятия, предшествующую сопереживанию и вчувствованию, которую он назвал стадией «содействия». Замечательным свойством детских ролевых игр, по его мнению, является то, что они занимают промежуточное место между реальными и художественными действиями. Наконец, еще один урок, который вынес А.В. Запорожец из своей предшествующей актерской деятельности. Выражу это словами Вяч. Иванова: «Театр имеет своим художественным материалом целостный состав человека и стремится к произведению целостного события» [там же]. Если мы выделим превращенное действие и целостный состав человека, то получим личностное или психологическое действие, поступок, как материал актерского искусства, и притом не просто отраженное действие (зрелище, иллюзию), а действие воистину, где истина, по словам Вяч. Иванова, утверждается непрекаемым логизмом действия. Сказанное выше свидетельствует о том, что атмосфера поисков, господствовавшая в театральном искусстве (да и вообще в искусстве) в те годы, наложила на А.В. Запорожца глубокий отпечаток. По словам супруги А.В. Запорожца, первыми его учителями помимо Л. Курбаса были В. Мейерхольд и С. Эйзенштейн. Под их влиянием и складывалась его программа психологических исследований и стратегия ее реализации. Поэтому вовсе не случайно во второй половине 20-х гг. А.В. Запорожец стал учеником и последователем именно Л.С. Выготского, а не других, в то время значительно более известных психологов, таких, как П.П. Блонский, К.Н. Корнилов, Г.Г. Шпет, у которых ему также довелось учиться во 2-м Московском университете. Не случайно, что Л.С. Выготский направил именно А.В. Запорожца в студию С. Эйзенштейна для планирования и организации совместных исследовательских работ, которым, к сожалению, не суждено было осуществиться.

Дальнейшая, теперь уже научная, судьба А.В. Запорожца была неразрывно связана со школой Л.С. Выготского. Через всю жизнь А.В. Запорожец пронес глубокое уважение и любовь к своему второму учителю. Научные идеи и методологические принципы, выдвинутые Л.С. Выготским, обогатили его собственную программу, легли в основу его исследовательской работы. Конечно, верно, что про-

грамма исследований А.В. Запорожца была обогащена Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, А.Р. Лурией, но столь же верно и то, что его же программа обогатила культурно-историческую теорию Л.С. Выготского и психологическую теорию деятельности А.Н. Леонтьева. Более того, она прочертила для них новую перспективную линию, или зону ближайшего развития, в которой находится психология действия.

А.В. Запорожец пришел в психологию, чтобы понять аффективное, осмысленное, произвольное сценическое действие. Но так сложилась его научная судьба, что он долгие годы «тренировался» на сенсорном, перцептивном, умственном действиях, как бы наполняя их смыслом и волей. К своей «первой любви» – аффективному действию он обратился в конце жизни, когда был загружен административными обязанностями. В 1959 г. по настоянию А.А. Смирнова и Б.М. Теплова он возглавил Институт дошкольного воспитания и не сумел в полной мере реализовать свою научную программу исследования аффектов. В этом он повторил научную судьбу своего учителя Л.С. Выготского. Аффект действительно стал прологом и эпилогом научных биографий Льва Семеновича и Александра Владимировича. Они не нуждаются в оправдании. Мы, правда, не имеем теории аффектов Выготского – Запорожца. Но зато есть реализация аффектов, выразившаяся у Выготского в страстном отношении к науке, а у Запорожца – в безграничной любви к детям, в создании когда-то славного Института дошкольного воспитания. Трудно переоценить вклад А.В. Запорожца в психологию детского развития.

Обозначу лишь некоторые вехи на пути А.В. Запорожца к аффективному действию. Харьковский период научной деятельности А.В. Запорожца характеризуется широтой поиска. Здесь мы находим исследования, посвященные развитию эстетического восприятия детьми литературного произведения, иллюстраций к сказкам, театральным постановкам. Наряду с этим изучаются общие вопросы восприятия, намечаются контуры созданной впоследствии теории перцептивных действий, вводится понятие сенсорного действия. Отчетливо формулируется положение о том, что *способ действия является живым отображением предмета*. Выделяются простые и сложные сенсорные действия. Система предметных операций последнего охватывает весь предмет и объединена предметной формулой. Эти положения принципиально важны для понимания фундаментального свойства образа восприятия – свойства предметности. В 1941 г. А.В. Запорожец публикует выполненное совместно с В.И. Асниным исследование возникновения чувствительности кожи ладони к лучам видимого спектра, использованное А.Н. Леонтьевым при формулировании гипотезы о возникновении психики. Влияние действия на характер восприятия А.В. Запорожец распространяет и на процесс образования установки, к анализу которой он неоднократно обращался впоследствии, в том

числе и со своими учениками – А.И. Мещеряковым, Л.А. Венгером и В.П. Зинченко.

В те же 30-е годы А.В. Запорожец предпринимает цикл исследований развития детского мышления. В них показано, что за значением, которое, согласно Л.С. Выготскому, является единицей анализа речевого мышления, скрывается предметно-практическое действие. В последнем рождаются «действенные суждения», «доречевые практические обобщения», представляющие собой «функциональные значения предметов». Они характеризуются как «динамические понятия», своего рода «сенсорно-динамические образования», в которых слиты сенсорные и моторные образования. Впоследствии Ж. Пиаже назвал подобные, порожденные действием образования «схемами» и «практическими концептами». А.В. Запорожец, развивая идею Л.С. Выготского о том, что действие может становиться знаком, показал, как это происходит. Движение как бы отчуждается от действия, оно превращается в жест, в том числе и оседающий в рисунке, в мимический слепок вещи, в «ручное понятие».

В высшей степени интересны рассуждения А.В. Запорожца о возникновении мышления. По сравнению с более элементарной формой психики – перцепцией, где одно свойство предмета опосредуется другим, в мышлении появляется новая форма опосредования, когда индивид начинает относиться к одному предмету через другой. В этом случае содержанием его деятельности являются отношения между предметами, между вещами, а это уже есть содержание разумное, притом выступающее первоначально в самом действии, а не в размышлении. Таким образом, А.В. Запорожец обнаруживает в дошкольном детстве зачатки теоретического отношения к предмету, теоретической деятельности, на основе которых возможно формирование причинного мышления. Он вводит понятие интеллектуального действия и характеризует его как двухактное: осуществляется мышление на первом акте, но изменение и развитие его средств происходят на втором акте. Заметим, что в те же годы и в тесном контакте с А.В. Запорожцем П.И. Зинченко проводил исследования мнемических действий. Действие *per se*, или исполнительное, навыковое действие, изучал В.И. Аснин. К сожалению, В.В. Давыдов, работавший над развитием теоретического мышления школьников, явно недостаточно учитывал опыт изучения когнитивных действий, накопленных в харьковской психологической школе.

Большой опыт исследований произвольных движений и действий А.В. Запорожец приобрел в годы Великой Отечественной войны. Он работал в восстановительном госпитале с бойцами с ранениями верхних конечностей. Тогда же он испытал влияние Н.А. Бернштейна, на труды которого он опирался в дальнейшем при изучении развития произвольных движений. Нужно сказать, что, выбирая главное направление своих исследований в послевоенные годы, он колебался: продолжить ли исследования интеллект-

та или движения и действия. Выбор был не прост. А.В. Запорожец остановился на движении и действии и вместе с сотрудниками изучал развитие произвольных движений, а исследование развития мышления продолжили его ученики – Г.И. Минская, Л.А. Венгер и другие.

Согласно Н.А. Бернштейну, движение реактивно. А.В. Запорожец добавил к этому свойству чувствительность, «ощущаемость». В середине 1950-х гг. в работе М.И. Лисиной, выполненной по давнему замыслу и под руководством А.В. Запорожца, было показано, что ощущаемость движения представляет собой непременное условие его управляемости. Лишь после того как испытуемые научились ощущать свои сосудистые реакции, они смогли ими управлять. Значит, движение представляет собой своего рода кентавра: оно обладает не только биодинамической, но также и чувственной тканью. Наглядно это можно представить себе как наружную и внутреннюю стороны ленты Мёбиуса, переходящие одна в другую. Конечно, сама по себе идея не нова. Р. Декарт говорил, что действие и страсть – одно. У П.А. Флоренского мы встречаем идею о том, что действие не только исполнение, но и претерпевание. В исследовании А.В. Запорожца и М.И. Лисиной имеется строгое экспериментальное доказательство этой идеи.

Затем А.В. Запорожец обратился к проблеме «внутренней картины», или внутренней формы движения, в содержание которой входит образ ситуации и тех действий, которые в этой ситуации должны или могут быть выполнены. Впервые в мировой литературе он включил образ ситуации и образ действия, т. е. на сей раз своего рода перцептивную ткань, в биодинамическую ткань движения, двигательного акта. Более того, А.В. Запорожец утверждал, что «объективно движение само представляет собой динамический осмысленный образ, а не самое орудие осуществления намерения». Вспомним также об исследованиях действенной природы мышления. В ходе развития исследований движений и действий они наполнялись когнитивными свойствами и функциями. Это в конце концов позволило ему заключить, что действие умно само по себе, а не потому, что им руководит внешний и посторонний ему интеллект.

Но и этого мало. А.В. Запорожец рассматривал действие как потребность, мотив, цель и задавался вопросами: каким образом действие может сделаться целью для другого действия? Каким образом субъект начинает стремиться к действию как к известной внешней вещи, внешнему предмету? Каким образом он может стремиться к действию так, как стремился раньше к пище или какому-либо другому предмету, удовлетворяющему его потребности? Единственная возможность этого, отвечал А.В. Запорожец, заключается в том, что действие опредмечивается. Тогда действие субъекта как бы отделяется от него и выступает не только как внешний предмет, но и как «внешний субъект», в котором оно овеществлено и персонифицировано. Овеществленная

и персонифицированная субъектность действия – это уже не вполне действие, а, скорее, Деяние, Действо, возможно, не только эстетическое, но и сакральное. Наконец, от субъектности действия А.В. Запорожец пришел к проблеме личностных установок, к проблеме «моторика и личность», обсуждением которой заканчивается его замечательная книга «Развитие произвольных движений» (М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960). Через всю книгу проходит мысль о том, что необходимо отказаться от понимания живого движения как механического перемещения тела или его органов в пространстве и перейти к рассмотрению его как сложного моторного акта, реализующего определенное (и целостное) отношение субъекта к предмету, к действительности, к другому человеку. Не менее важна мысль о том, что овладение новыми действиями (а не овладение предметами посредством действий и деятельностей) представляет собой подлинное обогащение субъекта, развитие не только оперативно-технических способностей, но и его личности, истинно человеческого бытия.

По существу, эта книга должна рассматриваться как вклад в решение вечных проблем психологии: свободы воли и свободного действия. Но 50 лет назад обсуждать эти проблемы в нашей стране было не модно. В моде еще были рефлексы и «охранительное торможение». Мне кажется, что у А.В. Запорожца был род аллергии на теоретико-методологические изыскания. Сам он старался ограничиваться лишь минимумом «дежурных» ссылок на труды классиков марксизма-ленинизма. Они были в его библиотеке, а в качестве закладок использовались горелые спички. Он и мне советовал не становиться на «дырявый мост» философско-методологической проблематики психологии. Это, кажется, один из редких случаев, когда я не послушался и рад этому. Потому что без моих философских и теоретико-методологических упражнений я не смог бы проникнуть в глубинные (и нередко закамуфлированные эпохой) смысловые пласты плодотворной деятельности моего Учителя.

Проблема целостности поведения и деятельности индивида не может рассматриваться вне категорий ценности и смысла, связанных с эмоциональной, интимно-личностной сферой человека. В изучении эмоциональной сферы А.В. Запорожец также опирался на исследования Л.С. Выготского. Свой последний подготовленный, но не прочитанный доклад он посвятил роли Л.С. Выготского в разработке проблемы эмоций. По его мнению, главное в теории Л.С. Выготского состоит в том, что сущность и источники происхождения самого глубинного и интимного в человеке заключаются не в его телесных, внутриорганических процессах и не в имманентно присущих его духовной организации свойствах, а в его внешней чувственно-предметной деятельности, его взаимоотношениях с другими людьми, в создаваемых обществем произведениях культуры, в том числе в культуре художественной, в сокровищах искусства.

Размышления А.В. Запорожца шли в этом же направлении: «Психология должна исследовать механизм того поистине поразительного, магического влияния, которое оказывает искусство на аффективную сферу человека, буквально навязывая ему, подчас как бы вопреки его воле, устремления, совершенно не свойственные ему чувства, чуждые ему переживания (см. «Крейцерову сонату» Л.Н. Толстого, «Успех» Л. Фейхтвангера и др.). Есть основания полагать, что такого рода способы аффективного влияния, которые имеются в искусстве в наиболее совершенной и рафинированной форме, широко представлены и в более обыденных видах эмоционального выразительного воздействия, используемых людьми в повседневной жизни, в повседневном общении друг с другом» [1, с. 296–97]. Напомню, что именно в утверждении Л.С. Выготским объективности существования аффективно-смысловых образований, драмы человеческих страстей Д.Б. Эльконин видел неклассичность культурно-исторической психологии.

А.В. Запорожец возражал против натуралистического отождествления выразительных движений животных и человека, говорил о необходимости учета символизма определенных форм выразительности человека, при которых она, обладая известным внешним сходством с выразительностью животных, может иметь совершенно другой смысл, чем у наших животных предков. Он подчеркивал важность «второго выражения человеческих эмоций», к которому относится выразительность языка и воображения, и распространил на эмоции ранее высказанное им положение о наличии внутренней картины движения, утверждая существование в структуре эмоций внешней и внутренней форм. Выразительное движение лишь внешнее проявление уже имеющегося чувства, а не способ его существования, формирования и развития. В своих размышлениях А.В. Запорожец не ссылаясь на Г.Г. Шпета, развивавшего учение В. Гумбольдта о внутренней форме слова, но в студенческие годы он слушал его лекции и восхищался ими. Кто знает, может быть, Л.С. Выготский не до конца затмил Г.Г. Шпета и влияние последнего все же сказалось, хотя и с большим опозданием.

А.В. Запорожец применил к изучению эмоций центральные для культурно-исторической психологии принципы интериоризации и опосредствования. Специфически человеческие, высшие эмоции опосредствованы социальными мерками, эталонами ценности. На протяжении детства ребенок, общаясь с окружающими, усваивает соответствующие нормы и эталоны. Мы видим, что в анализе эмоций используется та же логика, что и в анализе перцепции, где речь шла об усвоении социально выработанных сенсорных эталонов, становящихся оперативными единицами восприятия (см. также исследования Л.А. Венгера и В.П. Зинченко, выполненные под руководством А.В. Запорожца). Конечно, интериоризация – процесс изначально социальный, имплицитно включающий в себя такие формы активности, как

совокупное действие, общение, совместно-распределенная деятельность и т. д. Однако, как можно понять из упомянутого выше исследования А.В. Запорожца и М.И. Лисиной, она требует от индивида высокой степени собственной активности. Обнаруживаемые ощущения от сосудистых реакций нужно объективировать (экстериоризировать), представить их перед собой, а затем пытаться сделать их ориентирами–регуляторами поведения. Аналогичное происходило и в исследованиях А.В. Запорожца, В.И. Аснина, А.Н. Леонтьева возникновения кожной чувствительности к свету. Из других исследований А.В. Запорожца следует, что объективация, «вынесение себя из себя», является непременным условием осмысленной, а не непосредственной интериоризации, когда речь идет о развитии действительно высших психических функций. При таком понимании интериоризация эквивалентна овладению собой.

Сравнивая когнитивную и эмоциональную регуляции поведения, А.В. Запорожец находит в них сходные и различные черты. Первая характеризуется согласованием внутренних, точнее, собственных средств и способов деятельности (сенсорных и перцептивных эталонов, оперативных единиц восприятия и памяти, моторных и интеллектуальных схем и программ) со сложившимися образами и представлениями об объективном значении наличной проблемной ситуации и тех ее преобразований, которые должны быть произведены для достижения цели. В отличие от этого эмоциональная регуляция характеризуется согласованием другого рода собственных средств (личностный смысл, нравственные ценности, нормы, идеалы, эталоны эмоционального отношения к окружающим, внутренние аффективные побуждения личности и пр.) с общей направленностью и динамикой поведения и деятельности. А.В. Запорожец соотносил эмоциональные процессы не со значением, а со смыслом ситуации и действий в них производимых. Смысловые задачи решаются путем мысленных преобразований той или иной ситуации, позволяющих обнаружить ранее скрытую положительную или отрицательную ценность для индивида как сложившихся обстоятельств, так и действий, которые могут быть в ней произведены. Решение смысловых задач обеспечивает не только и даже не столько предвидение, сколько предчувствие последствий развития ситуации и изменений, вносимых в нее индивидом.

По сути дела здесь речь идет об эмоциональной интуиции, а в пределе – об интуиции совести (выражение А.А. Ухтомского). Выясняя различия между когнитивной и эмоциональной регуляциями, А.В. Запорожец не забывал положения Л.С. Выготского о единстве аффекта и интеллекта, но понимал его не как данное, а как заданное и пытался понять строение интегративной системы эмоциональных и когнитивных процессов, обеспечивающей единую регуляцию поведения и деятельности. Включаясь в эту систему, эмоции становятся «умными», обоб-

щенными, предвосхищающими, а интеллект, функционируя в данном контексте, приобретает характер эмоционально-образного мышления, играющего важную роль в смыслообразовании и целеобразовании. Разумеется, «единая» система аффекта и интеллекта может выступать и в виде *союза ума и фурий*, а может и не достигаться вовсе, оставляя разлад между умом и сердцем. Словечко «единство» подразумевает известную автономию и даже свободу.

А.В. Запорожец подчеркивал наличие тесных и последовательно меняющихся взаимоотношений между аффектом и интеллектом. Значит, интеллектуализация высших психических функций, о которых писал Л.С. Выготский, не абсолютна, а интеллект не всемогущ. Эмоции способны выполнять оценочную и регулирующую функции и по отношению к интеллекту: «Обычно люди сетуют, что разумные намерения и решения не реализуются вследствие того, что подавляются аффектом. Однако при этом забывают, что при чрезвычайной подвижности и бесконечности степеней свободы человеческого интеллекта было бы жизненно опасным, если бы любая мысль, пришедшая человеку в голову, автоматически побуждала его к действию. Весьма существенно и жизненно целесообразно следующее: прежде чем приобрести побудительную силу, рассудочное решение должно быть санкционировано аффектом в соответствии с тем, какой личностный смысл имеет выполнение этого требования для субъекта, для удовлетворения его потребностей и интересов» [1, с. 297]. Конечно, не всемогущи и аффекты, они тоже поддаются интеллектуальной коррекции. Аффект и интеллект, равно как образ и действие, способны к взаимному ограничению степеней свободы каждого из участников этих противоречивых единств. С.Л. Франк называл подобное *непосредственным* тождеством противоположностей, но таким, при котором существенным остается и различие. Философы характеризуют позицию Л.С. Франка как монодуализм, суть которого состоит во вне- или металолическом, непосредственном, истинном тождестве противоположностей [5, с. 22]. Может быть, под эту характеристику подпадает человеческое действие, в котором наблюдается даже не *монодуальное*, а (поиграем словами) *монопольное* (от *поли*) непосредственное тождество противоположностей познания, чувства и воли, в каждом из которых совпадают, сливаются их культурные и природные составляющие. Каждый из этих атрибутов действия (и души) может стать доминирующим в этом непосредственном тождестве. Культура, конечно, упорядочивает, организует эту стихию и хаос, А. Белый сказал бы, заклиняет хаос, но не уничтожает его. С.Л. Франк в контексте размышлений о душе характеризовал разумные волевые действия человека как нечто *механическое*, т. е. орудийное, сфабрикованное, и определял их как инстинкт «приличия». Вместе с этим он писал: «Под тонким слоем затвердевших форм рассудочной культурной жизни тлеет

незаметный, но неустанно действующий жар великих страстей — темных и светлых, который и в жизни личности и целых народов при благоприятных условиях ежесекундно может перейти во всепожирающее пламя» [6, с. 459]. Сказанное соответствует утверждению Ф. Ницше: «Культура — это тонкая яблочная кожура над раскаленным хаосом».

Мне кажется, что, обратившись к проблеме эмоций, А.В. Запорожец вольно, а скорее невольно начал выходить за пределы культурно-исторической психологии, чувствуя, что она не всемогуща. При всей своей сдержанности он чувствовал и испытывал силу натуральных побуждений и страстей. В нем самом было эмоциональное предвосхищение того, что природа человеческая еще будет преподносить свои таинственные сюрпризы культурно-исторической психологии. Отсюда его интерес к степеням свободы человеческой моторики и интеллекта, понимание необходимости как овладения ими, так и их раскрепощения и освобождения от орудийных штампов; внимание к внутренней системе дум и переживаний личности; интерес к произвольному и свободному действию; к спонтанности развития, ограничивающей претензии замены его обучением и формированием. Отсюда же протесты против упрощенных и наивно-финалистских трактовок детского развития и забота о его амплификации. Наконец, отсюда же его постоянный и неудовлетворимый интерес ко всей аффективной сфере человека.

А.В. Запорожец соглашался с Л.С. Выготским, рассматривавшим эмоции как внутренний психологический механизм связи между мышлением и чувственно-предметной деятельностью индивида, который не только пассивно созерцает окружающую действительность, но и относится к ней пристрастно. Это такое «между», которое может приобретать власть и над мышлением, и над деятельностью. С этой точки зрения «эмоциональное переживание» не отблеск состояний индивида, а то, что им, индивидом, не только воспринято и понято, но и действительно прожито и пережито. Это витальный опыт успехов и неудач, побед и поражений, который человек приобрел как личность, вступая в многообразные отношения с предметным миром и окружающими людьми.

Приступая к изучению эмоций, А.В. Запорожец вспоминал Н.Н. Ланге, сравнивавшего Эмоцию с Золушкой, обделенной в пользу ее старших сестер — Мышления и Воли. Он пытался исправить эту несправедливость. Пафос его немногочисленных, посвященных эмоциям работ состоял в том, чтобы очертить круг, так сказать, положительных функций, выполняемых эмоциями. Нужно сказать, что это ему удалось в значительной степени благодаря тому, что он изучал детские эмоции. А в детстве Эмоция и в самом деле Принцесса, так как она играет значительно большую роль, чем ее старшие сестры — Мысль и Воля. Впечатляет, например, полученный результат: формирующаяся у ребенка способность сочувствовать другим людям, названная А.В. Запорожецем аффективной «де-

центрацией», предшествует и, видимо, является условием «децентрации» интеллектуальной. Беда, если эмоции угасают в более зрелом возрасте...

На основании своих исследований и, видимо, собственного жизненного опыта А.В. Запорожец заключил: «*Чувства – ядро личности, орган индивидуальности*». Эти слова, найденные в его рукописном наследии, я поставил эпиграфом к докладу о Л.С. Выготском, написанному за несколько месяцев до его кончины. Замечу, что последний доклад Д.Б. Эльконина также был посвящен Л.С. Выготскому.

Ядром личности самого Александра Владимировича, несомненно, были чувства, хорошо скрытые за внешней спокойной невозмутимостью. Такое заклю-

чение вовсе не принижает его ума и воли. Его чувства, действительно, были высшими, умными и действительными. Он понимал абсолютную ценность человеческих чувств и старался вывести их за пределы прагматики поведения и деятельности. Он и сам был подлинный «муж чувств», благотворное влияние которых многие испытали на себе.

До сих пор я открываю «зону ближайшего развития» своих исследований и размышлений, как и своего собственного, в трудах А.В. Запорожца, А.А. Ухтомского, Г.Г. Шпета, Н.А. Бернштейна, С.Л. Рубинштейна и моих учителей – представителей школы Л.С. Выготского, и не только... Хотелось бы пожелать того же следующим за моим поколениям психологов.

Литература

1. *Запорожец А.В.* Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 1. М., 1986.
2. *Иванов Вяч.* Борозды и Межи. М., 1916.
3. *Козинцев Г.* Пространство трагедии. М., 1973.

4. *Мандельштам О. Яхонтов* // Экран. 1927. №31.
5. *Мареева Е.В.* Семен Франк как зеркало русской религиозной философии // Вопросы философии. 2005. №6.
6. *Франк С.Л.* Предмет знания. Душа человека. М., 1995.

Alexander Vladimirovich Zaporozhets: life and creative work (from sensory action to emotional)

V.P. Zinchenko

Ph.D. in Psychology, Professor, Full Member of the Russian Academy of Education,
Professor at the Institute of common secondary education at RAE, Head of the Psychology Department
at the Dubna International University for Nature, Society and Man

The article focuses on the important milestones in the life of A.V. Zaporozhets and traces the origins of his interest in psychology of action. The bases of A.V. Zaporozhets' understanding of action as free and voluntary stem from the «theatrical period» of his life. Further studies that were first carried out under the guidance of L.S. Vygotsky, and then in a fruitful collaboration with Vygotsky's disciples, were devoted to the search for an adequate understanding of the inner essence of action. At first A.V. Zaporozhets studied perceptual actions and psychology of perception and carried out several researches on the development of thought in children; then he turned to studying voluntary actions. The interest in inner emotional life and its aspects concerning the meaning of life, which had brought him in psychology, was realized at the end of his life, when he turned to studying emotions in preschool children.

Keywords: A.V. Zaporozhets, L.S. Vygotsky school, action, voluntary action, free action, personality.

References

1. *Zaporozhets A.V.* Izbrannye psichologicheskie trudy: V 2 t. T. 1. M., 1986.
2. *Ivanov Vyach.* Borozdy i Mezhi. M., 1916.

3. *Kozintcev G.* Prostranstvo tragedii. M., 1973.
4. *Mandel'shtam O.* Yachontov // Ekran. 1927. №31.
5. *Mareeva E.V.* Semyon Frank kak zerkalo russkoi religioznoi filosofii // 2005. №6.
6. *Frank S.L.* Predmet znaniya. Dusha cheloveka. M., 1995.

К 110-летию М.М. Бахтина

«Хронотоп Бахтина»: соблазн проникновения

Е.Е. Сапогова

доктор психологических наук, профессор,
зав. кафедрой психологии Тульского государственного университета

Выдающийся мыслитель XX в. М.М. Бахтин оставил оригинальную культурно-философскую концепцию, которая во многом предвосхитила современные подходы к анализу сущности человеческого в мире. Им выдвинуто авторское понимание личности, обладающей уникальным невоспроизводимым и неуничтожимым внутренним пространством (внутренним хронотопом, «агностическим ядром самобытности»). Сущность личности может быть понята лишь настолько, насколько она сама готова раскрыться навстречу познающему. Это происходит в знаковой среде культуры при встрече с другими смыслами, в диалогическом общении. Личностный поступок есть активная ответственная причастность к бытию-событию, свершающемуся «через меня и других». Ответственность есть фундаментальная онтологическая черта человека, выражающая его бытийную ориентированность на другого. Ответственность и самозванство – два способа существования человека в бытии. Тексты фиксируют смыслы этого способа бытия и могут быть раскрыты в диалогическом понимании.

Ключевые слова: М.М. Бахтин, культура, личность, поступок, событие, диалог, текст, контекст, понимание, гуманитарное мышление, творчество, смысл, символ.

Михаил Михайлович Бахтин родился 17 (5) ноября 1895 г. в Орле, в семье банковского служащего. Его детство и юность прошли в Орле, Вильно и Одессе, где он учился в гимназии и Новороссийском (Одесском) университете и с ранних лет погружался в философские трактаты И. Канта. В 1914–1918 гг. М.М. Бахтин жил в Петербурге (Петрограде) и был вольнослушателем университета, здесь он учился у В.В. Розанова, Н.А. Бердяева, Н.О. Лосского, А.В. Карташева. Встречи с этими выдающимися мыслителями не могли не повлиять на характер мирозерцания, философствования М.М. Бахтина, не задать ему «направление думания». В 1918–1923 гг. он жил и преподавал в Невеле и Витебске (с 1920 г.), где вокруг него сложился философско-религиозный кружок. В 1919 г. в невельском альманахе «День искусства» появилась первая небольшая публикация М.М. Бахтина – статья «Искусство и ответственность».

Первые его труды, изданные сегодня в серии «Бахтин под маской», как предполагается, были опубликованы под именами близких ему людей – В.Н. Волошинова и П.Н. Медведева. С 1923 г. в Петрограде М.М. Бахтин работает над начатым в Витебске трактатом «Философия поступка», которому будет суждено увидеть свет лишь в 80-х гг XX в.. В начале 1929 г. появилось первое издание книги «Проблемы творчества Достоевского», впоследствии ставшей одной из знаменитейших книг XX в.

Незадолго до этого, в декабре 1928 г., М.М. Бахтин был арестован по обвинению в принадлежности

к подпольной контрреволюционной организации, пропагандировавшей религиозные и националистические идеи, а в июле 1929 г. приговорен к заключению сроком на пять лет. М.М. Бахтин был тяжело болен, и по спасительному ходатайству А.М. Горького и А.Н. Толстого мера наказания была заменена ссылкой в Кустанай (Северный Казахстан), где он прожил почти семь лет, работая экономистом-бухгалтером в местном Райпотребсоюзе. Но и после ссылки М.М. Бахтину было запрещено жить и работать в крупных городах, тем более в столице. В 1936 г. он стал преподавать в Мордовском педагогическом институте в Саранске. С 1937 г. жил в городке Кимры, работая школьным учителем. Там же из-за обострения болезни в 1938 г. ему ампутировали ногу. С 1945 г. и до своей реабилитации в 1967 г. М.М. Бахтин жил и преподавал в Саранске.

В начале 1946 г. в Москве, в Институте мировой литературы им. А.М. Горького, он защитил диссертацию, посвященную художественному миру Франсуа Рабле. После семи часов обсуждения с перевесом в один голос было принято решение присудить ему не кандидатскую, а докторскую степень, но в ситуации «ждановщины», усиления борьбы с «космополитизмом» и увлечениями фольклором М.М. Бахтин так и остался кандидатом наук [10, с. 11]. Позднее, отказываясь от звания профессора, он говорил: «Я – философ, а философ должен быть никем, ибо иначе он может начать приспосабливать философию к своему социальному положению» [8]. Только в 1969 г. М.М. Бахтин переехал в Москву, где скончался 7 марта 1975 г.

Читая биографический очерк, нельзя не почувствовать глубокий внутренний драматизм жизненного пути М.М. Бахтина. Осознание того факта, что в 33 года, в расцвете жизненных и творческих сил он был лишен публичных выступлений, изданий научных трудов, делает особенно пронзительными его идеи о «нудительности» как специфической безысходности человеческого существования, «вброшенности в бытие», из которой человек взывает к утверждению и удостоверению самого себя. Сегодня исследований, посвященных интерпретации работ М.М. Бахтина, так много и в России, и за рубежом, что его можно с полным правом называть одним из самых читаемых авторов для философов, психологов, филологов, более того, он мыслится одной из ключевых, знаковых фигур русской культуры наряду с Л.Н. Толстым, Ф.М. Достоевским, Н.А. Бердяевым, П.А. Флоренским, Л.С. Выготским [9, с. 95].

Исследования, в которых развиваются идеи диалогичности, карнавальности, события, поступка, хронотопа, полифонии, разобраны на цитаты, а «бахтиноведение» уже имеет собственную научную историю. Тем не менее *terra bakhtiniana* таит в себе много недосказанного, основные тезисы его работ по-прежнему не поддаются однозначной интерпретации и, несмотря на многочисленные попытки отнести их к одной лишь конкретной сфере гуманитарного знания, с легкостью ложатся в основание и теории языка и текста, и теории познания, и теории литературы, и теории эстетики, и теории коммуникации, и теории личности. М.М. Бахтин не мода, он – *ментальная парадигма* [11], и тот факт, что его не столь уж многочисленное теоретическое наследие по мере нарастания объема исследований создает все более широкое интерпретативно-идентификационное поле, подтверждает эту мысль.

Читая «Проблемы творчества Достоевского», «К философии поступка», «Формы времени и хронотопа в романе», «Творчество Франсуа Рабле...», невольно задаешься вопросом: такой разный и в то же время концептуально единый М.М. Бахтин поддается ли интерпретации и пониманию сам, через самораскрытие в собственных текстах? Возможно ли проникновение в «бахтинский хронотоп», если, по М.М. Бахтину, «всякое вступление в сферу смыслов совершается только через ворота хронотопов» [5, с. 407]?

Для психолога смысловое средоточие бахтинской концепции видится в его понимании личности, обладающей уникальным невоспроизводимым и неуничтожимым внутренним пространством («внутренней социальностью», внутренним хронотопом, «агностическим ядром самобытности», «личной тайной»). Поскольку личность не может манифестировать собой что бы то ни было еще (она есть «чистый смысл», манифестация самой себя), то ее сущность может быть понята лишь настолько, насколько она сама готова раскрыться навстречу познающему. Это происходит в знаковой среде культуры при

встрече с другими смыслами, в общении. Для этого личность становится «знаком самой себя», дробя свою цельность «на множество относительных значений, составляющих семантику личной жизни, увиденной как текст повседневно творимой биографии. Но сама личность в этом отношении транссемантична. Она есть абсолютная человеческая ценность, точка отсчета в той внутренней системе ценностей, которая изнутри «Я» упорядочивает картину внешнего мира» [11, с. 7].

Обнаруживая отблеск, отпечаток личности в «любимых» вещах, семейных реликвиях, художественных произведениях, предметах эстетического любования, в самом универсуме («у мира есть смысл») и соглашаясь с тем, что в определенных обстоятельствах и человек может быть мыслим как вещь, М.М. Бахтин не столько противопоставляет вещное бытие и личностное бытие, сколько говорит об их нетождественной слиянности и нераздельности: «Одни наши акты (познавательные и моральные) стремятся к пределу овещствления, никогда его не достигая, другие акты – к пределу персонификации, до конца его не достигая» [7, с. 370–371].

Убеждение, что свободная, общающаяся со временем личность «принадлежит вечности», сосредоточивает размышления М.М. Бахтина на факте ее «единственной действительной приобщенности к бытию». «Утвердить факт своей единственной незаменимой причастности бытию – значит войти в бытие именно там, где оно не равно себе самому, – войти в событие бытия» [4, с. 43]. Введение понятия событийности сближает идеи М.М. Бахтина с целой системой понятий, существенно изменивших современный взгляд на природу человека – жизни, экзистенции, переживания, *Dasein*, фактичности, становления, историчности.

Существенно, что М.М. Бахтин принципиально не принимает понимание бытия, которому «безразличен центральный для меня факт моей единственной действительной приобщенности к бытию» [4, с. 17], постулируя событийную взаимопринадлежность личности и бытия. Доступ человека к бытию-событию требует не просто безучастных актов сознания, а «действительного причащения, то есть поступка... участно-действенного переживания конкретной единственности» [4, с. 20]. Поступок есть активная причастность к бытию-событию, свершающемуся, структурирующемуся «через меня и других», а следовательно, и «заданность быть ответственным». Ответственность М.М. Бахтин считает фундаментальной онтологической чертой человека, фиксирующей «конкретное, архитектурно-значимое противопоставление Я и другого» [4, с. 66].

Рассматривая воплощение человеческого события в мире через дилемму, можно ли в бытии друг с другом (со-бытии) отвечать за себя, М.М. Бахтин разрабатывает фундаментальную онтологию как этику: описывать бытие-событие так, «как его знает

поступок», – значит показывать его как бытие с другими (со-бытие), т. е. диалогически [13, с. 35], и тогда активная причастность личности бытию-событию оказывается делом ее нравственного отношения к другому. Исходное этическое отношение к другому (другим) раскрывается поступком. Если поступок человека не удостоверяется его ответственностью, то мы имеем дело с самозванством. Ответственность и самозванство (безответственность) понимаются М.М. Бахтиным как равновозможные, хотя вовсе не равнозначные, способы бытия человека с другими.

Повседневная жизнь, понимаемая как нередуцируемый способ человеческого бытия как бытия с другими (ритмизация), рассматривается М.М. Бахтиным через вовлеченность личности в уклад, этнос, государство, человечество и т.д., где человек всюду живет в других и для других. Именно ритмизация с ее модусом «не сам» создает условия для выбора ответственного или самозванного способа бытия с другими. Отсюда существенными характеристиками жизни человека становятся риск, дерзание, и М.М. Бахтин рассуждает о том, что любая жизнь есть постоянное испытание человеком своих собственных возможностей, о которых он часто даже и не подозревает. Собственно, и личностью он становится именно в процессе свершения и переживания этих испытаний, дерзаний, преодолений. Их результат, фиксированный в со-бытии, ложится в основу воспитания, он глубоко внутренне социален.

То, что в конечном итоге создает личность, – само бытие человека М.М. Бахтин связывает с общением. Поскольку события «принципиально не могут развернуться в плане одного и единственного сознания, но предполагают два не сливающихся сознания» [3, с. 157], другой является принципиальным условием становления Я, будучи соучастником или потенциальным свидетелем личностного самоуверения. М.М. Бахтин пишет: «Я осознаю себя и становлюсь самим собой, только раскрывая себя для другого, через другого и с помощью другого... Само бытие человека (и внешнее, и внутреннее) есть глубочайшее общение. Быть – значит общаться... Быть – значит быть для другого и через него – для себя» [6, с. 186]. Если человек строит себя через возможности, предоставляемые другими, принимая во внимание их «голоса» [12], его душа, его мышление заполнены не только собственными переживаниями и смыслами, но и тем, что в них оказалось благодаря другим. Общение понимается М.М. Бахтиным как самораскрытие: «Овладеть внутренним человеком, увидеть и понять его нельзя, делая его объектом безучастного нейтрального анализа, нельзя овладеть им и путем слияния с ним, вчувствования в него. Нет, к нему можно подойти и его можно раскрыть – точнее, заставить его самого раскрыться – лишь путем общения с ним, диалогически» [7, с. 338].

Диалогу М.М. Бахтин придает поистине универсальный характер, считая его всеобщей основой че-

ловеческого взаимопонимания: «Диалогические отношения ... это почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни, вообще все, что имеет смысл и значение... Где начинается сознание, там ... начинается и диалог» [2 с. 92]. Внутренний микродиалог является составной частью его идеи о диалоге культур; общение с другим через произведение, текст предполагает микродиалог в большом времени культуры, делающий человека свободным и неодиноким во времени.

Диалог выступает как форма «Я-Ты»-отношения, в которой знание не является самоцелью. Более того, если общение строится как чисто познавательный акт, оно превращает субъекта общения в объект познания. Говоря в связи с обсуждением диалогичности о необходимости гуманитаризации науки, центральным ее моментом М.М. Бахтин считает отношение к объекту познания не как к материалу субъективной интеллектуальной активности, но как к ее адресату (собеседнику, субъекту, другому «Я») [7, с. 350].

Человеческий поступок требует знакового выражения, чтобы быть раскрытым для других, и человек проявляет себя в высказывании, которое М.М. Бахтин считает единицей анализа текста. Текст рассматривается как первичная данность гуманитарной науки.

Анализируя созданные или создаваемые человеком тексты (живую звучащую речь, речь, запечатленную на бумаге, и, шире, любую знаковую систему), можно, по М.М. Бахтину, изучать и понимать и личность, и культуру. Любой текст воплощает собой бытие человека, отстраненное от него, опирается на предшествующие и предполагает последующие тексты, создаваемые людьми, имеющими свое миропонимание, – текст всегда внутренне диалогичен. Направленность на другого делает значимым контекст, в пределах которого текст создается и может быть считан. Контекстность, включающая контексты описываемого, автора и интерпретатора, превращает текст в произведение, в котором при понимании не только воссоздается авторский мир, но и создается новый мир. Для этого текст должен иметь внутреннюю логику заложенных в нем смыслов, учитывать языковую и жанровую традиции своей культуры, а также иметь возможность принципиально быть понятым своими контекстами.

В процессе понимания текста совершается диалогическая встреча двух субъектов, каждый из которых погружен в бесконечный культурный контекст. Процесс понимания, по М.М. Бахтину, включает в себя восприятие текста, узнавание и понимание значения в данном языке, узнавание и понимание в контексте данной культуры и активное диалогическое понимание и является основным методом познания. Результатом понимания становится раскрытие смысла бытия личности в контексте культуры и, как возможность, изменение понимающим собственными смыслами.

Создание текстов, которые несут в себе смыслы, есть акт свободного творчества, результат духовной активности человека, его личное послание другим. Упакованный в тексте смысл есть ответ на сущностные запросы личности, поэтому раскрывается он только тому, кто сам ставит вопросы и ищет ответы. Творчество М.М. Бахтин понимает как изменение смысла, как переход к иному значению. Языком смыслов, по М.М. Бахтину, могут быть символы, отсюда его богатейшая идея разработки симвонологии как нового метода гуманитарного познания: «Истолкование символов, или симвонология, как раз и составляет внутри гуманитарных наук элемент гуманитарного в собственном смысле слова, то есть вопрошание о *humanum*, о человеческой сущности, не овеществляемой, но символически реализуемой в вещном» [1, с. 828].

Таким образом, психологический круг в миропонимании М.М. Бахтина описывают следующие понятия: ...культура → личность → событие → поступок → диалог → текст → понимание → гуманитарное мышление → творчество → смысл → символ

Безусловно, краткий юбилейный обзор не может претендовать на сколь-нибудь глубокое проникновение в «миры Бахтина», но даже поверхностная попытка заглянуть в них способна открыть бездну смыслов, которые, говоря словами Ф. Ницше, мгновенно и жадно «начинают вглядываться в тебя». Побудительный потенциал его работ, их «воля к смыслу» уникальны, масштабность видения «человеческих пределов» граничит с откровением, а «причастная внеаходимость» М.М. Бахтина смысловым отголоском звучит во многих современных гуманитарных исследованиях.

Литература

1. *Аверинцев С.С.* Символ // Краткая литературная энциклопедия. Т. 6. М., 1976.
2. *Аверинцев С.С., Давыдов Ю.Н., Турбин В.Н. и др.* М.М. Бахтин как философ. М., 1992.
3. *Бахтин М.М.* Автор и герой в эстетической деятельности // Бахтин М.М. Работы 1920-х гг. Киев, 1997.
4. *Бахтин М.М.* К философии поступка // Бахтин М.М. Работы 1920-х гг. Киев, 1997.
5. *Бахтин М.М.* Очерки времени и хронотопа в романе: Очерки по исторической риторике // Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. М., 1975.
6. *Бахтин М. М.* Проблемы творчества Достоевского. Киев, 1994.
7. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. М., 1979.
8. *Библер В. С.* Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика культуры. М., 1991.
9. *Махлин В.Л.* Бахтин и Запад. (Опыт обзорной ориентации) // Вопросы философии. 1993. №1–2.
10. *Махлин В.Л.* Михаил Бахтин: Философия поступка. М., 1990.
11. *Тюна В.И.* Бахтин как парадигма мышления // Дискурс. 1996. № 1.
12. *Шоттер Дж. М. М.* Бахтин и Л. С. Выготский: интериоризация как «феномен границы» // Вопросы психологии. 1996. № 6.
13. *Щитцова Т.В.* Событие в философии Бахтина. Минск, 2002.

On the occasion of the 110th anniversary of M.M. Bakhtin **“Bakhtin's Chronotope”: the temptation of insight**

Ye.Ye. Sapogova

Ph.D. in Psychology,

Professor, Head of the Psychology Department of the Tula State University

Being a great thinker of the 20th century, M.M. Bakhtin developed a highly original cultural-philosophical conception that had in many ways forestalled modern approaches to analyzing human existence in the world. He had put forward a new understanding of personality with unique, irreproducible and non-exterminable inner space (inner chronotope, "agnostic nucleus of originality"). The essence of personality can only be perceived so far forth as it is willing to reveal itself to the one apperceiving it. This happens in the sign context of culture when in dialogical communication partners face other meanings. A personal act is considered to be active responsible involvement in existence-"co-existence" (event) realized "through myself and others". Responsibility is a fundamental ontological characteristic of man that reveals his existential orientation on others. Being responsible or being an impostor – these are the two ways of human existence. The meanings of the two ways are preserved in texts and can be unfolded in dialogical comprehension.

Keywords: M.M. Bakhtin, culture, personality, act, event, dialogue, text, context, comprehension, humanistic thought, creation, meaning, symbol.

References

1. *Averincev S.S.* Simvol // *Kratkaya literaturnaya enciklopediya*. T. 6. M., 1976.
2. *Averincev S.S., Davydov Yu.N., Turbin V.N. i dr.* M.M. Bahtin kak filosof. M., 1992.
3. *Bahtin M.M.* Avtor i geroi v esteticheskoi deyatel'nosti // *Bahtin M.M. Raboty 1920-h gg.* Kiev, 1997.
4. *Bahtin M.M.* K filosofii postupka // *Bahtin M.M. Raboty 1920-h gg.* Kiev, 1997.
5. *Bahtin M.M.* Ocherki vremeni i hronotopa v romane: Ocherki po istoricheskoi ritorike // *Bahtin M.M. Voprosy literatury i estetiki*. M., 1975.
6. *Bahtin M.M.* Problemy tvorchestva Dostoevskogo. Kiev, 1994.
7. *Bahtin M.M.* Estetika slovesnogo tvorchestva. M., 1979.
8. *Bibler V. S.* Mihail Mihailovich Bahtin, ili Poetika kul'tury. M., 1991.
9. *Mahlin V.L.* Bahtin i Zapad. (Opyt obzornoj orientacii) // *Voprosy filosofii*. 1993. №1–2.
10. *Mahlin V.L.* Mihail Bahtin: Filosofiya postupka. M., 1990.
11. *Tyupa V.I.* Bahtin kak paradigma myshleniya // *Diskurs*. 1996. № 1.
12. *Shotter Dzh.* M. M. Bahtin i L. S. Vygotskii: interiorizaciya kak "fenomen granicy" // *Voprosy psihologii*. 1996. № 6.
13. *Shitcova T.V.* Sobytie v filosofii Bahtina. Minsk, 2002.

Краткий отчет о Первом международном конгрессе по теории деятельности и культурно-исторической психологии «Представления в изменяющихся обществах: обучение, взаимодействие и мышление в межкультурной деятельности» *

В.В. Рубцов

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

И.А. Корепанова

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

В кратком отчете о Международном конгрессе по теории деятельности и культурно-исторической психологии «Представления в изменяющихся обществах: обучение, взаимодействие и мышление в межкультурной деятельности» (Севилья, Испания; 20–24 сентября 2005 г.) дана информация об истории организации, проводившей конгресс. Основные темы конгресса: теоретические и методологические исследования, действие в изменяющемся мире. На многочисленных секциях конгресса обсуждались современное состояние и перспективы культурно-исторической парадигмы в психологии. На конгрессе собрались психологи из более чем 50 стран мира. В работе конгресса приняла участие российская делегация, представившая результаты своих теоретических и экспериментальных исследований. В отчете приведены материалы секций и симпозиумов, привлечших наибольшее внимание участников.

Ключевые слова: ISCAR, международный конгресс, современная психология, теория Л.С. Выготского, теория деятельности.

Международное общество культурно-деятельностных исследований (ISCAR) является научным объединением, которое ставит своими целями содействие развитию междисциплинарных теоретических и практических исследований социальных, культурных и исторических аспектов человеческой деятельности, а также поддержание взаимодействия, общения и сотрудничества между членами данного общества.

Большинство исследований, проводимых членами ISCAR, объединяет рассмотрение специфических культурных условий происхождения и развития психических функций. В центре интересов – изучение процессов опосредствования психических функций орудиями и знаками. Исследования посвящены изучению как индивидуальных, так и социальных аспектов поведения.

Немного истории

Официально Международное общество культурно-деятельностных исследований (ISCAR) было ос-

новано в июне 2002 г. как результат решения о необходимости объединения двух организаций, каждая из которых была ориентирована на поддержание научного взаимодействия по вопросам социокультурного, культурно-исторического подходов и теории деятельности. Одной из этих организаций было Международное общество культурных исследований и теории деятельности (ISCRAT), которое провело свой первый конгресс в Берлине в 1986 г. Конгресс инициировался как продолжение трех конференций, прошедших в Северной Европе в начале 80-х гг. XX в. Участие в этих конференциях принимали ученые из Скандинавии, Германии, Голландии и СССР. В дальнейшем конгрессы проходили каждые 4 года: в Лаhti (Финляндия), Москве (Россия), Аархусе (Дания) и Амстердаме (Нидерланды).

В создании ISCRAT активное участие принимали советские ученые – В.В. Давыдов, Н.Ф. Талызи-

* Время проведения конгресса – 20–24.09.2005, место проведения – Испания, Севилья, Университет г. Севильи и Университет Пабло де Олавида.

на, А.В. Брушлинский, В.П. Зинченко и другие. На третьем конгрессе, состоявшемся в 1995 г. в Москве, председательствовал В.В. Давыдов.

Кроме ISCRAT существовала еще одна организация, которая проводила цикл международных конференций по социокультурным исследованиям. Участники конференций были заинтересованы в развитии социокультурного и исторического подходов и привлечении культурной и когнитивной психологии, научных традиций школы М.М. Бахтина и различных исследований в области образования, антропологии, социологии, социолингвистики и истории в рамках выготскианского подхода.

К концу 90-х гг. стало ясно, что обе организации имеют сходные научные интересы. Многие исследователи активно участвовали в обеих конференциях и пришли к выводу, что их усилия частично совпадали и взаимодополнялись. Было решено, что объединение двух организаций подчеркнет значимость и актуальность разделяемых ими направлений в исследованиях и тем самым расширит и обогатит их. Таким образом, в 2002 г. на Пятом конгрессе ISCRAT в Амстердаме было основано Международное общество культурно-деятельностных исследований (ISCAR), главная цель которого заключалась в развитии научных интересов предшествующих двух организаций наравне с сохранением и признанием различных интересов участников.

Последний конгресс

Этот конгресс – первый Международный конгресс, проведенный ISCAR. На нем собрались около 1000 ученых из более чем 50 стран мира.

Работа конгресса началась с приветствий президента конгресса Хуана Д. Рамрез Гарридо (Университет г. Севильи), мэра г. Севильи Альфреда Монтезайна, ректора Университета Пабло де Олавиде Августина Мадрида, ректора Университета г. Севильи Мигеля Флоренсио, президента ISCAR Сета Чаклина. В своих выступлениях они отмечали, что современная психология является не только теоретической, но и практико ориентированной наукой, результаты исследований психологов в значительной степени влияют на изменения в обществе. Выступавшие пожелали конгрессу успехов и новых открытий.

Вся работа проводилась по двум ключевым темам: теоретические и методологические исследования, действие (действие) в изменяющемся мире.

Были проведены 232 секции, объединенные общими темами.

«Теоретические и методологические исследования»: новые тенденции в культурно-исторической психологии; познавательные процессы в социальных практиках; разнообразие и гетерогенность сознания; эмоции и субъектность в культуре; Я, идентичность и культура; знаковое опосредование и построение значения; нарративная конструкция себя;

методологические проблемы в социальных исследованиях и исследованиях культуры; теоретические и методологические проблемы теории деятельности; качественные исследования и социальная практика; проблемы единицы анализа.

«Действие в изменяющемся мире»: социализация, взаимодействие и развитие человека; варианты дискурса, способы мышления и формы участия; обучение и построение знания в социальных практиках; школьные практики, взаимодействие и дискурс; аргументация, согласование и межкультурная коммуникация; грамотность в изменяющемся мире; гражданство в изменяющемся мире; гендерное бытие в изменяющемся мире; непрерывное обучение в изменяющемся мире; новые технологии, коммуникации и идентичность; рабочие места и новые технологии; новые пути обучения-учения и современные технологии; социокультурные подходы к практикам терапии; программы реабилитации в учреждениях (способы построения и оценка).

Сообщения и доклады на конгрессе носили как обобщающий, так и проблематизирующий характер. В центре обсуждений – методологические проблемы современной культурно-исторической психологии и теории деятельности, историко-теоретические исследования. Важное место в докладах было отведено дальнейшим исследованиям медиаторов–посредников в психической жизни человека. Широко обсуждались возможности использования культурно-исторической психологии и теории деятельности в проектировании образовательных программ и технологий, в нейропсихологии, в организации и содержании психологической работы с людьми разных возрастов. Значительная часть докладов касалась использования положений культурно-исторической психологии в смежных науках и областях социальной практики: социологии, при проектировании пространств учебных комнат и т. п. В докладах конгресса отразились современные тенденции в психологической науке. Например, много докладов касалось использования понятий «диалогизм», «дискурс», «нарратив» для объяснения разных видов взаимодействия людей (обучение, общение, профессиональная деятельность), становления самости.

Охватить даже общим взглядом все темы и направления дискуссий невозможно, ведь на 232 секциях было сделано более 800 докладов! И любое представление будет субъективным. Мы выделили несколько наиболее интересных секций, привлечших большое число собравшихся. Также считаем важным дать некоторое представление о наиболее востребованных и (или) классических темах, обсуждаемых в современном мировом психологическом сообществе. Например, на прошедшей под руководством Сета Чаклина (Дания) секции «Анализ социальных практик в сфере развития общества» обсуждалась возможность использования психологического анализа применительно к развитию общества.

Участники секции размышляли о смысле своей научной работы и ее связи с общественными практиками.

На симпозиуме «Совместно-распределенная деятельность: теоретические основания и практические приложения», проведенном под руководством В.А. Лекторского (Россия) и С. Веджетти (Италия), обсуждались теоретические и практические проблемы, связанные с исследованием совместно-распределенной деятельности. Участники симпозиума анализировали вопросы о месте совместно-распределенной деятельности среди других видов коллективной деятельности, о разных способах и уровнях опосредствования коллективной деятельности, о роли опосредствования в изменении и развитии коллективной деятельности, об особой роли рефлексии в этом процессе. Специальное внимание было уделено анализу рефлексии как способу порождения сознания и личности и как способу осознания и сопоставления разных позиций в процессе совместно-распределенной деятельности. В этом контексте обсуждалась проблематика, связанная с генезом учебно-познавательных действий как основы полноценной учебной деятельности. С докладами выступили В.В. Рубцов, В.А. Лекторский, С. Веджетти и другие.

На секции «Сущность и практика применения теории деятельности в психологии», проведенной под руководством Н.Ф. Талызиной (Россия), обсуждались актуальные теоретические и практические аспекты деятельностного подхода в психологии. Доклад Н.Ф. Талызиной показал, что психология деятельности и деятельностный подход в психологии не одно и то же. Психология деятельности всего лишь часть психологической науки, в то время как деятельностный подход – это путь к созданию новой психологии, в которой единицей анализа предстает «действие», а не функции. В докладе Л.Ф. Обуховой и А.В. Поршнева (Россия) были представлены возможности применения деятельностного подхода в организации обучения иностранным языкам с помощью мультимедиа. Описанный метод включает принципы распределения информации, ориентировки, обратной связи и быстроты деятельности. Доклад Ю. Соловьевой и Л. Кинтанара (Куба) был посвящен возможностям использования деятельностного подхода в нейропсихологии. Нейропсихологическое исследование можно организовать как оценку действий, а не изолированных функций. Это может помочь в понимании процессов научения и при изучении детей с отклонениями.

На секции «Внутренние противоречия: методологический анализ», проведенной под руководством А.-Н. Перре-Клермон, отмечалось, что при проведении психологических исследований авторы не уделяют должного внимания широкому социальному контексту ситуаций взаимодействия экспериментатора и испытуемого. Они пытаются описать ситуа-

цию с внешней позиции, максимально абстрагируясь от контекста исследования. Здесь также обсуждались проблемы сложности взаимоотношений между исследователем и испытуемым. Очевидно, что испытуемый и исследователь в одной ситуации имеют разное видение ситуации, различные цели, разную направленность.

Большое внимание на конгрессе уделялось обсуждению влияния социального контекста на развитие и обучение. Так, на секции «Социальное конструирование ценностей», проведенной под руководством Йозефа Ма Пуиг Ровира (Испания), отмечалось, что нравственное развитие (и поэтому воспитание) – это сложная, комплексная задача, решаемая молодыми людьми с помощью сверстников и взрослых. В результате решения данной задачи формируются личностные структуры, которые позволят молодым людям интегрироваться в социокультурное окружение. Это прежде всего процесс моделирования стиля жизни и способов существования, которые не полностью заданы и не возникают только вследствие развития предшествующих установок, но в то же время и не являются случайными. Это процесс конструирования, для которого важны как присутствовавшие ранее социокультурные элементы, так и вклад каждого отдельного человека. В работе этой секции был поставлен вопрос о необходимости включения в образовательный процесс ближайшего окружения учащихся.

На проведенной под руководством Х. Дениелса (Великобритания) секции «Анализ институциональных влияний в рамках культурно-исторической теории деятельности» обсуждались вопросы участия исследователей в понимании и формировании новых социальных практик. В ходе работы секции с социологических позиций была рассмотрена проблема поиска адекватного языка описания различных феноменов культуры, который позволил бы максимально объективно фиксировать существенные свойства этих феноменов. Далее обсуждался вопрос об изменении языка (дискурса) педагогов, которые расширяли свое образование, приобретали знания в смежных областях, выходили за рамки своей деятельности. Именно диалогичные формы являются значимыми для изменений. В докладах рассматривались процессы обучения в широком смысле, был сделан акцент на концепции вертикального и горизонтального обучения. Важным для участников обсуждения было и то, что обучение как социальная практика реализуется разными путями и способами. Современный мир многомерен, и многомерны процессы и формы обучения. Специальные циклы исследований посвящены анализу обучения именно как социального института, реализующегося в различных формах.

В работе секции «Культурно-историческая теория деятельности: современное состояние, проблемы и перспективы развития», прошедшей под руко-

водством Вольф-Михаела Рольфа (Канада), приняли участие ведущие западные исследователи культурно-исторической психологии. Как отметил В.-М. Рольф, в недавнем обзоре современного состояния культурно-исторической теории деятельности было показано, что в период 1987–2001 гг. наблюдался экспоненциальный рост обращений к теории деятельности. Эта тенденция сохраняется и сейчас. В то же время, по мнению докладчиков, различные исследования в Центре теории деятельности в Хельсинки под руководством Ю. Энгстрёма и в Соединенных Штатах Америки под руководством Майкла Коула показали, что, несмотря на то и, возможно, благодаря тому что теоретический интерес к теории деятельности растет, увеличивается число теоретических и методологических проблем, которые ждут своего решения. Распространение альтернативных интерпретаций ключевых идей теории деятельности является, говоря на языке теории деятельности, внутренним противоречием, которое возникает, когда идеи распространяются в сообществе практики (community of practice). Некоторые новые разработки, явно базирующиеся на теории деятельности, противостоят диалектической подоплеке, которая лежала в сердце теории деятельности, изначально введенной Львом Выготским и далее разработанной Александром Лурией, Алексеем Леонтьевым, под влиянием идей диалектических философов Эвальда Ильенкова и Феликса Михайлова. Таким образом, среди новых проблем мы можем отметить недостаточно четкое разведение уровней анализа деятельности и действия; или реификацию дуалистической онтологии, которая, к примеру, разделяет субъекта и объект; или реификацию различия «субъект–коллектив». Таким образом, цель симпозиума виделась участникам в том, чтобы отразить современное состояние дел, существующие проблемы и возможные пути развития теории и методологии.

Дэвид Бэкхёрст (Великобритания) в докладе «Об эволюции теории деятельности» сказал о частом утверждении того, что теория деятельности представляет наиболее важный вклад, сделанный советскими психологами и философами. Но что же такое теория деятельности? В настоящее время каноническая версия на Западе предлагается Ю. Энгстрёмом, который выделяет три стадии развития теории: изначальные прозрения Л.С. Выготского, разработка фундаментальной структуры деятельности А.Н. Леонтьевым и все еще нарождающееся «третье поколение», которое стремится встроить различия, дискурс и диалог в базовые положения теории. Автор высказал достаточно спорное суждение, что работы Ю. Энгстрёма оказали огромное влияние, особенно применение им элементарных треугольных систем для моделирования деятельности и систем деятельности, так что теория деятельности своей жизненностью во многом обязана именно ему. Однако интересно было бы сравнить современные взгля-

ды в области теории деятельности с идеями русских мыслителей – основателей деятельностного подхода. На Западе теория деятельности стала не столько теорией, сколько методом исследования природы деятельностных систем в социальных науках. Вместе с тем для ученых из России понятие деятельности представляет фундаментальную категорию для объяснения глубоких философских вопросов о самой возможности отношений разума и мира. Для такого мыслителя, как Эвальд Ильенков, к примеру, понятие деятельности является не эвристическим инструментом для интерпретации эмпирических данных, но трансцендентальным условием, предшествующим отношениям субъекта и объекта. Э. Ильенков ужаснулся бы тому, что происходит с теорией деятельности сегодня; и это объясняется не только тем, что теория во многом потеряла марксистские основы, которыми она так дорожила. Он бы, например, резко возразил против попыток формализовать, смоделировать или схематизировать деятельность. Для Э. Ильенкова значение деятельности лежит в постоянном переходе, трансформации, трансценденции субъекта и мира и их взаимного включения друг в друга и этот процесс сопротивляется реификации в виде схемы. В своем докладе Д. Бэкхёрст рассмотрел несоответствия между различными версиями деятельностного подхода и предложил свои пути решения этой проблемы.

Майкл Коул (США) в докладе «Достижения и невыполненные обещания культурно-исторической теории деятельности» проанализировал путь, пройденный в последние десятилетия психологами культурно-исторической психологии. В 1993 г. автор доклада и Ю. Энгстрём отметили, что идеям, лежащим в основе культурно-исторического деятельностного подхода, скоро исполнится сто лет, и поставили вопрос о том, в какой степени выполняются обещания основателей подхода. М. Коул проанализировал те области, в которых есть достижения, но многое еще предстоит сделать. Это связано с двумя принципами: изучать поведение во времени (и в различных временных шкалах) и использовать основные теоретические принципы, чтобы создавать когнитивно и социально полезные формы деятельности в различных типах общественных институтов.

В своем вступлении к симпозиуму М. Коул обратился к трем проблемам. Во-первых, в связи с исследованием поведения во времени и на разных уровнях анализа сейчас имеются как минимум три важные исследовательские программы, направленные на изучение отношения между культурной историей, онтогенезом и микрогенезом. Эти программы существенно расширили первоначальную работу А.Р. Лурии в 1930-х гг. и продвинулись в применении кросс-культурного подхода как замены общего культурно-исторического анализа. Во-вторых, в отношении анализа филогенеза, культурной истории и онтогенеза сейчас существует изобилие новых

данных о диалектике культуры и биологии, а также совершенно новое направление исследований, которое рассматривает структуру культурно организованной деятельности в связи с ее мозговыми основами. Третья проблема связана с дизайном и проведением теоретико-методологического анализа новых форм и видов исследований, в которых используется активное вмешательство экспериментатора. Такой анализ значительно расширяет и заставляет пересматривать основные теоретические принципы. М. Коул привел примеры этих перспективных направлений исследований, а также критический анализ их недостатков с целью содействия дискуссии о способах действия, которые позволят пойти дальше достижений наших основателей.

На секции «Философское, социологическое, образовательное значение теории Выготского: концептуальные вопросы и ценности», прошедшей под руководством Яна Дерри (Великобритания), большой интерес вызвал доклад Д. Бэххёрста «К понятию опосредствования». Он предложил обратить внимание на философские основания и понятия теории Л.С. Выготского. Возможно, наиболее важным из них является понятие опосредствования. Широкою известность получило положение Л.С. Выготского о том, что психологические функции человека обязаны своим специфическим характером тому факту, что «психологические инструменты» опосредствуют отношение между мыслящими субъектами и предметами их мышления. Хотя эта идея и принимается, существует множество разногласий насчет того, как ее следует понимать и развивать дальше. В своей работе Д. Бэххёрст представил критический анализ различных «прочтений» понятия опосредствования, с одной стороны, у западных комментаторов и, с другой, у российских последователей Л.С. Выготского. На Западе психология Л.С. Выготского сначала была принята сторонниками когнитивной революции, имевшими широкие взгляды и рассматривавшие его понятие опосредствования как мощный удар по бихевиоризму. Однако когнитивные революционеры обычно изображали психологические средства как репрезентации моделей, в сущности своей менталистские. Эта идея противоречит значительно более широкому пониманию опосредствования, которое разрабатывалось российскими последователями Л.С. Выготского, признававшими, что материальные вещи, «внешние» по отношению к сознанию (разуму), опосредствуют отношение разума (сознания) и мира. Представители обеих сторон, как правило, придерживаются сомнительной идеи, состоящей в том, что опосредствование отделяет субъекта от «реальности вещи самой в себе». Согласно этому (кантианскому) взгляду, разум осознает мир только тогда, когда он представлен и трансформирован через опосредствование; мы никогда не соприкасаемся с реальностью как таковой. Д. Бэххёрст утверждает, что такое понимание эпистемологической значимо-

сти опосредствования не самое лучшее прочтение Л.С. Выготского, и вместо этого он предлагает глубоко плюралистический подход к опосредствованию: опосредствование не является процессом одного типа, их множество, и некоторые из его форм приближают нас к миру, раскрывая его для нас, а не отдаляют нас от реальности как таковой.

Ян Дерри продолжил разговор о философских основаниях теории Л.С. Выготского в докладе «Гегельянство Выготского и абстрактная рациональность». Он отметил, что существует мнение, что Л.С. Выготский считал абстрактную рациональность вершиной развития мышления и что подобное представление сомнительно. Подобное мнение основывается на убеждении, что Л.С. Выготский был сторонником того, что называют «проектом просвещения». Ян Дерри утверждает, что Л.С. Выготский имел значительно более сложное понимание разума и его функции, чем представляется в вышеупомянутом убеждении. Сначала он рассмотрел взгляды Дж. Верча, согласно которому работы Л.С. Выготского отражают глубокую приверженность традициям просвещения ценить абстрактную рациональность, а затем обратился к гегельянству, представленному в работах Р. Брэндома. Он утверждает, что философская подоплека исследований Л.С. Выготского, основанная на трудах Спинозы и Гегеля, обеспечивает иную идею рациональности и эпистемологии и что это играет важную роль в исследованиях образования. По поводу рассмотренных выше, несомненно, интересных теоретико-методологических поисков западных коллег следует сказать, что они достаточно хорошо представляют себе работы наших классиков – Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, но значительно меньше ориентированы в работах их последователей в России. Следует признать, что это «вина» не только докладчиков, но и «последователей», которые недопустимо мало публикуют свои работы на Западе.

Значительное внимание было уделено обсуждению вопросов обучения и развития детей с ограниченными возможностями здоровья. Например, на секции «Использование посредничества в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья», прошедшей под руководством Сесилии Гварньери Батиста (Бразилия) и Синтии Родригес (Испания), было показано, что в области специальной психологии произошел значительный прогресс в сфере содействия развитию детей с отклонениями. Однако по-прежнему одной из главных целей проведения диагностики является обнаружение нарушений и отклонений, а не поиск возможностей компенсации того или иного дефекта. Трудности с подобными, внешне нейтральными и стандартизированными способами выявления нарушений заключаются в том, что они могут выступать в качестве самоосуществляющихся пророчеств, ослабляя то немногое, что достигнуто в развитии. Другая проблема заключает-

ся в необходимости более глубокого понимания процессов приобретения навыков опосредствованного и символического использования предметов как у нормальных детей, так и у детей с нарушениями. Было предложено рассматривать единство посредника-взрослого, предмет, обладающий культурным смыслом, и обучающегося ребенка как основную единицу анализа диагностируемого процесса. В рамках данного подхода представлено изучение слепого ребенка с изменениями в развитии, девочки с синдромом Дауна и группы детей 5–6 лет, которым был поставлен диагноз «аутизм».

Ученые из разных стран мира поднимали вопрос о психологических основаниях и содержании непрерывного образования. Например, на секции «Виды деятельности и опыт в процессе непрерывного образования для людей с высшим образованием», прошедшей под руководством Рагнхейдура Карлсдоттера (Норвегия), был сделан акцент на том, что в нашем быстро меняющемся мире профессионалы постоянно оказываются включенными в конкурентную борьбу (результат которой – успешность). Это характерно для тренеров известных футбольных команд, преподавателей вузов, руководителей предприятий и военных начальников. Докладчики секции в разных исследовательских контекстах обсуждали проблематику непрерывного образования. Взаимодействие профессионального работника с другими людьми и его деятельность анализировались в рамках социокультурного и прагматического подходов к научению. Для описания психологического содержания непрерывного образования выступающие пользовались такими понятиями, как «скрытое знание», «реализация размышлений в действиях» и «диалог».

На конгрессе были представлены результаты ряда теоретических и эмпирических исследований в детской психологии. Так, в докладе «Культурное развитие в процессе игры», сделанном Пеннти Хаккарайненом (Финляндия), были представлены результаты исследования психологической сущности детской игры. Замысел эксперимента, проведенного в традициях «генетического» исследования, состоял в том, что взрослый инициировал игры детей, используя недирективные методы (совместная игра взрослых и детей, рассказывание историй, разыгрывание сценок и т. д.). Посредством этих методов автор предлагал детям задачи на выделение смыслов, и они могли в игровой обстановке делать такой выбор, какой захотят. Задача выделения смысла не простая задача, это дилемма, ситуация, в которой проявляются базовые противоречия человеческих взаимоотношений. В своих экспериментах П. Хаккарайнен опирается не столько на научные модели, сколько на инициативу самих детей. Культурное развитие детей в процессе игры – это неограниченный и замысловатый феномен, который взрослые не в состоянии сконструировать. В совместной игре

взрослый может предлагать новые идеи и психические орудия, но их принятие или отвержение зависит от того, насколько развита игра у детей.

Большой интерес вызвали доклады секции «Нарратив, память и культурная практика», работавшей под руководством Майкла Бамберга (США). Все доклады этой секции демонстрировали важность нарратива как культурного орудия для становления идентичности и саморазвития. Было показано, что представления, рассказ индивидуальных историй зависят от принятых в культуре способов переживания тех или иных эмоционально значимых событий. Нарративы с определенного момента «превращаются» в определения себя автором нарратива, в его идентичность, а затем и в идеи о том, «кто мы есть». Дж. Верч показал, как специфические нарративы формируются в пределах культурно «заданных» образов или «основных нарративов», отображающихся в доминировании власти и привилегий, и могут превращаться в движущие силы индивидуального, специфического нарратива. К. Нельсон обратил свое внимание на рассмотрение универсальности «нарративной перспективы» и ее результата – «биографии». Культурные различия, присутствующие, например, в ранних обществах, свидетельствуют о том, что взаимодействие между заботящимся взрослым и ребенком в западной американско-европейской, преимущественно среднего класса, семье приводит к формированию нарративной программы, которая, в свою очередь, формирует специфический тип индивидуальной биографии. У. Фишер и М. Гоблирш используют нарратив как орудие профессионального вмешательства в своей работе с проблемными подростками. Объединяя «биографический анализ» и «анализ взаимодействий», они пытаются ответить на вопрос: что может способствовать «гармоничному развитию идентичности» в случае 15-летнего мальчика-подростка? М. Бамберг использует этнометодологический подход к нарративу и анализирует два «небольших сюжета» взаимодействия четырех мальчиков 10 лет, разговаривающих о предметах своих мечтаний – девочках. В данном случае нарративы отражают слияние «позиционирований», где идентичность предстает в качестве еле заметной, непостижимой и пока еще стратегически неопределенной, но важной программы.

Интересные сообщения были сделаны на секциях под руководством Амана Киеши, Пеннти Хаккарайнена, Николая Вересова, А.В. Зинченко, В.П. Зинченко и других.

Каждый рабочий день конгресса начинался с традиционной утренней лекции. На первой лекции Альберто Росси (Мадридский университет) «Что есть душа? Рефлексия на предмет психологии» дал общую характеристику проблемы предмета психологии, наметил общие пути ее решений. Несомненный интерес вызвала лекция Марианны Хедегаард (председателя Четвертого конгресса ISCRAT). Она

была посвящена рассмотрению культурно-исторической традиции в исследовании детского развития. На лекции «Голоса коллективного разума» известный психолог Дж. Верч (США, Вашингтонский университет в Сан-Луисе) представил результаты исследований в контексте нарративной психологии.

Участники конгресса смогли увидеть и Дж. Брунера. Он не приехал на конгресс, но было продемонстрировано его видеообращение к участникам конгресса, в котором этот известный ученый выразил надежду на то, что современная наука имеет достаточный потенциал для своего развития и новые исследования расширят наши представления о великой тайне – тайне человеческого бытия.

Помимо обсуждения ключевых проблем культурно-исторических, социокультурных, деятельностных исследований на конгрессе прошли региональные встречи членов ISCAR. На них были заслушаны отчеты членов Исполнительного комитета ISCAR соответствующего региона, выбраны новые члены Исполкома, обсуждены приоритетные направления развития регионального отделения ISCAR. На региональной встрече представителей Азербайджана, Грузии, России, Украины и Сербии В.А. Лекторский сделал краткий отчет о деятельности руководимой им секции. Новым членом Исполкома был выбран В.В. Рубцов. В.В. Рубцов предложил считать основными направлениями развития регионального отделения консолидацию усилий членов ISCAR. Он отметил, что на данном международном конгрессе результаты исследований российских ученых, работающих в парадигмах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, представлены неадекватно скромно. При этом интерес к данным исследованиям велик. Было предложено расширять участие представителей данного региона в работе ISCAR.

Специальным событием конгресса стал мемориальный симпозиум, посвященный памяти двух ученых, которых культурно-историческая психология потеряла за последние два года, – Алексея Алексеевича Леонтьева и Йоахима Ломпшера. Симпозиум проходил в форме круглого стола без фиксированного заранее списка участников; его организаторами и ведущими были Д.А. Леонтьев (МГУ им. М.В. Ло-

моусова) и Анна Стеценко (Городской университет Нью-Йорка, США). Симпозиум открыла своим выступлением А. Стеценко, которая кратко охарактеризовала значение А.А. Леонтьева и Й. Ломпшера для культурно-исторической психологии. Далее выступил Д.А. Леонтьев, который сделал короткий обзор жизненного пути А.А. Леонтьева, уделив особое внимание его деятельности в последние годы, которая сделала его одним из научных и организационных лидеров культурно-исторической школы в России. Затем выступил Георг Рюкрим (Берлин, Германия). Поделившись воспоминаниями о совместной работе и общении с А.А. Леонтьевым, он подробно рассказал о жизненном пути, профессиональной карьере Й. Ломпшера, трудностях, которые ему пришлось преодолевать на своем пути. С короткими выступлениями о своих впечатлениях об А.А. Леонтьеве и Й. Ломпшере выступили Майкл Коул (Университет Сан-Диего, США), Дороти Роббинс (Центральный университет штата Миссури, США), Т.В. Ахутина (МГУ им. М.В. Ломоносова), В.А. Лекторский (Институт философии РАН, Москва), Серена Веджетти (Римский университет, Италия), Хартмут Гист (Потсдамский университет, Германия). В заключение вновь выступила А. Стеценко, высказавшая мысль, что мы находимся не в конце истории культурно-исторической психологии, а, напротив, в начале новой ее истории, о чем свидетельствуют прошедшая в 2003 г. конференция, посвященная 100-летию А.Н. Леонтьева, и данный симпозиум, собравший около 100 участников*.

Российская делегация принимала активное участие в работе конгресса. МГППУ представляли В.В. Рубцов, В.П. Зинченко, Л.Ф. Обухова, Т.В. Ахутина, Л.И. Эльконинова, А.Г. Сулейманян, И.А. Корепанова, Т.В. Корсунская. Также результаты своих исследований представили ведущие сотрудники факультетов психологии ВШЭ, МГУ, РГГУ и других вузов.

На конгрессе состоялась презентация международного научного журнала «Культурно-историческая психология».

Следующий конгресс пройдет в 2008 г. в Южной Калифорнии, США. Хочется верить, что российская психология будет представлена на нем во всем своем многообразии.

* Материал об этом симпозиуме был любезно предоставлен Д.А. Леонтьевым.

A brief report on the International Congress on activity theory and cultural-historical psychology “Acting in changing worlds: learning, communication and minds in intercultural activities”

V.V. Rubtsov

Ph.D. in Psychology, Professor, Member of the Russian Academy of Education,
Rector of the Moscow State University of Psychology and Education, Director of the Psychological Institute
of the Russian Academy of Education

I.A. Korepanova

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

This brief report on the International Congress on activity theory and cultural-historical psychology «Acting in changing worlds: Learning, communication and minds in intercultural activities» which took place on September 20–24, 2005 in Seville, Spain, gives information on the history of organization that held the Congress. The main themes of the Congress were theoretical and methodological issues; acting in changing worlds. The current condition and prospects of cultural-historical paradigm in psychology were discussed on many sections of the Congress. Psychologists from more than 50 countries participated in the meeting. Among those was the Russian delegation which presented the results of its theoretical and experimental researches.

The materials from several sections and symposiums that attracted the most attention of the participants can also be found in the article.

Keywords: ISCAR, International Congress, modern psychology, theory of L.S. Vygotsky, activity theory.

Ученый и Школа*

Г.М. Андреева

доктор психологических наук, профессор, академик РАО, профессор кафедры социальной психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова

В рецензии на книгу А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева, Е.Е. Соколовой «Алексей Николаевич Леонтьев. Деятельность. Сознание. Личность», выпущенную московским издательством «Смысл» в 2005 г., дана подробная характеристика трех основных частей книги, отраженных в ее названии. Показано, что в рецензируемой книге проведен систематический анализ научного творчества А.Н. Леонтьева, не столько преследующий популяризаторские цели, сколько дающий читателю многоплановое видение современной тому времени ситуации в обществе и науке. А.Н. Леонтьев предстает со страниц книги как ученый, создатель научной школы, организатор науки, создатель факультета психологии МГУ, как уникальная и неповторимая личность. Проанализировано существование и развитие идей А.Н. Леонтьева в современной мировой психологической науке.

Ключевые слова: А.Л. Леонтьев, психология, личность, деятельность, сознание, научная школа.

Определить жанр рецензируемой книги довольно сложно. Это не традиционная биография ученого в стиле «Жизни замечательных людей», не науковедческий анализ его наследия и не воспоминания о юбиляре. Скорее, это пристрастный (именно так, поскольку авторы книги – непосредственные ученики А.Н. Леонтьева, причем один из них – сын, а другой – внук) очерк о видном деятеле и организаторе науки, о его школе, о времени его жизни в контексте событий в истории страны, наконец, просто о незаурядном человеке. Структурная композиция книги использует ставшее уже почти «брендом» знаменитое триединство А.Н. Леонтьева «Деятельность. Сознание. Личность», которым он назвал одну из своих главных работ и которое вместило в себя практически основное содержание его научного творчества. Каждому из обозначенных блоков соответствует определенная часть книги.

Можно спорить о том, адекватен ли материал, предложенный в каждой части, его символу-обозначению, в частности раскрывается ли деятельность Алексея Николаевича лишь в его биографии, а личность – лишь в воспоминаниях учеников, представленных в интервью. Важно иное, создается ли при «путешествии» сквозь эти блоки целостный образ

ученого как исследователя, создателя школы, ее руководителя и организатора, наконец, просто как человека, прожившего жизнь и «делавшего науку» в драматические периоды истории страны. Лишь в этом случае «пристрастный очерк» может стать значительной вехой в истории науки и представлять интерес для молодых поколений ученых. На наш взгляд, решение такой задачи авторам удалось.

Соответственно, каждая часть книги требует и особой стилистики для ее анализа. Часть первая – «Деятельность. Жизненный и творческий путь А.Н. Леонтьева» – предлагает читателю не просто набор фактов из биографии Алексея Николаевича, хотя и они сами по себе весьма интересны и порой трогательны, часто подкреплены мало кому известными сведениями (например, записью выступления Алексея Николаевича на похоронах его соратника – А.Р. Лурии или неформальных бесед с различными людьми, как в науке, так и в «верхах»). Важнее же то, что в таких деталях прослеживается веяние времени, в частности фон, на котором складывалась судьба ученого и его школы. В ткань биографии вплетены сюжеты, связанные с зарождением концепции Л.С. Выготского, первыми шагами в известной харьковской школе, в которой А.Н. Леонтьев становится

* Рецензия на книгу: Леонтьев А.А., Леонтьев Д.А., Соколова Е.Е. Алексей Николаевич Леонтьев. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, 2005.

лидером, намечены принципиальные пункты разногласий и противоречий, которые возникали при становлении концепции. И хотя подробный анализ научного содержания этих противоречий и соответствующих дискуссий сделан позже, в этой, биографической, части много ценных, чисто человеческих деталей, касающихся отношений между людьми того времени: поведения участников научных споров, мотивов выстраиваемых в них стратегий. Это как бы живые картинки, зарисовки с натуры эпизодов из далеких и не очень далеких времен, что впечатляет и может быть поучительным для молодых поколений в плане знакомства с условиями развития науки в обстановке тоталитарного режима. Естественно, эта первая часть книги, с одной стороны, наиболее пристрастна, а с другой – перегружена деталями, но, возможно, именно это и обуславливает восприятие приведенного в ней материала как особенно убедительного и достоверного.

Несомненно, основной замысел книги реализован во второй части – «Сознание. Идеи А.Н. Леонтьева на пороге двадцать первого века», где предложен систематический анализ научного творчества ученого. Авторы справедливо отмечают, что, несмотря на авторитет и популярность идей А.Н. Леонтьева, «их суть и знали, и понимали (и понимают до сих пор) не очень хорошо» (с. 142). Поэтому и нужна попытка «целостного научного анализа, который должен противостоять иллюзорному пониманию и мифотворчеству» (там же). Нельзя недооценить усилия, сделанные авторами для выполнения этой задачи. Проанализированы практически *все* работы А.Н. Леонтьева, начиная с самых ранних, поставлены *все* наиболее сложные и принципиальные проблемы его творчества (объект и предмет психологической науки, соотношения «сознание–образ» и «сознание–деятельность», биологическое и социальное в природе человека, развитие и структура личности и пр.), рассмотрены *все* острые дискуссии, которые возникали на путях создания школы (в частности, полемика о существовании единой школы Л.С. Выготского – А.Н. Леонтьева, двух различных школ или особого варианта их «сочетания») и вне ее (в частности, полемика с С.Л. Рубинштейном по ряду перечисленных вопросов). Возможно, не все фрагменты этой части равнозначны и логика их подбора совершенна, но основной замысел авторов – не простая популяризация идей А.Н. Леонтьева, а, если угодно, *защита* их от оппонентов – реализован. Хотя специалистам (впрочем, не очень широкому кругу) и известны приведенные факты, их систематический анализ позволяет увидеть картину драматического развития отечественной психологии и значение вклада в нее А.Н. Леонтьева.

Возникает вопрос, насколько все это актуально сегодня, когда сама психология в значительной степени преобразилась, на повестке дня возникли совершенно новые вопросы, а молодежь в психологии

рассматривает все эпохи ее истории (даже современного периода) как весьма отдаленную давность. И все же хочется ответить на этот вопрос утвердительно, прежде всего именно в контексте поисков психологией новой парадигмы именно для XXI в. Не секрет, что в современных дискуссиях достаточно часто наблюдается отсутствие вкуса к обсуждению принципиальных позиций, касающихся самых общих методологических проблем. И если даже предложенный в книге материал не в полной мере будет освоен молодыми исследователями, его не просто «просветительская», но «воспитательная» функция окажется весьма значительной: интеллектуальное изящество классиков не может не вдохновлять.

Понятно, что в краткой рецензии нельзя изложить содержание этой части книги, так же, впрочем, как вряд ли уместно оценивать предложенные решения, учитывая заведомо «пристрастный» характер работы. Возможно, что некоторые аргументы вновь не удовлетворят оппонентов (каковыми теперь, увы, являются уже не сами участники прошлых дискуссий, а их ученики), но во всяком случае будут инициировать дальнейшее обсуждение «вечных» проблем психологии. Пожалуй, полезнее отметить, что в целом проведенный анализ не только способствует уяснению ряда позиций в концепции А.Н. Леонтьева, но и свидетельствует о ее масштабности, равно как и о масштабности личности ее создателя.

Наконец, третья часть книги – «Личность. Глазами очевидцев» – почти целиком составлена из интервью или выдержек из различных статей учеников и коллег А.Н. Леонтьева. Здесь наиболее полно раскрыты особенности деятельности (а не только личности!) А.Н. Леонтьева как руководителя, в частности как декана созданного им факультета. Из нескольких основных практических задач, поставленных в свое время А.Н. Леонтьевым перед собой, одной из главных было создание факультета психологии МГУ. Наряду с продвижением отечественной психологии на международную арену, наряду с созданием Института психологии в рамках РАН, превращение психологического отделения философского факультета в самостоятельный факультет – это не просто организационное мероприятие, а важное стратегическое завоевание науки в нашей стране. Стоит посмотреть на сегодняшний размах психологического образования, чтобы понять, какой значимой вехой стало предпринятое Алексеем Николаевичем дело.

Факультет был его любимым детищем, в интервью, приведенных в книге, раскрывается особый стиль отношений, сложившийся в этом подразделении, что отразило стиль самого руководителя. С одной стороны, подобно А.Н. Леонтьеву, факультет был предан науке, с другой стороны, он стал для многих родным домом благодаря особой атмосфере демократичности управления. Тексты интервью

в своей совокупности – это подлинный дифирамб Алексею Николаевичу как декану. В большинстве интервью звучит явная ностальгия по *тем* временам жизни факультета, вызывающая подчас не слишком благоприятные сравнения с сегодняшней ситуацией. Невольно приходится вспомнить о старом дискуссионном вопросе, касающемся высшей школы: должен ли во главе факультета стоять признанный авторитет в области науки или им может быть простой «менеджер»? Во всяком случае расцвет факультета психологии при А.Н. Леонтьеве дает на этот вопрос однозначный ответ.

Большую роль сыграло то обстоятельство, что Алексей Николаевич осуществлял руководство при поддержке своих многочисленных соратников, таких выдающихся ученых, как А.Р. Лурия, П.Я. Гальперин, Б.В. Зейгарник, рядом всегда стояли Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец и другие. Известно, что создание научного коллектива из единомышленников, сторонников определенной школы, приводило в различных областях науки к высокой продуктивности подобного объединения. А.Н. Леонтьев предпринял важный эксперимент, осуществив такую форму организации в учебном заведении. Целые поколения студентов были воспитаны в традициях школы, что и обеспечило тенденцию развития психологии, прежде всего как фундаментальной науки, вопреки критике со стороны оппонентов, в частности способствующих распространению мифа о якобы непригодности концепции А.Н. Леонтьева для практики.

В заключительном разделе рецензируемой книги закономерно поставлен вопрос о современном восприятии идей А.Н. Леонтьева. В приводимых свидетельствах зарубежных (Германия, Вьетнам, Италия) и отечественных ученых говорится об интегрированности школы А.Н. Леонтьева в мировую психологию. Справедливо отмечается продуктивность применения концепции для развития самых разных

отраслей психологической науки. Перечислены такие области, как сфера образования (где упомянута школа В.В. Давыдова), клиническая психология (в частности, работы по патопсихологии Б.В. Зейгарник и ее учеников), культурно-историческая психология и т. д. Повсеместно подчеркивается мысль о безусловной пригодности идей школы для различных новых форм практической работы психологов. И – здесь приходится воспользоваться правом рецензента также выразить достаточно «пристрастную» позицию – *ни одной строчки* о значении теории деятельности для развития социальной психологии в нашей стране. Это тем более удивительно, что большое количество современных исследований в различных областях психологии (включая и общую) активно вторгается в социально-психологическую проблематику. При этом авторы часто ссылаются на идеи А.В. Петровского, предложившего развернутую программу социальной психологии, построенной на принципах теории деятельности. К тому же (замечу напоследок) и кафедра социальной психологии, созданная по решению А.Н. Леонтьева на факультете, всю работу построила на воплощении его идей в своей области.

Впрочем, это «пристрастное» критическое суждение не отменяет общего положительного отношения к рецензируемой работе. В ситуации, в которой сегодня находится отечественная психология, апелляция к работам А.Н. Леонтьева, в том числе и выполненная в «пристрастном» стиле, весьма полезна и, возможно, даже более, чем «объективные характеристики» его творчества, представленные в разного рода справочниках и словарях. Авторы заключают свою работу выражением уверенности в том, что приведенные в книге материалы помогут молодым поколениям психологов «внести свой вклад в разработку одного из самых перспективных направлений в психологии, которое будет во многом определять лицо психологической науки XXI века» (с. 328). Хочется поддержать такую уверенность.

The Scientist and the School

G.M. Andreeva

Ph.D. in Psychology, Professor, Member of the Russian Academy of Education,
Professor of the Department of Social Psychology at the Moscow State University

The article reviews the book by A.A. Leontiev, D.A. Leontiev, E.E. Sokolova «Alexei Nikolayevich Leontiev. Activity. Consciousness. Personality» issued by «Smysl» in 2005. The author characterizes in detail the three parts of the book reflected in the title and shows that the book gives the systematic analysis of A.N. Leontiev's scientific work, the purpose of which is not so much to popularize his scientific approach, as to give a broad view on the situation in science and society contemporary to his age. A.N. Leontiev is depicted as a scientist, as a founder of the scientific school and of the Psychological Department at the Moscow State University, and as a person of unique and inimitable personality. The book also analyzes the existence and development of A.N. Leontiev's ideas in modern psychology.

Keywords: A.N. Leontiev, psychology, personality, activity, consciousness, scientific school.

Общепсихологическое введение в культурно-историческую психологию, психологическую теорию деятельности и проблемы образования.

Размышления о лекциях по общей психологии В.В. Давыдова*

В.А. Гуружапов

доктор психологических наук,

профессор, зав. кафедрой педагогической психологии Московского городского психолого-педагогического университета

Рецензия на книгу В.В. Давыдова «Лекции по общей психологии», вышедшую в Издательском центре «Академия» в 2005 г., выполнена в форме размышлений читателя не только над непосредственным содержанием книги, но и над теми проблемами психологии, которые были поставлены В.В. Давыдовым всем его научным творчеством. Обрисовано проблемное поле, связанное с пониманием психики. На основании его выстроена вся книга. Важное место в содержании лекций занимают темы творческого воображения, личности, свободы, нравственности. В центре исследования учебной деятельности рассматривается проблема субъекта деятельности. Дан краткий анализ фундаментальной проблемы проектирования развивающего обучения – какие культурные средства организации совместного действия как внутреннего момента раскрытия и фиксации в сознании ученика изучаемого предметного содержания есть в учебной деятельности. Определенное место отведено воспоминаниям о личности В.В. Давыдова и его гражданской позиции. Автор приглашает к размышлениям о прочитанном.

Ключевые слова: В.В. Давыдов, учебная деятельность, совместная деятельность, личность.

В канун 75-летия В.В. Давыдова, выдающегося Отечественного ученого-психолога и деятеля образования, в свет вышли его лекции по общей психологии, прочитанные для студентов и аспирантов факультета психологии МГУ еще в 1980-х гг. Для тех, кто его знал лично, особенно для учеников и последователей, это еще одна радостная встреча с наследием Учителя. Для всей психологической общественности это повод задуматься о природе психики, классификации психологических наук, соотношении фундаментальных и прикладных исследований в современной психологии.

В лекциях развивается взгляд на общую психологию как науку о закономерностях ориентации живых существ (животных и человека) в окружающей действительности. Автор утверждал: «Вся психика укладывается в две основные идеи. Во-первых, психика – регулятор поведения, и, во-вторых, она связана с отношением человека к будущему, к ориентации на то, что возможно и нужно в будущем, как спланировать будущее, как его реализовать» (с. 48). Природа этих феноменов есть подлинно фундаментальная проблема психологии и подлинный предмет общей психологии. С этой точки зрения работы по изучению познавательных процессов как таковых, вне

анализа природы ориентации в окружающей действительности, должны быть отнесены к прикладным исследованиям. Соответствующим образом В.В. Давыдовым выстроена последовательность лекций. Сначала анализируются методы научной психологии и общая структура психики. Затем идут главы «Сознание и труд», «Сознание и деятельность», «Соотношение биологического и социального в человеке». Это наиболее сильная часть лекций. И только после этого разбираются такие традиционные темы, как «Ощущение и восприятие», «Память», «Мышление», «Личность», «Воображение» и «Чувства». Обозначена очевидным образом приверженность автора к традициям культурно-исторической психологии и психологической теории деятельности. По содержанию лекции можно рассматривать как введение в проблематику данной научной школы. Напрашивается, в частности, аналогия с «Введением в психологию» П.Я. Гальперина. Своеобразие подхода В.В. Давыдова заключается в том, что при рассмотрении собственно человеческого способа поведения он опирался прежде всего на исторический опыт творческого освоения и преобразования людьми действительности. Особенно ярко это представлено в главах о мышлении и лич-

*Давыдов В.В. Лекции по общей психологии. М.: Издательский центр «Академия», 2005.

ности. При этом он постоянно обращался к примерам из области обучения и воспитания детей. Данные лекции можно также рассматривать как общепсихологическое введение в проблемы педагогики и современного образования.

В тесте издания сохранена живая устная речь автора. Те, кто слышал когда-нибудь выступления Василия Васильевича, могут даже почувствовать характерную интонацию речи: импульсивную и зажигательную. Вместе с тем есть ряд довольно жестких формулировок, типа «в человеке нет ничего биологического», которые сейчас нуждаются в более широких комментариях. Слушателям того времени, понимавшим методологический контекст полемических высказываний такого рода, разъяснения не требовались. А вот у современных, особенно молодых, читателей, мало искушенных в драме становления и развития идей культурно-исторической психологии, могут возникнуть недоумения, которые исчезнут при чтении других трудов В.В. Давыдова, изданных еще при его жизни.

Вообще, посмертные издания трудов, которые не прошли авторскую правку, всегда вызывают определенные трудности у читателей. Можно только предполагать, в каком виде данные лекции увидели бы свет, будь сейчас жив Василий Васильевич. Наверное, была бы существенно расширена глава о воображении, а точнее – о творческом воображении или фантазии. Этой проблемой он пристально интересовался, особенно в последние годы жизни. Наверное, в заключении был бы поставлен ряд актуальных фундаментальных проблем для исследования. Это в духе В.В. Давыдова. Впрочем, заинтересованный читатель сам может сформулировать для себя эти проблемы. Достаточно сравнить содержание лекций с его другими трудами, например с книгой «Теория развивающего обучения» (М., 1996).

Не желая лишить читателей возможности самим поразмышлять, отметим только те предельно острые проблемы, для постановки которых необходимо привлечь более обширный материал. Это прежде всего касается работ по так называемой совместной коллективно-распределенной учебной деятельности. В.В. Давыдов активно поддерживал данные исследования и считал, что в этом направлении можно ожидать наиболее существенных достижений в раскрытии закономерностей учения и развития детей. Вместе с тем в 1990-е гг., анализируя теорию и практику развивающего обучения, он очень осторожно высказывался по поводу модных в то время интерпретаций феноменов учебного взаимодействия детей как чисто позиционных отношений субъектов, без рассмотрения логики освоения конкретного предметного содержания обучения. Сейчас становится понятной его неудовлетворенность интенцией соответствующих работ. У Василия Васильевича в лекциях коллективное деяние рассматривается как труд, который включает в себя наряду с субъектом

также предмет и орудие. Если в новейших исследованиях по совместной коллективно-распределенной учебной деятельности предметность обучения стала анализироваться более пристально, то психологическая природа орудий учения как совместного труда до сих пор находится вне поля внимания.

Важно понять, какие в учебной деятельности есть культурные средства (орудия) организации совместного действия как внутреннего (закономерного) момента раскрытия и фиксации в сознании ученика изучаемого предметного содержания. Это фундаментальная проблема, поскольку для ее решения необходимо заново провести логико-психологический анализ предмета обучения как конкретной исторически сложившейся (или складывающейся) формы коллективного труда и найти специфические орудия такого труда, адекватные современным условиям жизни детей и их возрастным возможностям ориентации в окружающей действительности. И уже, исходя из этого, строить формирующий эксперимент. Ясно, что только знаками фиксации позиционных отношений субъектов учебной деятельности, которые не зависят от типа обучения, здесь не обойтись. Как есть формы плуга, которые определяют исторические типы сельскохозяйственного возделывания людьми почвы, так должны быть и орудия совместного учения, определяющие тип освоения учениками предмета деятельности учения. Таким образом, вопрос о природе коллективных форм учебной деятельности переносится из сферы задач повышения эффективности обучения в область всеобщих оснований учения как конкретной исторической формы воспроизводства сознания человека. Необходимо исследовать, как через овладение определенным способом взаимодействия с другими людьми воспроизводятся конкретные тип деятельности и содержание сознания ученика.

А отсюда мы выходим на более широкую постановку проблемы субъекта учебной деятельности. Возникает вопрос: какова внутренняя связь орудий, предметности обучения и интенции ребенка реализовывать себя в учебном взаимодействии именно как ученика? И это тоже фундаментальная проблема, поскольку касается всеобщих оснований деятельности, в том числе и учения. В лекциях В.В. Давыдова эти основания жестко связаны со свободой воли и нравственностью. «Благодаря нравственности человек понимает свою всеобщность. Благодаря нравственности человек осуществляет высшую потенцию своего сознания – быть вообще с другими людьми. А быть вообще – это значит всегда в других видеть самоценность. Чтобы они и на вас смотрели как на самоценность. Нравственность есть чистая, всеобщая форма выражения свободы взаимоотношений, когда каждый выступает как цель, как самоценность. Вот для чего она нужна. Если это человеку дано, то это его счастье» (с. 72). Таким образом, вопрос о природе субъекта учебной деятельности

в своих всеобщих основаниях оказывается связанным с реализацией свободы воли и нравственных оснований поступка ученика в специфических условиях школы. Но где именно? Я думаю, что в реализации своей судьбы как судьбы ученика. Судьбы не как злого рока, а как возможного счастья на данном

этапе своего жизненного пути в конкретных социальных условиях. Впрочем, об этом Василий Васильевич прямо не говорил. Читатель сам может проверить, насколько верно мое предположение, прочитав лекции по общей психологии и другие труды В.В. Давыдова.

The general psychological introduction to cultural-historical psychology, psychological theory of activity, and problems of education. Reflection on lectures on general psychology by V.V. Davydov

V.A. Guruzhapov

Ph.D. in Psychology, Professor,

Head of the Pedagogical Psychology Department at the Moscow State University of Psychology and Education

This review of the book by V.V. Davydov "Lectures on General Psychology", issued by "Academia" publishing centre in 2005, is presented in the form of a reader's reflection not only on the contents itself, but also on the problems of psychology that had been pointed out by V.V. Davydov. The book concerns a variety of problems related to the understanding of mind. Such topics, as creativity imagination, personality, freedom, and morals are also covered. The author reviews the problem of the subject of activity as a central problem of learning activity. The book gives a brief analysis of the fundamental problem of developmental learning design: the author speaks about cultural instruments of organization of collaborative action which becomes the moment of revelation and internalization of studied subject matter in a pupil's perception. Another part of the book is devoted to recollections of V.V. Davydov's personality and his views on the society. The author encourages readers to reflect on what they have read.

Keywords: V.V. Davydov, learning activity, collaborative activity, personality.

Эта известная неизвестная психология*

Т.Д. Марцинковская

доктор психологических наук,
профессор, зав. лабораторией психологии личности Психологического института РАО

В рецензии на книгу Д.Н. Робинсона «Интеллектуальная история психологии», выпущенную Институтом философии, теологии и истории св. Фомы, показано, что в книге предпринят поиск места психологии в системе других наук. Обосновывается полипарадигмальный подход к анализу психологии, ведущий к анализу и оценке рассматриваемых психологических концепций с разных точек зрения: и с точки зрения современной науки, и с позиции позитивистских критериев научности и объективности, и с точки зрения их социальной обусловленности ценностями и задачами конкретного времени, и, наконец, с точки зрения их культурного смысла. Утверждается, что психология – социально ориентированная наука, имеющая неразрывную связь с ценностями общества, доминирующими в определенный исторический период. Критическое рассмотрение книги указывает на ряд недостатков, прежде всего связанных со слабостью анализа современной ситуации в психологии. Предложенные Д.Н. Робинсоном способы анализа истории психологии не используются им в полной мере для анализа современности. В современной психологии отсутствуют всеобщие объяснительные принципы, целостные теории.

Ключевые слова: Д.Н. Робинсон, история психологии, наука, общество.

Книга Д.Н. Робинсона, впервые представленная российскому читателю, появилась весьма своевременно, причем эта актуальность имеет как чисто прагматические, так и теоретико-методологические причины. Введение в вузах нового кандидатского экзамена по философии и истории науки (в нашем случае – истории психологии) ставит сложные задачи перед студентами, а теперь еще и аспирантами, которым необходимо не только выучить предмет и получить более или менее адекватное представление о пути становления науки, которой они хотят заниматься, но, что еще сложнее, осознать свое представление о психологии и ее современном состоянии. Однако кажется, что данный экзамен поставил еще более трудную задачу перед преподавателями, которым надо переструктурировать знакомый предмет под новым углом зрения, заменив пересказ хронологического пути формирования знаний о психологии и методах исследования психики анализом этого пути. Один из вариантов такого анализа как раз и представлен рецензируемой книгой, что является ее огромным достоинством. И это уже относит нас к другой, гораздо более широкой проблеме, связанной с методологией психологии и поиском ее места в системе наук, поиском, который продолжается, как ярко показано и в книге Д.Н. Робинсона, уже не одно столетие.

Естественно, что как сама книга, так и рецензия на нее достаточно субъективны, однако я попытаюсь

объективировать свои оценки (соотнося их с удачами и неудачами, без которых не обходится ни один замысел) данного произведения.

Прежде всего отмечу, что читатели книги Д.Н. Робинсона получают представление о разных парадигмах анализа исторического пути психологии, что необходимо и для лучшего понимания этих парадигм, и для полного осознания того, казалось бы, бесспорного, но не всеми еще принимаемого факта, что картина психологической науки и место разных теорий в этой картине существенно отличаются у различных ученых и в разных странах. Интеллектуальное (если следовать авторской терминологии) любопытство удовлетворяет и тот факт, что данная книга показывает, что в американской науке существуют и более углубленные подходы к рефлексии психологии, чем были представлены в нашей литературе до сих пор, особенно если вспомнить учебник Д. Шульц, С.Э. Шульц «История современной психологии» (СПб., 1998), содержание которого являлось не картиной, а скорее, хаотическим набором отдельных концепций XX в. вперемешку с деталями биографий ученых и отрывками из произвольно выбранных трудов.

Книга Д.Н. Робинсона целостна не только в плане воссоздания обобщенной картины развития психологической науки, но и в стремлении сохранить целостность подхода к ее анализу. Однако последнее

* Рецензия на книгу: Робинсон Д.Н. Интеллектуальная история психологии. М., 2005.

в меньшей степени удается автору, и в попытках проскользнуть между Сциллой куновского психологизма и Харибдой попперовской логики иногда просвечивают достаточно явные «белые нитки», которыми Робинсон сшивает живую ткань идей. Однако, на мой взгляд, это не умаляет достоинств книги, так как в определенной степени приближает к читателю процесс «переструктурирования» образа психологии, что всегда интереснее лицезрения готового продукта.

Автор интерпретирует психологические концепции античности и Нового времени, теории XVIII и XIX вв. и с точки зрения современной науки, и с позиции позитивистских критериев научности и объективности, и с точки зрения социальной обусловленности науки ценностями и задачами конкретного времени, и, наконец, с точки зрения ее культурного смысла, наполняя новым содержанием уже устоявшееся в современном науковедении понятие «социальная ситуация развития науки». Одновременно прослеживается, несмотря на все сложности, и логическая обусловленность тех трансформаций, которые происходят с предметом психологии и ее взаимоотношениями с другими науками – естественными и гуманитарными. Таким образом, можно сказать, что автор действительно показал пример не только полипарадигмальности самой психологии, но и возможности полипарадигмального (куновско-попперовского) подхода к ее анализу.

В то же время стремление совместить разные точки зрения в некоторых моментах, как мне кажется, связано с непоследовательностью или отсутствием у автора определенной позиции. Это проявилось, например, в его рассуждениях по поводу прогресса и прогрессивного направления в развитии психологии. С одной стороны, психология, как гуманитарная наука, конечно, не может иметь прогрессивного развития и измеряться критериями, характерными для точных наук. Невозможно утверждать, что портреты Леонардо хуже, чем портреты Шилова, а стихи Петрарки уступают стихам Евтушенко. Точно так же нельзя постулировать, что теория Аристотеля менее прогрессивна и точна, чем теория Ж. Пиаже или Л.С. Выготского. Вместе с тем нельзя отрицать и того факта, что методы исследования, точнее – оборудование для проведения исследований, в настоящее время более прогрессивны, чем они были в античные времена. Эта двойственность вызывает у Д.Н. Робинсона очевидные затруднения при оценке современной психологии и сравнении ее с физикой, химией или биологией. Возможно, именно поэтому он и останавливается на пороге нового этапа в развитии психологии, где-то на рубеже 30-х гг. XX в.

Сотнося разные мнения по поводу «научности» психологии, Д.Н. Робинсон убедительно показывает, что понятие «научность» не имеет объективного критерия и в разное время к науке относили разные области знаний, выявляет отголоски прежних, казалось бы, ушедших со временем открытий в сего-

дняшних дискуссиях и теоретических исследованиях. Так, например, он отмечает, и не безосновательно, влияние рационализма в эпистемологических и возрастно-психологических работах, посвященных исследованию стадий развития интеллекта или априорных способностей, проявляющихся при овладении детьми языком. Однако при этом он почему-то начинает сравнивать психологию с биологией и физикой, доказывая ее большую зависимость от прошлых теорий, противореча себе и забывая о том, что он сам же говорил о невозможности применения единого критерия к естественным и философским, гуманитарным наукам.

Вместе с тем его анализ развития «физиологической, или материалистической», психологии, например теорий рефлекса от Декарта до настоящего времени, показывает не только преемственность, но и принципиальное, прогрессивное отличие этих концепций. Интересно, что при этом и сам анализ, и его результат в данном случае подтверждают наличие общих универсальных истин не только в точных науках, но и в психологии. Данный раздел в работе Д.Н. Робинсона аналогичен работам по проблеме рефлекса М.Г. Ярошевского.

Непоследовательность и даже некоторая растерянность автора особенно ярко проявились при анализе вопроса о том, насколько всеобъемлющи и универсальны современные психологические теории. Д.Н. Робинсон пишет об отсутствии синтетических психологических теорий, хотя, по его мнению, и в физике, и в биологии, и в других естественных науках присутствует стремление к поиску всеобщих объяснительных принципов, которое когда-то было и в психологии. С его точки зрения, это связано с тем, что психология отчаялась найти такие всеобщие законы и объяснительные принципы, устала от прошлых ошибок и стала более прагматичной, перейдя к узкой специализации ученых. Таким образом, когда речь заходит о кардинальных отличиях психологии XX в. от античной, Д.Н. Робинсон уходит от своих же принципов анализа. Признавая безусловным тот факт, что в психологии почти нет синтетических системных теорий и устойчивых научных школ, в качестве исходной точки для поиска ответа на вопрос о том, почему это происходит, можно апеллировать к предложенным им же параметрам, т. е. к связи психологии с социальной ситуацией, экономическими и политическими изменениями, происходящими в обществе. Перспективы в развитии психологии, как и общества в целом, не совсем ясны, так как мир изменчив и направления происходящих изменений бывает трудно экстраполировать. Поэтому сложно выстраивать и обобщенные психологические теории – теории общества и человека в нем. Но в этом факте как раз и находит свое подтверждение мысль Д.Н. Робинсона о том, что психология, возможно, наиболее социально ориентированная наука. Однако это положение еще не доказывает, что психология отказалась от поиска всеобщих объясни-

тельных принципов и стала описательной наукой, тем более что многие тенденции в развитии американской психологии мало представлены в европейской науке.

Убеждение Д.Н. Робинсона в том, что психология – социальная наука, расширяет границы анализа, включая в него пусть не всегда бесспорные, но всегда логически выстроенные воззрения автора на социальную и политическую обстановку, в которой работали ученые, на относительность оценки «мрака» Средневековья и «света» Возрождения, на образ Города и его эволюцию во времени. Перед нами предстает целостная система идей, а не только подход того или иного ученого к теории познания или концепции рефлекса, благодаря чему и взгляды на проблему познания, соотношение врожденного и приобретенного, опытного и рационального познания становятся более понятными, отчетливыми и объемными. Особенно хотелось бы выделить рассуждения Д.Н. Робинсона о глубинной связи психологических концепций с ценностными ориентациями и установками, доминирующими в определенный исторический период в обществе, в культуре. Представляется, что эти рассуждения могут заинтересовать не только психологов, но и историков, социологов и политиков.

К достоинствам книги, несомненно, можно отнести близость затронутых в ней проблем к вопросам, ставшим в последние годы предметом многочислен-

ных дискуссий, – относительно места психологии в современном знании, предмета психологии и степени объективности ее методов в теории и прикладных исследованиях, наконец, о возможных границах влияния идей на общество. Хотя сам термин «конструкционизм» и не используется автором, в его рассуждениях явно просматриваются некоторые параллели с взглядами Д. Гергена, а отдельные разделы книги доказывают правильность положений Ж. Пиаже и Г. Салливена об избирательности нашего внимания и о том, что мы видим и нам нравится только то, что мы хорошо знаем. Возможно, именно это и является причиной некоторых досадных пробелов или неопределенностей, имеющих в книге. Однако, помня об этом, мы не должны, узнавая знакомые факты, отторгать и то новое в облике психологии, что иногда смотрит на нас со страниц книги.

История психологии – история идей, заразительно и убедительно доказывает Д.Н. Робинсон. Она универсальна и прагматична одновременно, так как таково время, но, чтобы это понять, необходимо соотносить теорию со временем, ввести ее в контекст социальных изменений и культурных детерминант, идеалов и стремлений конкретной страны и времени. Книга Д.Н. Робинсона помогает это сделать, и в этом ее огромное значение.

This known unknown psychology

T.D. Martsinkovskaya

Ph.D. in Psychology, Professor,

Head of the Psychology of Personality Laboratory at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education

This review of the book by Daniel N. Robinson "The Intellectual History of Psychology" (published by the Institute of Philosophy, Theology and History of St. Thomas) focuses on the author's attempt to define the place of psychology in the system of sciences. The article substantiates the appropriateness of the multi-paradigm approach to psychology, which allows to examine psychological concepts from different points of view, for instance, from the point of view of modern science, and from the point of view of positivistic criteria of objectivity and scientific character, and in the context of their social determination by values and tasks of current situation, and, at last, from the point of view of their cultural meaning. It is also stated that psychology is a socially oriented science that is inseparably connected with the dominant values of a certain society, at a certain historical period. Yet, the critical review of the book shows that there are several disadvantages concerning, for the most part, the weakness of the analysis of the situation in modern psychology. The means of analysis, suggested by D.N. Robins for analyzing the history of psychology, are not fully applied to analyzing the modern situation. There are no consensual principles or holistic theories in present-day psychology.

Keywords: D.N. Robinson, history of psychology, science, society.

Otium post negotium?*

Г.В. Иванченко

доктор философских наук, профессор кафедры общей социологии государственного университета
«Высшая школа экономики»

Ю.В. Рыжов

кандидат технических наук,
доцент Таганрогского государственного педагогического университета

В развернутой рецензии на книгу Н.А. Хренова «Человек играющий» в русской культуре» проведен подробный анализ книги, выделены наиболее интересные моменты. Автор книги отождествляет игру и досуг. Досуг представляется в свете двух противоположных тенденций – духовной (культурной) и материальной (цивилизованной). Досуг рассматривается как особый культурный феномен, имеющий свою историю, определенные социокультурные функции. Цель досуговой деятельности – развитие человеческой личности. При этом досуг обеспечивает человеку условия для свободы. Культурные функции досуга проанализированы на примере российского дворянства XVIII–XIX вв. Проведен также анализ современного досуга. Показано, что современная культура возвращается к архаичным игровым формам, характерным для культуры до Нового времени. Н.А. Хреновым описаны процессы институализации досуговых ценностей. Авторы рецензии не только излагают позицию Н.А. Хренова, но и полемизируют с ним.

Ключевые слова: культура, цивилизация, досуг, игра, русское дворянство, свобода личности.

Одному из авторов этой рецензии довелось услышать такой отзыв о новой книге Николая Андреевича Хренова: «Хорошая книга, но тяжелая». В данном случае имелся в виду именно вес книги – все-таки 600 страниц на хорошей бумаге, да в твердом переплете... Подспудно ожидалось, что при чтении такого солидного труда придется столкнуться и с иной «тяжестью» – пробираться сквозь дебри терминов и имен, безуспешно пытаясь догнать очередную мысль автора. А тревожная ярко-оранжевая обложка, оформленная в авангардистском стиле, ощущения легкости также не вызывала.

К счастью, первое впечатление оказалось обманчивым: чтение «Человека играющего» – увлекательное занятие. Этому способствует не только сама тема книги, но и безупречность стиля автора, а также его несомненная эрудиция: феномен игры рассматривается с привлечением множества примеров от архаической Греции до современной России. Но по порядку.

Книга Н.А. Хренова имеет четкую структуру и состоит из четырех глав, каждая из которых, в свою очередь, подразделяется на множество пунктов. В первой главе – «Досуг как проблема культуры» – описаны теоретико-методологические основания анализа феномена игры и досуга. Во второй –

«Дворянская культура: в поисках архетипа досугового поведения» – подробно рассматриваются отдельные аспекты культуры российского дворянства XVIII–XIX вв. Третья глава – «Институционализация досуговых ценностей» – посвящена описанию особенностей социокультурных институтов, участвующих в формировании картины мира дворянской субкультуры. Наконец, четвертая глава – «Досуг в городской субкультуре» – показывает связь процессов урбанизации и развития сферы досуга со второй половины XIX в. по сегодняшний день.

Нам не хотелось бы ограничиться пересказом «Человека играющего», поэтому постараемся выделить наиболее интересные, на наш взгляд, моменты книги.

Свою позицию Н.А. Хренов формулирует уже в первых строках: «...человек на досуге в этом исследовании и выступает “человеком играющим”» (с. 5). Другими словами, между игрой и досугом сознательно ставится знак равенства, точнее, игра предстает основным содержанием досуга, т. е. индивидуального времени, значимого для личности. С этим вполне можно согласиться, с той оговоркой, что граница между досугом и работой, между игровой и утилитарной деятельностью не всегда четко выражена (что подчеркивает и автор). Целью досуговой

* Делу – время, потехе – час. – *Прим. ред.*

** Рецензия на книгу: Хренов Н.А. «Человек играющий» в русской культуре. СПб.: Алетейя, 2005.

деятельности является развитие человеческой личности, осуществляющееся в условиях свободы, в игре человек самораскрывается. Но и это не всё: «наличие досуга – предпосылка для развития не только личности, но и культуры в целом. Если в досуге каждая личность может найти и развить присущие ей уникальные способности, то и в культуре получают выражение все многообразные индивидуальные способности людей» (с. 21). Из этого следует, что культура и общество развиваются постольку, поскольку в них существует «человек играющий». Соответственно, авторитарные, «закрытые» общества (в которых не находится место ни личности, ни досугу) обречены на стагнацию и распад. Так ли это? Автор склоняется именно к этой точке зрения – история «бездосуговых» обществ, от Спарты до Советского Союза, кажется, это подтверждает. Но, на наш взгляд, такая точка зрения выглядит несколько упрощенной, прежде всего потому, что почти все известные нам из истории общества были «закрытыми», большинство их членов не обладали досугом и вообще свободой (в современном понимании этого слова). Но существовали эти общества веками, если не тысячелетиями, и культура, как ни странно, тоже развивалась (хотя и не так динамично, как в «обществах досуга»). Праздники существовали и в традиционных обществах, но имели не досуговый, а социально-интегрирующий, даже ритуальный характер. Потребность человека в игре, о которой пишет автор, может удовлетворяться благодаря не только наличию досуга, но и тотальной сакрализации культуры.

Об этом пишет и Н.А. Хренов: «... на предшествующих этапах истории оппозиция праздничного и повседневного времени не является самостоятельной. Она зависит от противопоставления сакрального времени времени профанному, мирскому... На поздних этапах истории сакральную культуру сменяет культура досуга... Чем больше себя утверждает светская культура, тем большую ценность приобретает досуг» (с. 140 – 141). Из этого следует довольно неожиданный на первый взгляд вывод: секуляризацию можно трактовать не только как десакрализацию, «разволшебствление» мира, но и как перемещение сакральных ценностей и символов из общественной сферы в сферу частной жизни, т. е. того же досуга. Таким образом, современный «человек играющий» при всей своей кажущейся светскости в каком-то смысле является религиозным, точнее – находится в пространстве сакрального. При этом труд (понимавшийся в архаичных культурах как сакральный акт) становится досадной необходимостью, а по сути удаляется в пространство профанного. Происходит инверсия: сакрализуется индивидуализированный досуг и профанируется работа, вообще общественно полезная деятельность. Знаменитая латинская пословица «*Otium post negotium*» («Досуг после дела», «Делу – время, потехе – час») в современном мире становится менее актуальной. Досуг выдвигается

на первый план, именно в свободное время человек реализуется как личность. Но это свойственно не только современному периоду европейской истории: автор ссылается на А. Гуревича, показавшего, что поздняя античная культура не признавала достоинства физического труда, а сам термин «*negotium*» имел также значение «досада», «неприятность». Но благодаря христианству (особенно в его протестантской версии) труд вновь сакрализуется, что, кстати, приводит к крайнему развитию культы пользы и, соответственно, экономического мышления (с. 38). Продолжая мысль автора, можно заключить, что современные «трудоголики» – реликт исчезающей эпохи утилитаризма, «страшно далеки они от народа». Впрочем, в свое время далеки от народных масс были и праздные российские дворяне.

Дворянской культуре XVIII–XIX вв. Н.А. Хренов уделяет наибольшее внимание в своем исследовании. И это понятно – ведь именно дворяне были первой российской субкультурой, имевшей не только много свободного времени, но и возможностей это время потратить по своему усмотрению. В этом смысле «человек играющий» сегодняшнего дня унаследовал характерное для дворянства отношение к досугу, что делает эту проблему чрезвычайно актуальной.

Культура дворянства во многом была чуждой для носителей традиционной культуры (т. е. для большинства русского народа): дворяне говорили буквально на «чужом» языке, были по-другому одеты, занимались малопонятной для остальных деятельностью, наконец, думали по-другому. И хотя принято считать, что реформы Петра I были весьма поверхностными, по отношению к дворянству это не так. Большая часть дворян успешно интегрировалась в общеевропейский дворянский мир, но для этого пришлось отказаться от своей прежней культуры. При этом «...новые структуры культуры и государства вызывались к жизни в игровых формах, а носители новых институтов этот игровой характер нового духа жизни всячески подчеркивали, это означало утверждение духа критики допетровских или средневековых форм жизни. В России XVIII в. оппозиция игрового и серьезного приобрела характер столкновения двух культур» (с. 67–68). И хотя эта оппозиция никогда не была абсолютной (автор приводит множество примеров того, что российские дворяне не гнушались традиционными формами досуга), всё же дворянство по своей сути было космополитично.

Но если традиционную культуру «безмолвствующего большинства» дворяне могли игнорировать, то в XIX в. им пришлось столкнуться с зарождающейся буржуазной культурой, утилитарно ориентированной, т. е. противостояние между двумя культурами сменилось конфликтом между культурой и цивилизацией (автор придерживается популярного взгляда на соотношение культуры и цивилизации, согласно которому с культурой ассоциируются прежде всего духовные ценности, а с цивилизацией –

материальные, утилитарные). Этот конфликт завершился самым неожиданным для обеих сторон образом в 1917 г., последствия его всем нам хорошо известны. Впрочем, досуговые ценности со временем вновь оказались востребованными, хотя в совершенно ином культурном контексте.

Но вернемся к нашим дворянам. Очень интересный, на наш взгляд, момент заключается в эстетизации образа жизни дворянина. «До того как возникнет характерная для нашего времени ситуация, с ее разрывом между искусством и жизнью, когда искусством будут наслаждаться уже не непосредственно, в ходе самой жизни, а в отрыве от нее, в дворянской среде искусство и жизнь сольются, и сама жизнь приобретет эстетические измерения, игровое начало, станет игрой, превратится в спектакль, зрелище» (с. 167). Таким образом, дворянство – это не столько принадлежность к определенному сословию, сколько *modus vivendi*, образ жизни. Дворянин должен был полностью усвоить язык своей субкультуры, к которому относились все предполагаемые нормы индивидуального и общественного поведения: от одежды и книг до визитов и балов. Стало быть, «игра» (каковой являлась как публичная, так и частная жизнь дворянина) обладала сложнейшими правилами.

Эти «правила игры», однако, не имели этической окраски. Н.А. Хренов на ярких примерах показывает, как в среде дворянства развивались «жестокость, эгоизм, приверженность своему клану, агрессивность, коварство, обращение к силе, обману и хитрости... Дворянская элита создавалась в результате отбора и победы новых индивидуалистических ценностей над традиционными, коллективными и в конечном счете безличными... Поскольку дворянская среда демонстрировала праздничные формы поведения, для нее жестокость стала характерной уже не в праздничных, а в реальных формах» (с. 241–243). Ницшеанский идеал аристократа, оказывается, успешно воплощался в жизнь и в России. Выходит, что процесс индивидуализации приводит к раскрытию не только светлых, но и темных сторон личности (это же замечал Й. Хейзинга, описывая нравы позднесредневековой аристократии, и А. Лосев, отмечавший аморализм многих титанов Возрождения). И, по нашему мнению, автор здесь отчасти противоречит сам себе. Во-первых, если несдерживаемое индивидуальное начало приводит к бессмысленной жестокости, можем ли мы говорить об успешном развитии личности? При очевидной деградации в моральной сфере даже как-то неловко говорить о влиянии досуга на развитие духовных ценностей. Во-вторых, автор утверждает, что, в отличие от агрессивного и жестокого дворянства, «крестьяне представляли как раз наиболее архаический миролюбивый тип» (с. 242), но в то же время для архаического психологического типа характерны инстинкты соперничества и драчливости (с. 239). Последнее противоречие автор разрешает довольно

изящно: жестокость вообще присуща праздничному архетипу, и, соответственно, чем меньшую роль играет досуг в повседневной жизни, тем меньше в ней жестокости. Крестьяне могли себе позволить кулачные бои или подобные забавы лишь по несчастным праздникам, для дворян же вся жизнь была праздником, со всеми вытекающими отсюда последствиями. Кстати, немаловажно, что дворяне могли себе позволить не сдерживать свою агрессию, отсюда – бесчисленные истязания крепостных.

Если же мы обратимся к реалиям сегодняшнего дня, то увидим, что те же самые агрессивные склонности во всей красе проявляются и у современной молодежи. Причем это, как правило, связано с избытком свободного времени. Поэтому позволим себе усомниться в безусловной ценности досуга для развития человеческой личности – загаженные подъезды и исписанные стены вряд ли можно отнести к высшим проявлениям человеческого духа.

«Сексуальная революция» XX в. также уходит корнями в пресловутую культуру досуга. «“Взрыв” чувственности принимал такие масштабы, что нередко даже масонские ложи, целью которых было культивирование духовных ценностей, трансформировались не только в политические клубы, но и в дома свиданий... Разложение характерных для допетровской Руси семейных устоев в дворянской среде действительно имело место... Некоторые дворяне имели целые гаремы» (с. 266–268). Автор подчеркивает неразрывную связь «повреждения нравов» с развитием индивидуальности, оправдывая это наступлением последующего периода «цветущей сложности», давшего отечественной культуре великих писателей и ученых (с. 272). Но мы думаем, что взаимосвязь здесь не прямая, а обратная: «золотой век» русской культуры наступил именно тогда, когда дворянские вольности были существенно ограничены (с начала XIX в.), и тем самым энергия «человека играющего» была направлена на созидательную деятельность. В современных же российских условиях надеяться на установление в обозримом будущем «цветущей сложности», увы, не приходится.

Широко распространившиеся среди дворянства эпидемия азартных игр и настроения мистицизма – это явление того же порядка, что и современная «новая религиозность». Упадок традиционных религий приводит к тому, что происходит сакрализация досуга, а недовольство настоящим – к романтизации прошлого. Подробно проанализировав эти процессы, автор делает чрезвычайно важный, на наш взгляд, вывод: «...культивирование магических словес сознания не способствовало духу экономической полезности и производительной целесообразности или набирающему в мировой истории силу духу цивилизации» (с. 279), отсюда и дворянская непрактичность. Интерес наших современников к различным эзотерическим учениям и практикам вроде бы также не способствует экономической полезнос-

ти, но никуда не исчезает. В чем тут дело? Благодаря концепции Н.А. Хренова можно дать ответ: в число ценностей досуга утилитаризм не входит, а вот мистицизм – это весьма увлекательная игра. Правда, определенный уровень материального благосостояния все же необходим, чтобы культивировать эти самые досуговые ценности, но сегодня это могут позволить себе многие. Поэтому, если есть досуг, будут иметь место и различного рода (квази) религиозные движения – это неотъемлемый элемент «открытого» общества.

Замечательные строки посвятил Н.А. Хренов пирам и угощениям, справедливо рассматриваемым им не только как игра, но и как ритуал. «Все дело в том, что застолье не просто способ выключать человека из повседневного времени и погружать его в особую атмосферу эмоционального подъема... Застолье – это контакт со сверхчувственным миром... Несомненно, застолье – сакральная акция» (с. 196). Кстати, здесь сложно провести четкую грань не только между народными и дворянскими традициями застолья, но и современной российской культурой вкушения пищи. Наблюдение автора о том, что «продовольственный “бум” сопровождает всякое возникновение “открытой” культуры и характеризует переходные эпохи» (с. 208), вообще могло бы послужить предпосылкой для отдельного исследования.

Весьма подробно рассматривает автор процессы институционализации досуговых ценностей, вскрывая механизмы формирования дворянской субкультуры. Ведущую роль здесь играли разнообразные «храмы праздности» – масонские ложи, клубы, салоны, кружки. Это способствовало обособлению дворянства от других слоев общества и образованию того, что мы теперь называем элитой. При этом «обособление дворянства соответствовало дифференциации культуры, но из интеграционных ее процессов дворянство не было выключено» (с. 316). К тому же сохранившиеся формы досуга (например, народные гуляния) поддерживали единство всего общества. Причем московское дворянство было более традиционно настроено по сравнению с петербургским.

Важную роль, как показывает Н.А. Хренов, играли дворяне в процессах становления русской литературы и науки. Так, профессиональная литературная деятельность вторична по отношению к занятиям оной на досуге. Автор сопоставляет Л. Толстого и Ф. Достоевского: «Как представитель аристократии Л. Толстой стыдился литературы, презирал ее, отождествляя ее скорее с мещанской, нежели благородной деятельностью, тем самым демонстрируя установку целого сословия, презирающего любую профессиональную деятельность... Другой вариант писателя – Ф. Достоевский, для которого литература – единственное средство существования. Его жизнь всецело зависит от гонорара, а следовательно, от издателя» (с. 352). Но появление писателей-профессионалов было бы невозможным без предшествующего периода любительского литературного творчест-

ва, прежде всего в дворянской среде. Похожие процессы наблюдались и в науке: страсть дворян к коллекционированию различного рода диковинок (вспомним знаменитую петровскую кунсткамеру) отчасти способствовала развитию научного инстинкта. Но поскольку звание дворянина не могло иметь ничего общего с утилитарной деятельностью, для аристократа наука представляла ценность лишь в своем игровом значении (с. 365–366). Во всяком случае научно-техническую революцию совершили явно не дворяне.

Начиная «со второй половины XIX в. тенденция, в соответствии с которой не трудятся, чтобы жить, а живут, чтобы трудиться, преодолевается и сменяется новой, развивающейся в направлении культя жизни, а не труда, культя спонтанности и свободы, а не необходимости и несвободы...» (с. 445). Дворянские, элитарные досуговые ценности сменяются массовыми, но «история массового досуга – это история досуга в его городских формах» (там же), поскольку капиталистические отношения развивались прежде всего в городах. Массовизация досуга и культуры приводит к довольно противоречивым результатам, о чем писал еще Х. Ортега-и-Гассет: приход масс приводит к приливу оптимизма, но также и к усреднению человека, к углублению процессов специализации. Эрудированные и широко образованные аристократы становились достоянием истории, но их досуговые ценности присваивали себе массы. Само же дворянство переживало глубокий кризис: «С представителя благородного сословия постепенно сходил внешний лоск, и он опускался на один уровень с правонарушителем из низов» (с. 479), т. е. архаические инстинкты соперничества и драчливости уравнивали аристократию и чернь. По мнению Н.А. Хренова, иррационализм сознания дворян помог некоторым из них найти себя в биржевых играх. Хотя это, на наш взгляд, не вполне согласуется с упоминавшейся дворянской непрактичностью, тем не менее дворяне занимались профессиональной игрой ради наживы.

Впрочем, оставим дворян в покое, в XX в. им и так пришлось нелегко. Перейдем к досугу наших дней. «Исключительной культуру XX в. делает то обстоятельство, что она вернула человечество к более архаическим игровым формам, вызванным к жизни до Нового времени» (с. 556). Автор ссылается на исследования М. Бахтина, П. Сорокина и ряда других исследователей, показывая, что грядущая культура будет «интегральной», т. е. в нее будет включена и архаика. Постмодернистские игры лишь первые робкие вестники наступающей новой эпохи.

Н.А. Хренов на протяжении всей книги неоднократно обращается к представлению досуга в свете двух противоположных тенденций – духовной (культурной) и материальной (цивилизационной). Мы думаем, в этом одновременно его и сильная, и слабая сторона. Сильная – потому что позволяет

разграничить утилитарную деятельность и игру, слабая – потому что такое разграничение во многом искусственно и не вполне отражает сложную реальность. Это признает и сам автор: «Практика показывает, как тот или иной вид серьезной деятельности может трансформироваться в игру, и, наоборот, занятие, имеющее индивидуальный смысл и являющееся по сути своей игрой, может стать основой для возникновения институционализированной деятельности» (с. 564). Но в любом случае мы полностью разделяем один из основных выводов Н.А. Хренова, согласно которому сегодня на фоне кризиса отечественной культуры повышается значимость цивилизационной стихии (с. 572). Можно по-разному оценивать эту ситуацию, но диагноз поставлен автором совершенно верный.

И в заключение – информация к размышлению. Нобелевскую премию в области экономики за 2005 г. Центральный банк Швеции присудил Роберту Ауманну и Томасу Шеллингу за вклад в изучение... теории игр. И хотя эти ученые не занимались культурологическими штудиями, а пытались математически изучить отдельные аспекты рыночной экономики и социальных отношений, сам факт присуждения премии (между прочим, \$1,29 млн на двоих) за такую, казалось бы, «несерьезную» тему говорит о том, что феномен игры действительно заслуживает серьезного изучения. И мы уверены, что будущие исследователи этого феномена не смогут пройти мимо фундаментальной монографии Н.А. Хренова, которая, надеемся, займет достойное место на их книжных полках.

Otium post negotium?

G.V. Ivanchenko

Ph.D. in Philosophy,

Head of the General Sociology Department at the State University “Higher School of Economics”

Yu. V. Ryzhov

Ph.D. in Sciences,

Associate professor at the State Pedagogical University of Taganrog

This detailed review of the book by N.A. Khrenov “The Playful Human in Russian Culture” focuses on the most interesting moments of the book. The author equals play with leisure, reviewing the latter from two points of view: spiritual (cultural) and material (civilizational). He considers leisure a specific cultural phenomenon that has its own history and certain socio-cultural functions. The aim of leisure activity is to develop human personality, whereas leisure provides conditions for freedom. The author analyzes cultural functions of leisure using Russian nobility of 18–19th centuries as an example. He also analyzes present-day leisure and shows that modern culture turns back to archaic forms of play that are typical of culture before the Modern period N.A. Khrenov describes the processes of institutionalizing leisure values.

The authors of the review not only set forth N.A. Khrenov's position, but also dispute with him.

Keywords: culture, civilization, leisure, Russian nobility, freedom of personality.

НАШИ АВТОРЫ

- Андреева Галина Михайловна** — доктор психологических наук, профессор, академик РАО, профессор кафедры социальной психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.
gmandreeva@atom.ru
- Венгер Александр Леонидович** — доктор психологических наук, профессор Международного университета «Дубна», доцент Российской медицинской академии последипломного образования.
europsy13@mail.ru
- Гаврилушкина Ольга Петровна** — кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, зав. лабораторией «Психология аномального развития», профессор кафедры дошкольной психологии и педагогики Московского городского психолого-педагогического университета.
OLPEGA@mail.ru
- Гуружапов Виктор Александрович** — доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой педагогической психологии Московского городского психолого-педагогического университета.
Guruzhapov@fpo.ru
- Зинченко Владимир Петрович** — доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО, профессор Института общего среднего образования РАО, зав. кафедрой психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна».
Zinchrae@mtu-net.ru
- Иванченко Галина Владимировна** — доктор философских наук, профессор кафедры общей социологии государственного университета «Высшая школа экономики».
galina-iv@yandex.ru
- Корепанова Инна Александровна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии Московского городского психолого-педагогического университета.
inkainka1@yandex.ru
- Корсунская Элла Аркадьевна** — член Союза кинематографистов России, член Союза журналистов России, редактор отдела искусства Русского энциклопедического товарищества.
- Кравцов Геннадий Григорьевич** — доктор психологических наук, зав. кафедрой психологии личности Института психологии им. Л.С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета.
- Кулагина Наталья Викторовна** — кандидат философских наук, руководитель проектов гуманитарной редакции московского представительства издательского дома «Питер».
kulagina@piter.msk.ru

- Марцинковская Татьяна Давыдовна** — доктор психологических наук, профессор, зав. лабораторией психологии личности Психологического института РАО.
marsinkovskaya@isicreate.ru
- Мещеряков Борис Гурьевич** — доктор психологических наук, профессор кафедры психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна».
borlogic@orexovo.net
- Поливанова Катерина Николаевна** — доктор психологических наук, профессор кафедры возрастной психологии Московского городского психолого-педагогического университета.
- Рубцов Виталий Владимирович** — доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО, ректор Московского городского психолого-педагогического университета, директор ПИ РАО
rectorat@list.ru
- Рыжов Юрий Владимирович** — кандидат технических наук, доцент Таганрогского государственного педагогического университета
rizhov@pochtamp.ru
- Сапогова Елена Евгеньевна** — доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии Тульского государственного университета.
les@dom.tsu.tula.ru
- Трифонова Екатерина Вячеславовна** — старший научный сотрудник ГОУ дополнительного профессионального образования (повышения квалификации специалистов) Центра «Дошкольное детство» им. А.В. Запорожца.
ddet@mtu-net.ru
- Ющенко Дарья Викторовна** — бакалавр, студентка V курса Международного университета природы, общества и человека «Дубна».

OUR AUTHORS

- Andreeva Galina Mikhailovna** — Ph.D. in Psychology, Professor, Member of the Russian Academy of Education, Professor of the Department of Social Psychology at the Moscow State University.
gmandreeva@atom.ru
- Venger Alexander Leonidovich** — Ph.D. in Psychology, Professor at the Dubna International University for Nature, Society and Man, Associate professor at Russian Medical Academy of Post-graduate Education
europsy13@mail.ru
- Gavrilushkina Olga Petrovna** — Ph.D. in Pedagogics, Senior Researcher, Head of the Psychology of Abnormal Development Laboratory, Professor of the Preschool Psychology and Pedagogics Department at the Moscow State University of Psychology and Education.
OLPEGA@mail.ru
- Guruzhapov Viktor Alexandrovich** — Ph.D. in Psychology, Professor, Head of the Pedagogical Psychology Department at the Moscow State University of Psychology and Education.
Guruzhapov@fpo.ru
- Zinchenko Vladimir Petrovich** — Ph.D. in Psychology, Professor, Full Member of the Russian Academy of Education, Professor at the Institute of common secondary education at RAE, Head of the Psychology Department at the Dubna International University for Nature, Society and Man.
Zinchrae@mtu-net.ru
- Ivanchenko Galina Vladimirovna** — Ph.D in Philosophy, Head of the General Sociology Department at the State University “Higher School of Economics”.
galina-iv@yandex.ru
- Korepanova Inna Aleksandrovna** — Ph.D. in Psychology, Associate professor of the Age Psychology Department at the Moscow State University of Psychology and Education.
inkainka1@yandex.ru
- Korsunskaya Ella Arkadyevna** — Member of the Russian Cinematographers Union and of the Russian Journalists Union, Editor of the Arts section at the Russian Encyclopedic Partnership.
- Kravtsov Gennadiy Grigorievich** — Ph.D. in Psychology, Head of the Psychology of Personality Department at the L.S. Vygotsky Psychological Institute of the Russian State University of Humanities.
- Kulagina Natalia Viktorovna** — Ph.D. in Philosophy, Director of the humanitarian editorial office projects at the Moscow representative office of the Piter publishing house.
kulagina@piter.msk.ru

- Martsinkovskaya Tatiana Davydovna*** – Ph.D.in Psychology, Professor, Head of the Psychology of Personality Laboratory at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education.
marsinkovskaya@isicreate.ru
- Mescheryakov Boris Gur'yevich*** – Ph.D. in Psychology, Professor of Psychology Department at the Dubna International University for Nature, Society and Man.
borlogic@orexovo.net
- Polivanova Katerina Nikolaevna*** – Ph.D. in Psychology, Professor of the Age Psychology Department at the Moscow State University of Psychology and Education.
- Rubtsov Vitaly Vladimirovich*** – Ph.D. in Psychology, Professor, Member of the Russian Academy of Education, Rector of the Moscow State University of Psychology and Education, Director of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education.
rectorat@list.ru
- Ryzhov Yuri Vladimirovich*** – Ph.D. in Sciences, Associate professor at the State Pedagogical University of Taganrog
rizhov@pochtamp.ru
- Sapogova Yelena Yevgen'yevna*** – Ph.D. in Psychology, Professor, Head of the Psychology Department of the Tula State University.
les@dom.tsu.tula.ru
- Trifonova Ekaterina Vyacheslavovna*** – Senior researcher at the State Educational Institution of supplementary education (of advanced training) at A.V. Zaporozhets Center of Preschool Childhood.
ddet@mtu-net.ru
- Yuschenkova Daria Viktorovna*** – Bachelor degree, 5th year student at the Dubna International University for Nature, Society and Man.

Содержание

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ

Символ и символическое сознание <i>Н.В. Кулагина</i>	3
Фейс-символы как психологические орудия <i>Б.Г. Мещеряков</i>	11

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ

Проблема личности в культурно-исторической психологии <i>Г.Г. Кравцов</i>	18
Психологический анализ возрастной периодизации <i>К.Н. Поливанова</i>	26

ПСИХОТЕРАПИЯ И ПСИХОКОРРЕКЦИЯ

Культуральный подход в психотерапии <i>А.Л. Венгер</i>	32
Использование знаково-символических средств дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью. Психокоррекционный аспект <i>О.П. Гаврилушкина</i>	40

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Глаза как предикторы воспринимаемой физической аттрактивности женских лиц <i>Б.Г. Мещеряков, Д.В. Юценкова</i>	48
---	----

АВТОБИОГРАФИЧЕСКИЙ НАРРАТИВ

Благодарность <i>Э.А. Корсунская</i>	57
Событие в структуре биографического текста <i>Е.Е. Сапогова</i>	60

АРХИВ

Речь и практическая интеллектуальная деятельность ребенка (экспериментально-теоретическое исследование) <i>Л.И. Божович</i>	65
--	----

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ

К 100-летию А.В. Запорожца

Проблема самодеятельностной игры в контексте основных идей А.В. Запорожца <i>Е.В. Трифонова</i>	77
Александр Владимирович Запорожец: жизнь и творчество (от сенсорного к эмоциональному) <i>В.П. Зинченко</i>	84

К 110-летию М.М. Бахтина

«Хронотоп Бахтина»: соблазн проникновения <i>Е.Е. Сапогова</i>	94
---	----

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Краткий отчет о Международном конгрессе по теории деятельности и культурно-исторической психологии «Представления в изменяющихся обществах: обучение, взаимодействие и мышление в межкультурной деятельности» <i>В.В. Рубцов, И.А. Корепанова</i>	99
--	----

РЕЦЕНЗИИ

Ученый и Школа <i>Г.М. Андреева</i>	107
Общепсихологическое введение в культурно-историческую психологию, психологическую теорию деятельности и проблемы образования. Размышления о лекциях по общей психологии В.В. Давыдова <i>В.А. Гуружапов</i>	111
Эта известная неизвестная психология <i>Т.Д. Марцинковская</i>	114
Otium post negotium? <i>Г.В. Иванченко, Ю.В. Рыжов</i>	117
НАШИ АВТОРЫ	123

Contents

THEORY AND METHODOLOGY

Symbol and symbolic consciousness <i>N.V. Kulagina</i>	3
Face-symbols as psychological tools <i>B.G. Mescheryakov</i>	11

THE PROBLEM OF DEVELOPMENT

The problem of personality in the context of cultural-historical psychology <i>G.G. Kravtsov</i>	18
Psychological analysis of age periodization <i>K.N. Polivanova</i>	26

PSYCHOTHERAPY AND PSYCHOCORRECTION

The cultural approach in psychotherapy <i>A.L. Venger</i>	32
The use of sign-symbolic tools by preschool children with intellectual deficiency. The psychocorrectional aspect <i>O.P. Gavrilushkina</i>	40

EMPIRICAL RESEARCHES

Eyes as predictors of perceptible physical attractiveness of women's faces <i>B.G. Mescheryakov, D.V. Yuschenkova</i>	48
--	----

AUTOBIOGRAPHICAL NARRATIVE

Gratitude <i>E.A. Korsunskaya</i>	57
Event in the structure of biographical text <i>E.E. Sapogova</i>	60

ARCHIVE

Speech and practical intellectual activity of a child. (An experimental-theoretical study) <i>L.I. Bozhovich</i>	65
---	----

MEMORABLE DATES

On the occasion of the 100th anniversary of A.V. Zaporozhets

The problem of self-organized play in the context of A.V. Zaporozhets' concepts <i>E. V. Trifonova</i>	77
Alexander Vladimirovich Zaporozhets: life and creative work (from sensory to emotional) <i>V.P. Zinchenko</i>	84

On the occasion of the 110th anniversary of M.M. Bakhtin

"Bakhtin's Chronotope": the temptation of insight <i>E.E. Sapogova</i>	94
---	----

SCIENTIFIC LIFE

A brief report on the International Congress on activity theory and cultural-historical psychology. "Acting in changing worlds: learning, communication and minds in intercultural activities" <i>V.V. Rubtsov, I.A. Korepanova</i>	99
--	----

REVIEWS

The Scientist and the School <i>G.M. Andreeva</i>	107
The general psychological introduction to cultural-historical psychology, psychological theory of activity and problems of education. Reflection on lectures on general psychology by V.V. Davydov <i>V.A. Guruzhapov</i>	111
This known unknown psychology <i>T.D. Martsinkovskaya</i>	114
Otium post negotium? <i>G.V. Ivanchenko, Yu.V. Ryzhov</i>	117
OUR AUTHORS	123