

*Международный научный журнал*

**Культурно-историческая психология**  
Cultural-Historical Psychology

---

**№ 2 — 2007**

Московский городской психолого-педагогический университет

## Форма и материал сюжетно-ролевой игры дошкольников

**Л.И. Эльконинова,**

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Института дошкольного образования РАО

**Т.В. Бажанова,**

аспирант факультета психология образования  
Московского городского психолого-педагогического университета

В статье решается вопрос о том, как в сюжетно-ролевой игре культурные формы становятся средством организации поведения, преодоления его натуральных форм. Во-первых, описан анализ культурного средства (в данном случае это волшебная сказка), задающего общий способ построения игровой пробы смысла действия (отношений между людьми). Во-вторых, показано, что этот способ состоит в организации двухтактной игры, содержащей символический вызов действия и ролевой отклик, ответ на вызов. Придание игре идеальной двухтактной формы и есть акт психического развития. Только в становлении двухтактной игры существует единство мотивационно-потребностной и операциональной сторон действия. Механизм двухтактной игры заключается в преодолении ее материала (естественных аффектов, переживаний) двухтактной формой. Перечислены материалы детских игр и показано сопротивление материала игровой форме.

**Ключевые слова:** сюжетно-ролевая игра дошкольников, развитая (идеальная) форма игры, материал игры, преодоление материала игры культурной формой.

Согласно культурно-исторической теории психического развитие — это присвоение идеальных форм — культурно заданных образцов и образов поведения. Присваивая культурное средство, ребенок преодолевает стихийное, «натуральное» поведение, придает ему культурную форму. Этот процесс сопровождается коллизией, кризисом старого, привычного способа действия его преодолением.

Л.С. Выготский [2] отмечал, что в сюжетно-ролевой игре впервые становится возможным расхождение видимого и смыслового поля. В ней ребенок преодолевает непосредственные побуждения, подчиняется правилу игры. Этот автор считал, что сюжетно-ролевая игра дает ребенку *новую форму желаний*, учит его желать. Новая форма желаний сопряжена с произвольной ориентацией на смысл ситуации, в отличие от более «примитивной» формы желаний, когда действие детерминировано видимым предметом. Л.С. Выготский предостерегал от опасности интеллектуалистического подхода к игре, «прочтения» игры как символической алгебры в действии: ребенок не символизирует в игре, но желает, исполняет желания. Автор указывал на своеобразии развитой формы

игры, но экспериментально не изучал механизм перехода от низшей формы игры к высшей.

Д.Б. Эльконин [9] определил сюжетно-ролевую игру как деятельность по присвоению мотивационно-потребностной стороны деятельности. В сюжетно-ролевой игре ребенок ориентируется в самых общих, фундаментальных смыслах человеческой деятельности, в отношениях людей. Д.Б. Эльконин исследовал закономерности общего хода развития игры на протяжении дошкольного и младшего школьного возрастов. Свидетельством того, что в центре внимания ребенка находится именно смысл действия, является особая игровая техника — высокая сокращенность и условность игровых действий, т. е. их *особая форма*.

При определении роли как единицы игры Д.Б. Эльконин взял за основу развернутую и *развитую форму* ролевой игры (типичную для пятилетних детей), ориентируясь на реальные игры старших дошкольников, которые в 50–60-е гг. можно было наблюдать повсеместно. Он выделил четыре показателя развития игры и указал на две качественно своеобразных ступени (стадии)\* этого развития. Новая форма поведения присваивается ребенком через под-

\* На первой стадии (3–5 лет) основным содержанием игры являются социальные по своей направленности предметные действия, соотносимые с логикой реальных действий взрослых; на второй (5–7 лет) стадии — это социальные отношения между людьми и общественный смысл их деятельности.

чинение игровому правилу, воплощенному в роли. Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев и другие исследователи указывали на то, что главный мотив игры — это желание ребенка быть взрослым, которое он может удовлетворить лишь в роли. В отечественной детской психологии специально акцентировалось, что игра — это вхождение дошкольника во внешний социальный мир взрослых, в основном, в мир их профессий. Дошкольник характеризовался, скорее, с «отрицательной» стороны: он импульсивен, непосредствен, эгоцентричен. Игра является «школой произвольности» именно потому, что в ней ребенок сам, по своей воле преодолевает указанные естественные формы поведения — делится игрушками, уступает и договаривается с другими детьми, т.е. учится нравственным нормам [7, 15, 6 и др.]. Это верно, но внутренний мир ребенка, с которым он посредством игры входит во внешний мир взрослых, определяется слишком общо. На крен в сторону воспроизведения в игре социальной деятельности человека в интерпретации сюжетно-ролевой игры Д.Б. Эльконым и А.Н. Леонтьевым указывала Г. Линдквист [18].

Данная Л.С. Выготским и Д.Б. Эльконым характеристика развитой формы игры — это характеристика *стабильной* формы, определенный срез уровня развития игры. Возникает вопрос: как ребенок в игре *переходит* к ее развитой форме, как он **становится субъектом игры**, и как для наблюдателя за игрой это внешне выражено? Ведь играющий ребенок вряд ли думает: «а теперь перейду к более высокому уровню игры, еще больше сокращу игровое действие, и смысл станет для меня яснее». Активная и развивающая природа игры Л.С. Выготским, Д.Б. Эльконым, А.Н. Леонтьевым и другими исследователями полагалась как бы естественно, она допускалась, а не эксплицировалась. В отечественной детской психологии нет данных о конкретных (и при этом типичных) переживаниях дошкольников, которые в сюжетно-ролевой игре ими преодолеваются\*. Не ясно, как форма игры (структура ее сюжета) связана с возникновением новых желаний. В то же время в культурно-исторической психологии существуют теоретические основания для понимания игры во всей ее полноте. Так, Л.С. Выготский настаивал на единстве аффекта и интеллекта, и Д.Б. Эльконин понимал роль как такую единицу сюжетно-ролевой игры, в которой органично взаимосвязаны аффективно-мотивационная и операционно-техническая стороны действия. Но как наблюдающий за той или иной игрой психолог может надежно указать на желание, аффект, имеющие место в начале игры, а также на возникший в игре новый мотив, если, как настаивает Д.Б. Эльконин, смысл на

действии «не написан»? Это тем более относится к сокращенным, обобщенным и условным игровым действиям. Данное обстоятельство существенно затрудняет ненатуралистическую интерпретацию психического развития в живой игре, понимание того, как ребенок разрешает конфликт между естественными и культурными желаниями, т.е. *становится субъектом игрового действия*.

*Цель* нашей работы — указать на то, как в игре возникает детское намерение, зафиксировать развитую форму в «натуральной», свободной детской игре. При этом мы руководствуемся двумя идеями Л.С. Выготского: идеей о психическом развитии как взаимодействии реальной и идеальной форм, и его пониманием эстетической реакции как трансформации материала чувств посредством придания им художественной формы. Мы попытаемся указать на механизм овладения своим поведением в игре, описать, как ребенок в игре преодолевает сложившуюся натуральную форму поведения и порождает его новую — культурную — форму. Реализация этого теоретического замысла от нас потребовала:

— ответа на вопрос: существует ли в реальных сюжетно-ролевых играх культурный прообраз способа построения игрового сюжета, посредством которого дети опробуют смыслы и задачи человеческой деятельности, человеческие отношения?

— установления материала игры, т.е. естественных форм поведения, преодолеваемых ребенком в игре (типичных для дошкольников вопросов, на которые они ищут ответы в игре);

— описания процесса присвоения смыслов действия (отношений людей) как процесса придания культурной формы материалу чувств ребенка.

## 1. Определение игровой формы

### *А. Теоретическое определение культурной формы игры*

При поиске ответа на вопрос о культурном прототипе способа построения игрового сюжета мы опирались на две работы. В первой из них решался вопрос о том, в каком тексте акцентирован именно *субъект мотива действия* [14]. Сначала авторы с помощью культурологического и литературоведческого разбора волшебной сказки — текста, адресованного преимущественно дошкольному возрасту, — уяснили, как культурно (художественно-эстетически) задано поведение героя сказки. Затем с помощью психологического анализа характера активности героя, структуры его действия определили «спроецированную» в волшебной сказке субъектность\*\* героя. Со-

\* В отличие от отечественного подхода к игре, внутренний мир ребенка-дошкольника в зарубежных теоретических подходах (например, в психоанализе или гуманистической психологии) к игре и детскому развитию подробно описан. Указаны также психологические механизмы, с помощью которых дети в игре разрешают свои проблемы (установление равновесия в структуре личности, катарсис и др.). Характерными для дошкольника переживаниями являются, например, ревность, страх наказания, соперничество, либидозное стремление к родителю противоположного пола (Фрейд); чувство незащищенности (Адлер); вина, тревога (Эриксон); конфликт между стремлением быть самим собой и идентифицироваться с другими (Роджерс) и др.

\*\* Под «субъектностью» мы имеем в виду способ организации человеком собственного поведения.

гласно данной работе, субъектность героя волшебной сказки состоит не в способности решать трудные задачи (для этого в сказке существуют волшебные помощники), а в принятии на себя ответственности за их решение (успешное выполнение), иными словами, в *инициативности*. Авторы также высказали гипотезу о том, что субъектность инициативы, заданной в волшебной сказке, практически опробуется дошкольниками в свободных сюжетно-ролевых играх. Гипотеза об инициативности как культурном образце субъектности героя волшебной сказки подтверждена в другой работе [10].

В эксперименте были организованы игры дошкольников по каноническому сюжету волшебных сказок, показавшие, что сюжет волшебной сказки действительно содержит образец субъектности, т. е. инициативы героя (разыгрывая канонический сюжет волшебных сказок, дети четырех—пяти лет опробовали именно вызов, в котором выражалась инициатива). В указанном исследовании были получены следующие два экспериментальных факта, прямо относящиеся к задачам нашей работы.

Первый показал, что игровые пробы инициативы были успешны лишь в определенном возрасте и только тогда, когда дети смогли упорядочить игровые действия в *своеобразную форму*: выстроить сюжет из двух взаимосвязанных, взаимообусловленных и взаимосогласованных ситуаций. Символический смысл первой из них состоял в вызове, ожидании действия (вопреки опасности сказочный герой действует альтруистически), а второй — в ответе на этот вызов, осуществлении героического поступка. Мы предположили, что если свободные сюжетно-ролевые игры понимать как пробы инициативы, то они должны строиться детьми аналогичным образом, т. е. иметь двухтактную структуру.

Второй факт указывал на специфические трудности, которые испытывали дети 3—7 лет при разыгрывании сюжета волшебной сказки. В частности, дети четвертого года жизни не захотели разыграть нарушение запрета, которое приводило к какой-то беде, а это было необходимо для логики развертывания сказочного сюжета. Данный эксперимент указал не только на внутреннюю преграду, мешающую детям разыграть канонический сюжет, но и на то, что эстетическая форма сказки способствовала преодолению такого препятствия, конфликта\*. Это позволило предположить, что проба нового желанья, мотива (инициативы) в свободных сюжетно-ролевых играх также должна быть сопряжена с преодолением внутренней коллизии.

Вместе с тем мы четко осознаем различия между свободной игрой и разыгрыванием волшебной сказки. Ведь в свободной игре дети далеко не всегда берут на себя роли\*\* сказочных персонажей, а изобра-

жают лиц окружающего мира (доктор, полицейский, мама, дочка) или придают такие роли куклам, животным (или сами изображают животных). Кроме того, сказочные сюжеты обладают развитой структурой, тогда как наблюдателю редко удается увидеть в свободных детских играх отчетливо развернутый сюжет.

Следовательно, необходимо было установить, до какой меры сюжеты свободных детских игр совпадают с двухтактной (идеальной) формой игры, выведенной посредством анализа игр по сюжетам волшебных сказок.

*Гипотеза* состояла в том, что в свободных играх современных дошкольников существуют игры с полной двухтактной формой, а также игры, которые в той или иной степени приближаются к двухтактной форме. Гипотеза проверялась в двух экспериментах.

#### *Б. Идеальная форма в реальных сюжетно-ролевых играх дошкольников*

В первом поисковом опыте проверялось, действительно ли сегодняшние дошкольники придают двухтактную форму своим свободным играм, и может ли вообще представление о двухтактной форме игры быть для наблюдателя инструментом интерпретации игры.

Для выявления двухтактной формы реальных игр детей и понимания таких игр как феноменов присвоения смысла действия в 2001 г. был проведен поисковый эксперимент в обычных условиях детского сада, когда в групповой комнате находилось 15—25 человек. В эксперименте участвовали 36 детей в возрасте четырех с половиной — пяти с половиной лет двух детских садов Москвы. Этот возраст был выбран в связи с тем, что Д.Б. Эльконин его считал периодом расцвета сюжетно-ролевой игры. Направленное наблюдение велось в течение 20—120 минут, отведенных в режиме детского сада для свободного времяпрепровождения детей, пока их после полдника не забрали домой (на прогулку). Фиксировалось поведение лишь тех детей, которые развертывали сюжетно-ролевую игру, а не занимались другими видами деятельности (рисование, игра в настольные игры). Экспериментатор в игру не вмешивался. Записано 52 игры.

Обработка данных была многоступенчатой. Поскольку игра записывалась на видеопленку, на основе записи составлялся подробный «текст» игры. В первую очередь была воспроизведена последовательность игровых действий каждого ребенка с учетом его движения в пространстве (траектории его передвижения отмечались линиями на плане игровой комнаты). Далее полученный текст

---

\* Согласно Б. Беттельгейму [16], каким бы ни был фантастическим сказочный сюжет, ребенок того или иного возраста «слышит» в нем о своих реальных внутренних трудностях и проблемах, связанных с поиском смысла жизни.

\*\* Для понимания субъектности инициативы в свободной игре недостаточно указать на такой важный показатель, как роль. Роль существенна, поскольку ее выбирает сам ребенок, однако нам еще предстоит выявить, как этот выбор связан с формой свободной игры и игровыми пробами инициативы.

дополнялся описанием эмоций, испытываемых ребенком по ходу игровых действий. Отмечались действия, которые ребенок выстроил сам, а также действия, спровоцированные его партнером или присутствием в комнате экспериментатора (других взрослых). Так получился рассказ — текст игры; потом работа шла уже с ним самим. Происходящему давалось общее название — обозначалась тема игры; выделялись отдельные игровые (сюжетные) эпизоды\*. Потом игры (их отдельные эпизоды) сопоставлялись с четырьмя показателями: присутствия в игре двух тактов, а также переходов между ними, конфликта и пространственно-временной выраженности каждого такта. Наконец, проводилась классификация игр.

Было зафиксировано 148 игровых эпизодов. Их анализ показал, что все игры можно разделить на три основные группы. В первую группу были включены **игры с двухтактной формой**. Их структура состояла из двух взаимосвязанных тактов: вызова и ответа на вызов. Таких игр в нашей выборке было лишь 11,5%. Однако их не могло быть много, поскольку двухтактная игра — это переходная форма, феномен присвоения смысла действия, акт развития в игре [8]. Придание поведению идеальной культурной формы от детей требовало усилия, а не давалось им сразу.

Следующую группу составляли противоположные первой по структуре **игры неформленные, неструктурированные**. Определить их содержание было невозможно (48,1%).

В последнюю, самую многочисленную группу были включены **игры с неполной формой** (однотактные игры). Их структура состояла из какого-либо одного такта (чаще всего второго — ответа), а другой такт детьми подразумевался (обозначался словом или просто имелся в виду). Таких игр было 40, 3%.

Итак, проведенный опыт показал, что в играх дошкольников 4,5–5,5 лет действительно существуют игры с полной двухтактной формой. Инициатива, культурно заданная в волшебной сказке, опробуется в реальных играх детей. Принципиального различия между пробой инициативы в игре по сказочному сюжету и в свободной двухтактной игре нет (правда, такие пробы осуществляются детьми далеко не во всех играх).

Однако для определения границ, внутри которых наш подход к пониманию детской игры оправдан, необходимо было провести второй эксперимент. Поскольку установление принадлежности наблюдаемых игр к той или иной группе не было для нас легким и однозначным, нам следовало усовершенствовать методику анализа игр (уточнить показатели). Кроме того, требовалось охватить в наблюдении весь

дошкольный возраст, а также создать более благоприятные условия для развертывания игры (переполненное пространство группы не способствовало развертыванию игры, дети часто мешали друг другу).

Второй эксперимент проводился в 2003 г. и в нем принимали участие 104 ребенка четырех детских садов разных районов Москвы. Записано 132 игры. Наблюдение велось в свободной группе детского сада, куда приглашали поиграть двух–трех детей, хорошо знающих друг друга и часто играющих вместе. Изредка в игре принимал участие экспериментатор, но лишь тогда, когда его об этом просили сами дети, и только в тех ролях, которые ему придали они, сюжет игры развертывался самими детьми. Длительность наблюдений составляла в среднем около 50 минут. Каждая игра сопоставлялась со следующими показателями:

1) *вызов* — ролевые действия, создающие ситуацию «провокации», ожидания того или иного ответного ролевого действия. В силу того, что вызов чаще всего связан с разного рода рисками или с нарушением запрета, или столкновением с намерением партнера по игре, то «реакция», ответное действие уместно и нужно (имеет смысл). Э. Элберс [17] указывает на то, что для понимания человеческих отношений детям в игре необходимо нарушить социальные ожидания;

2) *ответ* — ролевые действия, являющиеся откликом на вызов. Ответ разрешает напряжение ожидания, созданное в ситуации вызова, отвечает на поставленный в нем вопрос;

3) *семантическое пространство/время игры*. Игровой сюжет разворачивается в двух или нескольких противоположных по смыслу семантических пространствах, между которыми находится граница. В одном пространстве/времени строится ситуация ожидания действия, в другом — ситуация отклика;

4) *ролевой конфликт* — столкновение, противостояние ролевых интересов и намерений игроков;

5) *внутренний конфликт* — коллизия между требованиями роли и интересами ребенка. Существование такого конфликта может проявиться в заметном изменении эмоционального состояния, в напряженной мимике и моторике, крике, плаче, внезапном безразличии к происходящему в игре, спорах между детьми, в нарушении логики развертывания ролевого действия, уходе из игры;

6) *переход* — путь, которым дети многократно пересекают границу, разделяющую семантические пространства игры друг от друга. Переход может осуществляться как физическое перемещение из одного пространства в другое (например, из «дома» в «ЗАГС») или быть одновременно смысловым переходом (из «девушек» в «жены» и «мамы»).

\* Это было необходимо потому, что игра на протяжении всего наблюдения не была однородной: в ней просматривались разные по содержанию части. Сюжетный эпизод — это взаимодействие ребенка с игрушкой или с другими детьми, при котором ребенок сохраняет одну роль и выполняет связанные с ней игровые действия (или же дети просто меняются ролями: «мама» становится «дочкой», а та, в свою очередь, «мамой»). В течение наблюдения (игры) одни и те же дети или разные игроки могли разыграть от одного до восьми сюжетных эпизодов.

Результаты второго опыта представлены в следующей таблице.

Данный эксперимент еще раз показал, что современные дошкольники разыгрывают двухтактные игры, а также одноктактные и неструктурированные, неоформленные игры. Меньше всего двухтактных игр мы зафиксировали в выборке трехлетних детей. Дети этого возраста плохо различают реальный и воображаемый мир, и поэтому им трудно выстроить рискованную ситуацию первого такта. Количество двухтактных игр статистически значимо увеличилось к пяти годам; после пяти лет рост количества этих игр постепенно замедлился. Количество двухтактных игр увеличилось в условиях, способствующих развертыванию игры. Наша гипотеза, таким образом, подтвердилась. Полученные данные позволяют дать определение культурной (идеальной) развитой формы игры как игры, содержащей два такта: вызова и ответа на вызов. Построение двухтактной игры является самым общим культурным способом опробования смысла действия (отношения) в свободных сюжетно-ролевых играх.

В экспериментах была также выявлена флуктуация («мерцание») сюжетов реальных игр вокруг двухтактной структуры, мера их отдаленности или приближения к ней. Внутри основных трех групп игр можно было обнаружить варианты оформления игры (подгруппы). Они выделялись в зависимости от того, на что ребенок направлял особое внимание (показатели и степень их выраженности в игре). Так, в **играх с полной формой** были установлены три варианта разыгрывания двухтактной игры — дети испытывали трудности в построении связи между тактами, при разыгрывании ответа или вызова.

Были выделены два варианта (подгруппы) **одноктактных игр**. В первом дети разыгрывали ответ, а вызов назывался словом или был понятен из контекста игры (в подавляющем большинстве одноктактных игр это было именно так). Во втором варианте дети должны были разыгрывать вызов, а ответ имели лишь в виду (таких игр зафиксировано совсем немного). Приведем пример первого варианта одноктактных игр.

В игре № 1 Катя (3,6 года) в роли мамы разыграла цепь действий ухода за дочкой: одела, погуляла, уложила спать и т. д. Далее «мама» обратилась к кукле-дочке недовольным голосом, стала ей выговаривать: «Почему ты все время просишься на руки?!» Девочка не разыгрывала и не сказала, что ее дочка стала капризничать (о том, что каприз-вызов подразумевается, можно было понять по ее вопросу). Потом «мама» открыла сумку и сказала: «Ты разрисовала сумку!». Она не разыграла, как дочка испортила сумку (здесь вызов также обозначен словами). Далее девочка разыграла ответ: она долго расспрашивала, зачем дочка так поступила, потом ей без конца объясняла, что так делать нехорошо, говорила, что мама не может с такой сумкой ходить, назвала дочку плохой, но, наконец, простила.

Далее были выделены игры (сюжетные эпизоды), которые в литературе часто обозначаются как простые **цепочки игровых действий** (мама купает, кормит, поит, укладывает спать детей, утром их кормит, отводит в детский сад, идет в магазин и т.п.). Характерным для них является «монотонная» эмоциональная и сюжетная структура (в отличие от контрастной, поляризованной структуры двухтактных игр); дети их разыгрывают с удовольствием, но спокойно. Мы полагаем, что эти игры — антипод двухтактных игр в том смысле, что они являются чистым игровым «функционированием», в то время как двухтактные игры связаны с актом развития. В большинстве случаев игра начиналась с такой цепочки, а потом становилась качественно другой: чаще всего ребенок разыгрывал какой-либо один такт, обычно ответ (а вызов нам был понятен по контексту игры), или же пытался выстроить оба такта (это происходило значительно реже). Такие цепочки могли быть и в «середине» игры.

О том, что придание игре формы является очень подвижным и живым процессом, свидетельствуют выявленные нами **промежуточные (пограничные)** между двухтактными и одноктактными игры. В них присутствовали оба такта (как в играх с полной формой), но они разыгрывались детьми легко, без внут-

Распределение основных групп игр детей 3–7 лет

Возраст (лет)	Число детей	Количество игр	Игровые эпизоды	Игры с полной формой	Промежуточные игры	Игры с неполной формой (одноктактные игры и «цепочки действий»)	Неоформленные игры	Число детей, разыгрывающих игры с полной формой
3–4	24	32	101	1,0% 1	5,0% 5	56,4% 57	37,6% 38	1
4–5	27	32	90	6,7% 6	10,0% 9	55,6% 50	27,7% 25	7
5–6	26	34	85	16,5% 14	10,6% 9	63,5% 54	9,4% 8	14
6–7	27	34	86	14,0% 12	22,0% 19	54,7% 47	9,3% 8	11

ренного напряжения (как почти все одноктные игры). Таких игр было много у старших дошкольников. Складывалось впечатление, что по мере того, как смысл действия открыт («закрепился»), напряжение, сопровождающее каждый из тактов и переход между ними, спадает, и двухтактная игра становится лишь «формальной».

**Неоформленные игры** состояли из двух подгрупп. К первой были отнесены игры, в которых дети называли свою роль, но игровые действия роли не соответствовали. Так, Вероника (5,6 года) назвала себя медсестрой больницы, взяла «журнал» (тетрадку-раскраску) и постепенно увлеклась разрисовыванием картинок настолько, что забыла про взятую на себя роль и не продолжила игру в больницу. В этой подгруппе были также игры, когда дети не называли свою роль, и наблюдателю по их игровым действиям нельзя было понять, во что дети играют. Ко второй подгруппе относились игры, в которых один ребенок целенаправленно разыгрывал игровые действия (они могли стать каким-либо тактом), но игра была прервана. Это случалось, как правило, по двум причинам: либо ребенок внезапно взял себе иную роль (резко менял замысел игры), либо его партнер не откликнулся на предложение, а ребенок сам не настаивал на продолжении игры в задуманном направлении.

## 2. Материал игр

Далее нам следовало установить то естественное детское поведение и желания, которые преодолеваются посредством двухтактной формы. Иными словами, нужно было ответить на вопрос о материале игры, т.е. о том, чему дети придают двухтактную форму, что оформляется в игре.

Материал игры нами определяется как непосредственное эмоциональное состояние, возникшее вследствие того, что какое-то событие, происшедшее или повторяющееся в жизни ребенка, произвело на него впечатление, «зацепило» его внимание, вызвало живую эмоцию. Это событие обязательно касается осмысленности его жизни. Оно может восприниматься и переживаться\* более или менее смутно или отчетливо, но важно то, что ребенку оно непонятно, и следовательно, может вызвать у него вопрос о смысле (причине) события\*\*. Именно аффективность материала является «мотором» игры, удерживает ее напряжение и стремление ребенка играть.

Определение наблюдателем материала игры представляет значительные трудности. Ведь это не

то, о чем можно ребенка спросить и получить ясный ответ. Наблюдая за игрой, психолог может достоверно знать, что побудило ребенка разыграть тот или иной сюжет, лишь тогда, когда родители сообщат о каком-то жизненном событии, особо подействовавшем на ребенка, и именно оно разыграно в сюжете игры. В остальных случаях о материале игры мы можем судить лишь по косвенному признаку — по сюжету игры, но в нем этот материал уже в той или иной степени переплавлен, преобразован игровой формой.

Данное исследование не являлось клиническим: мы не знали ни семейных обстоятельств играющих детей, ни их характера или личностных черт. Записанные игры являются типичными для дошкольников, и в этом смысле они представляют возрастную норму, сколок нормальной детско-взрослой жизни. Вместе с тем выбор дошкольниками материала для игры не случаен\*\*\*. Мы считаем, что к пониманию материала игры можно приблизиться прежде всего по двухтактным играм.

Материал игр определялся следующим образом. В двухтактных играх уточнялась эмоция, воссоздаваемая ребенком в первом такте. Ведь если ее нет, то нечего преодолевать формой игры. Далее рассматривался ролевой ответ на вызов (действия, которыми ребенок преодолевал эмоцию первого такта). Наконец, отслеживалось, насколько другие показатели, прежде всего конфликт (ролевой и личный, внутренний), согласуются с выдвинутой нами по первому такту гипотезой о материале (материалах) игры. Приведем пример.

Игра № 2 в «Бабу Ягу». Играли Даша (4,4 года) — в роли дочки; Аделина (4,0) и Костя (4,1) — мама и папа; экспериментатора дети наделили ролью Бабы Яги. Дети договорились играть в Бабу Ягу, от которой родители спасут свою дочку.

**Вызов.** Дочка выходит из дома во двор, тем самым выставляется опасности — Баба Яга легко может унести ее в свою избушку (так и происходит). Дочка в доме Бабы Яги молит своих родителей о помощи.

**Ответ.** Родители, вопреки договоренности в начале игры, дочку не спасают, им самим страшно (они прячутся в доме). Дочка на свой страх и риск убегает из избушки, когда Яга заснула.

**Ролевой конфликт.** Противостояние Бабы Яги (та хочет украсть девочку) и дочки, которая стремится убежать, а также родителей.

**Внутренний конфликт.** Девочке страшно, но она выходит из дома — родители должны были ее спасти. В движении ребенка видно напряжение; она действительно боится, даже про себя сказала: «Я боюсь!».

\* Здесь под переживанием понимается «способность чувствовать страдание, испытывать его» [1].

\*\* Так, взрослые оставляют ребенка дома с няней или его отправляют в детский сад и уходят на работу. Он не понимает, почему любимые родители покидают его: это экзистенциальный момент, вызывающий внутренний дискомфорт, с которым каждому дошкольнику нужно справиться. Можно предположить, что интерес детей к профессиям взрослых вызван запретом находиться с родителями на работе: ведь когда ребенка не берут на работу, у него может возникнуть вопрос не только о том, почему его бросили, но и о том, что же на работе взрослые делают.

\*\*\* Л.С. Выготский пишет, что для сущности действия искусства на человека важна не только сюжетная композиция, но и выбор подлежащих оформлению фактов. Такой «выбор подлежащих оформлению фактов есть уже творческий акт» (Л.С. Выготский, 1968, с. 206).

Она стремительно выбегает из избушки Яги только после мучительных колебаний.

*Материал игры.* Страх перед сказочным персонажем. Именно его девочка воссоздала в первом такте, поскольку была уверена, что ее спасут родители. Она очень старалась преодолеть страх: долго уговаривала родителей выручить ее, пыталась даже подлизываться к Бабе Яге, но, в конце концов, собралась с силами и быстро убежала.

Поскольку двухтактных игр было немного, мы предприняли попытку определить материал также по одноктактным играм. В этом случае мы опирались на их содержание, как его определял Д.Б. Эльконин, но очень детально его конкретизировали следующим образом. Был составлен полный перечень игровых действий в каждой игре; давалось обобщенное название, т. е. устанавливалось главное игровое действие (например, действия, связанные со сном). Они могли разыгрываться детьми в разных ролях (укладывать спать и будить могла мама, бабушка, жена, воспитатель, хозяйка домашнего животного). Отношения, которые ребенок воссоздавал, также могли быть различными: например, сочувствие (обещает дать конфеты после сна), наказание (бьет, ругает за то, что дочка не засыпает) или воспитание, чтение морали («все должны спать, плохие дети не спят»). Так был собран перечень содержаний всех неполных игр по всем возрастам (пример: отношения любви, наказание, спасение и др.). Однако вывод о материале, побудившем ребенка к одноктактной игре, мог быть *только предположительным*. Так, если мама сказала, что ее ребенок не спит, и стала его за это наказывать, то материал мог быть по крайней мере трояким. Во-первых, ребенок испытал *дискомфорт*, когда его заставляли спать, поскольку он спать не хотел (это очень частая причина отказа ребенка посещать детский сад). Во-вторых, он мог столкнуться с ситуацией неопределенности отношений: *сомневаться в том, любят ли его*, если его заставляют (спать), или, в-третьих, оказался перед *вопросом, связанным с самоопределением* (следует ли вообще подчиниться такому требованию).

В данном эксперименте мы разделили материал игры на две условных части: 1) материал, связанный с профессиональными отношениями взрослых (эти отношения были для детей в игре главными)\*; 2) материал, связанный с личностными (родственными, нравственными или другими) отношениями, и именно они являлись центром внимания ребенка. Такое разделение условно, так как ребенок в игре не только обнаруживает, пробует внешне социальные отношения между людьми, но и открывает для себя свое «нутро», например, свои желания («я хочу получить в магазине игрушку»), или опасения («я боюсь вра-

ча»). Кроме того, дети в игре очень часто сочетали родственные отношения с профессиональными (мама была врачом, сын водителем, папа полицейским). После сопоставления материалов двухтактных игр с материалом, определенным предположительно по одноктактным играм, был составлен перечень материалов игры.

1. Желание обладать какой-либо вещью и переживание, связанное с необходимостью отказаться от нее.

2. Расставание с родным или близким человеком.

3. Отказ близкого человека выполнить просьбу ребенка; злость, вызванная таким отказом; переживание, вызванное ссорой ребенка с близким человеком.

4. Чувство обиды; вопрос о том, как изжить обиду, восстановить хорошие отношения; сомнение ребенка в том, что он любим, желание быть любимым и нужным.

5. Чувство своей разрушительной силы, отваги, всемогущества; вопрос о том, как выразить враждебность, если не хочется быть плохим, хотя плохие очень сильны и получают все, что хотят.

6. Вопрос о том, как появляется на свет ребенок.

7. Вопрос о том, что значит умереть, быть мертвым.

8. Вопрос о том, как проявить заботу о другом, любовь к нему.

9. Чувство страха (перед стихией, сказочным персонажем и др.).

10. Переживание, связанное с отношением других к ребенку как к плохому; вопрос о том, можно ли выдержать к себе такое отношение; что значит быть плохим.

11. Сомнения в своих возможностях, переживание неуспеха (вопрос о самореализации: смогу ли я, справлюсь ли?).

12. Переживание, связанное с необходимостью подчиниться чужой воле; чувство власти над другим человеком, подчинения другого своей воле (Кто имеет право командовать, и кто должен выполнять волю другого?).

13. Чувство, вызванное необходимостью придерживаться определенного порядка, режима (в определенное время ложиться спать, есть и т. д.).

14. Переживание своей слабости, незащитности перед внешним миром.

Понятно, что в живой игре перечисленные материалы часто сочетаются (например, страх, горечь расставания, власть): в одной и той же игре может быть несколько взаимосвязанных материалов. Безусловно, материал игры дошкольника — это серьезные эмоции и чувства, с которыми он посредством игры пытается справиться.

\* Приводим перечень профессиональных ролей, которые брали на себя дети: парикмахер, продавец, кассир, воспитатель, учитель, повар в детском саду, водитель (скорой помощи, пожарной машины, личного автомобиля, автобуса), врач (в том числе зубной), медсестра, администратор в больнице, репортер, ведущий телевизионного шоу, артист, дрессировщик, фокусник, капитан, ремонтник в мастерской (по ремонту бытовой техники, машин), работник автозаправочной станции и т. д.

### 3. Преодоление материала чувств двухтактной игровой формой

Наконец опишем, как в реальных играх происходит присвоение смысла действия (возникновение новой формы мотива) путем придания материалу формы. Присвоение смысла в игре — это не поиск готового, но неизвестно где находящегося смысла, а *его порождение, созидание* с помощью придания аффективному материалу двухтактной формы. Для ребенка смысл (мотив) как предмет существует только тогда, когда он чувствуется, переживается [5]. Играя, ребенок объективирует (делает представляемым) свой внутренний мир — оформляет его в *сюжете*, превращает в событийную историю. Он выстраивает ситуацию, в которой возникла естественная эмоция — ведь если ее нельзя ощутить, то нечему придавать форму, нечего преодолевать. Ребенок создает пространство, где возникла коллизия, заново вызывает конфликт, воздействует им на себя (вызов) и пробует откликнуться на свое чувство *действием*, найти чувству разрешение (катарсис). Делать это трудно по двум причинам.

Во-первых, ребенок должен сам найти подходящее для первого или второго такта действие, создать сюжет, заполнить в нем пробелы. Этот момент объясняет непредсказуемость и творчество игры. Ребенок пробует создать конфликт и разрешить его, посредством многократных повторов пробует и проверяет взаимосвязь действий, т. е. зачем нужно то или иное действие, в чем его смысл. С помощью связки двух действий — вызова и отклика на вызов — он чувствует смысл, *проживает* его. Связка культурно задана в строении «текста игры» — пространстве семантических полей. Такая «работа» очень близка к переживанию смысла в понимании, которое придает термину «переживание» Ф.Е. Василюк [1]\*. Соответствующая дошкольному возрасту техника такой работы по проживанию и созиданию смысла и есть сюжетно-ролевая игра.

Во-вторых, трудность заключается в том, что сам материал игры оказывает сопротивление\*\*. Это главная внутренняя причина, из-за которой детям никогда не давалось легко построение сюжета двухтактных игр (мы здесь не обсуждаем такие внешние причины, как недостаток места или времени, отсутствие подходящего партнера и т. п.). Именно по внутреннему конфликту, эмоциональному напряжению можно было судить о том, насколько материал сопротивляется форме игры, с каким трудом его ребенок преодолевает формой.

Приведем примеры такого сопротивления материала. Так, игра № 2 показала, как страх мешал ребенку связать оба такта (убежать из дома Яги).

В игре № 3 видны трудности, испытываемые ребенком при разыгрывании ответа, что было сопряжено с большим сопротивлением материала (желания обладать игрушками). Играли Александра (5,6) и Аня (5, 5) «В лисенка и Снегурочку». Девочка в роли лисенка шесть раз воровала новогодние подарки у спящей Снегурочки (вызов), а та забирала свои подарки назад (ответ). Хотя сюжет игры был заранее оговорен («Давай я буду красть игрушки, а ты скажешь: «Жулик, не воруй!» и возьмешь их назад»), девочке-лисенку было очень трудно его придерживаться. Она живо планировала кражу игрушек и с явным удовольствием воровала подарки, но совершенно сникала, когда Снегурочка забирала их назад. Она придумывала разные причины, из-за которых можно не возвращать игрушки: «Это мой муж-жулик украл, а я не крала»; «Это мои игрушки, а ты, Снегурочка, украла у нас»; «Снегурочка первая украла мою шкурку, поэтому я сейчас у нее украду игрушки». Все эти доводы Снегурочкой не принимались: ведь дети договорились в начале игры, и лисенку приходилось придерживаться договора. Желание ребенка обладать игрушками было очень сильным, и ей не хотелось подчиняться правилу, но тем не менее игрушки она все же вернула.

В игре № 4 сопротивление материала связано с разыгрыванием полноценного вызова. Две девочки: Вика (3, 11) и Лера (3, 10) со своими куклами играли в дочки-матери. Они устроили свой дом в детской палатке, постелили постель, легли спать, проснулись, поели. Из-за тесноты девочки часто толкали изнутри стены палатки. Это их заинтересовало, и они стали специально по ним стучать и долго весело смеяться, говорили, что это медведь. Вика внезапно стала серьезной, вышла из дома и стала быстро вносить в дом свои оставшиеся снаружи вещи, плотно закрывать дверь. Потом она снова постучала по палатке изнутри и закричала: «Это медведь стучит! Медведь!». Она назвала себя уже не мамой, а зайчиком и продолжила тщательно укреплять дом, закрывать в нем все щели (это заняло много времени); девочки даже укрепили дверь тележкой. Материалом игры был страх — обе девочки действительно боялись медведя, тщательно и долго укрепляли дом изнутри. Для того чтобы победить свой страх, нужно было его вызвать, нападение медведя необходимо было прожить, как-то разыграть. Роль медведя ни одна девочка на себя взять не могла, однако Вике удалось его нападение изобразить (обычно дети этого возраста вызов лишь подразумевают), может быть, из-за того, что она находилась в палатке. Далее Вика решительно вышла из дома, схватила клошку и быстро перешла в темную часть комнаты, где стала резко и по-настоящему размахивать ею. Вернувшись в дом, она сказала, что убила

\*. Этот автор понимает переживание как внутреннюю работу по испытанию и преодолению критической ситуации, работу по восстановлению душевного равновесия, созданию нового смысла.

\*\* Л.С. Выготский пишет, что между материалом художественного произведения и его формой существует внутреннее несоответствие; автор подбирает как бы нарочно трудный материал, оказывающий сопротивление своими свойствами всем стараниям автора сказать то, что он хочет сказать. Форма направлена не на то, чтобы вскрыть свойства, заложенные в самом материале, а на преодоление этих свойств, т. е. в обратную сторону [4, с. 208]. Автор перерабатывает и перестраивает жизненный материал (с. 206).

медведя. Некоторое время спустя Вика опять стала закрывать дверь и сказала, что пойдет убивать волка (здесь уже нападение волка лишь подразумевалось), но Лера настояла на том, что на этот раз она сама убьет зверя, и «убила» его.

### Обсуждение

Игра — очень живая деятельность, в которой ребенок может «двигаться» по-разному. Если в центре его внимания находится смысл действия, он проигрывает его в вызове и строит два такта игры. Однако он может сосредоточиться не на ядерной, сюжетобразующей ситуации (смысл может быть уже открыт или еще не открыт), а на иных аспектах игры. Так, он может проверять, удержится ли в игре, взяв на себя отрицательную роль. Игра легко может перейти в другую деятельность, например, в конструирование, рисование или упражнение в каких-то физических умениях (состязание). Мы показали, что ребенок в игре пробует не только идеальные объекты (смыслы), но и себя как субъекта мотива, инициативы. Данный теоретический и исследовательский ход дополняет представление Д.Б. Эльконинова о единице игры. Единицей игры (функциональным органом чувствования смысла действия) является не одна изолированная роль, а соотношение двух ролей (ролевого действия, вызывающего ответное, и только в силу этого осмысленное действие).

Необходимо отметить, что для экспериментального изучения игры требуется хорошее техническое оснащение (качественное видеонаблюдение), а также значительное время для анализа текста игры. Для того чтобы лучше понимать происходящее в игре, необходимо знать историю игр данного ребенка, пронаблюдать за его играми более длительное время, фактически проводить клиническое наблюдение. Лишь в

этом случае можно выстроить гипотезу о том, при каких конкретных условиях редуцируется двухтактная игра, каким образом возникают одностактные игры, и составить возрастную характеристику динамики оформленности игры. Такую задачу мы перед собой не ставили.

### Выводы

1. Практикование смысла возможно лишь как его чувствование телом ребенка. Спонтанные чувства ребенка — материал игры — является необходимым моментом игры. Только их включение в игровое действие приводит к подлинной его осмысленности. Проба идеального объекта (смыслового ядра) возможна не иначе как преодоление материала формой игры.

2. Формообразующим моментом игры выступает детская инициатива и двухтактная структура игрового сюжета.

3. Первым тактом игры является построение ситуации вызова какого-либо действия. Второй такт игры — отклик на этот вызов. В двухтактной игре желание открыто выступает как инициатива и приобретает культурную форму. Момент созидания, построения такой двухтактной игры и есть акт психического развития в игре. Только в этом моменте игровое действие характеризуется единством мотивационно-потребностной и операционно-технической сторон.

4. Материал игры — это серьезные эмоции и спонтанные чувства ребенка. Они являются «двигателем» игры и оформляются (объективируются) посредством сюжета. В одной игре сочетается несколько материалов. Двухтактная игра является средством чувствования смысла, его проживания.

### Литература

1. *Васильюк Ф.Е.* Психология переживания. М., 1984.
2. *Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6.
3. *Выготский Л.С.* Психология искусства. М., 1986.
4. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 1. М., 1982.
5. *Запорожец А.В.* Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 2. М., 1986.
6. *Карпова С.Н., Лысюк Л.Г.* Игра и нравственное развитие дошкольников. М., 1986.
7. *Усова А.П.* Роль игры в воспитании детей. М., 1976.
8. *Эльконин Б.Д.* Введение в психологию развития. М., 1994.
9. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. М., 1978.
10. *Эльконинова Л.И.* Роль волшебной сказки в психическом развитии дошкольников // Мир психологии. 1998. № 5.

11. *Эльконинова Л.И.* О предметности детской игры // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2000. № 2.
12. *Эльконинова Л.И.* О единице сюжетно-ролевой игры // Вопросы психологии. 2004. № 1.
13. *Эльконинова Л.И., Бажанова Т.В.* К проблеме присвоения смыслов в сюжетно-ролевой игре дошкольников. Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. № 3.
14. *Эльконинова Л., Эльконин Б.Д.* Знаковое опосредствование, волшебная сказка и субъектность действия // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1993. № 2.
15. *Якобсон С.Г., Щур В.Г.* Психологические механизмы усвоения детьми этических норм. Психологические проблемы нравственного воспитания детей. М., 1977.
16. *Bettelheim B.* Za tajemstvím pohádek. Praha, 2000.
17. *Elbers (ed.)* Citizenship in the making. Themes of citizenship in children's pretend play. Childhood. 1996. № 3 (4).
18. *Lindqvist G.* The Aesthetics of Play // Uppsala Studies in Education. 1995. 62.

# Form and Material of Role Play in Preschool Children

**L.I. Elkoninova,**

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

**T.V. Bazhanova,**

Postgraduate student at the Educational Psychology Faculty at the Moscow State University of Psychology and Education

The article addresses the problem of how cultural forms in role play become the means of behaviour change, of overcoming its natural forms. First, the article analyses a cultural means (in this case, a fairy tale) that specifies the general way of testing the meaning of action (the relations between people) in play. Second, it is shown that this general way involves constructing a duple play plot that includes a symbolic call for action and a role response to it. Putting play into the ideal duple form is actually the act of mental development. The unity of motivational and operational aspects of action exists only in the making of duple play. Overcoming its material (natural affects, emotional experiences) through the duple form - that's the mechanism of duple play. The article also describes child play materials and shows the resistance of material to play form.

**Key words:** role play in preschoolers, developed (ideal) form of play, play material, overcoming play material though cultural form.

## References

1. *Vasilyuk F.E.* Psihologiya perezhivaniya. M., 1984.
2. *Vygotskii L.S.* Igra i ee rol' v psihicheskom razvitií rebenka // *Voprosy psihologii.* 1966. № 6.
3. *Vygotskii L.S.* Psihologiya iskusstva. M., 1986.
4. *Vygotskii L.S.* *Sobranie sochinenii: V 6 t. T. 1.* M., 1982.
5. *Zaporozhec A.V.* *Izbrannye psihologicheskie trudy: V 2 t. T. 2.* M., 1986.
6. *Karpova S.N., Lysyuk L.G.* (1986) *Igra i npravstvennoe razvitie doshkol'nikov.* M., 1986.
7. *Usova A.P.* *Rol' igry v vospitanii detei.* M, 1976.
8. *El'konin B.D.* *Vvedenie v psihologiyu razvitiya.* M., 1994.
9. *El'konin D.B.* *Psihologiya igry.* M., 1978.
10. *El'koninova L.I.* *Rol' volshebnoi skazki v psihicheskom razvitií doshkol'nikov // Mir psihologii.* 1998. № 5.
11. *El'koninova L.I.* *O predmetnosti detskoj igry // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14. Psihologiya.* 2000. № 2.
12. *El'koninova L.I.* *O edinice syuzhetno-rolevoi igry // Voprosy psihologii.* 2004. № 1.
13. *El'koninova L.I., Bazhanova T.V.* *K probleme prisvoeniya smyslov v syuzhetno-rolevoi igre doshkol'nikov (2004). Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14. № 3.*
14. *El'koninova L., El'konin B.D.* *Znakovoe oposredstvovanie, volshebnyaya skazka i sub'ektnost' deistviya // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14. Psihologiya.* 1993. № 2.
15. *Yakobson S.G., Shur V.G.* *Psihologicheskie mehanizmy usvoeniya det'mi eticheskikh norm. — V kn.: Psihologicheskie problemy npravstvennogo vospitaniya detei.* M., 1977.
16. *Bettelheim B.* *Za tajemstvím pohadek.* Praha, Lidove noviny, 2000.
17. *Elbers (ed.)* *Citizenship in the making. Themes of citizenship in children's pretend play. Childhood.* 1996. №. 3 (4).
18. *Lindqvist G.* *The Aesthetics of Play.* Uppsala, Uppsala Studies in Education 62. 1995.

# Место и возможные функции понятия ведущей деятельности\*

А.А. Либерман,

кандидат психологических наук, начальник отдела науки и инноваций  
Набережночелнинского педагогического института (НГПИ)

---

Темой статьи являются исторически сложившиеся в отечественной психологии смыслы, содержание и функции понятия «ведущая деятельность». Проведен исторический анализ появления этого понятия, начиная с первых упоминаний о ведущей деятельности Л.С. Выготским и заканчивая реализацией В.В. Давыдовым собственного проекта ведущей деятельности в массовой педагогической практике. На основе полученного содержания критически анализируются некоторые варианты обсуждения дефицитов ведущей деятельности как современного понятийного средства и излагаются собственные представления о высокой эффективности понятия ведущей деятельности в качестве средства проектирования и формирования тех или иных этапов возрастного развития в практике современного развивающего образования.

**Ключевые слова:** деятельностный подход, ведущая деятельность, средство исследования, средство формирования, тип ведущей деятельности, субъект ведущей деятельности, совокупный субъект, особенности и границы подхода.

---

В последнее время в психологии развития актуальность и эффективность понятий и средств деятельностного подхода вообще и, в частности, такого понятия, как «ведущая деятельность», а также сложившиеся контексты его (понятия ВД) понимания вызывают сомнения у многих авторов [2, 5, 7, 13 и др.]. Для большинства критических высказываний характерны два типа оснований. Одна линия критики базируется на выделении и описании методологических и содержательных дефицитов понятия ВД как теоретической конструкции (понятия) [2, 5, 7], другая — на фиксации дефицитов понятия ВД в качестве средства исследования [5, 15, 16].

Необходимо также отметить, что уже второе десятилетие многие отечественные психологи, занимающиеся возрастной и педагогической психологией, обсуждают кризис в возрастном развитии современных детей и подростков [1, 14, 17, 19, 20]. Так, В.И. Слободчиков еще в 1991 г. отмечал: «...Есть серьезные основания полагать, что мы вступили в историческую для нашего общества полосу кризиса детства, связанного с разрывом между жизнью взрослых и жизнью детей, с потерей смысловой связи, преемственности и посредников между поколениями» [17, с. 37], близкие по содержанию высказывания встречаются у многих психологов [1, 14, 17, 19, 20].

Представляется, что в связи с общей тенденцией к редукции и распаду форм возрастного развития детей в современном нам обществе средства и поня-

тия деятельностного подхода вообще, и понятие ВД в частности, становятся весьма актуальным и мощным ресурсом выхода из сложившегося «кризиса детства». Ведь именно эти средства создавались не столько для диагностики и описания особенностей возрастного развития, сколько для задания и формирования высших достижений развития в детском возрасте, т. е. достижения норм возрастного развития. Соответственно подобные рассуждения о дефицитности, вторичности ВД как понятия представляются нам неточными и как минимум преждевременными.

Ниже мы постараемся описать и проанализировать исторически сложившиеся место и назначение ВД как средства теоретического понимания и психолого-педагогического оформления этапов возрастного развития в отечественной психологии, а также особенности и ограничения ВД как понятийного и формирующего средства. Исходя из результатов такого анализа, во-первых, отнесемся к современной критике представлений о ВД и, во-вторых, предложим возможности использования ВД в качестве средства программирования возрастного развития.

Первым (из известных нам) представлением о ВД изложил Л.С. Выготский в своей лекции об игре [3]. Употребляя термин ВД вместе с понятием «ЗБР» при обсуждении развивающей роли игры в возрастном развитии дошкольников, Л.С. Выготский следующим образом разворачивал свое утверждение: «Иг-

---

\* Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ, проект 05-06-06298а.

ра — источник развития и создает зону ближайшего развития.... По существу, через игровую деятельность и движется ребенок. Только в этом смысле игра может быть названа деятельностью ведущей, т. е. определяющей развитие ребенка» [3]. То есть ВД — это не вся игра в ее историческом и культурном многообразии, а только та ее часть, которая является постоянно действующей функцией, «...определяющей развитие ребенка». Иначе говоря, ВД — это та представленность, та форма игры, которая опосредует ее как механизм возрастного развития. Видимо, именно эти смыслы и послужили одним из оснований для дальнейшего разветвления содержания понятия ведущей деятельности А.Н. Леонтьевым.

Для А.Н. Леонтьева ведущая деятельность выступает одновременно в двух функциях: теоретической — как понятие, через которое описываются и задаются такты и структура возрастного развития, и практической — в качестве средства управления и формирования разных тактов возрастного развития. В качестве понятия ВД обладает как минимум двумя сущностными характеристиками: она обуславливает «...главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка на данной стадии его развития» [10, с. 286] и в ней «...выражаются также и существующие общественные отношения» [10, с. 302]. Соответственно именно ВД становится, во-первых, той деятельностью, из анализа развития которой следует исходить при «...изучении развития психики ребенка...» [10, с. 285] и, во-вторых, тем, «...что непосредственно определяет развитие психики ребенка...» [10, с. 284].

Обсуждая вторую, практическую функцию, А.Н. Леонтьев отмечает, что ВД — это средство, позволяющее «сознательно управлять психическим развитием ребенка, она необходима «...чтобы реально овладеть психическим развитием ребенка...» [10, с. 306]. Таким образом, границами для ВД как понятия, по А.Н. Леонтьеву, являются рамки самого деятельностного подхода в возрастной психологии. Специфическая особенность описания ВД в работах А.Н. Леонтьева состоит в нераздельности ее понятийной и инструментальной, формирующей функций.

Практически не меняя самого содержания понятия ВД, описанного А.Н. Леонтьевым, Д.Б. Эльконин внес ряд существенных дополнений. Во-первых, им был проведен анализ «...содержательно-предметных характеристик ведущих типов деятельности...», во-вторых, на этой основе он разделил «...все типы на две большие группы.

В первую группу входят деятельности, внутри которых происходит интенсивная ориентация в основных смыслах человеческой деятельности и освоение задач, мотивов и норм отношений между людьми. Это деятельности в системе «ребенок — общественный взрослый». <...>

Вторую группу составляют деятельности, внутри которых происходит усвоение общественно выработанных способов действий с предметами и эталонов,

выделяющих в предметах те или иные их стороны. Это деятельности в системе «ребенок — общественный предмет» [22].

Далее на этой основе Д.Б. Эльконин строит свою периодизацию возрастного развития, надолго ставшую хрестоматийной, основной и массово употребляемой в отечественной психологии и педагогике. Во многом благодаря этому понятие ВД надолго становится основным (или одним из основных) понятий в отечественной возрастной и педагогической психологии.

Теоретическое значение своей периодизации Д.Б. Эльконин видел в «...том, что она позволяет преодолеть существующий в детской психологии разрыв между развитием мотивационно-потребностной и интеллектуально-познавательной сторон личности...», «...дает возможность рассмотреть процесс психического развития не как линейный, а как идущий по восходящей спирали» и «...открывает путь к изучению связей, существующих между отдельными периодами, к установлению функционального значения всякого предшествующего периода для наступления последующего», также эта периодизация «...направлена на такое расчленение психического развития на эпохи и стадии, которое соответствует внутренним законам этого развития, а не каким-либо внешним по отношению к нему факторам» [22, с. 19].

Практическое назначение такого подхода к возрастному развитию Д.Б. Эльконым описывалось дважды. В начале статьи им отмечено, что практическое значение проблемы периодизации «...будет нарастать по мере того, как будет приближаться время для разработки принципов единой общественной системы воспитания, охватывающей весь период детства...» во всей стране, при этом он делает важное замечание о том, что «...возможность построения такой системы в соответствии с законами смены периодов детства впервые возникает в социалистическом обществе, так как только такое общество максимально заинтересовано во всестороннем и полном развитии способностей каждого своего члена...» [там же]. Заканчивая статью, Д.Б. Эльконин пишет, что благодаря такому подходу появляются «новые требования» к построению системы структурных связей между образовательными учреждениями, т.е. «...там, где в системе наблюдается разрыв (дошкольные учреждения — школа), должна существовать более органичная связь. Наоборот, там, где ныне существует непрерывность (начальные классы — средние классы), должен быть переход к новой воспитательно-образовательной системе» [22, с. 19–20].

Перед тем как перейти к более подробному обсуждению специфики подхода Д.Б. Эльконина к понятию ВД, еще раз зафиксируем, что именно в этой статье представления о ВД приобрели свою окончательную форму, стали тем понятием, которое вошло в историю отечественной психологии в качестве одного из основных. Поэтому специфика представлений, изложенных здесь, относится не только к особенностям подхода Д.Б. Эльконина, но и к содержа-

нию и контексту употребления самого понятия ВД. В связи с тем, что большинство психологов хорошо знакомы с этим текстом (он входит в список основной литературы в курсах возрастной психологии, педагогической психологии, истории психологии), постараемся выделить и обсудить те его содержательные повороты, особенности, которые мало изучаются в этих курсах и представляются нам интересными.

При анализе текста Д.Б. Эльконина можно выделить целый ряд специфических особенностей. Для удобства обсуждения разделим их на две группы: формально — теоретические и инструментально — формирующие, или практические.

Начнем с теоретических. В контексте данного обсуждения важными становятся выделенные Д.Б. Элькопиным причины того, почему предыдущие работы, выполненные в деятельностном подходе, «...не привели к разработке соответствующей теории психического развития и его стадильности». Их две. Основная состоит в том, что «...при поисках психологического содержания деятельности игнорировалась ее содержательно-предметная сторона, как якобы не психологическая, и основное внимание обращалось лишь на структуру деятельности, на соотношение в ней мотивов и задач, действий и операций». Еще одной причиной стало то, что «...были изучены только два типа деятельности, непосредственно относящиеся к психическому развитию в детстве: игра и учение». Здесь же Д.Б. Эльконин отмечает, что «...процесс психического развития нельзя понять без глубокого исследования содержательно-предметной стороны деятельности, т. е. без выяснения того, с какими сторонами действительности взаимодействует ребенок в той или иной деятельности и, следовательно, ориентация в каких сторонах действительности при этом формируется» [там же].

Таким образом, Д.Б. Эльконин принципиально меняет контекст и способ употребления ВД как понятия. ВД становится местом в системе возрастной периодизации (на ее основе строится понятийная структура «...соответствующей теории психического развития и его стадильности») и одновременно основной схемы этой периодизации.

Назначение этой схемы, на наш взгляд, не в фиксации объекта исследования, а в задании форм и способов деятельности педагогов, соответствующих задачам каждого этапа возрастного развития. На схеме хорошо видно, что единицей, шагом возрастного развития является связка из двух типов ВД, которую Д.Б. Эльконин называет эпохой. На любом этапе возрастного развития она (эпоха) открывается типом ВД, «...в котором идет преимущественное усвоение задач, мотивов и норм человеческой деятельности и развитие мотивационно-потребностной сферы». Именно этот тип задает возможность перехода к другому типу ВД, в котором «...происходит преимущественное усвоение способов действий с предметами и формирование операционно-технических возможностей». Эта связка — «эпоха» — неизменна по порядку и по «содержательно-предметному» составу типов ВД. Т. е. в каж-

дом такте — «эпохе» — обязательно должна произойти ориентация в обеих «сторонах действительности». Еще раз отметим, что согласно схеме всегда происходит сначала «...ориентация в основных смыслах человеческой деятельности и освоение задач, мотивов и норм отношений между людьми» и только потом на этой основе может происходить «...усвоение общественно выработанных способов действий с предметами и эталонов, выделяющих в предметах те или иные их стороны». Предметность, на основе которой это происходит, задается исторически и, соответственно, меняется, так же как меняется само количество «эпох», составляющих период детства. Неизменным остается только связка этих двух ВД, т. е. она задает структуру такта возрастного развития для любой исторической эпохи и любого типа общественного устройства.

Для нашего рассуждения весьма актуально одно из «теоретических положений» данного текста, тезис о том, что в общественных структурах не социалистического типа, состоящих из сложных, исторически сложившихся конфигураций страт и классов, системы образования воспитывают и учат «...одних детей, главным образом, как исполнителей операционно-технической стороны трудовой деятельности, а других, по преимуществу, как носителей задач и мотивов той же деятельности».

Не менее интересным и актуальным показалось следующее положение: «В процессе общественного развития функции образования и воспитания все больше передаются семье, которая превращается в самостоятельную экономическую единицу, а ее связи с обществом становятся все более опосредствованными. Тем самым система отношений «дети в обществе» вуалируется, закрывается системой отношений «ребенок — семья», а в ней — «ребенок — отдельный взрослый». В отличие от «ребенок — общественный взрослый».

Оба эти положения сближает то, что на момент написания Д.Б. Элькопиным текста статьи они почти не касались социальной структуры общества советской России, а относились к «их» капиталистическому обществу, сейчас они достаточно точно описывают ситуацию в образовании и возрастном развитии современного нам российского общества. В частности, представляются очень важными следствия этих положений в применении к анализу современной ситуации возрастного развития подростков, но это подробнее обсудим ниже.

Заметим, что выделенные Д.Б. Элькопиным «новые требования» к системе образования так и не были реализованы в полном объеме, но советская система образования старших дошкольников была почти полностью преобразована для воспроизводства игровой деятельности как ведущей. Преобразована в соответствии с рекомендациями и предписаниями самого Д.Б. Эльконина и его учеников. Игры отечественных дошкольников, сложившиеся к тому времени, были описаны, систематизированы, в некоторых случаях их сюжеты были изменены или дополнены специально придуманными новыми, и из них

была сложена основа образовательной программы для дошкольников всей страны.

Д.Б. Эльконин совместно с Т.В. Драгуновой было проведено исследование ВД «первой группы» у подростков — их современников. При активном участии Д.Б. Эльконина в лаборатории В.В. Давыдова началось проектирование нового типа учебной деятельности. Ниже подробнее обсудим особенности подхода самого В.В. Давыдова к периодизации, основанной на смене типов ВД. Сейчас нам важно заметить, что «возрастная эпоха», которую Д.Б. Эльконин называл «детство», была в основном описана и оформлена в качестве нормативной и в части, относящейся к игровой деятельности как ведущей, практически реализована в советской системе образования. То есть у большинства дошкольников страны была сформирована игровая деятельность именно как ведущая. Также были начаты исследования следующей «эпохи» — подростничества. Причем сам Д.Б. Эльконин использовал понятие ВД в основном как средство исследования возрастного развития, хотя во многих работах обсуждал ВД и как средство его (возрастного развития) проектирования. Ярким примером такого «проектного» отношения могут служить рассуждения Д.Б. Эльконина о необходимости «построения» особой ВД для подростков, в которой должны усваиваться «...общественные отношения и морали общества...» [23, с. 10]. Там же Д.Б. Эльконин подчеркивал, что такая деятельность не может возникнуть сама, «в стихийно складывающейся практике жизни».

Мы уже описывали отношение В.В. Давыдова к понятию ведущей деятельности [8]. Главной особенностью этого отношения является его проектный характер. Теоретические основания его позиции как раз и предполагали необходимость формирования, складывания и оформления наиболее высокого уровня детского психического развития в каждом возрасте. На наш взгляд (и не только на наш [17, с. 43]), В.В. Давыдов оставил образец, канон применения деятельностного подхода в педагогической психологии. Часто встречающиеся упреки в ограниченности его подхода только учебной деятельностью и младшим школьным возрастом совершенно неоправданны. В.В. Давыдов оставил нам собственные теоретические представления как о самой деятельности, так и о психическом развитии в разных возрастах, причем эти теоретические разработки носят не чисто исследовательский, а программный инженерный характер, т. е. предназначены для проектирования форм возрастного развития на разных его этапах.

Продолжая разработку представлений о «ведущей деятельности», именно В.В. Давыдов наиболее четко и определенно проявил целевой, задачный характер возрастной периодизации Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова, построенной на представлениях о смене возрастных эпох и составляющих их ведущих деятельностей.

Особенности позиции В.В. Давыдова по отношению к понятию о ВД для нас состоят в следующем:

1) для В.В. Давыдова возрастное развитие всегда связано со сменой типа ВД [6, с. 97] (иногда он называет ее «воспроизводящей деятельностью» [6, с. 87 и др.]);

2) ВД обязательно должна быть «...типом целостной деятельности...» [6, с. 96], т. е. не действием (сколь бы оно ни было «ведущим»), не системой действий;

3) ВД, как и любая другая деятельность, воспроизводится по принципу восхождения «от абстрактного к конкретному», т. е. от абстрактного типа ВД происходит восхождение к формированию у ребенка самых разных конкретных способностей и овладению конкретными действиями, а не те или иные действия задают тип ВД;

4) по В.В. Давыдову, ВД не складывается и не воспроизводится сама по себе, ее порождение и «эффективное функционирование» организует та или иная система «воспитания и обучения» [6, с. 87];

5) В.В. Давыдов считал, что «...если ...обществу требуется формирование у детей нового круга способностей, то для этого необходимо создание такой системы воспитания и обучения, которая организует эффективное функционирование новых видов воспроизводящей деятельности» [6, с. 87].

Подводя итог, отметим, что для В.В. Давыдова возрастное развитие невозможно вне смены возрастных «эпох», состоящих из соответственных типов ВД. Сами же ВД любых типов — это результат специальной работы проектировщиков и программистов систем обучения и воспитания. Самым важным моментом является, по преимуществу, инструментальный, а не исследовательский характер подхода В.В. Давыдова к ВД как к понятию. Таким образом, понятие ВД для В.В. Давыдова — это не столько средство изучения и описания особенностей возрастного развития детей, сколько инструмент его (возрастного развития) проектирования и формирования.

Практическое применение В.В. Давыдовым понятия ВД стало классическим. Под его руководством был спроектирован и запущен в педагогическое производство новый тип учебной деятельности младших школьников. Эта новая учебная деятельность существенно (по целому ряду особенностей и характеристик) отличается от структур учения, складывающихся у большинства школьников исторически. Описанию особенностей запуска, развития и функционирования учебной деятельности (УД) в системе Эльконина—Давыдова посвящено достаточно много литературы [6, 21 и др.]. Для нас это пример, доказывающий возможность программирования и реализации массовых форм возрастного развития посредством складывания соответствующей ВД.

Резюмируя нашу попытку формально-теоретического анализа, можем выделить ряд важных особенностей и ограничений ВД как понятия.

- Понятие ВД создавалось прежде всего как средство объяснительное и формирующее, поэтому исследовательские, диагностические функции ВД ограничены рамками деятельностного подхода в пони-

мании его А.Н. Леонтьевым. В качестве средства диагностики понятие ВД уместнее использовать для оценки эффективности работ по реализации того или иного проекта ВД, а не для исследования естественно сложившихся особенностей разных этапов возрастного развития. Соответственно, в процессе возрастного развития регулярно появляются периоды, когда «...наблюдателю (даже с психологическим образованием) очень трудно определить и решить, какой именно (ведущей. — А.Л.) деятельностью занимается ребенок» [5], иначе говоря, периоды, для которых по тем или иным причинам отсутствуют соответствующие формы ВД\*.

• Два типа ведущей деятельности: 1) «...идет преимущественное усвоение задач, мотивов и норм человеческой деятельности и развитие мотивационно-потребностной сферы»; 2) «...происходит преимущественное усвоение способов действий с предметами и формирование операционно-технических возможностей». Они обязательно должны обсуждаться в связке, «эпохой», как пишет П.Г. Нежнов, особым «функциональным полем». Иначе говоря, без задания и описания связи с ВД первого типа, формирующих у детей ориентацию в действительности «основных смыслов человеческой деятельности и задач, мотивов и норм отношений между людьми», проектировать и (или) строить ВД второго типа, в том числе и любые формы УД в рамках этой периодизации, нельзя, за ее границами некорректно (поскольку за границами обсуждаемой периодизации для обсуждения возрастного развития адекватнее использовать другие понятийные средства). Например, уровень развития игровой деятельности у старших дошкольников во многом в дальнейшем детерминирует уровень развития у них же учебной деятельности, что подтверждается достаточно большим количеством исследований.

• Субъектом ВД являются не дети и не взрослые — это всегда «совместная», по Д.Б. Эльконину, или «совокупная», по В.П. Зинченко и Б.Г. Мещерякову, деятельность, субъект которой сложно организован, «совокупен». В начале разворачивания ВД ее цели и задачи в основном воспроизводят взрослые, включая в этот процесс детей, и только к концу того или иного такта возрастного развития субъектом ВД могут стать дети, освоившие соответствующую сферу деятельности.

• Не менее важно, что количество «эпох» непостоянно, зависит от исторически сложившейся структуры того или иного взрослого общества, примером чего может служить появление в истории западного общества «эпохи» подростничества как новой эпохи (или редукция) и распад форм возрастного развития у современных нам дошкольников и подростков [19, 20]).

• Также непостоянно время протяжения, сложность и содержание каждого типа ВД в одной и той же «эпохе», и эти особенности ВД зависят от места взросления детей в стратовой и классовой структуре взрослого общества. В качестве примера может служить фиксация самим Д.Б. Элькониним качественно различных особенностей возрастного развития на одном и том же возрастном этапе детей из разных социально-экономических классов взрослого общества капиталистического типа, приведенная нами выше.

Возвращаясь к началу статьи, отметим, что понять основания сложного, неоднозначного отношения к понятию ВД в качестве рабочего, эффективно именно в современной нам ситуации можно именно с позиции «...наблюдателя ...с психологическим образованием...» [5]. Все попытки рассмотреть ВД того или иного возраста до того, как она не сложилась исторически или ее не оформили некие проектировщики, заведомо не могут увенчаться успехом. Соответственно как только в связи с достаточно резкой сменой ценностных основ и социальных норм нашего взрослого общества исторически сложившиеся формы проявления и воспроизводства ВД разных возрастных этапов существенно примитивизировались или распались, достаточно большое число исследователей («с психологическим образованием» и самой высокой квалификацией) перестали «наблюдать» ВД, например, у современных нам подростков\*\*, что и стало одним из оснований обсуждения дефицита ВД как понятия.

Теперь при обсуждении критических замечаний по отношению к статусу и месту ВД в современном арсенале средств возрастной и педагогической психологии можно основываться на проведенном нами анализе появления и оформления ВД как понятия в отечественной психологии. Краткий анализ упомянутых выше критических статей начнем с формально-методологической критики ВД как понятия в статье Н.Н. Вересова [2].

С точки зрения автора, нет «... линейной зависимости между ведущей деятельностью и психологическими новообразованиями» [2, с. 84]. Там же автор ставит под сомнение самостоятельное значение ВД как основной и единственной формы возрастного развития и указывает на целый ряд не менее (а может, и более) важных понятий и идей, задающих и описывающих формы и движущие силы (механизмы) возрастного развития. Это и понятие «социальная ситуация развития» [2, с. 82], и еще одно важнейшее понятие — «психологическое новообразование» [там же, с. 83], и, мы уверены, еще целый ряд не упомянутых здесь автором и нами но не менее важных понятий. Далее Н.Н. Вересов отмечает, что, по

\* На наш взгляд, в подобных ситуациях наблюдатель даже с психологическим образованием может видеть либо редуцированные остатки ВД, свойственной аналогичным периодам возрастного развития исторически прошлых, уже не существующих укладов взрослого общества, либо проявления ВД предыдущего такта развития, либо массовые формы поведения, задаваемые самими разными факторами взрослого общества, по преимуществу историческими, т.е. случайными.

\*\* Поскольку формы ВД, которые сложились у советских подростков («общественно полезные») распались, исчезли, а проектированием и построением новых форм ВД для современных подростков никто в нужных масштабах не занимался.

Л.С. Выготскому, «развитие есть процесс перестройки ... структуры личности и сознания в целом, а не просто появление каких-то новых ее сторон и качеств, отдельных психических процессов», что также представляется нам бесспорным. В равной степени готовы согласиться с тем, что «... за достаточно простой на первый взгляд схемой смены ведущих деятельностей скрывается сложнейший процесс развития деятельности и сознания как органической системы» [там же, с. 85]. Несогласие вызывают следующие моменты:

- Не совсем понятно, как, в каком контексте Н.Н. Вересов соотносит и противопоставляет понятия «социальная ситуация развития» и «ВД»\*.

- Также вызывает сомнения отождествление автором таких понятий, как тип строения личности [там же, с. 83] и «этапы возрастного развития».

- И, наконец, остается непонятным, почему автор не различает исследовательский и формирующий контексты употребления обсуждаемых им понятий и принципов.

В тексте Е.Е. Кравцовой [7] выделены три фундаментальные проблемы понятия ВД и построенной на нем периодизации возрастного развития. Первая проблема связана с самим понятием ВД и ее различными характеристиками как деятельности (предметность, мотивы, критерии, отделяющие ее от других, не ведущих деятельностей). Вторая заключается в том, что автор выражает свое непонимание относительно «...механизма смены одной ведущей деятельности другой» [7, с. 88]. Третья проблема, выделяемая автором, — это проблема связи ВД с психическим и личностным возрастным развитием детей [там же]. Далее Е.Е. Кравцова предлагает заменить понятие ведущей деятельности понятием возрастных психологических новообразований и указывает, что «... определение психологических особенностей возраста с помощью возрастных психологических новообразований позволяет ответить на вопросы, касающиеся условий, механизмов и закономерностей психологического развития» [7, с. 89].

Основной вывод Е.Е. Кравцовой состоит в том, что понятие «...возрастные психологические новообразования ... позволяют решить многие фундаментальные проблемы психологической науки» [7, с. 92], в том числе и выделенные в начале статьи проблемы понятия ВД.

Нам представляется, что в подходе, предлагаемом автором, такой вывод вполне логичен. Пока неочевидны преимущества принципов построения возрастной периодизации автора по сравнению с периодизацией Эльконина—Давыдова и других. Сомнения вызывает адекватность употребления понятия ВД в функции «...определения психологических особенностей возраста...» [7, с. 89], т. е. в контексте именно описательном, исследовательском, не формирующем, не деятельностном. Кстати, может, потому и возникает разговор о «...несводимос-

ти ведущей деятельности к деятельностной структуре» [7, с. 92].

В качестве примера обсуждения функционального дефицита понятия ВД обратимся к некоторым работам К.Н. Поливановой. Так, в одной из своих статей она отмечает, что «...есть периоды — младенчество, дошкольный, подростковый возрасты, — которые с трудом вписываются в рамки описания по типу деятельности» [15, с. 112], в другой фиксирует «... необходимость расширить рамки описания возраста ... рассматривать не только деятельностный компонент» [16, с. 70]. В качестве одного из оснований этих фиксаций приводится ряд работ, в которых вводятся «дополнительные измерения», такие как общение, система отношений и др. В качестве другого основания предлагается принципиальное различие двух типов моделирования — научного и художественного.

Первое основание, на наш взгляд, свидетельствует не о дефицитности понятия ВД, а о его определенности, целостности и, соответственно, ограниченности в качестве средства описания возрастного развития. Ранее мы отмечали, что понятие ВД в основном предназначено для проектирования, задавания нормативных форм возрастного развития. Во втором основании очень интересной и актуальной является фиксация К.Н. Поливановой функциональных различий между типами моделирования и близкое к технологическому описанию особенностей именно художественного моделирования как основы возрастного развития дошкольников и подростков. Возражение вызывает сама форма употребления понятия ВД.

Мы совершенно согласны с тем, что для полноценного описания моделирования, как научного, так и художественного, понятие ВД дефицитно.

Представляется очевидным, что если бы В.В. Давыдов с последователями в свое время не спроектировал и не построил учебную деятельность как ведущую для младших школьников, то и этот возрастной период также можно было бы отнести к тем, которые, по мнению К.Н. Поливановой, «...с трудом вписываются в рамки описания по типу деятельности» [15, с. 112].

Как уже многократно отмечалось нами и самой К.Н. Поливановой, понятие ВД исторически с момента своего появления в арсенале средств отечественной психологии «...не претендует на полное (конкретно психологическое) описание возраста...», в том числе и младшего школьного. После работ В.В. Давыдова основным назначением ВД как понятийного средства является использование его (понятия ВД) в качестве основания «...для проектирования развивающих образовательных пространств (обеспечивающих позитивное разрешение каждого возрастного противоречия)...» [14, с. 39].

Еще одним важным моментом, проявленным К.Н. Поливановой, является то, что в описываемых ею примерах игр современных подростков взрос-

\* См. приведенную нами выше цитату Л.С. Выготского.

лые целевым образом не участвуют. Подростки моделируют или имитируют привлекательные для них ситуации из жизни взрослых в своих играх сами, как могут. Моделирование это или имитация — вопрос сложный, важный и интересный, ответ на него выходит за рамки данного текста. Важным здесь является отсутствие в деятельности или поведении подростков взрослого как участника, как части «совокупного» субъекта этой деятельности. Это отсутствие также подтверждает фиксацию того, что в примерах проявлена игра или (игровые) игроподобные формы поведения, а не ВД. Примеры подобных игровых форм поведения можно множить, и многие из подобных примеров будут вовсе не так безобидны\*, как описанные. Возникает вопрос: кто несет ответственность за такие или другие естественно складывающиеся сюжеты и формы игр или игроподобного поведения подростков, за те переживания, в которых они начинают себя самосозидать и открывать?

Современная ситуация в образовании характеризуется тем, что взрослые в качестве совместной предлагают подросткам разные формы УД, но для большинства подростков учеба становится лишь формой поведения, зачастую вынужденного, а те формы поведения, в которых подростки пытаются моделировать или имитировать привлекательные для них «целостные культурные формы», взрослое общество интересуют весьма ограниченно — либо как предмет исследования, либо как источник возможных опасностей.

Но если мы ставим задачу не только исследовать и описать случившиеся вне и помимо нас ситуации самопознания и самосозидания старших дошкольников и подростков, но и формировать заданные способности к самопознанию и самосозиданию, мы должны будем использовать в качестве основного средства именно понятие ВД. Необходимость этого определяется, на наш взгляд, двумя моментами. Во-первых, как уже отмечалось, это основное назначение понятия ВД. Во-вторых, других средств, позволяющих эффективно программировать и проектировать этапы возрастного развития, пока нет\*\*.

Отсюда возникает задача спроектировать в качестве ведущей деятельности, в которой будут воссоздаваться, моделироваться необходимые, педагогически целесообразные «целостные культурные формы», где можно будет запрограммировать (запроектировать) воспроизведение описанной К.Н. Поливановой структуры действий: «...замысливание — создание образа идеализированной целостности ... — воссоздание (воплощение образа) — предъявление

своего действия другим..., т. е. превращение действия в жест — возникновение состояния...». Такой деятельности, в которой «моделирование ситуации и обращение ее к окружающим приводит к обнаружению собственного состояния» [15, с. 114]. Нам представляется очевидным, что основой такой деятельности может быть только социально-моделирующая игра, в которой предметом моделирования становятся социальные структуры, соответствующие им позиции и моральные нормы и ценности современного подросткам взрослому обществу. Причем моделироваться должны не реальные ситуации, а идеальные их формы (более подробно см.: [8, 9]). Отметим, что и К.Н. Поливанова в качестве примеров моделирования целостных культурных форм приводит в основном описания ситуаций игры как дошкольников, так и подростков\*\*\*.

Таким образом, для формирования ВД любого этапа возрастного развития сначала необходимо создать проект соответствующей ВД и реализовать его в практике образования, только после этого понятие ВД может использоваться как средство исследования. Иначе говоря, для того чтобы самый квалифицированный исследователь мог «увидеть» ВД того или иного этапа возрастного развития, данная деятельность должна быть сначала «назначена», т. е. спроектирована и запущена в педагогическое «производство». Причем обязательно в качестве «совокупной», предлагаемой взрослыми и принимаемой детьми\*\*\*\*.

В связи с этим многочисленные в последнее время поиски ВД современных подростков выглядят достаточно странно, как минимум некорректно, напоминают попытки «пожинания несеяного».

Понятие ВД, безусловно, не единственное средство для анализа и обсуждения в современной психологии развития. Однако каждое понятийное средство имеет свои ограничения, в том числе и предметные. Так, если мы пытаемся использовать как средство теоретического анализа действие (или структуры действий), то с неизбежностью предмет анализа ограничивается развитием тех или иных предметных способностей, а контекст возрастного развития становится не основным, а одним из многих возможных. При использовании другой периодизации возрастное развитие остается основным предметом анализа, но теряется возможность проектирования его (возрастного развития) норм, «назначения» его форм.

Заканчивая наш анализ современной критики понятия ВД, еще раз отметим, что если ВД обсуждать в качестве «базисного понятия» в подходе А.Н. Леонтьева, В.В. Давыдова и их последователей с учетом

\* Например, подростковые преступные группировки, различные формы проявления национализма у современных подростков и т. д.

\*\* По крайней мере, нам они неизвестны.

\*\*\* Нашу попытку создания развивающего пространства для современных подростков на основе игровой деятельности в качестве ведущей мы описали [8, 9].

\*\*\*\* Примером подобного могут быть результаты работ А.И. Мещерякова по формированию первой деятельности у слепоглухонемых детей [5].

его (подхода) особенностей и границ, то никаких смысловых и логических сложностей (кроме общенаучных) не возникает. При попытке переноса в другие контексты, например, в представления современных последователей Л.С. Выготского или в исследования особенностей жизни современных детей разных возрастов возникающие проблемы и несообразности связаны не с самим понятием, а с особенностями таких попыток.

Более того, если мы собираемся не только исследовать и описывать особенности возрастного развития на том или ином этапе, но и заниматься проектированием норм возрастного развития и реализацией этих проектов в практике современного образования, то в качестве основания такой работы именно эльконинско-давыдовское понимание ВД незаменимо, а самые сложные структуры действий заведомо недостаточны.

### Литература

1. Венгер А.Л., Слободчиков В.И., Эльконин Б.Д. Проблемы детской психологии и научное творчество Д.Б. Эльконина // Вопросы психологии. 1988. № 3.
2. Вересов Н.Н. Ведущая деятельность в психологии развития: понятие и принцип // Культурно-историческая психология. 2005. № 2.
3. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка: Стенограмма лекции, прочитанной в 1933 г. в ЛГПИ им. Герцена.
4. Выготский Л.С. Педагогика подростка // Психология подростка: Хрестоматия / Сост. Ю.И. Фролов. М., 1997.
5. Зинченко В.П., Мещеряков Б.Г. Совокупная деятельность как генетически исходная единица психического развития // Психологическая наука и образование. 2000. № 2.
6. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
7. Крайцова Е.Е. Понятие возрастных психологических новообразований в современной психологии развития // Культурно-историческая психология. 2005. № 2.
8. Либерман А.А. К вопросу о ведущей деятельности современных подростков // Вопросы психологии. 2005. № 4.
9. Либерман А.А. и соавт. Создание развивающего пространства для подростков: методическое пособие. М., 2006.
10. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1965.
11. Нежнов П.Г. «Функциональное поле» как целевой ориентир в развивающем обучении // Библиотечка журнала «Вестник образования России». 2006. № 3.
12. Поливанова К.Н. Психологическое содержание подросткового возраста // Вопросы психологии. 1996. № 1.
13. Поливанова К.Н. Некоторые подходы к проектированию подростковой школы // Психологическая наука и образование. 1998. № 1.
14. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. М., 2000.
15. Поливанова К.Н. Периодизация детского развития: опыт понимания // Вопросы психологии. 2004. № 1.
16. Поливанова К.Н. Становление возрастной психологии в Психологическом институте // Вопросы психологии. 2004. № 2.
17. Слободчиков В.И. Категория возраста в психологии и педагогике развития // Вопросы психологии. 1991. № 2.
18. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии. 1996. № 5.
19. Смирнова О.В., Гударева О.В. Игра и произвольность у современных дошкольников // Вопросы психологии. 2004. № 1.
20. Собкин В.С., Амбросимова З.В., Адамчук Д.В., Баранова Е.В. Проявление девиации в подростковой субкультуре // Вопросы психологии. 2004. № 3.
21. Цукерман Г.А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников? // Вопросы психологии. 1998. № 5.
22. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4.
23. Эльконин Д.Б. Выдержки из научных дневников (1960—1962) // Вопросы психологии. 2004. № 1.

# Concept of Leading Activity: Its Place and Possible Functions

A.A. Liberman,

Ph.D. in Psychology, head of the Science and Innovations Section at the Pedagogical Institute of Naberezhnye Chelny

---

The article focuses on the senses, matter and functions of the concept of leading activity that have been developed in Russian psychology. It gives a historical analysis of this concept, from the first mentioning of leading activity by L.S. Vygotsky to V.V. Davydov's implementation of his own project of leading activity in mass pedagogical practice. Several ways of discussing the disadvantages of leading activity as a modern conceptual tool are critically analysed as well. The article presents the author's views about the high effectiveness of the concept of leading activity as a means for designing and forming developmental stages in the practice of modern developmental education.

**Key words:** activity approach, leading activity, research instrument, means of formation, type of leading activity, agent of leading activity, joint agent of leading activity, features and boundaries of approach.

## References

1. Venger A.L., Slobodchikov V.I., El'konin B.D. Problemy detskoj psihologii i nauchnoe tvorchestvo D.B. El'konina // Voprosy psihologii. 1988. № 3.
2. Veresov N.N. Vedushaya deyatel'nost' v psihologii razvitiya: ponyatie i princip // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2005. № 2.
3. Vygotskii L.S. Igra i ee rol' v psihicheskom razvitiie rebenka. Stenogramma lekcii, pročitannoi v 1933 g. v LGPI im. Gercena.
4. Vygotskii L.S. Pedologiya podrostka // Psihologiya podrostka: Hrestomatiya / Sost. Yu.I. Frolov. M., 1997.
5. Zinchenko V.P., Mesheryakov B.G. Sovokupnaya deyatel'nost' kak geneticheski ishodnaya edinica psihicheskogo razvitiya // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2000. № 2.
6. Davydov V.V. Teoriya razvivayushhego obucheniya. M., 1996.
7. Kravcova E.E. Ponyatie vozrastnyh psihologicheskikh novoobrazovaniy v sovremennoi psihologii razvitiya // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2005. № 2.
8. Liberman A.A. K voprosu o vedushei deyatel'nosti sovremennyh podrostkov // Voprosy psihologii. 2005. № 4.
9. Liberman A.A. i soavt. Sozdanie razvivayushhego prostanstva dlya podrostkov: Metodicheskoe posobie. M., 2006.
10. Leont'ev A.N. Problemy razvitiya psihiki. M., 1965.
11. Nezhnov P.G. «Funkcional'noe pole» kak celevoi orientir v razvivayushem obuchenii // Bibliotekha zhurnala «Vestnik obrazovaniya Rossii». 2006. № 3.
12. Polivanova K.N. Psihologicheskoe sodержanie podrostkovogo vozrasta // Voprosy psihologii. 1996. № 1.
13. Polivanova K.N. Nekotorye podhody k proektirovaniyu podrostkovo shkoly // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 1998. № 1.
14. Polivanova K.N. Psihologiya vozrastnyh krizisov. M., 2000.
15. Polivanova K.N. Periodizaciya detskogo razvitiya: opyt ponimaniya // Voprosy psihologii. 2004. № 1.
16. Polivanova K.N. Stanovlenie vozrastnoi psihologii v Psihologicheskome institute // Voprosy psihologii. 2004. № 2.
17. Slobodchikov V.I. Kategoriya vozrasta v psihologii i pedagogike razvitiya // Voprosy psihologii. 1991. № 2.
18. Slobodchikov V.I., Cukerman G.A. Integral'naya periodizaciya obshhego psihicheskogo razvitiya // Voprosy psihologii. 1996. № 5.
19. Smirnova O.V., Gudareva O.V. Igra i proizvol'nost' u sovremennyh doskol'nikov // Voprosy psihologii. 2004. № 1.
20. Sobkin V.S., Ambrosimova Z.V., Adamchuk D.V., Baranova E.V. Proyavlenie deviacii v podrostkovo subkul'ture // Voprosy psihologii. 2004. № 3.
21. Cukerman G.A. Chto razvivaet i chego ne razvivaet uchebnaya deyatel'nost' mladshih shkol'nikov? // Voprosy psihologii. 1998. № 5.
22. El'konin D.B. K probleme periodizacii psihicheskogo razvitiya v detskom vozraste // Voprosy psihologii. 1971 № 4.
23. El'konin D.B. Vyderzhki iz nauchnyh dnevnikov (1960–1962) // Voprosy psihologii. 2004. № 1.

## Содействие продвижению творчества в школах: возможности применения теории деятельности

**Г. Дэниелс,**

профессор, Центр социокультурных и деятельностных исследований, Университет г. Бат

**Джейн Лидбеттер,**

преподаватель педагогической психологии на факультете образования, Университет г. Бирмингем

**Аллан Соарес,**

преподаватель курса по естественным наукам факультета образования, Университет г. Бирмингем

**Наташа МакНэб,**

научный сотрудник факультета образования Университета г. Бирмингем

---

В статье описаны результаты исследования профессионального обучения в рамках межшкольного партнерства, нацеленного на продвижение творчества в школах. Методология, на которую опирается исследование, была разработана И. Энгестрёмом и его коллегами в «Центре теории деятельности и исследований работы организаций» в Хельсинки. Эта методика представляет собой определенную форму вмешательства, включающую подготовку и помощь в проведении семинаров, на которых структурные противоречия, лежащие в основе новых видов деятельности, вычлняются и формулируются таким образом, чтобы участники могли проработать конфликты, которые в противном случае могли бы остаться скрытыми и неизученными. Данный подход опирается на работы русских психологов XX века — Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, А.Н. Леонтьева. В них постулируется, что развитие творчества требует определенных орудий и контекстов для подобных новаторских форм деятельности. В настоящем исследовании выдвигается предположение о том, что это утверждение отражает развитие творческой деятельности лишь частично.

**Ключевые слова:** развитие творчества, профессиональное обучение, межшкольное взаимодействие, Выготский, Энгестрём, Лаборатория изменений, культурно-историческая теория деятельности (СНАТ).

---

### Введение

В настоящей статье описываются результаты исследования, нацеленного на обучение специалистов, которые работают в школах, ориентированных на установление межшкольного сотрудничества, способствующего внедрению творчества в учебный процесс. В рамках данного сотрудничества учителя оказывались включенными в деятельность, в которой преодолевались не только границы их собственной школы (деятельность осуществлялась и в других школах), но и профессиональные границы (она подразумевала взаимодействие с художниками, музеями, галереями и т. д.), и протекала она в относительно непривычном и недостаточно изученном педагогическом контексте (в котором развивается творчество во всех относящихся к учебному плану сферах). Наше исследование преодоления границ опирается на культурно-историческую теорию деятельности (Cultural Historical Activity Theory, СНАТ) [3]. В статье также обсуждаются новые подходы к сбору данных, разработанные в рамках сформированной под влиянием СНАТ методологии исследования деятельности в ее развитии «Центром исследования работы организаций» в г. Хельсинки [5, 7, 16].

Данный проект спонсирован Креатив Партнершип (Creative Partnerships, далее КП) через посредничество Английского совета по искусству. КП является государственной программой, «нацеленной на раскрытие потенциала и стремлений школьников, развитие их творчества и воображения». КП ставит своей целью «установление подлинного сотрудничества и партнерских взаимоотношений ради развития проектов в области специализации участников, отражающих их интересы и общие взгляды. КП помогает школам определиться в том, что им необходимо, и затем дает им возможность устанавливать и поддерживать долгосрочные партнерские взаимоотношения с различными организациями и частными лицами. Глобальная цель заключается в том, чтобы преобразовать ожидания участников, побуждая их к дальнейшему обучению и творческой работе, а также призвать к тому, чтобы мыслить в более широком образовательном и временном контексте» (<http://www.creative-partnerships.com/aboutCP/>).

Мы исследовали обучение специалистов в рамках сотрудничества, объединившего одну специализированную школу, четыре средних школы и несколько творческих и художественных коллективов и учреж-

дений (таких, как галерея, танцевальная группа, местный музей и т. п.) в пригороде одного из городов центральной Англии. В этом исследовании путем вмешательства (intervention study) нас прежде всего интересовала практика обучения, существующая внутри и между школами, и творческими организациями, с которыми они сотрудничали.

### Сотрудничество между школами

Радикальные изменения в требованиях, предъявляемых к работникам социальной сферы, стали предметом обсуждения во время недавних споров о реформе. К примеру, правительство Великобритании считает одним из приоритетных направлений работы сдерживание социальной эксклюзии\* посредством развития межведомственных связей и взаимодействия между различными институтами. Очевидно, однако, что трудности с налаживанием таких связей сохраняются и одного формулирования стратегии может быть недостаточно для того, чтобы осуществить необходимые изменения на практике. Также совершенно очевидно, что специалистам необходимо было *научиться* совместной работе, поскольку сущность этих новых форм работы находится за пределами политической стратегии.

В своих представлениях о будущем школы Т. Бригхаус [1, 2] описывает модель «коллегиальных академий», в которой легко распознать идею о ценности тщательно выстроенной взаимозависимости между школами. Несмотря на воображаемую привлекательность, эта идея на деле содержит в себе множество проблем для школ и учителей. Мы знаем, что для некоторых школ крайне трудной задачей оказывается поддержка сотрудничества даже в рамках собственной школы. Преподавание нередко становится изолированной и изолирующей профессией [4]. Сотрудничество же между школами является совершенно новой формой работы для многих (если не для всех) учителей. Многим учителям непривычно работать с внешними партнерами, а требования этой новой формы деятельности (т. е. качества, которыми должен обладать специалист, чтобы успешно ее осуществлять) по-прежнему не до конца ясны.

Эти планы на будущее осуществляются в момент, когда доминирующая образовательная парадигма фокусируется, скорее, на знаниях учащихся, нежели на том, как учащиеся эти знания используют или как они создают новое знание. К. Селтцер и Т. Бентли [15] полагают, что главная задача образовательной системы — найти пути укоренения обучения в целом ряде значимых контекстов для творческого применения учащимися их знаний и умений. Реструктуризация учебного плана в целях обогащения его такими формами обучения, которые развивают творческие способности, необходима, если государство стремится быть конкурентоспособ-

ным в экономике, основанной на знаниях (knowledge economy) [15, с. 10].

### Формирование творческой активности

Работы русских психологов начала XX в. оказывают большое влияние на современные взгляды, касающиеся социального формирования психики [17]. В них были разработаны теоретические представления о человеческих действиях и деятельности, опосредствованные взаимосвязи человека с миром культурными артефактами, в том числе орудиями. Эти артефакты или орудия, выработанные человечеством, обладают как идеальными, так и материальными свойствами; они присваиваются, используются человеком и трансформируются в процессе его деятельности. Главный акцент — на социальной природе артефактов, которые могут быть использованы в качестве орудий развития (как индивидуального, так и общественного) и изменения. Данные представления могут быть перенесены и на проблему творчества. В своей основополагающей статье Л.С. Выготский [18] обосновал важность развития творчества через обучение в школе и опроверг представление о том, что творчество является продуктом внезапного вдохновения. Он утверждал, что активное поощрение творчества — основная функция школы: «...следует указать на особую важность культивирования творчества в школьном возрасте. Все будущее человек постигает при помощи творческого воображения; ориентировка в будущем, поведение, опирающееся на будущее и исходящее из этого будущего, есть главнейшая функция воображения, и поскольку основная воспитательная установка педагогической работы заключается в направлении поведения школьника по линии подготовки его к будущему, постольку развитие и упражнение его воображения является одной из основных сил в процессе осуществления этой цели» [22, с. 318].

В своем анализе развития творчества Л.С. Выготский делал особый акцент на межфункциональных отношениях. Он утверждал, что творчество необязательно присуще детям в большей степени, чем взрослым: скорее, у детей меньше развиты контроль и способность критически оценивать продукты собственного воображения. Выготский предположил, что эта способность усиливается по мере развития рационального мышления, и у подростков часто нарастает недовольство продуктами деятельности воображения, если они не овладевают соответствующими «культурными и техническими факторами» или орудиями, с помощью которых можно заниматься творчеством. Взрослые также отвергают продукты собственного творчества, если не обладают необходимыми для него орудиями.

Л.С. Выготский показал, что творчество является социальным процессом, нуждающимся в адекватных орудиях, артефактах и культуре, в которой оно могло

---

\* Широко употребляемый в настоящее время в Европе термин «social exclusion» встречается в русских текстах в нескольких вариантах перевода: социальная эксклюзия, социальное отторжение, социальная изолированность, социальная отчужденность. (Прим. переводчика.)

бы процветать. Он распространяет свой анализ и на социальные классы, сопровождая его такой ремаркой относительно творчества, которая, несомненно, вызовет некоторый дискомфорт у западного читателя XXI в.: «Всякий изобретатель, даже гений, является всегда растением своего времени и своей среды. Его творчество исходит из тех потребностей, которые созданы до него, и опирается на те возможности, которые опять-таки существуют вне его. Вот почему мы замечаем строгую последовательность в историческом развитии техники и науки. Никакое изобретение и научное открытие не появляются раньше, чем создаются материальные и психологические условия, необходимые для их возникновения. Творчество представляет собой исторически преемственный процесс, где всякая последовательная форма определена предшествующими. Этим же объясняется и непропорциональное распределение новаторов и творческих деятелей по различным классам. Привилегированные классы дают неизмеримо больший процент научных, технических и художественных изобретателей, потому что именно в этих классах наличествуют все условия, которые необходимы для творчества» [22, с. 259–260].

Эта точка зрения была несколько модифицирована Дж. Верчем и П. Тульвисте, которые понимают под творчеством «трансформацию существующего образа действия, новое использование старого орудия» [21], а Верч напоминает, что в плане культурных орудий отдельные человеческие жизни играют важную роль в развитии опосредствованного действия [19, 20]. Верч указывает также на то, что Выготский употребляет термин «психическая функция» в отношении и социального взаимодействия, и индивидуальных процессов. В этом смысле носителями психических функций могут выступать как группы людей, так и отдельный человек. Верч, как и Пи (Pea), понимает под умением способность действовать с орудием и, цитируя Миддлтона, Бартлетта, Ресника и Сэлмона, говорит о том, что психика социально распределена — между диадами и более крупными группами, которые могут мыслить, внимать и помнить вместе [19, 20].

### Орудия и культура творчества: исследование перемен

Культурно-деятельностный подход (СНАТ) дает ключ к пониманию и анализу специфических действий текущей деятельности. Нам хотелось исследовать становление и развитие новых орудий и тех действий, выполнение которых они облегчают, в контексте развития творческой деятельности. Неуместно было бы подробно излагать здесь продуктивную дискуссию между подходами, основанными на опосредствованном действии (и обязанными больше Л.С. Выготскому), и СНАТ-ориентированными подходами (базирующимися на работах А.Н. Леонтьева). Для наших целей будет достаточно привести одно из недавних высказываний М. Коула: «Опосредствованное действие и его деятельностные контексты являются двумя аспектами одного процесса, и что бы мы ни хотели назвать психологическим процессом, это всего лишь часть их совместной

собственности. Нет смысла обсуждать, каким образом можно лучше проанализировать их вклад в индивидуальных случаях, на практике, однако, попытки «общего» анализа выливаются в пустые абстракции, не стесненные частностями» [3, с. 334].

Термин «деятельность» отсылает нас к понятию практической деятельности общества. Теоретики, работающие в рамках деятельностного подхода, стремятся проанализировать развитие сознания через условия подобной практической деятельности. Они делают акцент на психологическом влиянии организованной деятельности и на социальных условиях и системах, зарождающихся внутри и через эту деятельность. Хорошо знакомая всем сегодня схема системы деятельности (activity system), разработанная И. Энгельстром [5], приведена на рис. 1.

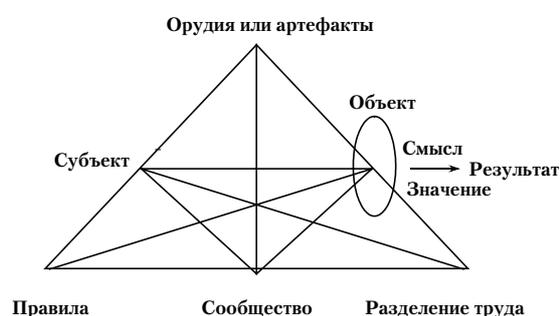


Рис. 1. Структура системы деятельности человека

На рис. 1 представлены социальные/коллективные элементы системы деятельности (общество, правила, разделение труда) и в то же время акцентируется важность анализа взаимодействия этих элементов друг с другом. Объект изображен в виде овала, означающего, что действия, направленные на объект, всегда — эксплицитно или имплицитно — характеризуются двусмысленностью, неожиданностью, интерпретацией, смыслообразованием и потенциалом для изменений [7]. Индивидуальная деятельность, подобная изображенной на рис. 1, анализируется в рамках совокупности всех отношений, которые формируются, распадаются и заново формируются совместно с другими системами деятельности.

Вслед за А.Н. Леонтьевым и его работой, посвященной структуре деятельности, действия и операции интерпретируются в рамках систем деятельности, в которых они совершаются. Одно и то же действие или операция может принимать разные значения в разных системах деятельности. Как писал Леонтьев, «... одно и то же действие может входить в состав разных деятельностей» [13, с. 64].

Последние разработки в области культурно-деятельностной теории свидетельствуют о том, что особое значение придается многоголосности систем деятельности и тому, каким образом индивидуумы приносят свои собственные истории из тех социальных позиций, которые они занимают согласно разделению труда внутри деятельности. Вслед за выготски-

анской «генетической» традицией перенимается и исторический анализ становления деятельности, в котором противоречия рассматриваются как источники изменений и развития. Противоречия понимаются как исторические производные, анализируемые на структурном уровне внутри деятельности и между разными типами деятельности. Они также провоцируют изменения объекта и мотива деятельности.

Энгестрём видит в конструировании и переопределении объекта связь с «творческим потенциалом» деятельности [7, с. 381]. Он придерживается того мнения, что крайне важно выйти за пределы отдельной системы деятельности и исследовать трансформацию сетей деятельности (*networks of activity*). С этой точки зрения огромный потенциал заключают в себе осуществленные некоторыми теоретиками деятельности исследования «понятий *пограничного объекта, преобразования и преодоления границ*, ставящие своей целью анализ развертывающейся совместной предметно-ориентированной деятельности нескольких субъектов и особенно фокусирующиеся на орудиях и средствах конструирования пограничных объектов в конкретных деятельностных процессах (*work processes*)» [7, с. 7].

В большинстве своих работ Энгестрём использует исследование развития, основанное на вмешательстве. Вмешательство, по его мнению, позволяет конструировать новые инициативы и может (через экстернизацию) стать причиной «изменяющегося конструирования новых инструментов и форм деятельности как на коллективном, так и на индивидуальном уровнях» [там же, с. 11]. «Люди не только интериоризируют уже готовые нормы и правила деятельности, но также и экстериоризируют самих себя, создавая новые нормы и правила. Человек определяет себя через предметы, которые он может создавать. По своей сути люди — чрезвычайно творческие существа. Выготский писал о знаках и символах как о типичных образцах созданных человеком предметов, определяющих человеческую деятельность. Сегодня этот ряд мы дополняем многими другими искусственными вещами, от обычных предметов ежедневного использования до инструментов, орудий и лабораторных устройств. Иными словами, межсубъектные отношения, берущие свое начало в опосредованности человеческой деятельности, существуют не только там, где мы можем наблюдать коммуникацию в разнообразных ее формах, но также и в других ситуациях» [7, с. 66–67].

В соответствии с положениями СНАТ мы руководствовались тем соображением, что без понимания исторически изменяющегося характера деятельности, осуществляемой в любой организации, теории обучения остаются слишком общими и абстрактными, чтобы охватить появляющиеся возможности и новые формы обучения.

Метод, который мы использовали для анализа обучения, основывается на качественном подходе, разработанном в рамках исследования развития трудовой деятельности (*developmental work research*) и широко представленном в литературе [16]. Лабораторный метод, использованный и усовершенствованный нами, был разработан в середине 1990-х гг. Цен-

тром теории деятельности и исследований работы организаций при университете г. Хельсинки под родовым названием «Лаборатория изменений» (*Change Laboratory*) [8, 9]. Лаборатория изменений — это методология посредничества в профессиональном обучении и развитии деятельности. Различные варианты этого метода использовались во многих исследованиях путем вмешательства, проводившихся в самых разных условиях — от почтового отделения и фабрик до школ и отделов новостей в СМИ.

Энгестрём [11] видит в «осмысленном (*reflective*)» присвоении отработанных образцов и орудий пути разрешения внутренних противоречий», которые приводят к возникновению новых систем деятельности. Методология исследования работы организаций, разработанная Энгестрёмом, использует такие средства вмешательства, как Лаборатория изменений, чтобы способствовать экспансивному обучению и профессиональному развитию. Микроэтнография применяется для того, чтобы фиксировать факты взаимодействий между участниками по мере расширения их знаний об объекте и в процессе их примирения друг с другом, достигаемом с помощью Лаборатории изменений. В рамках данного проекта мы исследовали то, как разным участникам удавалось дискурсивно (или недискурсивно) выйти за пределы своих узких отраслевых знаний, чтобы увидеть новые значения объекта.

Как отмечают Дж. Вирккунен с соавторами [16], центральным орудием Лаборатории изменений является набор (3x3) планшетов для наглядного представления профессиональной деятельности. Участники сессии Лаборатории изменений вместе с секретарем сидят лицом к планшетам (рис. 2). Горизонтальная ось планшетов представляет различные уровни абстракции и теоретического обобщения. С одного края располагается планшет-*зеркало*, которое используется для отображения и изучения профессионального опыта участников, в особенности проблемных ситуаций и конфликтов, а также и непривычных, новых решений. Видеозаписи рабочих моментов, истории, интервью, обратная связь и различные статистические данные тоже используются на этом планшете.

С другого края находится планшет *модели/представления*, предназначенный для теоретических орудий и понятийного анализа. Модель треугольника используется для того, чтобы анализировать системное качество и взаимосвязи в профессиональной деятельности. Системные корни специфических, но повторяющихся проблем и конфликтов разбираются в свете внутренних противоречий системы деятельности [16].

Работа в Лаборатории изменений обычно начинается с примеров, почерпнутых из интервью и собранных данных и выстроенных таким образом, чтобы отразить существующие проблемы. Дискуссия затем переключается на поиск причин данных трудностей с помощью вычленения прошлого опыта и переживаний и моделирования прошлых систем деятельности. Этот анализ используется для того, чтобы побудить участников к постепенному моделированию прошлой, настоящей и будущей деятельности.

### Исследования с помощью вмешательства, проведенные в школах-участниках партнерской программы

После стадии детального исторического и этнографического анализа подходов к творчеству в школах был предусмотрен исследовательский брифинг для школ и их партнеров (галерей, музеев и т. п.). Исследовательская группа проводила сессии Лаборатории изменений, каждая из которых длилась приблизительно два с половиной часа. На этих сессиях на передний план выдвигались конфликты и дилеммы текущей профессиональной деятельности и предлагались альтернативные пути их разрешения. Для стимуляции обсуждения и анализа использовались критические эпизоды и примеры из этнографического материала. Участники пытались придумать и изложить предложения, касающиеся конкретных изменений, с которых следовало начать. На протяжении пяти месяцев было проведено три сессии Лаборатории изменений, а в перерывах между ними из целого ряда источников разными способами собирались данные.

На этих сессиях внимание участников привлекалось к конкретным случаям, иллюстрировавшим изменения, происходившие со значимыми объектами профессиональной деятельности. Понятийный аппарат теории деятельности использовался для того, чтобы проанализировать историческую эволюцию профессиональной деятельности, равно как и текущие противоречия, конфликты и потенциалы изменений. Таким образом, на сессиях Лаборатории участникам были представлены как знакомые им (по текущей профессиональной деятельности) элементы, так и новые, привнесенные исследователями. Все занятия записывались на видеопленку для дальнейшего анализа. На последующих этапах участникам предлагалось смоделировать текущую деятельность и ее внутренние противоречия, что позволяло им со-

средоточить свои усилия по изменению на действительных источниках проблем.

Наш методологический подход отличался от традиционного постепенным расширением фокуса сбора данных. Началом стала неформальная встреча группы координаторов КП из школ. Затем мы перешли к получению данных от директоров школ для первой Лаборатории изменений, от индивидуальных координаторов — для второй и от остальных учителей — для третьей. Это позволило получить начальные данные от стратегических менеджеров (представителей), затем от работающих менеджеров и, наконец, от периферических участников деятельности. Данные представлены в виде диаграммы на рис. 3.

### Результаты

В данной работе мы ограничимся обсуждением данных о развитии орудий и объектов деятельности.

Можно проследить четкую линию развития на протяжении всего времени участия команды исследователей в этом консорциуме. Сравнение данных, полученных в интервью с первой группой, и данных завершающей сессии Лаборатории изменений показывает, что в формулировании объекта работы консорциума, а также в разработанных и используемых им орудиях наблюдались существенные изменения.

Поэтапное развитие деятельности происходило по мере обнаружения противоречий. Однако некоторые разногласия и вопросы все же остались (например, рабочее определение термина «творчество»). За время сессий Лаборатории изменений стали очевидными развитие и расширение объекта и появление новых средств, правил и форм разделения труда.

### Расширение объекта

Объект деятельности расширялся и обогащался на протяжении нескольких этапов, начиная с первого

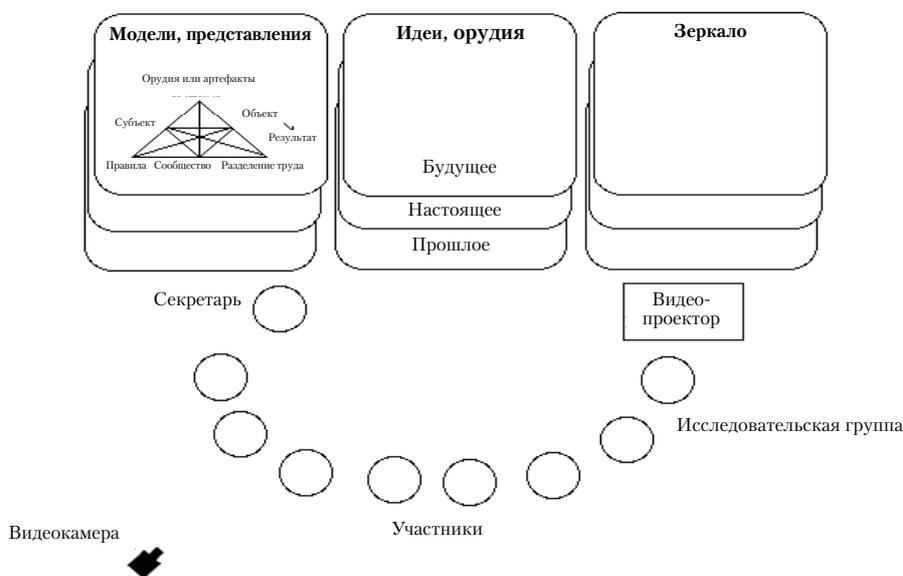


Рис. 2. Изображение Лаборатории изменений

интервью группы и заканчивая последней сессией Лаборатории изменений. Наш анализ касается следующих пунктов (в терминах фокуса работы группы):

1. Множественные диффузные объекты в игре (например, число посетителей, контакты с другими, мотивация).
2. Формирование консорциума.
3. Проекты.
4. Профессиональная идентичность.
5. Трансформация культуры обучения.

*Этап 1. Множественные объекты*

Поначалу ответить на вопрос о том, над чем работают координаторы, было трудно всем участникам. Группа согласилась с тем, что ранее этот вопрос не обсуждался, и по этой причине ей было трудно четко сформулировать то, над чем они работают, не говоря уже об общих проектах КП. Но время шло, и постепенно все менялось.

Приводимая ниже цитата, взятая из интервью группы, — это ответ одного из координаторов на вопрос: «Над чем вы работаете?» (относительно деятельности КП):

**А.:** «С позиции [руководства] галереи, не обязательно совпадающей с моей, мы работаем над числом посетителей галереи... я так не считаю, но с точки зрения маркетинга это так».

Привлечение большего числа посетителей было названо координатором галереи в качестве исходной причины сотрудничества с КП. Однако после настойчивых расспросов он все-таки назвал несколько объектов, над которыми работал ради того, чтобы достичь желаемого результата. Он упомянул доступность работ художников для понимания молодыми зрителями и преодоление барьеров, существующих у тех учеников, которые, возможно, раньше никогда не бывали в галерее.

Другим предметом обсуждения, касающегося вовлечения в исследование, был вопрос о рабочей нагрузке. «Еще до того, как я говорил с кем-либо, кто мог бы заинтересоваться проектом, я хотел удостовериться, что материалы для них откопированы, чтобы дети тоже могли подготовиться. Я хотел рассказать им, как

всё будет происходить... Мне приходилось буквально держать сотрудника за руку, пока он не почувствовал себя настолько комфортно, чтобы пойти и рассказать кому-то еще. Людей волновала следующая мысль: «Что мне придется делать, чтобы проект заработал, сколько дополнительного времени на это потребуется?» В общем, я обнаружил, что люди готовы работать только тогда, когда получают всё готовым на блюде, чтобы не нужно было думать и рисковать» (**С.**).

В данном случае объектом работы координаторов стала рабочая нагрузка коллег. Было сделано предположение, что если не сократить рабочую нагрузку, то люди будут отказываться от участия.

Другой координатор, учительница, работала над собственной профессиональной идентичностью в своей школе в целях улучшения работы консорциума. Она использовала старшего учителя в качестве «защиты» от профессиональной зависти: «На некоторых документах, которые я передаю директору, не указано мое имя. Там стоит имя старшего учителя... чтобы оградить меня».

Еще один координатор стремилась разделить успех работы КП с другими членами коллектива во время утренних брифингов или в иные подходящие моменты в течение моментов школьного дня. Таким образом, она работала над коммуникацией в школе. «Что мне нравится, так это разделять успех с другими членами коллектива после того, как получен результат. Мне кажется, что это позволяет вовлечь в КП больше людей, потому что поначалу они видят в этом проекте только творческие учебные предметы и спрашивают себя: «Ну и в чём здесь состоит выгода для нас?». Требуется совсем немного времени, чтобы поделиться результатами, но мы обнаружили, что это оказывает большое влияние».

*Этап 2. Формирование консорциума*

Специфическим приоритетом в работе КП было создание объединения школ в партнерстве с внешними организациями:

«Я совершенно уверен в том, что вовлечение в инициативы и в местные сообщества является необходимым. Для меня это означает работать в сотрудничестве как можно с большим количеством школ и не быть изолированным» (**завуч Б.**).

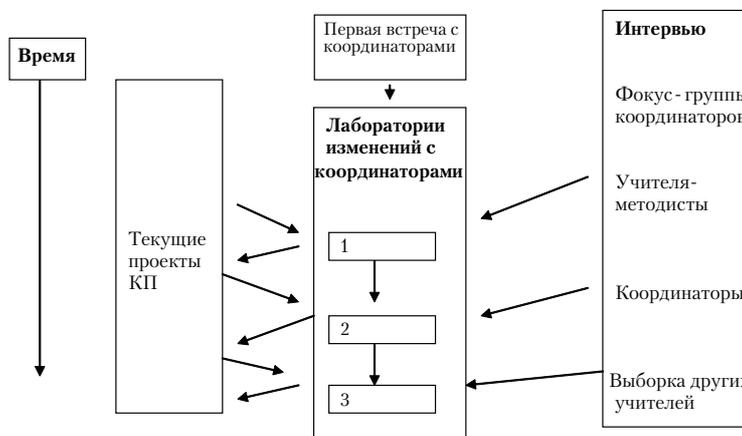


Рис. 3. Этапы сбора данных для серий семинаров

«Школа традиционно была островом... Вообще никакого сотрудничества. В Северо-Западном партнерстве заключена большая сила. Школа не смогла бы долго просуществовать, если бы они не взялись за это» (завуч В.).

Важность преодоления изоляции путем формирования групп или консорциумов местных школ и сообщества рассматривалась как существенный элемент успешного развития отдельных школ. Завучи убедились в том, что их школам будет оказано содействие на уровне укрепления местных инициатив.

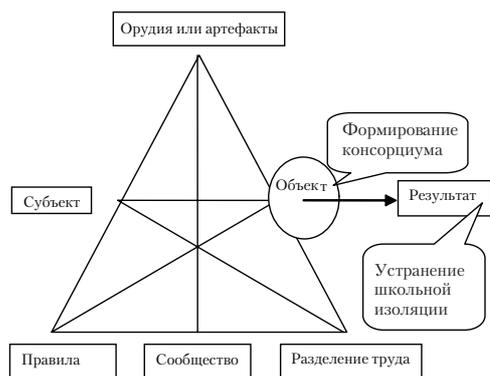


Рис. 4. Изображение деятельности с фокусом на объекты и результаты

### Этап 3. Фокусирование на проектах

По мере продвижения исследования менялся и его объект. Работа над проектами КП воспринималась координатором как объект деятельности. Проекты давали возможность школьникам развить свои творческие способности в учебе. Однако работа над проектами обсуждалась лишь на уровне выполнения задания. Пока работа над проектами была важной, возможности, которые проекты открывал перед координаторами, были шире, чем это осознавалось вначале, и то, как объект обсуждался позднее на сессиях Лаборатории изменений, подчеркивает способность координатора выходить за пределы строго функциональной работы над проектом.

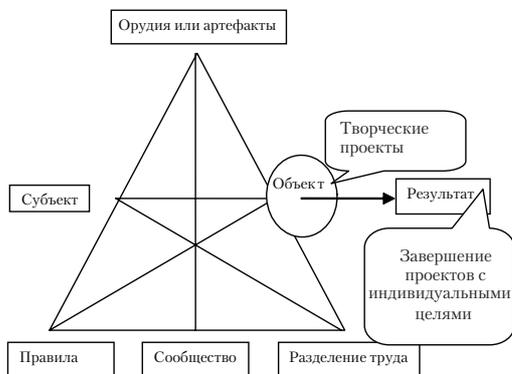


Рис. 5. Изображение деятельности с фокусом на объектах и результатах

### Этап 4. Фокус на профессиональной идентификации

Интервью и последующие обсуждения во время сессий выявили основные конфликтные моменты, ко-

торые могли бы свести на нет усилия КП, если бы остались неосознанными. Основное беспокойство вызывало понятие профессиональной или «предметной» идентичности (отождествление учителями себя со своим предметом). Было отмечено, что некоторых учителей отпугивала перспектива вовлечения в работу, требующую определенной гибкости и являющуюся в некоторой степени непредсказуемой, разнообразной по своей сути. У некоторых педагогов возникал вопрос об уместности и пользе творчества в их предметной области. Большая часть обучения в средней школе сфокусирована на получении определенных результатов. При таких обстоятельствах творчество может рассматриваться как дополнительная нагрузка к тем процессам и результатам, на которые школа обязана ориентироваться. Для КП это стало важным посланием: необходимо было осознать, что профессиональный страх/неуверенность могут стать препятствием в работе. Данные говорят о том, что профессиональная идентичность многих учителей оказывалась под ударом, поскольку последние должны были брать на себя определенные риски и участвовать в непривычной для них исследовательской деятельности, продвигаемой КП. На этом этапе исследования координаторы говорили о профессиональной идентичности как о неожиданно появившемся объекте в их работе.

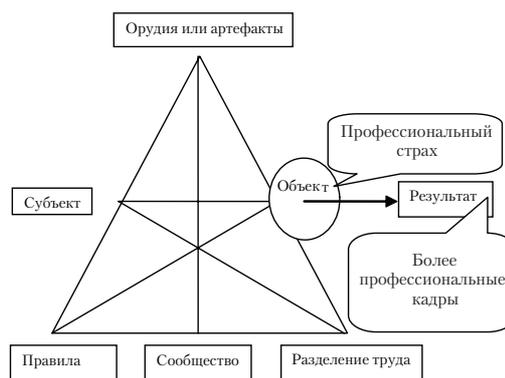


Рис. 6. Изображение деятельности с фокусом на объектах и результатах

### Этап 5. Трансформация культур обучения

На завершающей сессии Лаборатории изменений стало ясно, что существует необходимость поразмышлять над процессом обучения педагогического персонала и над мерами по поддержке обучения. Координаторы почувствовали, что особенно важно убедить завучей принять представление об «учителях как обучающихся». Утверждалась необходимость вовлечения в работу завучей и главных менеджеров в «середине» проекта. Это означает, что они должны быть осведомлены об обучении и развитии, происходящих в промежутке между началом и концом проектов, и должны их осознавать, понимать, принимать во внимание и поддерживать. Возникло также предположение о том, что процесс работы с КП требует создания профессиональной обучающей среды, которая охватывала бы всю школу. Представление о работе с КП как об инструменте профессионального обучения возникло уже в

конце разговоров. Такое понимание дает возможность заново пересмотреть формы планирования и вмешательства, необходимые для совершенствования форм развития педагогического коллектива, которые, в свою очередь, могли бы позволить работе КП стать вектором общих педагогических изменений в школах.

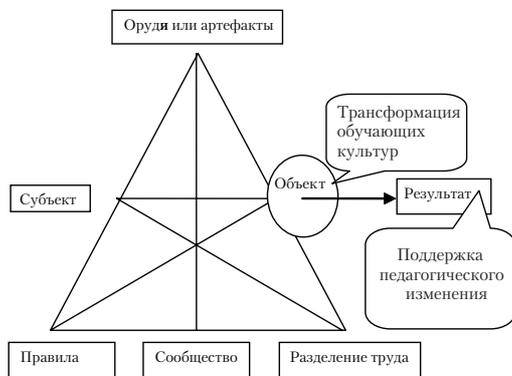


Рис. 7. Изображение деятельности с фокусом на объекты и результаты

### Развитие орудий

Природа орудий, используемых координаторами, также подверглась существенным изменениям, что способствовало расширению обучения на практике.

#### Этап 1. Развитие орудий коммуникации

Группа осознала, что важный момент обучения — развитие орудий коммуникации — свершился с внесением соглашения о подходящем времени для взаимных контактов. Несмотря на то, что выбор времени для телефонных переговоров кажется очевидным, достижение договоренности об удобном времени для контактов друг с другом значительно облегчило управление и организацию проектов.

«Я думаю, что основным моментом была коммуникация и необходимость связаться с нужным человеком.... Сейчас это намного легче, потому что я знаю учителей, а они знают меня... Я начинаю работать с десяти часов, учителя — с восьми. Так что мне кажется, всё дело в равновесии» (А.).

Вначале общение не всегда давалось легко как внутри, так и вне консорциума, который мы изучали. Иногда это приводило участников в замешательство и вызывало чувство изоляции. Развитие орудий коммуникации было важным аспектом начального этапа работы.

Энгестрём и его соавторы [11] подчеркивают особую важность «орудий, ориентированных на будущее»: тех принятых обычаев и орудий, которые не просто направлены непосредственно на рабочие потребности, а предлагают средства, с помощью которых можно расширить обучение и практики, и тем самым способствуют непрерывной инновации. К концу последней сессии координаторы заинтересовались тем, как более эффективно осуществлять обмен информацией в школе и между школами. Они выдвинули несколько предложений: составить связный и ясный коммуникативный план перед тем, как приступить к формированию любых групп в будущем; использо-

вать белую доску (для маркеров); пригласить наставников для работы с новыми координаторами; использовать Интернет-форум и посещать тренинги.



Рис. 8. Изображение деятельности с фокусом на объекты и последующее развитие орудий

\* «Белая доска» — доска, по которой пишут фломастерами, или проекционное оборудование для презентации

#### Этап 2. Развитие орудий в целях работы над объектом профессионального страха

Участники утверждали, что семинары, конференции или тренинговые дни способны привести к созданию сообщества и дать возможность педагогам обсуждать их трудности и успехи. Все чувствовали также, что это поможет обнаружить и разработать новые данные, способные улучшить качество работы. Участники осознали потребность школ в совместной работе над данной проблемой, а также необходимость разработки педагогическим коллективом профессионального плана для оказания помощи своим коллегам.

Далее было сделано предположение о том, что для подкрепления и расширения достигнутого группой успеха следует вовлечь завучей и главных менеджеров в обучение, через которое проходит педагогический коллектив.

#### Этап 3. Развитие орудий в целях разрешения конфликта

Полученные данные говорят о том, что на протяжении своего становления консорциум сталкивался с целым рядом разногласий. Поначалу координаторо-

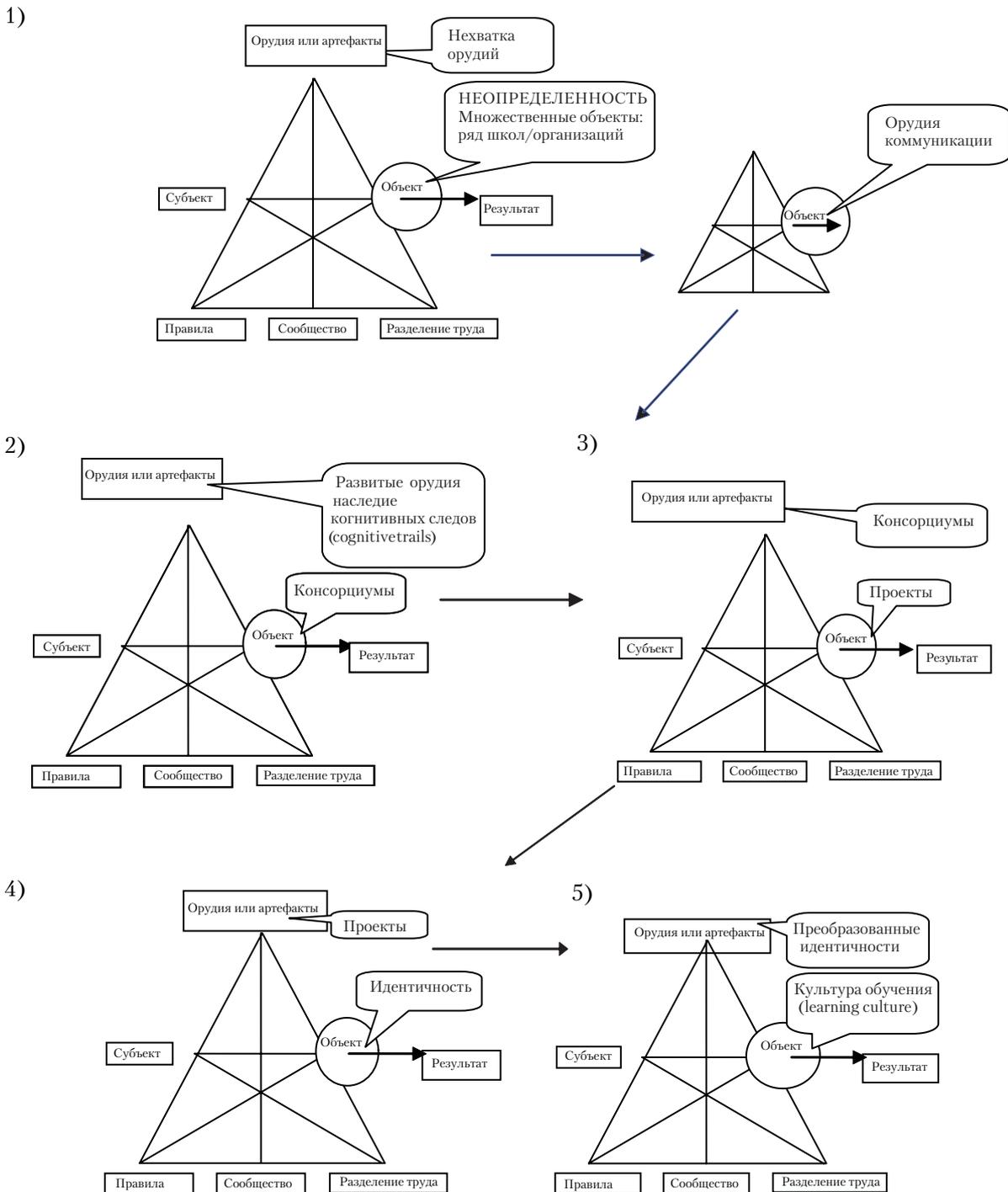
ры учились управлять разногласиями, находя помощь за пределами группы, чтобы приобрести полномочия для восстановления или поддержания функционирования группы. Положительная динамика группы, зафиксированная в исследовании, обеспечивалась координаторами, которые разыскивали «примирителей» вовне, когда чувствовали назревающий конфликт. Группа понимала, что неразрешенные конфликты могли разрушить взаимоотношения, и задействовала внешних посредников для решения возникших проблем. Однако вскоре стало ясно, что использование третьих лиц дает кратковре-

менный эффект. Группа осознала необходимость выработки своих собственных орудий разрешения конфликтов в будущем, и было сделано предположение, что новые способы взаимодействия будут вырабатываться по мере укрепления консорциума.

**Анализ обучения и межшкольного взаимодействия с позиций теории деятельности**

Ниже представлено наглядное изображение переменных, произошедшей в группе с тех пор, как к ра-

**Посредническая деятельность**



боте подключилась исследовательская команда. Первые три вида деятельности (включая посредническую) осуществлялись до того, как началось вмешательство.

Хотя процесс протекал негладко, трансформации и связанное с ними обучение можно было отследить вплоть до тех событий, которые имели место до начала исследования. В начале исследовательского проекта существовала некоторая неопределенность относительно сущности объекта. Участники группы назвали ряд объектов. Промежуточная деятельность включила координаторов в разработку инструментов для коммуникации. Эти инструменты дали им возможность работать над созданием консорциумов. Стоило координаторам установить подходящие практики коммуникации внутри консорциума, как они получали возможность работать в совместных проектах КП. Когнитивные следы [9] предшествующих профессиональных столкновений помогли координаторам построить свои рабочие отношения. Они двигались по уже проторенным дорогам своего прежнего опыта работы. Координаторы подтвердили, что проекты позволили им поработать над некоторыми аспектами их собственной идентичности, а также над установками и убеждениями учителей по другим предметам. Результатом этого этапа деятельности стало образование новых профессиональных идентичностей и придание формы предметным идентичностям других. Благодаря этим заново сформированным идентичностям координаторы смогли — и смогут в будущем — работать над преобразованием культур обучения в своих школах.

### Заключительные мысли: горизонтальное и вертикальное преодоление границ

Мы предполагаем, что существует по меньшей мере два измерения того обучения, которое мы изучали:

- *горизонтальное измерение*, в котором обучение происходит поперек границ — между отделами внутри школ, между школами, между школами и партнерами;
- *вертикальное измерение*, в котором обучение происходит через границы между стратегическим, руководящим и подчиненным персоналом внутри школы.

В рамках КП возможности для обучения были доступны не только ученикам, участвовавшим в работе, но и педагогическому персоналу. Способность КП и администрации школ влиять на изменение педагогического стиля и культуру обучения рассматривалась как основной приоритет на будущее. Расширяющиеся учебные процессы в межведомственном окружении основываются на горизонтальных перемещениях там, где взаимное обучение происходит через сдвиги и напряжение, которые появляются в процессе сотрудничества профессионалов из разных сфер. Вертикальное приобретение знаний (обучение через иерархию внутри организации) не является достаточным для того, чтобы соответствовать

требованиям диалогического решения проблем в современной педагогической среде, претерпевающей изменения. Энгестрём отмечает, что расширяющееся обучение «взаимосвязано с горизонтальными или боковыми движениями через конкурирующие или дополняющие друг друга области и системы деятельности» [10, с. 4].

Энгестрём [6] утверждает, что несмотря на то, что вертикальное измерение остается важным, горизонтальное измерение является главным для понимания и приобретения знаний и опыта. Стандартные понятия профессиональных знаний предполагают вертикальную модель, в которой сотрудники развивают свою компетентность по мере освоения новых уровней профессиональных знаний, «сверху». По контрасту пересечение границ предполагает и развитие знаний в данной области в случае, когда сотрудники взаимодействуют *горизонтально* через секторы. С введением КП горизонтальное обучение стало развиваться в этой группе. Исследовательская команда наблюдала как горизонтальное, так и вертикальное обучение.

#### Горизонтальное обучение

Школа ↔ Школа

Основная школа ↔ Специальная школа

Школа ↔ Творческая организация

Некоторые границы были преодолены. Обучение происходило между школами, а также — на незначительном уровне — между основными школами и специальными школами. Взаимодействие, преодоление границ и обучение также имели место между школами, вовлеченными в группу, и различными организациями, включая художественную галерею и театральные группы. Схема, приведенная ниже, иллюстрирует вертикальное преодоление границ и обучение, осуществляющееся между КП и координаторами, школьной администрацией и координаторами, а также между координаторами и другими членами педагогического коллектива.

#### Вертикальное обучение

Креатив ↔ Координаторы  
Партнершипс (проекты)

Школьная администрация ↔ Координаторы

Координаторы ↔ Другие учителя

Вмешательство исследовательской команды уже само по себе являлось новым типом профессиональной практики. Необходимо время для полного внедрения такого обучения во все профессиональные группы, вовлеченные в КП. Также потребуются дели-

катная помощь со стороны всех задействованных в межведомственной работе (межшкольном взаимодействии). Новые консорциумы могут последовать положительному примеру этого консорциума. Мы предполагаем, что через те этапы обучения, через которые прошла данная группа, придется пройти любой другой группе, стремящейся разрешить некоторые проблемы, присущие процессу развития новых форм педагогической практики.

Один из способов обобщения социальных процессов, которые мы изучили в данном исследовании, принадлежит П. Хаккарайнену: «Экспертиза в определенной области может быть выполнена разносторонним экспертом, способным перевести культурные знания одного эксперта в такую форму, которую могли бы понять представители другой экспертной культуры... Инновации не возникают линейно от идей к их техническому внедрению и практическому применению, потому что смысл идеи или открытия трансформируется тогда, когда для технических ар-

тефактов находятся новые и непредвиденные способы употребления. Эта трансформация может открыть новые просторы для инновационной деятельности, бывшие полностью за пределами эпистемического горизонта участников до применения ими идеи на практике. В конечном счете только трансформация социальных практик определяет значение инноваций. Следовательно, социально распределенная совместная деятельность участников играет решающую роль в распределенном интеллекте (networked intelligence)» [12].

Мы утверждаем, что создание творческой активности на рабочем месте требует, согласно Л.С. Выготскому [18], пристального внимания к разработке и усвоению орудий творчества и контекстов, обеспечивающих эту активность. Все это включает в себя социальный процесс обучения и трансформации. Цель продвижения творчества в школах не будет достигнута, если конструкт творчества останется вопросом индивидуальных способностей.

### Литература

1. *Brighouse T.* (2002a) 'The View of a Participant During the Second Half — a Perspective on LEAs since 1952', *Oxford Journal of Education* 28(2&3): 188—196.

2. *Brighouse T.* (2002b) *Comprehensive schools then, now and in the future — is it time to draw a line in the sand and create a new ideal.* The Caroline Benn and Brian Simon Memorial Lecture.

3. *Cole M.* (1996) *Cultural Psychology: A once and future discipline*, Cambridge Mass: Harvard University Press.

4. *Creese A., Daniels H., Norwich B.* (2000) 'Evaluating Teacher Support Teams in secondary schools: supporting teachers for SEN and other needs'. *Research Papers in Education* Vol. 15 (3), pp 307—324.

5. *Engeström Y.* (1987) *Learning by Expanding: an activity-theoretical approach to developmental research* (Helsinki: Orienta-Konsultit).

6. *Engeström Y.* (1995) Objects, contradictions and collaboration in medical cognition: an activity-theoretical perspective, *Artificial Intelligence in Medicine*, 7, pp. 395—412.

7. *Engeström Y.* (1999) Innovative learning in work teams: analysing cycles of knowledge creation in practice, in Y. Engeström et al (Eds) *Perspectives on Activity Theory*, Cambridge: Cambridge University Press.

8. *Engeström Y.* (2001a) Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization, *Journal of Education and Work*, vol. 14 (1), pp.133—156.

9. *Engeström Y.* (2001b) The horizontal dimension of expansive learning: weaving a texture of cognitive trails in the terrain of health care in Helsinki. Finland. Paper presented at the international symposium 'New Challenges to Research on Learning', March, 2001, University of Helsinki, Finland.

10. *Engeström Y.* (2004) New forms of learning in co-configuration work. Paper presented to the Department of Information Systems 'ICTs in the contemporary world' seminar, LSE, January 2004.

11. *Engeström Y. et al* (1999) When the center does not hold: the importance of knotworking, in S. Chaiklin et al (eds.) *Activity Theory and Social Practice.*, M. Hedegaard and U. Jensen, Aarhus University Press.

12. *Hakkarainen P.* (2004) Challenges of Activity Theory. Editors Introduction. *Journal of Russian and Eastern European Psychology* 42 (2) 3—11.

13. *Leontiev A.N.* (1978) *Activity, consciousness, and personality* (Englewood Cliffs: Prentice Hall).

14. *Seltzer K., Bentley T.* (1999) *The Creative Age: Knowledge and skills for the new economy*, Demos; <http://www.demos.co.uk/catalogue/creativeage/>

15. *Seltzer K., Bentley T.* (2001) *The creative age: knowledge and skills for the new economy*. London: DEMOS.

16. *Virkkunen J., Engeström Y., Helle M., Pihlaja J. & Poikela R.* (1997). The change laboratory — a tool for transforming work. In T. Alasoini, M. Kyllonen & A. Kasvio (Eds.), *Workplace Innovations — A Way of Promoting Competitiveness, Welfare and Employment*. Helsinki: Ministry of Labour.

17. *Vygotsky L.* (1978) *Mind in Society* (Cambridge, Mass: Harvard University Press).

18. *Vygotsky L.S.* (2004) Imagination and Creativity in Childhood *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 42, no. 1, pp. 7—97.

19. *Wertsch J.V.* (1991) *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

20. *Wertsch J.V.* (1998) *Mind as Action*, Oxford: Oxford University Press.

21. *Wertsch J.V., Tulviste P.* (1992), 'L.S.Vygotsky and contemporary developmental psychology', *Developmental Psychology*, 28, 4: 548—557.

22. *Выготский Л.С.* Психология развития ребенка. М., 2005.

# Promoting Creativity within and across schools: An application of Activity Theory

**H. Daniels,**

professor, the Centre for Sociocultural and Activity Theory Research, University of Bath

**J. Leadbetter,**

tutor in Educational Psychology, School of Education, University of Birmingham

**A. Soares,**

lecturer in Science Education, School of Education, University of Birmingham

**N. MacNab,**

research fellow, School of Education, University of Birmingham

---

In this study we report some of the outcomes of a study of professional learning that took place in cross school partnerships as they worked towards promoting creativity in schools. The methodology developed by Engeström and his colleagues at The Centre for Developmental Work Research in Helsinki was adopted. This form of intervention involves the preparation and facilitation of workshops in which the underlying structural contradictions that are in play in emergent activities are highlighted and articulated in such a way that participants may engage with what may otherwise remain hidden and unexamined tensions. This approach is based on the writings of the early 20th century Russian school of social scientists-Vygotsky, Luria and Leontiev. A principal claim is that the development of creativity requires tools and contexts for such innovatory forms of practice. This study suggests that this claim is a partial representation of the development of creative activity.

**Key words:** development of creativity, professional learning, Vygotsky, Engeström, Change Laboratory, cross school partnerships, cultural-historical activity theory (CHAT).

## References

1. *Brighouse T.* (2002a) 'The View of a Participant During the Second Half – a Perspective on LEAs since 1952', *Oxford Journal of Education* 28(2&3): 188–196.
2. *Brighouse T.* (2002b) Comprehensive schools then, now and in the future – is it time to draw a line in the sand and create a new ideal. The Caroline Benn and Brian Simon Memorial Lecture.
3. *Cole M.* (1996) *Cultural Psychology: A once and future discipline*, Cambridge Mass: Harvard University Press.
4. *Creese A., Daniels H., Norwich B.* (2000) 'Evaluating Teacher Support Teams in secondary schools: supporting teachers for SEN and other needs'. *Research Papers in Education* Vol. 15 (3), pp 307–324.
5. *Engeström Y.* (1987) *Learning by Expanding: an activity-theoretical approach to developmental research* (Helsinki: Orienta-Konsultit).
6. *Engeström Y.* (1995) Objects, contradictions and collaboration in medical cognition: an activity-theoretical perspective, *Artificial Intelligence in Medicine*, 7, pp. 395–412.
7. *Engeström Y.* (1999) Innovative learning in work teams: analysing cycles of knowledge creation in practice, in Y. Engeström et al (Eds) *Perspectives on Activity Theory*, Cambridge: Cambridge University Press.
8. *Engeström Y.* (2001a) Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization, *Journal of Education and Work*, vol. 14 (1), pp.133–156.
9. *Engeström Y.* (2001b) The horizontal dimension of expansive learning: weaving a texture of cognitive trails in the terrain of health care in Helsinki, Finland. Paper presented at the international symposium 'New Challenges to Research on Learning', March, 2001, University of Helsinki, Finland.
10. *Engeström Y.* (2004) New forms of learning in co-configuration work. Paper presented to the Department of Information Systems 'ICTs in the contemporary world' seminar, LSE, January 2004.
11. *Engeström Y.* et al (1999) When the center does not hold: the importance of knotworking, in S. Chaiklin et al (eds.) *Activity Theory and Social Practice.*, M. Hedegaard and U. Jensen, Aarhus University Press.
12. *Hakkarainen P.* (2004) Challenges of Activity Theory. Editors Introduction. *Journal of Russian and Eastern European Psychology* 42 (2) 3–11
13. *Leontiev A.N.* (1978) *Activity, consciousness, and personality* (Englewood Cliffs: Prentice Hall).
14. *Seltzer K., Bentley T.* (1999) *The Creative Age: Knowledge and skills for the new economy*, Demos; <http://www.demos.co.uk/catalogue/creativeage/>
15. *Seltzer K., Bentley T.* (2001) *The creative age: knowledge and skills for the new economy*. London: DEMOS.
16. *Virkkunen J., Engeström Y., Helle M., Pihlaja J. & Poikela R.* (1997). The change laboratory – a tool for transforming work. In T. Alasoini, M. Kyllonen & A. Kasvio (Eds.), *Workplace Innovations – A Way of Promoting Competitiveness, Welfare and Employment*. Helsinki: Ministry of Labour.
17. *Vygotsky L.* (1978) *Mind in Society* (Cambridge, Mass: Harvard University Press).
18. *Vygotsky L.S.* (2004) Imagination and Creativity in Childhood *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 42, no. 1, pp. 7–97.
19. *Wertsch J.V.* (1991) *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
20. *Wertsch J.V.* (1998) *Mind as Action*, Oxford: Oxford University Press.
21. *Wertsch J.V., Tulviste P.* (1992), 'L.S.Vygotsky and contemporary developmental psychology', *Developmental Psychology*, 28, 4: 548-557.
22. *Vygotskii L.S.* *Psihologiya razvitiya rebenka*. M., 2005.

# Перемены в шведской системе образования: изменение действий или возникновение новой деятельности?

И. Эрикссон,

кандидат наук, Стокгольмский институт образования

В статье рассматривается вопрос о валидности результатов проведенного в рамках теории деятельности исследования, в котором указывается на возникновение нового типа деятельности внутри шведской школьной системы в результате реструктуризации, включающей, в том числе, новую систему отметок и оценивания. Поднимается вопрос о том, следует ли интерпретировать полученные данные в качестве предмета деятельности или как цель определенных действий. Автор предпринимает попытку показать, как с помощью анализа можно провести различие между предметом деятельности и целями, относящимися к действиям. Автор также обращается к проблеме интерпретации эмпирических данных с помощью понятия абдукции, разработанного Чарльзом Сандерсом Пирсом.

**Ключевые слова:** абдуктивный процесс, система оценок, изменяющаяся деятельность, «коллективное припоминание», изменяющиеся процессы, индивидуальное обучение, предмет деятельности, осознание мотива, реструктуризация, саморегулируемое обучение, шведская школа, изменяющийся предмет, валидность.

Данная статья была представлена в форме доклада на Международной конференции «Культурно-историческая психология: современное состояние и перспективы» 2–4 октября 2006, Москва, Россия.

ся исследование, затем кратко представляет результаты исследования и, наконец, обсуждает вопрос о достоверности полученных результатов.

## Введение

Данная статья носит теоретический характер и рассматривает вопрос о валидности данных исследований, выполненных в рамках теории деятельности.

В теории деятельности понятие *предмета деятельности* является мощным аналитическим инструментом. Принято считать, что определение предмета деятельности помогает исследователям выявить ее структуру и интерпретировать часто разрозненные и беспорядочные эмпирические данные [16]. Однако это понятие остается еще не до конца разработанным [9, 14, 24, 30]. Кроме того, исследователям воспользоваться преимуществами этого понятия для практического анализа весьма непросто.

Данная работа не ставит своей целью расширить теоретическое понимание понятия предмета деятельности; скорее, ее цель состоит в том, чтобы проанализировать использование этого понятия в качестве аналитического инструмента в недавно завершеном исследовании, длившемся три с половиной года [11–13]. Основная задача работы заключается в определении валидности полученных данных, которые могут быть интерпретированы в плане возникновения как новой деятельности, так и нового ряда действий.

Статья составлена следующим образом: сначала автор описывает предпосылки, на которые опирает-

## Место действия: Швеция

Шведская общеобразовательная школа является девятилетней обязательной школой, которую посещают все учащиеся независимо от пола, этнической принадлежности, географического и социо-экономического положения. Это означает, что все учащиеся имеют равные возможности, т. е. компетенция учителей, изучаемые предметы и средства обучения одинаковы для всех [6]. Вышесказанное не означает, что обучение во всех школах и для всех детей должно быть одинаковым. Важно принимать во внимание местные и индивидуальные особенности.

На протяжении последних 15–20 лет во многих странах, включая Швецию, произошли радикальные изменения [1, 5, 17, 22]. Они коснулись как образовательной политики, так и школьной практики. В образовательной политике управление было реструктурировано от централизованного до «моделей управления целями и результатами». Кроме того, новая модель управления была соединена с новой национальной программой обучения и новой системой оценок.

*Учебный план.* Учебный план претерпел значительные изменения. Из подробного национального плана, определяющего цели, содержание и в определенной степени педагогические методы, он превратился в документ, задающий лишь общие цели и направления. Два основных понятия нового учебного плана — *от-*

даленные цели, к которым нужно стремиться, и цели, которые необходимо достичь [23]. Эти два типа целей и их специфические значения символизируют собой одно из самых важных изменений.

Отдаленные цели прописаны как в общем учебном плане, так и в частных программах по каждому предмету. Они составляют основу всего школьного обучения. Их можно охарактеризовать как цели, определяющие учительское планирование (уточнение содержания и методов) с тем, чтобы способствовать развитию у детей способностей и склонностей, описанных в учебном плане.

Цели, которые необходимо достичь, указаны для двух уровней — те, которые нужно достичь к V и IX классам. Их следует рассматривать только в качестве показателей минимального объема знаний, который ребенок должен получить по определенному предмету, чтобы двигаться дальше. Согласно учебному плану, каждому учащемуся *гарантируются* возможности приобретения минимального уровня знаний, определяемого достижимыми целями. Однако национальные цели и в учебном плане, и в отдельных программах по предметам сформулированы достаточно свободно, что создает необходимость их интерпретации и наполнения конкретным содержанием учителями и учениками уже на локальном уровне.

*Средства обучения* (учебники, задания, методики, организация классной комнаты) также должны выбираться теми, кто участвует в процессе образования — учащимися и учителями. Результаты (часто под ними подразумевается только итоговая успешность учеников) должны быть оценены как на национальном, так и на местном уровне, и если оценка удовлетворительная, школа может продолжать свою деятельность; в противном случае правительство имеет право поставить условие о внесении коррективов в работу школы.

*Система оценок.* Эта система также претерпела изменения. С 1960 г. действовала принятая нормоориентированная 5-балльная система оценок. Однако эта система не предусматривала того, что ученик мог «провалиться» и не быть аттестованным вообще — за самые низкие результаты ставилась отметка «плохо». Новая система оценивания была введена, как и новый учебный план, в 1994 г. и представляла собой трёхуровневую шкалу с показателями «сдано» (С), «сдано с отличием» (СО), «сдано с особым отличием» (СОО). В случае если ученик не может сдать тот или иной предмет, отметка по нему вообще не выставляется («н/а» также не ставится), однако если ученик не получил «сдано» хотя бы по шведскому, английскому языкам и математике, то его возможности продолжить обучение на следующем уровне — в старшей школе (гимназии) — будут ограничены.

*Финансирование и выбор школы.* Реструктуризация школьной системы повлияла и на систему школьного финансирования. Непосредственно от государства функция финансирования перешла на муниципаль-

ный уровень и осуществляется при помощи школьных ваучеров. Каждый ученик обладает определенной денежной суммой и имеет возможность выбрать себе любую школу, муниципальную или частную. Подобное положение вещей создало ситуацию, в которой школы подчас вынуждены конкурировать друг с другом, дабы привлечь больше учеников и тем самым обеспечить себе хорошее финансирование. Таким образом, школы с высоким показателем неуспешных учеников имеют проблемы с финансированием, поскольку это непосредственно влияет на их репутацию.

Как следствие управления школой, направленно-го на новые цели и результаты, появилась критика в адрес национального расписания, предписанного Шведским образовательным актом (ШОА), который отводит определенное время на изучение в школе каждого учебного предмета в течение года. Национальное расписание сочли устаревшим и препятствующим достижению национальных целей. В результате Министерство образования и науки Швеции установило пятилетний испытательный срок\*. На это время ряд муниципалитетов получил возможность — без изменения круга полномочий — работать без оглядки на расписание. Общее количество часов, установленных ШОА для всех 9 лет, осталось неизменным (6665 ч.), но каждая школа в рамках испытательного срока могла самостоятельно решать, каким образом использовать эти часы. Государство оставило общую задачу неизменной, указав тем самым, что задачи, поставленные перед учителями и изложенные в национальном учебном плане, необходимо выполнять [7]. Министерство образования и науки Швеции больше не считает, что расписание влияет на объем и глубину знаний учащихся.

В то же время появились ожидания, связанные с отменой национального расписания. Во время испытательного срока учителя получили новые возможности и стимулы улучшения качества своей работы, способов ее интерпретации и оценки. Правительство ожидало, что изменения прежде всего коснутся методов преподавания и организации учебного времени. Иными словами, правительство полагало, что отмена расписания будет способствовать развитию сотрудничества среди учителей, предметной интеграции, более индивидуализированному подходу к работе с детьми [29].

Хотя расписание и рассматривалось как препятствие для образовательной системы, ориентированной на цели и результаты, тем не менее можно говорить о том, что учителя в школах работают в традиции, которая имеет тенденцию воссоздавать текущую практику — не полностью точь-в-точь, но с изменениями, зачастую происходящими очень медленно и чрезвычайно трудно распознаваемыми. По-видимому, прошлая педагогическая система оказала значительное влияние на формирование взглядов учителей. Этот исследовательский проект был разработан с учетом данного предположения.

\* В 2005 г. испытательный срок для получения решения правительства был продлен до 2007.

### Результаты исследования: культура обучения в школах без расписания\*

Одной из задач нашего исследования было определить и описать влияние отмены расписания на работу учителей [11–13]. Мы получали данные в четырех школах в течение трех учебных лет (2001–2002, 2002–2003, 2003–2004 гг.). Эти школы различались не только по социально-экономическому положению, но и по успеваемости.

В рамках проекта мы отслеживали работу пяти команд учителей\*\* как в учительских, так и в классах. На каждую команду приходилось 20–30 аудиозаписей запланированных собраний. Кроме того, каждая команда давала интервью по методу коллективного припоминания [3, 18, 21, 25, 26, 31].

Работа учителей в одном или двух классах отслеживалась приблизительно в течение 350 часов (VI–IX классы). В течение последнего года наблюдений были взяты интервью у 41 школьника (примерно у 6 учеников из каждого класса). На протяжении всего исследования собирались школьные задания, документы по планированию и графики. Одной из задач проекта было описание результатов работы школьников за время учебы без расписания. Полученные данные анализировались в рамках традиции теории деятельности.

В ходе исследования обнаружилось, что отмена расписания не вызвала ожидаемых правительством радикальных изменений в процессе образования. Тем не менее все учителя почувствовали, что изменились их профессиональные задачи. Эти изменения были связаны с требованиями нового учебного плана и новой системы оценок.

До реструктуризации образования учителя видели свою задачу в обеспечении хорошего преподавания. В этом случае мотивом служило право учеников на образование, коим они, в свою очередь, должны были воспользоваться в соответствии со своими интересами и/или способностями. Этим в основном и ограничивалась ответственность учителя. Успехи учащихся не рассматривались как сфера ответственности учителей (или школы): считалось, что оценки зависят прежде всего от интеллектуальных возможностей ученика, а не от работы учителя. Социальную потребность в образовании (т. е. ответственность за передачу накопленных обществом знаний из поколения в поколение) учителя прежде всего интерпретировали как качественное преобразование содержания учебного предмета в сочетании с хорошим преподаванием. Иными словами, с точки зрения теории деятельности *предметом деятельности* выступала дидактическая и педагогическая трансформация учебного предмета с целью передачи детям знаний.

Учителя «трансформируют» учебный предмет, и поэтому его содержание трактуется как основной предмет деятельности [6, 17, 28].

С приходом же реструктуризации, рынка образования и новой системы управления образованием учителя перестали считать достаточным просто качественное преподавание. Система общественного образования больше не сводилась к предоставлению образовательных возможностей для передачи накопленных обществом знаний: она должна была теперь гарантировать определенный уровень знаний всем ученикам (для их личного развития, равно как и для передачи накопленных знаний). В условиях установленного минимума знаний (цели, которые необходимо достичь) и требования помочь всем ученикам достичь по крайней мере этого минимального уровня (т. е. получить отметку «сдано») учителя переосмыслили свои задачи. Они видели их теперь не в преобразовании учебного материала и не в хорошем преподавании, а в том, чтобы изменить результаты учебы школьников. Новый мотив, воспринятый учителями, предполагал помощь всем ученикам в достижении учебных целей (минимального уровня, установленного учебным планом) и в сдаче учебных предметов. Для осознания этого мотива учителям был необходим другой предмет для трансформации.

Результаты нашего исследования показали, что идея трансформации учебного предмета в качественный процесс обучения (предмет) в большой степени является формирующей основой понимания учителями их собственной задачи. Осознаваемый предмет педагогической деятельности изменился, что, согласно А.Н. Леонтьеву [19], указывает на изменение самой деятельности. Это уже не собственно деятельность преподавания, а деятельность, ставящая перед учителем задачу уговорить учащихся принять активное участие в процессе обучения и достичь поставленных целей. Особо отмечается роль учителя в обеспечении выполнения детьми заданий для получения проходной отметки. Можно сказать, что современная школа — уже не то место, где дети учатся, а то, где дети выполняют свои задания с помощью учителей\*\*\*.

### Обсуждение результатов: на каких основаниях предмет деятельности можно считать действительным?

В настоящем исследовании мы утверждаем, что педагогическая деятельность в шведской школе претерпела изменения, или, правильнее сказать, находится в процессе изменения, поскольку изменяется сам предмет деятельности. Но остается вопрос, на-

\* Шведское название проекта: Timplanelösa skolers miljöer för lärande.

\*\* В одной из школ мы отслеживали две команды.

\*\*\* В таком учреждении, как школа, могут реализовываться в той или иной степени некоторые социальные потребности, например, социальный контроль, забота о детях, трудовая политика и т.д. Если мы будем рассматривать их как отдельные виды деятельности, каждую со своими мотивами и предметами, то окажется, что многие из этих деятельностей совпадают.

сколько валидны эти данные? Прежде чем дать на него ответ, следует ответить на некоторые другие вопросы. Какое доказательство или эмпирическое свидетельство потребуется, чтобы подтвердить, что в результате осознания мотива развивается новый предмет деятельности? Каким образом, пользуясь эмпирической основой, можно отличить предмет от целей? Какие доказательства требуются для того, чтобы утверждать, что деятельность изменилась?

А.Н. Леонтьев описывает деятельность как абстрактное понятие [19]. Следовательно, деятельность может проявиться только посредством целенаправленных действий. Далее А.Н. Леонтьев отмечает, что каждая деятельность является целенаправленной и движимой определенным мотивом, поэтому немотивированной деятельности не существует. Многие исследователи часто ссылаются на высказывание А.Н. Леонтьева о том, что мотив служит подлинным предметом деятельности. Деятельность формируется исторически в целях решения коллективной или общественной задачи, которая не может быть решена индивидуальным действием. Когда перед нами стоит какая-либо задача, мы стараемся найти что-то, что поможет нам ее решить — так называемый «сырой материал» (как осязаемый, реальный, так и неосязаемый — например, идеи), который можно было использовать. Когда мы находим подходящий «сырой материал» и у нас появляется идея, как и во что его трансформировать, появляется предмет деятельности. Идея преобразованного предмета как средства решения задачи дает нам мотив к действию [30]. Выбираемые нами действия направляются на различные цели. С помощью ряда действий мы можем решить проблему (трансформируя найденный возможный предмет деятельности и, следовательно, осознавая мотив).

Энгстрём описывает это так: «В основе коллективной деятельности лежит общественный мотив. Мотив появляется тогда, когда коллективная потребность встречает предмет, потенциально способный удовлетворить данную потребность. Таким образом, мотив укоренен в предмете деятельности. В свою очередь, предмет можно представить в виде конструируемого проекта, трансформирующегося от потенциального «сырого материала» до значимой формы и окончательного результата. В этом смысле предмет определяет горизонт возможных целей и действий, и это в прямом смысле горизонт: как только промежуточная цель достигается, предмет отдален, и его необходимо восстановить посредством новых промежуточных целей и действий [99, с. 65].»

Анализируя эмпирические данные, мы должны работать, как детективы, и искать ключи к мотиву, предмету деятельности и действиям, направленным на достижение целей. По А.Н. Леонтьеву, отделение одного вида деятельности от других представляет собой, по сути, эмпирическую задачу. Прежде всего нам необходимо изучить «место преступления», определить причастных к этому лиц и то, что можно рассматривать в качестве следов (traces) мотива, предмета и действий. Данную работу можно охарактеризовать как абдук-

тивный процесс [27], в ходе которого сравниваются различные «улики». Мы сравниваем их между собой и судим о них в соответствии со своим опытом, чтобы эти данные обрели для нас смысл.

В исследовании, выполненном в деятельностной парадигме, процесс смыслообразования направляется идеей о руководимой мотивом деятельности и целенаправленных действиях. Поэтому мы стараемся анализировать все следы с точки зрения этих теоретических орудий, чтобы найти мотив (предмет) и определить цели, а следовательно, и действия. Улики предмета деятельности можно обнаружить в целенаправленных действиях, особенно если есть возможность определить цели основного набора действий.

Вполне логично предположить, что в школе происходит преподавание и что оно мотивировано тем или иным образом; как сказал А.Н. Леонтьев, «человеческая деятельность не существует никак иначе, кроме как в виде действий» [19, с. 161]. Соответственно там, где есть обучение, есть и обучающая деятельность. Таким образом, когда мы проводим исследование в школе в рамках деятельностного подхода — фиксируем наблюдения, берем интервью, собираем документы, — у нас имеются некоторые представления о деятельности. Аналитик без предвзятого мнения встречается редко, и то, как он использует свои знания и предположения, очень важно для достижения истинного результата. Возможен также и более антропологический подход, когда исследователь фокусируется на попытке определить предмет деятельности на основе эмпирических данных.

Свое исследование мы начали с того, что попытались выяснить, — как посредством наблюдения на уроках, так и через обсуждения между учителями, — что именно учителя воспринимают как трудности и как с ними справляются. Мы наблюдали за тем, как учителя справляются с трудностями, используя само понятие «трудность» как инструмент для определения различных серий действий. Одновременно с этим, слушая то, что говорят учителя, мы старались уловить признаки того мотива, который учителя стремились воплотить.

Приведем пример. Учителя обсуждали индивидуализацию как одну из форм организации обучения, способную свести к минимуму трудности, с которыми они сталкивались в процессе обучения всего класса. Применение индивидуализированного обучения позволило бы каждому ученику работать в своем собственном темпе и на своем уровне, что совершенно невозможно осуществить при обучении всего класса. Целью таких педагогических действий можно считать активизацию индивидуализированного и саморегулируемого обучения [10]. В этой цели можно также обнаружить и след предмета — индивидуализированное обучение дает «лучшие результаты». В одной из школ доля саморегулируемого обучения была столь высока и реализовывалась столь многими способами, что создавалась видимость новой деятельности, в которой различные формы индивидуализации могли рассматриваться как различные дей-

ствия. Если бы дело обстояло так, то предмет мог бы быть связан с превращением учеников в саморегулируемых и независимых учащихся. Но если возникало подозрение, что ученик (или группа учеников) мог провалиться по одному или более предметам, то учителя меняли свою стратегию. Это интерпретировалось как подтверждение, что осознанным мотивом не могла быть саморегуляция. Однако мы предположили, что это — свидетельство взаимосвязи, существующей между мотивом и результатами учебы детей. Таким образом, саморегулируемое обучение должно пониматься как ряд действий.

Действия, подтверждающие нашу интерпретацию мотива, мы обнаружили во всех школах. Ученикам, которые могли не получить проходной отметки, уделялось особое внимание, и все действия и события, планируемые и осуществляемые педагогами, были подчинены тем действиям, которые, как считалось, могли помочь этим детям сдать предмет. Учителя последовательно демонстрировали свою готовность поменять планы, если возникал риск того, что результаты детей могли быть низкими. Растущую тенденцию организации педагогического процесса как саморегулируемого следует, таким образом, анализировать во взаимосвязи с веяниями времени и желанием учителей быть современными. В обществе индивидуальность воспринимается как идеал, и это оказывает влияние на наше мышление как в пределах школы, так и вне ее [2; 15]. Следовательно, действия, выбираемые педагогами, определяются как прошлыми традициями, так и современными тенденциями.

Существует еще одно свидетельство, что наша интерпретация мотива деятельности — помощь всем учащимся в успешном в получении проходной отметки (и в достижении установленного уровня знаний) — является вполне состоятельной. Для реализации этого мотива учителям было недостаточно просто качественно преподавать учебный предмет. Вместо этого им нужно было найти другой предмет для трансформации, и им стало обучение детей. На практике это отмечалось в ситуациях, когда под обучением детей понималось выполнение заданий школьниками. Трансформация считалась завершённой, если у детей появлялось желание выполнить задание и/или ощущение собственной ответственности за его выполнение.

И последний вопрос, к которому необходимо обратиться: можно ли по итогам исследования говорить об изменившейся (или изменяющейся) деятельности? Как было сказано ранее, учебный план радикально изменился, причем в том направлении, которое подтверждает представленные здесь данные. Частные деятельности не могут быть определены государственным документом — деятельность должна определяться эмпирически.

Далее я приведу два примера в подтверждение обоснованности высказанных положений. Некоторые учителя выражали неудовольствие тем своим коллегам, которые говорили о достижении целей «без подсчета количества часов, затраченных на каждый предмет, как это было в старые времена». Подобный аргумент уже указывает на то, что что-то изменилось. Для того чтобы получить более развернутую

картину, мы провели собрания каждой из команд, на которых применили технику «коллективного припоминания» [3, 18, 21, 25, 26, 31]. Во время этих собраний все команды учителей смогли определить тот поворотный момент, который и привел к новой системе оценок. О новой системе оценок говорили, что она ставит совершенно новое требование — ответственность за достижение всеми учащимися установленного уровня знаний и за то, чтобы все ученики получили проходную отметку [см. также 20]. Для полного понимания этого требования необходим небольшой экскурс в историю вопроса.

На протяжении тридцати лет (до периода реструктуризации школы) учителя в общеобразовательной школе не обязаны были решать, сдал ученик или не сдал тот или иной предмет. Согласно сложившейся в тот период практике, ученики, получившие один или два балла, считались слабыми и, по сути, неуспевающими [4, 20]. Однако ни учитель, ни местная школа не несли ответственность за неуспевающих учеников. Оценки рассматривались как показатели знаний одного ученика по сравнению с оценками других учеников. Обычно учитель использовал оценку «3» как показатель знания предмета. Новая система оценок была интерпретирована в сравнении с предыдущей. Минимальный уровень необходимых знаний (цели, которые необходимо достичь) стал рассматриваться как аналог того уровня, за который раньше ставилась оценка «3» [20].

Одним из основных изменений, привнесенных реформой 1994 г., было создание новой системы оценок знаний учащихся, ориентированной на цели и критерии [4]. Она также давала возможность оценить знания ученика как неадекватные и потому не подлежащие оценке. Кроме того, согласно новому учебному плану школы должны были обеспечить каждому ребенку возможность достичь минимального установленного уровня знаний.

Новая политика управления школой и новая система оценок дает право всем школьникам участвовать в педагогическом процессе и получить возможность сдать предмет хотя бы на «С». Если знания учащегося признаны неудовлетворительными, для него должна быть разработана специальная программа. Это требование наряду с маркетизацией школьной финансовой системы создало новый сильный рычаг давления на школу с целью усиления ее ответственности за результаты учебы школьников.

Все эти наблюдаемые нами требования столь радикально влияют на осознание учителями своих задач, что в результате появляется и развивается новая деятельность, а школа более не является местом, где учитель старается воплотить мотив путем трансформации предмета (деятельность учителя, по А.Н. Леонтьеву). В нынешней школе педагоги стараются воплотить новый мотив в процессе трансформации желания детей учиться, а основные действия выполняются самими детьми. Это означает, что новая деятельность, вероятно, создала также и новое разделение труда — не между учителями, но между учителями и учениками [10].

## Литература

1. *Ball S.* Education reform — a critical and post structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.
2. *Bauman Z.* The individualized society. Cambridge: Polity Press, 2001.
3. *Berthen D.* Kollektiv historiebildning — ett satt att berätta verksamhetens unika historia. [Collective remembering — A method for telling the unique story of a local activity]. Paper presented at NERA conference 6-9 March 2003 in Copenhagen.
4. *Carlgren I.* Det nya betygssystemets tankefigurer och tankbara användningar [Mental connotations within the new grading and assessment system and possible usage]. In Skolverket: Att bedoma eller doma. Tio artiklar om bedomning och betygsättning (p. 39-56). Stockholm: Skolverket, 2002.
5. *Carlgren I., Hornqvist B.* Nar inget facit finns [When no key is given]. Stockholm: Statens skolverk, Liber distribution, 1999.
6. *Carlgren I., Klette K., Myrdal S., Schnack K., & Simola H.* Changes in Nordic teaching practices. From individualised teaching to the teaching of individuals. Scandinavian Journal of Educational Research, 50 (3) 2006, 301–326.
7. *Ds 1999: 1: Utan timplan — med oforandrat uppdrag* [Without timetable — with the same task]. Stockholm: Regeringskansliet. Utbildningsdepartementet.
8. *Engeström Y.* (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engestrom, R. Miettinen & R-L. Punamaki (Eds.), Perspectives on activity theory (s. 19–38). Cambridge University Press, 1999.
9. *Engeström Y., Escalante V.* Mundane tool or object of affection? The rise and fall of the Postal Buddy. In B.Nardi (Ed.), Context and consciousness: Activity theory and human-computer interaction (pp. 325-374). Cambridge, MA: MIT Press, 1996.
10. *Eriksson I.* Decentralized teaching: A new division of labour between teachers and students. (Submitted for publication Scandinavian Journal of Educational Research 2006).
11. *Eriksson I., Arvola Orlander A., & Jedemark M.* Att arbeta for godkant — timplanens roll i ett forandrat uppdrag [Working for pass — the role of the timetable within a changed task]. Delrapport 1 inom projektet timplanelosa skolers miljoer for larande. Centrum for studier av skolans kunskapsinnehall. Rapport 2/2004. Stockholm: HLS forlag.
12. *Eriksson I., Arvola Orlander A., & Jedemark M.* Varierande undervisningspraktiker i timplanelosa skolor — likvardiga forutsattningar for elevernas larande? Slutrapport inom projektet timplanelosa skolers miljoer for larande. ? [Varying teaching practices in schools without timetable — conditions for students' learning? Final report] Centrum for studier av skolans kunskapsinnehall. Rapport 4/2005. Stockholm: HLS forlag.
13. *Eriksson I., Jedemark M.* Skola utan timplan — om lararens tolkning av uppdraget i en mal- och resultatstyrd skola. [School without timetable — teachers' concept of their task in a goal and result governed school]. In Studies in Educational Policy and Educational Philosophy: E-tidskrift, 2004:1.<<http://www.upi.artisan.se>>.
14. *Foot K.* Pursuing an evolving object: A case study of object formation and identification. Mind, Culture, and Activity, 9, 2002, 132–149.
15. *Giddens A.* Modernitetens foljder. Lund: Studentlitteratur, 1996 (original work published 1990: The consequences of modernity. Cambridge: Polity in association with Blackwell).
16. *Kaptelinin V.* The object of activity: Making sense of the sense-maker (2005). Mind, culture and activity 12 (1) 14–18.
17. *Klette K., Carlgren I., Rasmusen J., Simola H., Sundqvist M.* Reform policy and teacher professionalism in different Nordic countries. Report No.10, 2000. University of Oslo, Institute of Educational Research.
18. *Konkola R.* Yhteismuistelu tyoyhteison historiaan liittyvan aineiston keraamisen valineena [Collective remembering as a tool for data collection concerning the history of a workplace]. Tutkimusraportteja No. 3. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteen laitos, Toiminnan teorian ja kehttavan tyotutkimuksen yksikko. Helsingin yliopisto. 2000.
19. *Leont'ev A.* Verksamhet, personlighet och medvetenhet. Moskva: Progress Moskva / Fram Goteborg, 1986 (Activity, consciousness, personality — original work published 1977).
20. *Lindberg V.* Inforandet av godkantgransen — konsekvenser for larare och elever. [The introduction of the pass — consequences for teachers and students ] In Skolverket: Att bedoma eller doma. Tio artiklar om bedomning och betygsättning (p. 39-56). Stockholm: Skolverket, 2002.
21. *Lindberg V.* Contexts for craft and design within Swedish vocational education: Implications for the content. Journal of Research in Teacher Education, (2–3), 2006.
22. *Lindblad S.* Imposed professionalization. On teachers' work and experiences of deregulation of education in Sweden. In I. Nilsson & L. Lundahl (Eds.) Teachers, curriculum and policy — critical perspectives in educational research. Umea University: Printing Office, 1997.
23. *Lpo 94.* Curriculum for the compulsory school system, the pre-school class and the leisure-time centre. (PDF retrieved [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se) 20060701).
24. *Miettinen R.* Transcending traditional school learning: Teachers' work and networks of learning. In Y. Engestrom, R. Miettinen, & R-L. Punamaki (Eds.), Perspectives on Activity theory (s. 325–344). Cambridge: University Press, 1999.
25. *Middleton D. & Brown S.D.* The social psychology of experience. Studies in remembering and forgetting. London/Thousand Oakes/New Delhi: Sage Publications, 2005.
26. *Middleton D., Edwards D.* Conversational remembering — A social psychological approach. In D. Middleton & D. Edwards (Eds.), Collective remembering. London: Sage, 1990.
27. *Peirce C.S.* Pragmatism och kosmologi: Valda uppsatser i oversattning av R. Matz, [Pragmatism and cosmology]. Introduction by M. Bertilsson & P. V. Christiansen. Daidalos, Goteborg, 1990.
28. *Shulman Lee S.* Foreword. In Gess-Newsome, Julie & Lederman, Norman red. Examining Pedagogical Content Knowledge. The Construct and its Implications for Science Education. Science & Technology Education Library. Kluwer Academic Publishers: Dordrecht/Boston/London, IX–XII, 1999.
29. *SOU 1997:121.* Skolfragor: om skola i en ny tid: slutbetankande av Skolkommitten. [School issues: about school in a new era: final report from Skolkommitten] Stockholm: Fritzes.
30. *Stetsenko A.* Activity as object-related: Resolving the dichotomy of individual and collective planes of activity. Mind, culture and activity 12 (1) 70–88, 2005.
31. *Wertsch J.* Voices of collective remembering. Cambridge, U.K. ; New York: Cambridge University Press, 2002.

# Contemporary changes in Swedish compulsory schools — changes in actions or the emerging of a new activity

I. Eriksson,

Ph.D., Stockholm Institute of Education

---

In this article the issue is the validity of the findings of an activity theoretical study that indicates that a new activity is developing within the Swedish school system as a result of restructuralization, including a new grading and assessment system. The issue concerns whether or not the findings are to be interpreted as the object of activity or as goals for actions. I attempt to show how the analysis can discern between object of activity and action related goals. In the article I also attempt to problematize how empirical data can be interpreted by using the concept abduction developed by Charles Sanders Peirce.

**Key words:** abductive process; assessment and grading system; changing activity; collective remembering; changing actions; individualized teaching; Leonti'ev; object of activity; Peirce; realizing a motive; restructuralization; self-regulated teaching; Swedish school; transforming object; validity.

# Индивидуальность — единство несовместимого

**В.В. Печенков,**

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, ведущий научный сотрудник Московского городского психолого-педагогического университета и Психологического института РАО

Выдвигается гипотеза о динамическом подходе к изучению индивидуальности. Динамическая индивидуальность позиционируется как тайна (закрытое, неаддитивное, незавершенное образование), а исходной точкой анализа выбрана метафора «индивидуальность как ограниченность». Обсуждается идея противоречия двух возможных путей (способов) развития индивидуальности (центробежный и центростремительный), а также идея «многоместной» индивидуальности как попытка преодоления этого противоречия. С позиции динамического подхода индивидуальность предстает как уникальное инновационно-консервативное образование, обеспечивающее процесс индивидуализации — инициирования и поддержания постоянного самопреображения человека.

**Ключевые слова:** индивидуальность, проблема совмещения стабильности и развития, метафоры индивидуальности, монтаж, движение и диалог метафор, противоречие путей развития индивидуальности, «многоместная» личность, индивидуализация.

## Странное единство

Тема индивидуальности выглядит ясной и хорошо разработанной, однако на поверку оказывается самой сложной из всего, что только можно себе представить. При ближайшем рассмотрении под внешним покровом простоты обнаруживается непонятное единство таких несовместимых свойств, как внутренняя неизменность и самотождественность, с одной стороны, и движущее начало, обеспечивающее постоянное обновление индивидуума, с другой. Проблема совмещения стабильности и развития невозможно обойти стороной, если мы хотим продвинуться от очевидности к знанию о целостной индивидуальности.

Эта проблема в психологии решается по-разному. Самый распространенный способ — дифференциация психики на ядро и оболочку — встречается под разными именами: «врожденное-приобретенное», «природное-социальное», «генотип-фенотип» и т. п. Сочетание внешней гибкости и внутреннего постоянства трактуется как условие свободного существования человека — пластичная оболочка компенсирует недостатки, обусловленные инертностью ядра.

Другой способ — рассечение психического на содержание и динамику — рождает понятие темперамента, индивидуального способа или стиля деятельности. Оригинальность этого решения в том, что динамика психического реагирования (темп, ритм, амплитуда) представляет полюс стабильности, опре-

деляемый врожденными нейрофизиологическими особенностями, а содержание складывается во взаимодействии со средой и является величиной переменной.

В психологии развития существует вариант решения, где периоды изменения и стабильности следуют друг за другом. Это — представление о литических (стабильных) и кризисных (динамичных) периодах развития, выдвинутое П.П. Блонским и развитое затем Л.С. Выготским [5].

Еще одна версия представлена в идее конвергенции внешних и внутренних факторов [9], суть которой в том, что индивидуальные особенности направляют человека в поисках подходящей жизненной ниши. Осторожный человек не выберет профессию, угрожающую его жизни и здоровью, интроверт будет стремиться свести к минимуму общение с другими людьми. Меняет ли человек условия обитания, стиль жизни, профессию и т. п. — все трансформации направлены на уменьшение трения между индивидуальностью и средой.

В идее конвергенции неудачи и трудности представлены как отрицательное подкрепление, однако известно, что для многих людей препятствия выступают в качестве положительного подкрепления, мощного стимула к развитию. Сильный и самолюбивый человек поворачивается к трудностям лицом, а если он полагает причиной своих неудач собственные недостатки, то будет искать возможность изменить себя. В таком случае индивидуальность стано-

вится фактором психического саморазвития, самопреодоления.

Чтобы расширить понимание условий и форм участия индивидуальности в развитии психики человека, рассмотрим проблему индивидуальности с более общих позиций. Становление проблемы происходило на скрещении двух представлений. Первое видит в индивидуальности казус эволюции, который следует вытеснить из «объективной» науки. Но поскольку индивидуальное является единственным способом существования всеобщего, то исследователи изобретают способы усреднения случайных форм и связей, чтобы преобразовать их в объективные логические закономерности. Методология естественных наук, безусловно, признает приоритет всеобщего в определении истинности полученного знания, доверяясь набору «объективных» фактов, выявленных в результате сравнения и обобщения конечного числа субъективных наблюдений. Наибольшая вероятность фактически приравнивается к сущности объекта или явления, а генеральной стратегией вероятностной методологии является прогнозирование.

С альтернативной точки зрения индивидуальность человека представляется главной составляющей смысла его бытия, его сущностью, единственной достойной внимания субъективной реальностью.

Науки, изучающие действительность с точки зрения всеобщего, относятся к «номотетическим», а науки, рассматривающие действительность с точки зрения неповторимости единичного, относятся к «идиографическим». Образование понятий осуществляется в номотетических науках путем ориентации на среднестатистические закономерности («генерализирующий» метод), в идиографических науках — путем описания уникальных характеристик явления («индивидуализирующий» метод). Отношения между методами разных наук сложны и противоречивы: одни исследователи верят, что их можно сочетать, другие полагают, что это невозможно. На наш взгляд, более продуктивно оценивать исследования индивидуальности в психологии по типу применяемой ими стратегии — *аддитивной* или *неаддитивной*. Аддитивную стратегию использует *аналитическое* направление, которое рассматривает индивидуальность как составленную из элементов структуру, всегда идентичную самой себе. Поскольку это направление видит в качестве единственно верного движения к постижению целостной индивидуальности путь через типологию индивидуальных различий, вполне логично именовать его *аналитико-типологическим* направлением.

На первый взгляд, это направление выглядит естественным и перспективным, с чем трудно согласиться, поскольку спектр особенностей, характеристик, параметров и свойств постоянно ширится и уже не поддается никакому разумному осмыслению, а число известных на сегодняшний день типологий столь велико, что их трудно перечислить [11]. Но главное в том, что вопреки внешней направленности интересов на изучение «субъективной реальности», по своей внутренней сути анали-

тико-типологическое направление продолжает линию развития номотетических наук, используя «генерализующий» метод, основанный на сравнении и усреднении. Не трудно понять, что переход от единой для всех нормы к нескольким типам, в принципе, ничего не меняет, поскольку поиски как общего, так и типического в индивидуальном одинаково ведут к отказу от изучения самого индивидуального. Моцарт, Босх, Чехов интересны не общими либо типическими чертами, а именно своей необычностью, самостью, впрочем, как и любой человек.

Каждому исследователю индивидуальности приходится решать проблему *исключительности*, которая по общему согласию является ключом к пониманию индивидуальности. Проблема в том, что вероятностные методы создавались не для изучения уникальных явлений, и того, что не поддается сравнению, для них просто не существует. Как писал Р. Штайнер: «Индивидуальность нигде вне себя не имеет оснований, в этом сложность ее понимания, она не может быть понята через сходство ни с чем, кроме самой себя ...» [19, с. 112].

Можно констатировать, что имеется явное несоответствие определения базового конструкта индивидуальности как исключительности и вероятностной методологии естественных наук.

Дело даже не в том, что нет четких схем и инструкций по сборке целостной индивидуальности, а в том, что само стремление поставить уникальность человека в станок формул и правил лишено смысла. Измеренная при помощи искусственных эталонов индивидуальность — всего лишь мнимость, а человек, диагностированный и занесенный в реестр — это никак не единственный, а только единичный, один из многих. Единица отделена, но связана рядоположением, в то время как индивидуальность, наделенная исключительностью, всегда вне ряда и вне закона, несравнима и атипична.

Похоже, что именно между единичностью и единственностью можно провести черту, отделяющую психологию индивидуальности от психологии индивидуальных различий. Психология индивидуальности не должна рассматривать свой предмет сквозь призму общего или типического, изучать состав и структуру, измерять степень сходства с типовыми образцами, но ей следует обратить внимание на другие вопросы:

— Зачем индивидуальность всегда единственна и неповторима?

— С какой целью в человеке кристаллизуется неприятие плагиата, явное пренебрежение всем вторичным и неоригинальным?

— Почему только в кошмарном сне можно представить себе человеческое общество, состоящее из абсолютно одинаковых людей?

— Как связаны уникальность и достоинство человеческой личности? Н.А. Бердяев писал: «У меня всегда была мучительная нелюбовь к сходству лиц, к сходству детей и родителей, братьев и сестер. Черты родового сходства мне представлялись противоречащими достоинству человеческой личности» [2, с. 15].

— Всегда ли в истории человечества индивидуальность была востребована как сейчас? Что собой может представлять филогенез индивидуальности?

— Является ли индивидуальность привилегией человека, т. е. насколько правомерно говорить об индивидуальности камня, вещи, цветка, дерева, животного?

— Различаются ли «внутренняя» и «внешняя» индивидуальности, а также «индивидуальность для себя» и «индивидуальность для других»?

И это всего лишь малая часть вопросов, ответы на которые не дает аналитико-типологический подход, не желая вникать в особенности происхождения и развития индивидуальности.

Полагаем, что глубина расхождения основных стратегий понимания индивидуальности измеряется давней оппозицией «креационизма» и «эволюционизма» — конфликтом «... между идеей упорядоченного творения, свершенного раз и навсегда, развернутого без непознаваемой тайны, и идеей самопроизводящей, самопорождающей природы, наделенной загадочными способностями, развертывающейся в истории постепенно и переворачивающейся по прошествии долгого времени космический порядок» [18, с. 152].

«Креационизму» в его предельном виде соответствует представление о машинообразном человеке. «Человек-машина» — это единожды сотворенный человек, до последнего винтика понятный и предсказуемый. Индивидуальность присвоена ему для идентификации либо внедрена как программа специализации, позволяющая в пределах социальной метасистемы исполнять роль детали, элемента и т. п. Схема «человек-машина» сочетается с аддитивной стратегией аналитико-типологического направления: если известен тип, то известно, что от человека можно ожидать, чему учить, что ему вредно и т. п. Прозрачность «человека-машины» есть результат его законченности, случайности в нем нет места, он приспособлен только к реализации заложенной в него программы. Очевидно, что и мир, в котором он может успешно функционировать, должен быть таким же ясным и завершенным.

«Человеку-машине» противопоставляется живой, неразъемный человек, который, как писал М.М. Бахтин, «... никогда не совпадает с самим собой. К нему нельзя применить форму тождества  $A=A$ . ... Подлинная жизнь личности совершается в точке этого несовпадения человека с самим собой» [1, с. 100]. По мысли В.В. Розанова, человек в целостности своей природы есть существо иррациональное, и полное его объяснение недоступно разуму. «Как бы ни была упорна работа мысли, она никогда не покрывает всей действительности, будет отвечать мнимому человеку, а не действительному. В человеке скрыт акт творчества, и он-то именно и привлек в него жизнь, наградил его страданиями и радостями, ни понять, ни передать которых не дано разуму» [16, с. 29]. Творчество является сущностной чертой

незавершенного живого человека, он открыт для нескончаемого развития, точно так же, как и весь мир вокруг него.

### Альтернативный подход

Стремление выбраться из тупика аддитивности застывшей индивидуальности «человека-машины», а также интерес к вопросам происхождения индивидуальности человека целостного, творческого и таинственного привели нас к необходимости выдвинуть гипотезу о *динамическом* подходе как альтернативе статическому подходу аналитико-типологического направления. По причине альтернативности линия гипотезы о динамическом подходе выстроилась на анализе трех взаимосвязанных постулатов — *непознаваемости* (закрытости), *неразъемности* (неаддитивности) и *незавершенности* (возможности развития) человеческой индивидуальности.

Таким образом, исходным моментом является то, что целостная индивидуальность предстает перед нами как **Тайна**, которую нельзя ни «открыть», ни увидеть.

Специфику тайны индивидуальности (самого-самого, самости) А.Ф. Лосев обозначил так: «Существом и природой самого самого является то, что оно свободно, даже от самого себя, что оно равно ни от чего не получает ограничения, различности и определенности, даже и от самого себя. ... Самое само есть тайна. ... Тайна есть то, что по самому существу своему никогда не может быть раскрыто. Но она может являться» [12, с. 301–304].

С большой долей уверенности можно предположить, что область существования тайн находится в пространстве, которое было обозначено Н. Кузанским [10] как знание о незнании. А.Ф. Лосев считал, что пространство это огромно и располагается где-то между абсолютным незнанием и абсолютным знанием и может быть представлено как «синтез и тождество знания и незнания» [12]. Признание чего-либо тайной не означает отказа от рационального познания, следует только уяснить специфику процесса познания в области тайн, на что указывал в свое время Н.А. Бердяев: «Тайна всегда остается, она лишь углубляется от познания. Познание уничтожает лже-тайны, вызванные незнанием» [2, с. 94]. Расширяя пространство знания за пределами компетенции объективных научных методов, освобождаясь от иллюзий ложного знания, мы расширяем путь к подлинной тайне индивидуальности. Исследователь получает возможность действовать в зонах незнания, переводя знание о незнании в форму проблемы. Знание о том, что проблема существует, и ее своевременная постановка важнее, чем систематическая разработка уже сформулированной проблемы.

Поскольку индивидуальность как тайна — понятие, не имеющее предмета, на который можно просто указать, то она всегда осмысливается через своего заместителя — символ, метафору, представление. Обращение к метафоре, говоря словами В.П. Зинченко, «... возвращает к тайне смысла, вызывает желание

прикоснуться к ней, сделать ее более ощутимой» [8, с. 102]. Тайна индивидуальности дает о себе знать множеством метафор, подобно тому, как ветер обнаруживает себя в раскачивании деревьев, наполненных парусах, сорванных крышах, плывущих облаках, не будучи ничем из них. Отдельная метафора вместе с ее интерпретацией представляет гипотетическую модель, а взятые в совокупности метафоры-модели составляют проблемное поле, которое обладает рядом особенностей.

Во-первых, всегда надо осознавать частичность любой из метафор, обусловленную их одномерным характером, непременно оговаривая, что в каждом случае речь идет об одном и том же, но в разных толкованиях, пониманиях, исполнениях.

Во-вторых, сам метод интерпретации метафор не зависит от возможности истинного или ложного интерпретирования. Вопрос о местонахождении истины не имеет к метафоре никакого отношения, что позволяет оторваться от обязательной процедуры науки — верификации гипотез. Она здесь не нужна, ибо метафора — чувственный заместитель, символ, что угодно, только не само явление.

В-третьих, отказываясь от поисков критерия истинности, мы устраняем иерархию и получаем плюрализм взглядов, позволяющий легко переходить от одной точки зрения к другой, чтобы в движении встречных смысловых потоков породить феномен понимания.

Искусство исследователя состоит в том, чтобы организовать это движение, провести «монтаж метафор» (выражение В.П. Зинченко) таким образом, чтобы между ними возник диалог. По аналогии с кинематографическим монтажом метафоры выступают как эпизоды, сцены, фрагменты, и, прежде чем начать выстраивать логику монтажа, исследователю нужно отобрать основные, непременно доступные для здравого смысла представления о содержании понятия. В нашем случае это — «индивидуальность», которая есть:

1. *Артефакт*, трюк слепой эволюции, ненужный дар, пузырь на воде, досадная помеха объективного научного эксперимента.

2. *Особая форма существования человеческого феномена*. Существом и природой индивидуальности является ее абсолютная случайность, обеспечивающая ей абсолютную свободу. В силу этого в ней заключен потенциал развития, наделяющий человека способностью участвовать в изменении устоявшихся порядков. Без такой возможности индивидуального выхода из накатанной колеи бытия развитие человека, да и само его существование давно бы прекратилось.

3. *Источник получения нового знания* о мире, поскольку канал поступления нового знания всегда сугубо индивидуален. *Эвристическая* функция, представленная пунктами 2 и 3, делает единственность индивидуальности бесценным, но и опасным даром, поскольку каждый человек потенциально содержит в себе возможность не только спасения, но и гибели всего человечества.

4. *Ограниченность, несовершенство человека*. Такое понимание встречается у В. Франкла: «Именно из людского несовершенства следует незаменимость и невозможность каждого индивида — поскольку каждый несовершенен на свой манер» [17, с. 197].

5. *Социальные координаты человека*. В основе этой метафоры лежит представление, что индивидуальность объективируется и обретает смысл, только включаясь в систему «человечество», в процессе исполнения социальных ролей и функций. Свообразие индивидуальной ограниченности сцепляет людей друг с другом, благодаря чему человек и человечество составляют единство, а судьбой единичного человека управляют социальные законы. Кроме того, в обществе индивидуальность выступает в качестве врожденной идентификационной метки, по которой человека можно опознать и привлечь к ответу. В таком представлении индивидуальность отчуждается от человека, отстраняется от него.

Навязываемый социумом тезис, что все «человеческое» в человеке исчерпывается социальной корректностью, ведет к тому, что в самом слове «я» начинает ощущаться что-то стыдное, негативное. В одном из ранних японских трактатов утверждалось: «Если человеком овладевает личное, то им обязательно овладевает злоба; если человеком овладевает злоба, то у него обязательно будут разногласия с другими» [20]. Объявляя единичного человека средоточием зла, заранее лишая его презумпции невиновности, общество подминает индивидуальность под себя, навязывая социальную мораль, одним из непререкаемых постулатов которой является известный тезис: «незаменимых людей нет». Такое отношение к индивидуальности вызывает естественный человеческий протест: «Но наши души длинной сетью // Вылавливали на заре, // Вылавливали и говорили: // Вы единицы, вы не в счет, // Но мы-то мучились, мы жили, // Кто в наших жизнях даст отчет?» [13, с. 430]. Вероятно, можно допустить, что острое ощущение своей единственности и незаменимости способствовало формированию «чувства собственного достоинства».

6. *Основание «чувства собственного достоинства»*. В. Франкл писал: «... человека нельзя ввести составляющим элементом ни в какую систему высшего порядка — ведь он при этом теряет особое качество, которое отличает собственно человеческое бытие, — чувство достоинства» [17, с. 200]. И. Кант определял человеческое достоинство как несравнимую ценность, основанную на автономии воли человека, на том, что нравственный закон не может быть дан человеку извне или свыше, а формулируется исключительно им самим. Человеку невыносимо быть куклой в чужих руках и очень важно сознание зависимости происходящего в мире от того, что он мог бы сделать сам, без палки и поводья. Чувство собственного достоинства, направленное на поддержание устойчивости вертикали подлинной индивидуальности, демонстрирует ее ортогональность иллюзии общественной индивидуальности, распростертой по горизонтали межчеловеческой коммуникации.

7. *Высшая планка равенства* людей, поскольку неповторимость исключает сравнение и оценивание. Человек может быть сильным или слабым, умным или глупым, красивым или нет, но как индивидуальность он уже равен другому человеку потому, что он такой один. Метафора абсолютного равенства неотделима от чувства собственного достоинства потому, что предполагает в качестве обязательного условия самоуважение и только на этой основе интерес и уважение одного особенного к другому особенному. Это положительное равенство реализуется исключительно в личном общении и его следует отличать от правового равенства граждан перед законом. Признание того, что индивидуальность не порок, а высочайшая ценность, делает ее высшей планкой равенства всех людей без исключения, и в таком понимании индивидуальность ложится в основание *абсолютного гуманитарного видения мира*, когда любой человек априорно воспринимается как существо этически равное другому, когда невозможна сама постановка вопроса — хуже он тебя или лучше, даже если его нравственные принципы отличаются от твоих.

Анализ отобранных метафор позволяет сделать вывод, что они в разной степени представляют эвристическую, экзистенциальную, социальную функции индивидуальности, а также функцию идентификации. Но мы поставили перед собой особую задачу — изучить возможности *динамического* подхода к постижению индивидуальности, а этой цели отвечает лишь одна из метафор — индивидуальность как *ограниченность*. И вот почему. Привести нас к пониманию движущих сил развития индивидуальности может лишь такое представление об исключительности, которое исходно содержит в себе возможность осуществления развивающей функции, что в качестве необходимых условий предполагает наличие двух моментов. Первый момент — это возникновение препятствия, затруднения, и второй момент — наличие стремления и возможностей преодолеть препятствие. Л.С. Выготский писал: «Существование препятствий ... есть не только главное условие *достижения цели*, но и неперемное условие самого возникновения и существования цели. ... Существование препятствий создает «цель» для психических актов, т. е. вводит в развитие психики перспективу будущего, а наличие этой «цели» создает стимул для стремления к компенсации» [6, с. 121].

Рассуждая подобным образом, мы выбрали в качестве начальной точки анализа представление об индивидуальности как ограниченности, причем в обоих ее вариантах — *недостаточности* и *отделенности*.

### Биполярная психика

Определяя индивидуальность как недостаточность, мы втягиваем в сферу нашего анализа противоположный полюс — достаточность или *универсальность* человека, поскольку утверждение, что каждый человек изначально, актуально недостато-

чен, может быть осмыслено только в неразрывной сцепке с его потенциальной универсальностью. Говоря, что человек рождается с багажом невообразимых возможностей, мы имеем в виду только то, что при наличии желания и неограниченного времени, а также обеспечении необходимых социокультурных условий нормальные природные задатки позволяют любому человеку достичь всех высот совершенства. В реальной жизни универсальность человека ограничена психофизиологическими особенностями, продолжительностью активного периода жизни, обстоятельствами (историческими и географическими), случайностями и т. д. В. Франкл называл эти ограничения *естественной заданностью* человека, состоящей из витальной основы вместе с социальным положением [17].

Мир, в который человек заброшен фактом своего рождения, диктует определенные стратегии поведения и психического развития. Эти стратегии различаются по возможности выбора — для одних людей такая возможность есть, для других нет. Но все стратегии сходятся в том, что отвечают коренному свойству человека — стремлению к свободе. Это свойство выстраивает основную линию поведения человека, направленную на преодоление ограничений любого рода, в том числе ограничений собственной витальной основы. В. Франкл предлагает понимать человека как «... существо, освободившее себя от всего, что его определяло (определяло как биологический, психологический и социологический тип), другими словами, это существо, которое превосходит все эти детерминанты ...» [17, с. 203—204].

Результатом осознания человеком своей ограниченности является выделение внутри единого Я двух полюсов. Один полюс — это Я-сиюминутный, частный, реальный, второй полюс — Я-универсальный, заверченный, идеальный. Эти два полюса — ограниченность и универсальность — в реальности разделены временно й пропастью, но в психическом «пространстве» человека сведены вместе, чтобы возникло силовое поле саморазвития. Подлинным хозяином своей жизни человек становится, если он способен понять себя по отношению к самому себе, а не только по отношению к миру и другим людям. С этого момента происходит решающий поворот — теперь уже не индивидуальность владеет человеком, а человек становится творцом своей индивидуальности. Франкл писал, что «человеческая жизнь, отмеченная с самого начала печатью противостояния человека собственной природе ограниченности, может показаться единой и грандиозно рекордной гонкой» [17, с. 212]. Анализ линии недостаточности-универсальности в контексте процесса развития человека обнаруживает биполярность человеческого самосознания, принадлежащего одновременно вечности и быстротекущему потоку настоящего. Потенциальное бесконечное в психике человека, просвечивая сквозь реальную ограниченность, преобразует последнюю в актуальное бесконечное и потому, будучи существом конечным, смертным, человек живет себе как бессмертный, бесконечный.

С точки зрения развития от ограниченности к универсальности люди максимально различаются между собой в исходной точке, где каждый ограничен по-своему. Поскольку конечная точка — идеал универсальности — одинаков для всех людей (ибо трудно предположить обратное), постольку продвижение к нему размывает различия. В таком представлении индивидуальность не распускается, но растворяется, расходуется, отдавая себя саморазвитию человека.

Констатация существования идеала без указания причин его происхождения может привести к неправомерным толкованиям. Наиболее убедительным кажется предположение, что идеал возникает в сознании существа, недовольного собой и своей жизнью, а потому атрибуты идеала не спускаются «сверху», а формируются по принципу «от противного»: нет представления о здоровье, сытости, равенстве, свободе без представления о болезни, голоде, неравенстве, рабстве. В таком представлении саморазвитие человека выглядит уже не как гонка за идеалом, а скорее как бегство от «анти-идеала». Потенциальная универсальность подразумевает не столько смутное влечение к всестороннему развитию, сколько конкретное желание человека стать бессмертным, всемогущим, вездесущим, всевидящим, всезнающим, самодостаточным и свободным. Полагаем, что именно эти желания кристаллизуются в таких вербальных сгущениях-абсолютах, как Совершенство, Самость, Универсальность, Творец, Создатель и т. п. Каждое из них обладает своими смысловыми оттенками, но для человека они равны уже тем, что одинаково недостижимы в реальности, потому что на пути к ним встает одно непреодолимое препятствие — телесная обреченность, устанавливающая трагический разрыв между ограниченностью времени жизни человека и бесконечностью идеала. Физическая отделенность (замкнутость) и недостаточность являют собой два неразъемных условия жизни: пока человек жив, он отделен и зависим. Проблема совмещения вечности с ограниченностью человека — теоретически тушечная проблема, но практически решаемая оригинальным обходным путем.

### Иллюзия целостности

В качестве способа решения неразрешимых проблем человека можно представить создание человечества, обладающего теми же качествами, которыми наделены идеалы, но только в реальности, здесь и сейчас — оно бессмертно, бесконечно, всемерно и т. д. Вступив в систему «человечество», где осуществляется разделение труда, человек продлевает период своей активной жизни во много раз, успевает сделать гораздо больше, чем он сделал бы в одиночку. Объединение людей как частей единого целого есть залог спасения каждого человека в отдельности, поскольку благодаря социальной интеграции восстанавливается его целостность.

Телесная индивидуальность ограничена датами рождения и смерти: для себя я существую, пока жив.

Становясь частью человечества, индивидуальность проецируется в межсубъектное пространство диалого-коммуникации, где начинает существовать в духовном виде, и длительность и устойчивость такого ее существования определяется степенью влияния и признания в социокультурном пространстве. Право на место в этом пространстве духовного бессмертия достигается, среди прочего, через отрицание ценности индивидуального существования во имя общественных ценностей, поскольку успешность выбора индивидуальной жизненной и постжизненной истории в решающей степени зависит от «да» или «нет» других.

Важно то, что человечество по отношению к отдельному человеку выступает не только как способ существования или метасистема, но и как идеал, и в этом качестве становится мощным стимулом к развитию. Лишенная самостоятельного значения, индивидуальность получает его в социосистеме благодаря своей особости, специфичности. Общество активно использует индивидуальность, ограничивая ее социальным уровнем функционирования, на котором единичность, усугубленная особостью, объективируется в социальных ролях и функциях. Человек перестает тяготиться своей односторонностью, наоборот, общество всячески поощряет ее усиление и углубление, поскольку благодаря ей он становится суперпрофессионалом. Предлагая свою особость в форме той или иной способности, человек компенсирует свои неспособности уже не путем всестороннего гармоничного саморазвития, но пользуясь способностями других людей в материальном или идеальном выражении.

Итак, в качестве элемента системы «человечество» индивид получает право на существование в общем культурно-духовном пространстве, благодаря чему продлевает свою индивидуальность за временные и пространственные рамки своей телесности, обретает искомое ощущение свободы (по Бердяеву, это рациональная свобода или исполнение морального долга) и чувство целостности (защищенности от давления среды и страха смерти) в обмен на недостижимую иррациональную свободу.

### На пересечении двух линий развития

Противоречие между стремлением человека к совершенству и ограниченностью его жизни ведет к появлению двух альтернативных путей восстановления целостности — *центростремительного* и *центробежного* (центром мы здесь обозначаем универсальность, цельность). Центростремительный путь — это бесконечная гонка от ограниченности-недостаточности к идеалу совершенства. Не в силах в одиночку разомкнуть пределы своей телесной ограниченности, люди объединяются в метасистему «человечество», цель которой — восстановление каждого человека до целого. Этот путь назовем центробежным, поскольку, становясь частью социального организма, человек вынужден развиваться в направлении гиперспециализации, умножая свою ограниченность.

Идея расхождения и противоборства двух линий развития человека положена в основу философской модели человека экстатического, рвущегося выйти за все ограничения, поставленные перед ним природой, в то время как философско-антропологическая традиция, сводящая человеческое к социальному, упорно отрицает не только возможность самодостаточности единичного человека, но даже само его существование. Миф о социальной природе индивидуальности, дарующий человеку вечность, избавляющий его от смертной участи, парадоксальным образом направлен против человека, поскольку заключает в себе антиличностное начало.

Для Н.К. Михайловского неживотное начало в человеке состоит в том, что он исходно, от природы не специализирован и не может смириться ни с какой им же самим выстраиваемой формой общества, выламываясь из нее в борьбе за свободу. Человек, пользующийся одной способностью, доводит ее до совершенства, но все другие его способности подвергаются атрофированию, т. е. специализация ведет к регрессу личности. То, что означает прогресс в жизни общества, является регрессом в жизни человека и наоборот. Общество стремится подчинить и разбить личность, превращая человека в свой собственный орган. Желая избежать этих неприятных последствий, человек должен бороться за самостоятельность и разносторонность своей личности [14].

К слову сказать, в японской культуре средних веков считалось, что совершенный человек должен быть универсален и не испытывать предпочтения ни к чему. Ограниченности лиц, не желающих быть универсальными, противопоставлялись качества, присутствующие в той или иной степени всем представителям японской традиции — цельность и полнота [20].

Факты, выявленные в современной исследовательской практике обучения одаренных детей, хорошо вписываются в этот контекст [21, 22]. В серии экспериментов было показано, что широта интересов является непременным условием развития одаренности: при обучении по программе междисциплинарного обобщения интеллектуальный уровень повышается, в то время как в условиях традиционного обучения (ранней специализации) у одаренных детей обнаруживается отрицательная динамика показателей интеллектуальных и особенно творческих способностей. Изучение явления с разных точек зрения — естествоиспытателя, историка, лингвиста или искусствоведа — создает условия для развития творческого мышления одаренных детей. Отсюда вывод: ограничение интересов детей в целях раннего формирования профессиональных навыков наносит вред как личностному развитию, так и интеллектуальному, и творческому.

Таким образом, в пространстве социума индивидуальность человека вынуждена функционировать неестественным для нее образом, умножая свою односторонность. Осознав эту неестественность, человек ищет пути возвращения на обетованную почву. И здесь нельзя обойти вниманием нетривиальный способ движения человека к универсальности, возникающий благодаря уникальной способности человека к дифференциации своей личности.

## Многоместная индивидуальность

Идея многослойности человеческой личности привлекает к себе внимание с давних времен. Так, согласно представлениям, существующим в индийской философии, человек, кроме его физического тела, имеет еще несколько нематериальных тел (некоторые учения насчитывают семь и более тел); их называют аурами, а все вместе ауральным яйцом.

В наше время предположение, что одно тело может быть носителем нескольких душ, получило творческое продолжение в идее множественной личности или «многоместного субъекта» [3]. Очень убедительно об этом писал Г. Гессе: «... если кто-то осмеливается расширить мнимое единство своего «я» хотя бы до двойственности, то он уже почти гений, во всяком случае редкое и интересное исключение. В действительности же любое «я», даже самое наивное, это не единство, а многосложнейший мир, это маленькое звездное небо, хаос форм, ступеней и состояний, наследственности и возможностей» [7, с. 66–67].

Остается открытым вопрос: зачем, с какой целью человек приходит к множественному проявлению себя? Самое распространенное представление о функциях разных Я и об их отношениях друг с другом таково: одно Я наблюдает за другим, одно живет, переживает, другое холодно и беспристрастно оценивает. Эта главная тема отражает естественное стремление человека к самопознанию.

Среди иных составляющих Я обсуждается образование, получившее условное название «Тень». Персонажи Шен Де и Шой Да из пьесы Б. Брехта [4], будучи полными противоположностями в отношении к окружающим, представляют собой симбиоз — доброй Шен Де необходима помощь безжалостного Шой Да, который порожден ею и подобен ее тени. Выделение области Тени внутри психического можно рассматривать как способ решения задач, возникающих в связи с проблемой невозможности выбора в условиях одновременного предъявления к человеку взаимоисключающих требований.

Португальский поэт Фернандо Пессоа привлекал к себе внимание исследователей загадкой своих «гетеронимов» — литературных двойников. Высказывалось предположение, что создание гетеронимов — противоядие от тоски и скуки, средство приобрести вкус к жизни. Поэт, запертый в себе самом, обреченный на одиночество и скептицизм, стремится покинуть крепость своей разобщенности. Однако интереснее то, что он сам писал о причине разделения своего я: «Быть чем-то одним означает быть в тюрьме, // Быть собой означает не быть. // Я буду жить убегаю, // Но жить по-настоящему» [15, с. 32]. Ф. Пессоа здесь высвечивает неожиданную, неявную функцию дифференциации личности — освобождение человека от социального давления. Поэт открывает для себя своеобразный путь к свободе, описывает условия ее обретения: свобода есть состояние неопределенности, достичь которого можно только в движении, в промежутке между определенностями — гетеронимами.

Это представление в чем-то созвучно конфуцианскому идеалу «у-во» (или «муга» по-японски), т. е. Не-Я [20]. Истинное Я обретается при достижении состояния Не-Я, или свободы. Совершенному человеку свойственна гибкость — готовность к личностной трансформации ради социальной конформности. Произвольный переход от одного Не-Я к другому дает возможность человеку чувствовать себя свободным, находясь при этом в регламентированных социальных ячейках общества.

Создавая гетеронимов, человек обретает искомую целостность-универсальность за счет возможности перехода от одной личности к другой. Универсальность, таким образом, достигается путем разворачивания по оси времени, в отличие от одномоментной универсальности, сжатой в идеале совершенства. Идеал, который формируется на этом пути развития индивидуальности, отличается от ранее упомянутых (Совершенство, Человечество) тем, что один человек становится обладателем разных индивидуальностей, и потому этот идеал условно можно назвать идеалом Разнообразия. Отметим, что явление «многоместной личности» напрочь разрушает устоявшееся представление об индивидуальности как однозначной единственности, одновременно обнаруживая богатейшие возможности влияния на развитие психики человека.

\* \* \*

Ядром гипотезы о динамическом подходе является сведение реальной ограниченности человека и

его потенциальной универсальности в едином психическом пространстве, что превращает индивидуальность в источник внутренней активности, подвигающий человека к саморазвитию. В этом свете индивидуальность предстает перед нами как уникальное инновативно-консервативное образование, как своеобразный способ совмещения стабильности и подвижности, в котором можно усмотреть общий принцип развития человека: вначале выясняется предел возможностей, а затем изобретается способ его преодоления.

Принципиальная незавершенность человека предполагает темпоральное изучение его индивидуальности, которая открыта в неизвестное будущее и потому есть бесконечно длящаяся, никогда незавершаемая проблема. В этом смысле к человеку в большей мере применимо понятие *динамической* индивидуальности, которое не может реализовываться через *идентичность*, всегда обращенную к прошлому. Динамическая индивидуальность, представленная через *ограниченность*, не реализуется, а постоянно создается, т. е. выступает как *индивидуализация* — процесс инициирования и поддержания постоянно самопреобразования.

Завершая данную статью, мы оставляем открытой проблему постижения целостной, неаддитивной индивидуальности, ограничившись выявлением точек роста вероятных направлений ее дальнейшей проработки. По мере возможности мы попытались осуществить сдвиг перспективы рассмотрения человеческой индивидуальности, необходимость которого, на наш взгляд, давно назрела.

### Литература

1. Бахтин М.М. Проблемы содержания, материала и формы в художественном творчестве // Вопросы литературы и эстетики. М., 1975.
2. Бердяев Н.А. Самопознание. М., 1991.
3. Библер В.С. Мышление как творчество: Введение в логику мысленного диалога. М., 1975.
4. Брехт Б. Добрый человек из Сычуани // Театр. Т. 3., М.: Искусство, 1964.
5. Выготский Л.С. Педология подростка // Выготский Л.С. Соб. соч.: В 6 т. Т. 4, М., 1984.
6. Выготский Л.С. К вопросу о динамике детского характера // Психология индивидуальных различий. М., 2000.
7. Гессе Г. Степной волк. М., 1999.
8. Зинченко В.П. Живые метафоры смысла // Вопросы психологии. 2006. № 5.
9. Егорова М.С. Психология индивидуальных различий. М., 1997.
10. Кузанский Н. Апология ученого незнания // Кузанский Н. Сочинения: В 2 т. Т. 2, М., 1980.
11. Либин А.В. Дифференциальная психология. М., 1999.
12. Лосев А.Ф. Самое само // Лосев А.Ф. Миф, число, сущность. М., 1994.
13. Лосский Н.О. История русской философии. М., 1991.
14. Луговской В.А. Собрание сочинений: В 3 т. Т. 2, М., 1971.
15. Михайловский Н.К. Записки профана. 1875—1876.
16. Пессоа Ф. Лирика. М., 1978.
17. Розанов В.В. 1894/1902 Легенда о Великом Инквизиторе Ф.М. Достоевского: Опыт критического комментария с присоединением двух этюдов о Гоголе. Изд-е второе. С.-Пб., 1902.
18. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.
19. Фуко М. Археология знания. К., 1996.
20. Штайнер Р. Философия свободы. Калуга, 1994.
21. Штейнер Е.С. Феномен человека в японской традиции: личность или квазиличность? // Человек и культура: Индивидуальность в истории культуры. М., 1990.
22. Шумакова Н.Б. Система междисциплинарного обучения одаренных детей в школе // Московская психологическая школа: История и современность: В 3 т. Т. 1. кн. 2. М., 2004.
23. Щербанова Е.И. Лонгитюдное исследование развития одаренности школьников // Московская психологическая школа: История и современность: В 3 т. Т. 1. кн. 2. М., 2004.

# Individuality: The Unity of Incompatible

V.V. Pechenkov,

Ph.D. in Psychology, senior researcher, leading researcher at the Moscow State University of Psychology and Education  
and at the Russian Academy of Education

---

The author puts forward a hypothesis concerning a dynamic approach to exploring individuality. He considers dynamic individuality a mystery (a closed, non-additive, incomplete formation) and chooses the metaphor 'individuality as limitedness' as a starting point for his analysis. The author also discusses the idea about the contradiction between the two possible ways of individuality development - centrifugal and centripetal - and the idea of a 'multi-seated' individuality as an attempt to overcome this contradiction. In the light of the dynamic approach individuality appears as a unique innovative and conservative formation providing the process of individualisation - that is, of initiating and maintaining one's continual self-transformation.

**Key words:** individuality, problem of combining stability and development, individuality metaphors, montage, movement and dialogue of metaphors, contradiction of ways of individuality development, 'multi-seated' personality, individualisation.

## References

1. *Bahtin M.M.* Problemy soderzhaniya, materiala i formy v hudozhestvennom tvorchestve // Voprosy literatury i estetiki. M., 1975.
2. *Berdyayev N.A.* Samopoznanie. M., 1991.
3. *Bibler V.S.* Myshlenie kak tvorchestvo. Vvedenie v logiku myslennogo dialoga. M., 1975.
4. *Brecht B.* Dobryi chelovek iz Sychuani // Teatr. T. 3., M., 1964.
5. *Vygotskii L.S.* Pedologiya podrostka // Vygotskii L.S. Sob. soch.: V 6 t. T. 4, M., 1984.
6. *Vygotskii L.S.* K voprosu o dinamike detskogo haraktera // Psihologiya individual'nyh razlichii. M., 2000.
7. *Gesse G.* Stepnoi volk. M., 1999.
8. *Zinchenko V.P.* Zhivye metafory smysla // Voprosy psihologii. 2006. № 5.
9. *Egorova M.S.* Psihologiya individual'nyh razlichii. M., 1997.
10. *Kuzanskii N.* Apologiya uchenogo neznaniya // Kuzanskii N. Sochineniya: V 2 t. T. 2, M., 1980.
11. *Libin A.V.* Differencial'naya psihologiya. M., 1999.
12. *Losev A.F.* Samoe samo // Losev A.F. Mif, chislo, sushnost'. M., 1994.
13. *Losskii N.O.* Istoriya russkoi filosofii. M., 1991.
14. *Lugovskoi V.A.* Sobranie sochinenii: V 3 t. T. 2, M., 1971.
15. *Mihailovskii N.K.* Zapiski profana. 1875–1876.
16. *Pessoa F.* Lirika. M., 1978.
17. *Rozanov V.V.* 1894/1902 Legenda o Velikom Inkvizitore F.M. Dostoevskogo: Opyt kriticheskogo kommentariya s prisoedineniem dvuh etyudov o Gogole. Izd-e vtoroje. S.-Pb., 1902.
18. *Frankl V.* Chelovek v poiskah smysla. M., 1990.
19. *Fuko M.* Arheologiya znaniya. K., 1996.
20. *Shtainer R.* Filosofiya svobody. Kaluga, 1994.
21. *Shteiner E.S.* Fenomen cheloveka v yaponskoi tradicii: lichnost' ili kvazilichnost'? // Chelovek i kul'tura: Individual'nost' v istorii kul'tury. M., 1990.
22. *Shumakova N.B.* Sistema mezhdisciplinarnogo obucheniya odarenykh detei v shkole // Moskovskaya psihologicheskaya shkola: Istoriya i sovremennost': V 3 t. T. 1. kn. 2. M., 2004.
23. *Sheblanova E.I.* Longityudnoe issledovanie razvitiya odarennosti shkol'nikov // Moskovskaya psihologicheskaya shkola: Istoriya i sovremennost': V 3 t. T. 1. kn. 2. M., 2004.

## Культурно-историческая парадигма: контекст развития\*

**И.В. Ермакова,**

кандидат психологических наук, начальник сектора социально-психологических проблем образования  
Московского городского психолого-педагогического университета

**И.М. Кондаков,**

кандидат психологических наук, заведующий лабораторией мат. моделей  
Московского городского психолого-педагогического университета

В статье рассмотрены основные методологические положения культурно-исторической парадигмы. Введение Л.С. Выготским понятия знакового опосредствования позволяет проводить анализ развития психических функций по двум линиям. В одном случае знак выступает как средство познания предметов и явлений окружающего мира. Эта линия нашла свое выражение и развитие в теории учебной деятельности В.В. Давыдова, в которой основной акцент делается на понятии меры как средства анализа сущностных свойств окружающего мира. В другом случае знак выступает как средство организации самой познавательной деятельности (как элемент метапознания). Эта линия нашла свое выражение и развитие в социально-генетической теории В.В. Рубцова, где в качестве ключевого понятия вводится понятие «рефлексия», выражающее форму присвоения коллективно распределенной деятельности.

**Ключевые слова:** культурно-историческая парадигма, интериоризация, знаковое опосредствование, теория учебной деятельности, социально-генетическая теория.

Многие из тех методологических положений, на которых с 20-х гг. XX в. строилась отечественная психология, доказали свою эффективность в планировании и объяснении вновь получаемых эмпирических данных. Это справедливо прежде всего в отношении положений об активности личности, о роли деятельности, о целостности психики и др. Вместе с тем возникает вопрос о роли этих методологических положений при интеграции в современную психологию тех данных, которые получены к настоящему времени в рамках когнитивных и биологических наук. Будет ли происходить обогащение исходных положений или на их место должны прийти новые парадигмы и методологии? Попробуем рассмотреть этот вопрос применительно к такому ключевому для отечественной психологии понятию, как понятие коллективной деятельности, лежащее в основе культурно-исторической парадигмы Л.С. Выготского. Это понятие на протяжении многих лет играло ведущую роль в организации психологических исследований. При рассмотрении данного понятия в центре внимания будут те его аспекты, по которым оно сопоставимо с понятиями современной психологии, в частности, разрабатываемыми в рамках когнитивной психологии.

### Культурно-историческая психология

В культурно-исторической психологии Л.С. Выготского главным является положение, что всякая

высшая форма поведения возникает в своем развитии дважды: сначала в коллективной форме (как функция интерпсихологическая), затем — во внутренней (как функция интрапсихологическая) [3, 4]. Наиболее очевидно это проявляется в речи, которая первоначально является посредником между ребенком и окружающими, но когда он начинает говорить про себя, она может рассматриваться как перенесение коллективной формы поведения в практику личного поведения [3, т. 1, с. 115].

При описании процесса преобразования внешних действий во внутренние психические функции, процесса интериоризации, Л.С. Выготский значительно ближе к П. Жане и Дж. Миду, говорящим о социальной детерминации, нежели к Ж. Пиаже с его акцентом на спонтанно осуществляющемся процессе интеллектуального развития. Позиция Л.С. Выготского: сознание не созревает в социальном контексте, а образуется из интериоризированных социальных отношений. Это означает, что дети склонны использовать по отношению к самим себе те формы поведения, которые окружающие проявляют по отношению к ним.

Так, Л.С. Выготский утверждает, что в натуральной психике, свойственной как человеку, так и животному, каждая психическая функция выполняет какую-либо одну приспособительную задачу, ориентирована на тот или иной вполне определенный класс задач выживания организма. И при этом работает данная функция независимо от других функций. В человеческой же психике впервые появляется особая функция. Эта *функция*, выполняемая личностью, ори-

\* Работа осуществлена при поддержке гранта РГНФ № 04-06-00248а.

ентирована не непосредственно на различные ситуации выживания, а на *другие психические функции*. За счет этой («личностной») функции происходит переход от «низшей» формы поведения, базирующейся на рудиментарных функциях, к высшей, в генетическом и функциональном отношении более сложной. «Линией, разделяющей обе формы, является отношение стимула — реакции. Для одной формы существенным признаком будет полная — в принципе — определяемость поведения стимуляцией. Для другой столь же существенная черта **автостимуляция**, создание и употребление искусственных стимулов-средств и определение с их помощью собственного поведения. Искусственные стимулы-средства, вводимые человеком в психологическую ситуацию и выполняющие функцию автостимуляции, мы называем **знаками**» [3, т. 3, с. 77–78]. Таким образом, в основе высших форм поведения лежит сигнификативная структура, связанная с активным употреблением знаков.

Линия на выделение особой функции внутреннего контроля при осуществлении интеллектуальных процессов получила свое дальнейшее развитие в проблематике метапознания как системы знаний о человеческом мышлении, его функционировании и управлении. Так, в частности, Дж. Флейвелл провел анализ метакогнитивных способностей, в первую очередь стратегий управления памятью [15]. При этом ключевой была признана способность ребенка играть роль другого человека. Такая способность предполагает сформированность ряда когнитивных операций:

1) признание того, что существует другая точка зрения;

2) понимание необходимости видеть будущее другого человека для того, чтобы поддерживать с ним успешное социальное взаимодействие;

3) умение делать выводы о тех качествах других людей, которые имеют отношение к определенной социальной задаче;

4) применение этих выводов, контроль за применением и одновременное участие в социальной деятельности. Р. Стернберг в своей компонентной теории человеческого интеллекта особое место уделяет так называемым метакомпонентам, к которым относят планирование, запись и оценку процесса решения проблемы [17]. Наконец, в концепции интеллекта, разработанной М.А. Холодной [14], постулируется, что ментальный (умственный) опыт, образующий интеллект, включает в себя наряду с прочим метакогнитивный опыт, который обеспечивает осуществление произвольной и произвольной регуляции процесса переработки информации. В него входят такие ментальные структуры, как произвольный интеллектуальный контроль, произвольный интеллектуальный контроль, метакогнитивная осведомленность, открытая познавательная позиция. О его сформированности свидетельствуют: способность к прогнозированию и планированию собственной интеллектуальной деятельности; способность к оценке ее этапов; способность к ее прерыванию; способность к выбору стратегии собственного обучения; знание и адекватная оценка своих интеллектуальных качеств;

чувство интеллектуальной состоятельности; готовность использовать приемы стимулирования работы собственного интеллекта. В целом метакогнитивные навыки обеспечивают управление познавательными процессами (планирование и самоконтроль, проявляющиеся, например, в произвольном внимании, произвольной памяти). Они также связаны с развитием речевых навыков и способностей к пониманию и использованию различных видов знаковых систем (символической, графической, образной).

Идея знакового опосредствования — принципиальный момент теории Л.С. Выготского, позволивший ввести идею о системном характере реакции, моделируемой с помощью внешней ситуации (взрослого). При этом происходит переход от линейного описания к иерархическому. Так, не просто к одной натуральной функции прибавляется еще одна, но сама натуральная функция в свой состав включает еще один компонент — происходит ее опосредствование. Тем самым снимается постулат непосредственности и утверждается, что структура психической функции может обогащаться за счет добавления в нее новых компонентов, в качестве которых выступают знаки.

Основной источник формирования знаков — человеческая культура, главным образом, трудовая деятельность. То, что для Л.С. Выготского знак имеет в первую очередь орудийный характер, связано с аксиоматикой марксизма, который начинается с признания особой роли *орудий труда* в появлении и развитии человека: «Как в поведении ребенка, так и в поведении культурного взрослого человека практическое использование орудий и символические формы деятельности, связанные с речью, не являются двумя параллельными цепями реакций. Они образуют сложное психологическое единство, в котором символическая деятельность направлена на организацию практических операций путем создания стимулов второго порядка и путем планирования собственного поведения субъекта. В противовес высшим животным у человека возникает сложная функциональная связь между речью, употреблением орудий и натуральным зрительным полем» [3, т. 6, с. 26].

Здесь в теории Л.С. Выготского возникает очень важный момент: ситуация развития человека (как в историческом, так и индивидуальном плане) оказывается чрезвычайно расширенной — в ней отражается целый мир человеческой культуры с системами орудий труда и знаков. И жест, и орудие труда имеют принципиальную общность в своем знаковом характере. Они опосредствуют взаимодействие субъекта и предмета, и это опосредствование несет на себе отпечаток культуры. Вместе с тем в орудии труда на первый план выходит идея воздействия на предмет (трансформация предмета), а в жесте — идея воздействия на субъект (привлечение внимания как трансформация его психического строя).

Как же Л.С. Выготский интерпретировал процесс перехода внешнего знака во внутреннюю форму, его встраивание в психическую функцию? Исходно существует психическая функция, она является натуральной, т. е. не опосредствованной функцией. Кроме того,

есть внешнее действие, совершаемое прежде всего взрослым, которое отражается ребенком. Вопрос — как они совпадают, образуя интегрированное целое. Дело в том, что к натуральным функциям, как их описывал Л.С. Выготский, был отнесен не только познавательный процесс (неопосредствованная память, непосредственное внимание и т. д.). К натуральным функциям также относится и подражание у детей. Касаясь подражания при формировании высших психических функций, он пишет: «Ребенок говорит односложными предложениями, но мать говорит с ребенком уже грамматически и синтаксически оформленной речью, ...во всяком случае она говорит, пользуясь развитой формой речи. Условимся называть эту развитую форму, которая должна появиться в конце детского развития ...конечной или идеальной формой — идеальной в том смысле, что она является образцом того, что должно получиться в конце развития... Величайшая особенность детского развития заключается в том, что это развитие совершается в таких условиях взаимодействия со средой, когда идеальная форма ...не только существует в среде и соприкасается с ребенком с самого начала, но она реально взаимодействует, реально оказывает влияние на первичную форму» [2, с. 110].

До того как ребенок начнет использовать орудийные знаки, должно быть организовано его взаимодействие со взрослым (прежде всего с матерью), на основании эмоционального и/или экспрессивного процесса, в качестве которого выступает подражание. Будучи натуральной функцией, оно встраивается в другие натуральные функции, тем самым опосредствует их, в результате чего на арене появляется высшая психическая функция.

В настоящее время считается, что подражание — одна из очень важных форм научения, базирующаяся на копировании индивидом тех действий, которые были восприняты им у других. В виде викарного научения оно существует у животных и характеризуется наблюдением особи за поведением других представителей того же вида, что делает возможным (исходно путем имитации) осуществление собственного аналогичного поведения. Викарное научение наиболее свойственно таким видам животных, которые живут в объединениях (в стаях или стадах). У человека подражание играет решающую роль в присвоении общественного опыта. Посредством подражания в младенчестве устанавливается эмоциональный контакт, прежде всего с матерью, а в раннем и дошкольном возрасте усваиваются предметные действия, навыки самообслуживания, нормы поведения и речи. Идея важности подражания нашла дальнейшее развитие в теории социального научения, предложенной А. Бандурой [1]. Начав с методологии «стимул-реакция», он пришел к выводу, что для человеческого поведения данная модель не применима, и предложил другую модель. В ней была дана новая формулировка инструментального обусловливания, а центральное место было отведено научению путем наблюдения за образцом. Главной детерминантой научения человека является наблюдение как за образцами поведения других людей, так и за последствиями этого поведения: то или иное поведение

становится мотивирующим в силу предвосхищения его последствий. К числу таких последствий может относиться не только подкрепление со стороны других людей, но и самоподкрепление, обусловленное оценкой соблюдения внутренне обязательных стандартов поведения (стандарты самоподкрепления, которые демонстрируют другие люди). Быстрота научения зависит от психологической доступности предмета подражания (возможность непосредственного общения, сложность представляемого поведения) и от эффективности словесного кодирования наблюдаемого поведения. Научение через наблюдение необходимо в таких ситуациях, когда ошибки могут приводить к слишком значимым или даже фатальным последствиям.

Итак, у Л.С. Выготского другой человек является носителем знака, в котором отражается все богатство культуры (и человеческих отношений, и отношений человека к предметам окружающего мира). Вместе с тем в качестве чуть ли не главного механизма присвоения культуры рассматривается подражание, что, конечно, не вскрывает сути данного процесса (интериоризации), а лишь обращает на него внимание. Подражание лишь начало этого процесса.

Для того чтобы конкретизировать данный процесс, требовалось сделать еще ряд шагов, чтобы знак мог играть не просто роль мнемотехнического приема или фактора ориентировочной реакции, а действительно интегрирующего фактора, упорядочивающего и подчиняющего себе натуральные функции. В логике развития отечественной психологии таким шагом стало введение понятия «деятельность», осуществленное С.Л. Рубинштейном и А.Н. Леонтьевым. В свою очередь, в рамках теории деятельности А.Н. Леонтьева была создана теория учебной деятельности В.В. Давыдова [5–7].

### Теория учебной деятельности

В теории учебной деятельности В.В. Давыдова постулировалось два главных положения.

Первое — в действии человека всегда наличествует *со-знание другого человека*. Очевидно, что в этом положении воспроизводится основной тезис Л.С. Выготского о роли знака в формировании высших психических функций. Другой человек предстает не просто как личность, носитель частных мнений о людях, с которыми ему приходится общаться, а как носитель элементов культуры. Со-знание другого человека обозначено значениями, зафиксированными в культуре в виде слов, но также трудовых приемов и прочего.

Второе — развитие ребенка происходит в контексте двух типов отношений: отношения «ребенок — предмет — взрослый» (отношение «ребенок — взрослый» опосредствовано предметом) и отношения «ребенок — взрослый — предмет» (отношение «ребенок — предмет» опосредствовано взрослым). Надо заметить, что это положение звучит чуть более абстрактно, чем хотелось. Ребенок действительно часто использует предмет, чтобы общаться со взрослым, и также часто общается со взрослым, чтобы взаимодей-

ствовать с предметом. Но в реальном исследовании очень трудно развести то, что является главным взаимодействием, и то, что выступает в качестве его опосредствования. Кроме того, действительно ли речь в обоих случаях может вестись о знаковом опосредствовании, а не просто о сосуществовании нескольких реакций, организованных в виде инструментального соподчинения (которое доступно и животным). В действительности в данной теории в основном рассматривается отношение «ребенок — предмет», опосредствованное взрослым, являющимся носителем знаков. Наиболее заметно это проявляется в понимании теоретического, или содержательного, обобщения.

Прежде всего указывается, что теоретическое обобщение, которое базируется на *теоретических понятиях*, существенным образом отличается от эмпирического. В рамках диалектико-материалистической теории познания теоретическое обобщение базируется на объективно, реально существующей всеобщей связи как истории развития целостного предмета. Соответственно содержанием теоретических понятий, в отличие от житейских, или эмпирических понятий, является не наличное бытие, а бытие опосредствованное, рефлексированное, представленное в своем развитии. Реальное, содержательное всеобщее может быть открыто посредством соответствующих действий субъекта, так как понятие, по сути, есть определенный способ деятельности.

Основой технологии формирования содержательных обобщений (иной, чем свойственная эмпирическим обобщениям) служат не наблюдение и сравнение внешних свойств предметов (традиционная наглядность), а преобразующее предметное действие и анализ, устанавливающие существенные связи целостного объекта, его генетически исходную (всеобщую) форму. При этом наиболее важную роль играют присвоенные ребенком *меры* (например, число как мера количества), выступающие средством анализа реальных предметных отношений и позволяющие вскрыть логику их генеза. Здесь надо заметить, что использование меры является вообще характерной чертой человеческого существования, оно проявляется не только в теоретических дисциплинах, но и в повседневности. Так, понятие меры заключено уже в обычной чайной чашке.

Для педагогической психологии это намечает путь построения обучения, развивающего у детей собственно теоретическое мышление. Делается вывод, что всю систему обучения необходимо *переориентировать* с формирования у детей рассудочно-эмпирического мышления, основанного на классической формальной логике, на развитие у них современного научно-теоретического мышления, базирующегося на дидактике диалектико-материалистического учения о познании, о роли в нем предметной деятельности человека. Считается, что открытие и усвоение абстрактно-всеобщего (теоретического) предшествуют усвоению конкретно-частного (эмпирического), и средством восхождения от абстрактного к конкретному служит теоретическое понятие.

Учебный предмет, построенный в соответствии с принципами теоретического обобщения, соответствует научному изложению материала. Усвоение его содержания должно осуществляться школьниками путем самостоятельной учебной деятельности, в сокращенном «квази-исследовательском» виде воспроизводящей ситуации и предметно-материальные условия происхождения изучаемых понятий.

На базе этих методологических положений теории учебной деятельности разворачивалось построение конкретных учебных предметов или их отдельных разделов. При этом закладываются следующие важнейшие принципы: 1. Все понятия учебного предмета должны усваиваться путем рассмотрения предметно-материальных источников их происхождения. 2. Усвоение знаний общего и абстрактного характера предшествует знакомству с более частными и конкретными знаниями, последние должны быть выведены из первых. 3. При изучении предметно-материальных источников тех или иных понятий необходимо выявление всеобщей основы, определяющей содержание и структуру всех понятий. Например, для математики таковой выступают отношения величин; для грамматики — отношение формы слова и его значения. 4. Связь понятий дисциплины необходимо воспроизвести в особых предметных (графических или знаковых) моделях, позволяющих изучать ее свойства «в чистом виде». 5. Необходимо специально сформировать такие предметные действия, посредством которых дети могли бы в учебном материале выявить и в моделях воспроизвести существенную связь объекта, а затем изучить ее свойства. 6. Учащиеся должны постепенно и своевременно переходить от предметных действий к их выполнению в умственном плане.

Итак, лейтмотивом этих построений выступает идея того, что в понятиях в свернутом виде зафиксирован опыт взаимодействия с самими предметами и явлениями, накопленный на протяжении многих веков истории, когда человечество как особый субъект взаимодействовало с соответствующей реальностью. То, что оказывается свернутым на уровне понятия, при обучении детей должно быть развернуто. Подобная развертка предполагает внешнюю деятельность, которая моделирует соответствующую реальность.

Следует заметить, что сама логика опоры на культурно-исторический опыт заставляет трактовать содержательное обобщение более широко, чем это делается в теории учебной деятельности В.В. Давыдова. Дело в том, что опыт человечества запечатлен не только в научных понятиях, но и в практике повседневной жизни. Ребенок, который видит, что взрослый объединяет ряд предметов по их функциональному признаку (например, предметы, связанные с посудой), получает самый существенный опыт по классификации предметов. Первое обобщение ребенка связано с использованием объединяющих категорий, которыми пользуется сам взрослый для отбора тех или иных предметов в повседневные классификации (еда, одежда, игрушки и пр.). Речь идет о предметах, которые способны удовлетворить первичные потребности ребенка и связанные с такими формами его

жизнедеятельности, как питание, комфорт, игра. Те значения, которые вкладываются взрослым в его действия, даны неявно — как некоторое действие, приводящее к определенному результату, например, раскладывание посуды по полочкам. Данная форма знания, образуя базу для семантической памяти ребенка, задается в виде имплицитного знания. Именно такие ранние опыты классификации на основании функционального использования образуют главные оси семантической организации памяти и понятийного мышления ребенка.

В первичных классификациях оказываются задействованы значения как обобщенные отражения определенного аспекта действительности. В целом такие обобщения вырабатываются в ходе общественно-исторического опыта в форме действий, понятий, социальных ролей, норм и ценностей. В конкретном значении оказываются зафиксированными в том или ином виде свойства объекта, существенные прежде всего для общественной практики. При этом важно, что в индивидуальном сознании значения существуют не столько в виде точно определяемых понятий («пропозициональных знаний»), сколько в виде умений и навыков. Так, в частности, в исследованиях А.П. Стеценко показано, что ребенок первоначально создает значения как операциональные системы — на уровне практических действий с предметами, имеющими человеческую историю [13]. Близкий подход реализован также Ч. Осгудом в его абстрактной грамматике поведения [16], суть которой заключается в том, что когнитивные структуры, обеспечивающие интерпретацию воспринятых языковых предложений и порождение новых, базируются на долингвистическом опыте (как филогенетическом, так и индивидуальном). Этот опыт приобретает в процессе адаптации поведения к различным аспектам окружающей среды. При этом считается, что слова репрезентируют предметы в силу того, что они представляют собой как бы сжатое повторение реальных действий с этими предметами. Таким образом, глубинная когнитивная структура является общей для нелингвистического (перцептивного) и лингвистического каналов обработки информации.

В соответствии с такой логикой можно заключить, что раз сами понятия складывались на протяжении многовековой истории коллективной деятельности, то и их присвоение должно осуществляться также в рамках коллективной деятельности, но уже осуществленной самими детьми. Эта идея нашла свое дальнейшее выражение в социально-генетической теории В.В. Рубцова [8—12].

### Социально-генетическая теория

Социально-генетическая теория В.В. Рубцова имеет своим истоком учение о высших психических функциях Л.С. Выготского и А. Н. Леонтьева, в котором психическое развитие ребенка объясняется через совместную деятельность: в своей исходной форме всякая психическая функция разделена между участниками такой деятельности. Другое основание этой

теории — понятие о совместной учебной деятельности, разработанное В.В. Давыдовым и связанное с объяснением условий генеза учебно-познавательного действия. Социальная ситуация понимается здесь как ситуация развития, определяющими для которой являются сами способы взаимодействия. Способы взаимодействия создают предпосылки для ближайших достижений учащихся, в связи с чем эффект обучения в системе «учитель — ученик» будет зависеть и от того, как организована их совместная деятельность, и от того, как осуществляется кооперация самих детей.

Новизна данного подхода заключается в утверждении, что психическая функция формируется не просто в ситуации «передачи» знака одним субъектом другому, но в рамках совместной деятельности учащихся. То есть формы индивидуальной активности учащегося вырастают из деятельности, первоначально разделенной между ним и другими учащимися, в условиях кооперации и координации их предметных действий [8, с. 79]. Для учебного содержания, которое преимущественно и анализируется в рамках данного подхода, характерно то, что закладываемые понятия в своем генезисе проходят стадию коллективных действий, в которых есть распределение частных функций между разными субъектами. Один субъект обычно не в состоянии интегрировать все компоненты коллективной деятельности.

С помощью социально-генетической теории анализируется происхождение интеллектуальных структур мышления ребенка. Их генезис определяется следующими основными принципами: 1. Происхождение интеллектуальных структур мышления ребенка зиждется на кооперации и координации предметных действий. Форма кооперации, или тип распределения деятельности, задает специфическое моделирование содержания интеллектуальной структуры в составе отношений участников деятельности. Эти отношения включают в себя распределение начальных действий и операций, обмен действиями, а также взаимопонимание, коммуникацию, планирование и рефлексивность. 2. Выделение и дальнейшее усвоение ребенком содержания интеллектуальной структуры основывается на выполнении особого действия по замещению предметных преобразований (перераспределение деятельности). Это рефлексивно-содержательный анализ участниками самой формы строящихся совместных действий (способов взаимодействия и координации индивидуальных действий) и последующее планирование новых форм организации совместной деятельности, адекватных предметному содержанию объекта. Выполняя это действие, ребенок обращается к сути организации совместной деятельности, раскрывает общий для всех участников совместной работы характер того или иного предметного преобразования [8, с. 88]. При этом необходим рефлексивно-содержательный анализ участниками формы строящихся совместных действий и последующее планирование адекватных предметному содержанию объекта новых форм организации совместной деятельности.

Таким образом, в данной теории вводятся два главных процесса формирования специфически человеческих психических функций: осуществление

распределенной деятельности и рефлексия ее содержания. Эти положения применимы не только для анализа происхождения интеллектуальных процессов, но и для анализа вообще всех специфически человеческих образований психики, включая эмоционально-личностные.

Важно отметить, что за счет понятия рефлексии в данной теории получила дальнейшее развитие идея регулирующей функции знака, которая обеспечивает организацию познавательных процессов (т. е. входит в ряд теорий метапознания).

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

Можно констатировать, что в рамках социально-генетической теории нашли свое дальнейшее развитие две эвристики, заключенные в культурно-исторической парадигме и связанные с опосредствующей ролью знака.

С одной стороны, в знаке в свернутом виде запечатлен опыт человеческой деятельности. Эта линия ведет к разработке проблемы теоретического обобщения, которое мы видим в теории учебной деятельности В.В. Давыдова.

С другой стороны, знаком может быть «означен» и сам психический процесс. В этом статусе он выступает как средство регулирования собственных психических процессов. Это линия исследования метапознания. Сам психический процесс может быть выражен в виде теоретического обобщения. В основе той или иной психической функции также видится процесс распределенной деятельности, имеющий результатом тот или иной уровень результативности данной функции.

В этой связи процесс обучения также может быть интерпретирован в двух аспектах. В аспекте присвоения тех или иных теоретических понятий — с помощью деятельности, в которой оказываются эксплицитными существенные свойства данных понятий, в частности, свойство измеримости (В.В. Давыдов). Это деятельность, осуществляемая прежде всего между учителем, носителем теоретического обобщения, и учащимся, который под руководством учителя моделирует данное понятие в своей квази-исследовательской деятельности. Данная деятельность

будет осуществляться столько раз, сколько теоретических понятий будет усвоено учащимся.

Другой аспект процесса обучения — метапознание, т. е. овладение собственной деятельностью, собственными познавательными процессами, осуществляющееся с помощью распределенной деятельности самих учащихся на базе рефлексивного контроля. Это обусловлено тем, что учитель, как правило, хорошо владеет основными составляющими метапознания (планирование, контроль, коррекция познавательной деятельности), но в свернутой форме. Значительно более эффективно данный аспект деятельности (как психической реальности) присваивается в том случае, когда различные составляющие метапознания разнесены по разным участникам (самим учащимся), которые имеют задачу по внешним проявлениям отслеживать целостный процесс организации познавательной деятельности.

### **Контекст развития культурно-исторической парадигмы**

Традиция использования понятия коллективно-распределенной деятельности восходит к учению культурно-исторической психологии Л.С. Выготского. В ее рамках оказываются задействованными два аспекта взаимодействия ребенка и окружающего его социального, культурного мира.

Во-первых, окружающий ребенка социальный мир является тем, что дает материал для присвоения и формирования за счет этого внутреннего мира высших психических функций. Это мир теоретических понятий, которые описывают устройство мира.

Во-вторых, процесс взаимодействия ребенка и взрослого обеспечивает присвоение не только содержания познавательных процессов (отнесенность понятий к внешнему миру), но и организации самих процессов, с помощью которых такое познание осуществляется, т. е. происходит присвоение структуры познавательной деятельности, в которой важную роль играет рефлексия как отражение совместных преобразований предмета.

Дальнейшее развитие эвристик, заложенных в культурно-исторической парадигме, идет по двум направлениям. Одно — моделирование исследовательской деятельности учащегося, направленной на присвоение теоретических понятий (линия теории учебной деятельности В.В. Давыдова), другое — моделирование деятельности саморегулирования, в которой в статусе теоретического понятия выступает сама структура познавательной деятельности (линия социально-генетической теории В.В. Рубцова).

### **Литература**

1. Бандура А. Теория социального научения. М., 2001.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.; Л., 1934.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 1—6. М., 1982—1984.

4. Выготский Л.С. Проблема высших интеллектуальных функций в системе психотехнического исследования // История советской психологии труда: Тексты (20—30-е гг. XX века) / Под ред. В.П. Зинченко, В.М. Мунипова, О.Г. Носковой. М., 1983.

5. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных курсов. М., 1972.

6. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М., 1986.

7. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.

8. Рубцов В.В. Роль кооперации в развитии интеллекта детей // Вопросы психологии. 1980. № 4.

9. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных учебных действий у учащихся в процессе обучения. М., 1987.

10. Рубцов В.В. Совместная деятельность как проблема генетической психологии // Психологический журнал. 1989. № 3.

11. Рубцов В.В. Основы социально-генетической психологии. М., 1996.

12. Рубцов В.В. Совместная учебная деятельность в контексте проблемы соотношения социальных взаимодействий и обучения // Вопросы психологии. 1998. № 5.

13. Стеценко А.П. К вопросу о психологической классификации значений // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1983. № 1.

14. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. СПб., 2002.

15. Flavell J. Developmental studies of mediated memory // H.W. Reese and L.P. Lipsitt (eds). Advances in Child Development and Behavior, vol. 5. NY., 1970.

16. Osgood Ch.E. Behavior theory and the social sciences // Readings in the Psychology of Language. Englewood Cliffs, 1967.

17. Sternberg R. Sketch of a componential theory of human intelligence // Behavioral and Brain Sciences. 1980. № 3.

## Cultural-Historical Paradigm: Context of Development

**I.V. Yermakova,**

Ph.D. in Psychology, head of the Sector of Social and Psychological Problems in Education at the Moscow State University of Psychology and Education

**I.M. Kondakov,**

Ph.D. in Psychology, head of the Mathematical Models Laboratory at the Moscow State University of Psychology and Education

The article reviews main methodological theses/clauses/provisions of the cultural-historical paradigm. Owing to the concept of semiotic mediation introduced by L.S. Vygotsky, the analysis of mental functions development can be carried out in two ways. In the first case sign appears as a means of perceiving objects and phenomena of the world. This interpretation has been developed within the framework of V.V. Davydov's theory of learning activity that makes a special emphasis on the concept of measure as a means of analysing essential characteristics of the world. In the other case sign appears as an instrument of organising the cognitive activity itself (as an element of metacognition). This interpretation has been developed within V.V. Rubtsov's social-genetic theory that introduces a concept of reflection representing the form of acquiring collective, distributed activity.

**Key words:** cultural-historical paradigm, interiorisation, semiotic mediation, theory of learning activity, social-genetic theory.

### References

1. Bandura A. Teoriya social'nogo naucheniya. M., 2001.

2. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech'. M.; L., 1934.

3. Vygotskii L.S. Sobranie sochinenii: V 6 t. T. 1–6. M., 1982–1984.

4. Vygotskii L.S. Problema vysshih intellektual'nyh funktsii v sisteme psihotekhnicheskogo issledovaniya // Istoriya sovetskoi psihologii truda: Teksty (20–30-e gg. XX veka) / Pod red. V.P. Zinchenko, V.M. Munipova, O.G. Noskovo. M., 1983.

5. Davydov V.V. Vidy obobsheniya v obuchenii: Logiko-psihologicheskie problemy postroeniya uchebnyh kursov. M., 1972.

6. Davydov V.V. Problemy razvivayushogo obucheniya: Opyt teoreticheskogo i eksperimental'nogo psihologicheskogo issledovaniya. M., 1986.

7. Davydov V.V. Teoriya razvivayushogo obucheniya. M., 1996.

8. Rubcov V.V. Rol' kooperatsii v razvitiu intellekta detei // Voprosy psihologii. 1980. № 4.

9. Rubcov V.V. Organizatsiya i razvitie sovmetnyh ucheb-

nyh deistvii u uchashihsiya v processe obucheniya. M., 1987.

10. Rubcov V.V. Sovmestnaya deyatel'nost' kak problema geneticheskoi psihologii // Psihologicheskii zhurnal. 1989. № 3.

11. Rubcov V.V. Osnovy social'no-geneticheskoi psihologii. M., 1996.

12. Rubcov V.V. Sovmestnaya uchebnaya deyatel'nost' v kontekste problemy sootnosheniya social'nyh vzaimodeistvii i obucheniya // Voprosy psihologii. 1998. № 5.

13. Stecenko A.P. K voprosu o psihologicheskoi klassifikatsii znachenii // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14. Psihologiya. 1983. № 1.

14. Holodnaya M.A. Psihologiya intellekta: paradoksy issledovaniya. SPb., 2002.

15. Flavell J. Developmental studies of mediated memory // H.W. Reese and L.P. Lipsitt (eds). Advances in Child Development and Behavior, vol. 5. NY., 1970.

16. Osgood Ch.E. Behavior theory and the social sciences // Readings in the Psychology of Language. Englewood Cliffs, 1967.

17. Sternberg R. Sketch of a componential theory of human intelligence // Behavioral and Brain Sciences. 1980. № 3.

## Искусство в современном мире — новые формы и новые старые механизмы воздействия

**Т.Д. Марцинковская,**

доктор психологических наук, профессор, зав. лабораторией психологии личности  
Психологического института РАО

В статье рассматриваются способы и формы развития искусства в современных условиях, для которых характерно появление массовой культуры, изменение окружающей среды и образа мира, усиление эмоциональных перегрузок. Показывается, каким образом меняются способы предъявления различных произведений искусства (драма, опера, музыка) с тем, чтобы вызвать эстетические переживания и приблизиться к зрителям-слушателям.

**Ключевые слова:** массовая культура, постмодернизм, эстетическое переживание, эмоциональное заражение, идентификация, картина мира, функции искусства.

Вопрос о роли искусства в развитии личности человека, его культурного самосознания, о соотношении эмоций и знаний в продуктах культуры был поставлен в качестве предмета исследования и дискутировался еще в работах Платона и Аристотеля. Многие отечественные и зарубежные мыслители уже в XX в. уделили огромное внимание этой проблеме. В то же время актуальность ее не уменьшается, так как современная ситуация, новые ценности и технологии порождают новые виды искусства и новые способы его воздействия на слушателей, что делает необходимым пересмотр некоторых положений психологии искусства, главным образом, положения о том, что искусство является специфическим видом знания, а его восприятие основывается на определенном уровне интеллектуальной подготовки.

Касаясь новых тенденций в развитии искусства, следует сказать о возникновении **массовой культуры**, расцвет которой приходится на последние десятилетия, а также об изменении окружающего мира, в котором появляются новые образцы и ценности, новые эталоны и объекты идентификации, и об ускорении темпа жизни, приводящем к эмоциональным перегрузкам. Рассмотрим подробнее каждый из этих моментов.

О том, что плоды культуры должны быть доступны большому числу людей, писали многие художники и писатели. Еще Н.А. Некрасов мечтал о времени, когда мужик «Пушкина и Гоголя с базара понесет». Однако, говоря об этом, подразумевалось все-таки, что этот мужик будет понимать, чьи именно произведения он несет и о чем собирается прочесть. То есть расширение круга людей, наслаждающихся искусством, связывалось в то время с просвещением, образованием широких масс населения.

При этом речь шла именно о культуре, т. е. об усвоении основных понятий и искусства, и науки, хотя бы общих представлений о них. Таким образом, при изучении влияния искусства, как правило, подразумевалось, что есть отдельные интеллектуалы (число которых может быть существенно увеличено) и широкие слои населения, которые не подготовлены к восприятию искусства.

Когда же речь идет о массовой культуре, ее восприятие не подразумевает знаний и специальной подготовки, т. е. расширение круга людей, наслаждающихся искусством (или проводящих досуг в процессе его восприятия), не предполагает просвещения. Точно так же как и популярная литература, в которой на доступном для широкого круга людей материале рассказывается об открытиях и современном состоянии науки в разных областях, не подразумевает специальных знаний, необходимых для ее восприятия. И тот и другой вид популяризаторства исходят из уровня наличных знаний больших групп людей и направлены не столько на формирование новых знаний, новых понятий, сколько на развитие «общей осведомленности». При этом, в отличие от прошлого, в настоящее время понятие массовая культура включает в себя не ограниченное число жанров, но практически все виды искусства, в том числе и те, которые раньше считались элитарными (опера, балет, живопись, классическая музыка и т. д.).

Именно тот факт, что не только народное и/или популярное искусство сегодня должны привлекать большое число людей, нравиться им (вызывать положительные переживания, не обязательно в основе своей эстетические), ставит вопрос о том, какие же механизмы лежат в основе появления этих положительных

эмоций и каким образом должна быть пересмотрена форма подачи классических произведений, чтобы они были востребованы массовым зрителем. Следовательно, говоря о современном искусстве, надо констатировать, что оно не столько вид знания, сколько определенный вид *переживания*. Тогда возникает еще один важный вопрос: необходимо ли понимать содержание художественного произведения, для того чтобы возникло переживание? Представляется, что при анализе этого положения теории искусства надо исходить из эрменевтических, и из психологических принципов.

Герменевтический подход использует в своей трактовке искусства понятие внутренней формы слова. Она более гибкая, чем значение или внешняя форма, и отражает именно то представление, которое созвучно духу художника, его эмоциональному состоянию. Если эта внутренняя форма художественного произведения созвучна ряду представлений, возникающих у зрителя-слушателя, произведение искусства вызывает определенный резонанс, эмоциональный отклик. Но для того чтобы получить от произведения эстетическое удовольствие, зритель должен хоть как-то, хоть не совсем верно его понять, ассоциативный ряд внутренних форм (представлений), который был вложен художником, должен в значительной мере совпадать с ассоциативным рядом представлений, возникающих у зрителя-слушателя. Непонятное отталкивает, вызывает протест или отрицательные эмоции. Следовательно, не понятное неподготовленным зрителем произведение искусства не принимается, и данный зритель проходит мимо него, они разминулись, и зритель ищет свое произведение культуры, а художественное произведение — своего зрителя.

Конечно, на первый план при создании произведения искусства может выйти не внутренняя, а внешняя форма произведения, игра со словом, цветом, формой. Тогда не важно значение, важно звуковое наполнение или представление, которое доминирует и в сознании творца, и в сознании читателя-зрителя. Но это только при определенной установке на приоритет не содержания, но формы, которая возникает в связи с влиянием профессиональных интересов, стиля жизни, социального окружения.

Еще в начале XX в. вопросы соотношения содержания и формы в художественном произведении изучались в контексте проблемы функций искусства и были предметом споров художников и искусствоведов. Но с середины прошлого века это упоение чистой формой стало приобретать более широкое «народное» распространение. Э. Уорхол\* ввел новые критерии искусства, которые, с одной стороны, приземлили его, сделали более доступным, введя его в быт, а с другой, наоборот, придали еще более вычурную форму произведениям искусства. Дизайнерские конструкции, инсталляции в современном *постмодерне*, даже при утилитарной направленности, исходят из установки

приоритета художника над зрителем, так как идеология постмодернистского подхода доказывает, что не существует общепринятого представления или общепринятой истины, и любой творец и любой зритель правы в своем субъективном видении.

В то же время искусство постмодерна может рассматриваться как массовое, так как оно впервые отвергло не только обязательность понимания художественного произведения, но и необходимость эмоционального переживания при его восприятии. Произведения могут быть просто фоном или предметом пользования, а осознание законченности и совершенства их формы доступны только самому художнику (или нескольким избранным, которые не считаются как зрители).

Это кардинально, с точки зрения смысла и принадлежности искусства, отделяет многих современных художников от их собратьев в прошлом веке (абстракционистов, конструктивистов и т. д.), для которых формула искусство для искусства подразумевала, что оно не может быть массовым, так как понять его способны только избранные. Правда, надо отметить, что многие представители русского авангарда были идеологически близки именно к постмодерну, что отмечается и его теоретиками. Избранные — это те, кто может любоваться внешней формой, не связывая ее с конкретным содержанием, не вкладывая в нее определенного смысла, но стараясь найти красоту именно в переменах и разноцветье этих разнообразных и переменчивых смыслов и представлений.

При этом произведение не обязательно должно было иметь какую-то связь с базовыми эмоциями, заражать, привлекать или отталкивать эмоционально зрителя, так же как и передать определенный смысл, который вкладывает в данную форму художник. Такое формально-абстрактное или утилитарное произведение не воспитывает, но может вызвать переживание прекрасного у определенной группы людей и, таким образом, так же как и те произведения, которые имеют содержание или внутреннюю форму, способно помочь формированию культурного самосознания человека, уже имеющего, правда, определенные эстетические установки. Неподготовленный же зритель или слушатель такое произведение воспринимает не как произведение искусства, а как определенный социокультурный фон, украшающий и облегчающий домашний или городской быт. Правда, надо отметить, что современный постмодерн не однороден, в нем существует несколько течений. В одних на первом месте именно игра с внешней формой, а в других, например в концептуализме, и внешняя и внутренняя формы подчинены концепции, значению, которое в него вкладывает автор и которое он хочет донести до зрителя (например, работы И. Кабакова\*\*).

Соотношение эмоций, вызываемых художественным произведением с его внешней и внутренней

\* Э. Уорхол (1928—1987) — известный американский художник-авангардист, суперзвезда поп-арт движения, автор фильмов, издатель.

\*\* И. Кабаков — российский художник-концептуалист.

формой, переводит изучение роли искусства из философской в психологическую парадигму, так как ставит вопрос о роли когнитивной составляющей в эстетическом переживании. И здесь представляется целесообразным несколько сузить рамки проблемы, сфокусировав внимание на вопросе идентификации слушателей с образами, всплывающими в сознании при восприятии произведения искусства. Именно новая идентичность, если она формируется в процессе эстетического восприятия, во многом становится основой тех новых смыслов, новых образов, которые входят в самосознание человека и вызывают эмоции и к героям, и к самому себе. О значении идентификации в появлении катарсиса при восприятии искусства писал еще Аристотель, однако для нас в настоящий момент важна не констатация уже известной роли механизма идентификации в появлении эстетического переживания, а анализ того, что на сегодняшний день помогает, а что является преградой в работе этого механизма. И тут вопрос о когнитивной составляющей в восприятии произведения искусства любого уровня сложности (от популярного до классического) встает с особой остротой, так как для идентификации необходимо хотя бы минимальное понимание тех эталонов, с которыми субъект может идентифицироваться. И именно это вызывает трудности при восприятии спектаклей, музыки, живописи, так как помимо расширения круга воспринимающих искусство людей, как уже отмечалось, серьезно изменилось и окружение, появились новые эталоны, а старые наполнились новыми представлениями. Так как нельзя изменить уровень знаний широкого круга людей (во всяком случае, это не является задачей авторов современных художественных произведений), то необходимо изменить эталоны, вернее, приблизить их к современности, сделать понятными многим. Осознание этого факта открывает пути для анализа тех процессов, которые происходят сегодня в современном театре — как драматическом, так и музыкальном.

Театр как наиболее синтетическое явление из всех видов искусств более наглядно отражает ситуацию, которая доминирует сегодня в художественной культуре, показывает, каким образом идет поиск новых форм и способов взаимодействия со зрителем. При этом именно в спектаклях, точнее, в том, какие пьесы чаще всего ставятся в определенный момент времени и какие герои больше всего вызывают эмоции у зрителей, ярко видны и наиболее значимы ценности и стереотипы времени.

Идея того, что определенные исторические или даже литературные герои могут лучше, чем воспоминания и хроники, отразить дух исторического периода, высказывалась еще в начале XX в. искусствоведам и философам А. Тиандером. Он объяснял такой интерес к конкретному творцу тем, что мысли и настроения автора становятся близкими многим, сливаются с настроением данной эпохи, а потому его произведения позволяют людям лучше понять себя и свое время. При этом упоминания и цитиро-

вания того или иного великого человека всплывают в тот момент, когда его переживания, состояния и дела созвучны настоящему положению. Об этом же писал и Э. Эрикссон, отмечая, что в переломные моменты человек, который в поисках своей идентичности первым нашел образ, близкий для многих, становится эталоном для них, а его личностная идентичность превращается в социальную. С этой точки зрения становится понятной популярность в России в настоящее время пьес А.Н. Островского и Г. Ибсена, в которых действуют представители купечества и средней буржуазии. С этими героями легче всего (или больше всего) хочется идентифицировать себя многим зрителям. Интересен тот факт, что пьесы А.П. Чехова, популярность которых растет во всем мире, у нас постепенно уходят на второй план. Повидимому, это связано с тем, что ностальгия по духовности, интеллигентности, характерная для многих европейских интеллектуалов, в нашей стране в настоящее время заменяется стремлением понять душевный мир «новых русских», тех людей, которые смогли разными путями создать себе капитал и получить власть, а их активность и даже нахрапистость в большей мере являются приметами времени, чем интеллигентная беспомощность чеховских героев. Постоянная востребованность В. Шекспира также показывает изменение ценностей, так как на смену рефлексирующему Гамлету, который был одним из самых популярных шекспировских героев в 90-х гг. XX в., пришли пьесы о сущности власти, о взаимоотношениях власти и общества (несколько постановок Ричарда III или Генриха IV подряд в разных театрах).

Помимо выбора репертуара, важной составляющей современного театра является осовременивание не столько самого сюжета, сколько способа его подачи зрителю. Изменение внешней формы пьесы в этом случае служит для того, чтобы приблизить и сделать ее понятной зрителю, связать ассоциативно с близкими героями и ситуациями. При этом само значение произведения может остаться неизменным, хотя внутренняя форма чаще меняется, так как новый ассоциативный ряд включает новые представления, более близкие современникам, но связанные с тем же значением, что и подразумевалось автором изначально. Таким образом, новая интерпретация здесь связана именно с внешним, образным оформлением, которое облегчает идентификацию новых зрителей с теми же героями, чтобы донести те же представления и чувства.

Необходимость модификации образного оформления не может не наложить отпечаток на традиционные формы оперных и балетных постановок. Разговор о балете требует отдельного внимания, так как поиск новых форм и новых способов визуализации в этом жанре весьма специфичен. Целесообразнее обратиться к оперному жанру, так как подход к постановкам здесь достаточно сходен с подходом в драматических спектаклях, а включение музыки делает более выпуклыми некоторые встающие на этом пути сложности. Дело не только в том, что оперные

спектакли сложны для восприятия современного зрителя. В принципе, в опере «Травиата» нет ничего сложного, а большинство арий и дуэтов могут восприниматься как своего рода шлягеры, настолько они мелодичны и легки (в определенных пределах, естественно) для воспроизведения. Но для большинства современных зрителей музыка уже не является (и не может являться) приоритетной, поэтому число людей, преданных традиционному оперному жанру или балету, неуклонно падает, хотя число тех, кто ходит в музыкальные театры, растет, и для них необходимо искать новые формы в оперных спектаклях.

Данный парадокс можно объяснить также тем, что изменился способ восприятия мира. Еще недавно для большинства людей слово являлось одним из основных носителей информации и параметров, на основании которых выстраивалось представление об окружающем. Сегодня ведущей образующей *картины мира* становится *образ*, поэтому такую актуальность приобретают работы психологов, исследующих способы перекодирования вербальной информации в образную.

Эта же тенденция, выражающаяся в приоритете визуального ряда над вербальным, еще более отчетливо и ярко выражена в драматическом театре. Драматический театр вследствие того, что воздействие слова неуклонно падает, также находится в сложном положении, так как из комплексного, или, как пишут театроведы, синтетического влияния театра постепенно выпадает одна составляющая. Есть пьесы, целиком построенные на мимике, игре телом, игре положений и т. д. (например, «Мадагаскар» Р. Туминуса). Упомянувшийся выше факт изменения образа мира, в котором основную информацию несут зрительные гештальты, проявляется и в том, что в хорошо сыгранном спектакле все понятно и без перевода. Поэтому сегодня все чаще в драматических и оперных спектаклях используют новые, визуальные способы воздействия. Изменяющийся, пульсирующий свет, телеэкраны, компьютерная графика с огромным эффектом применяются умелыми режиссерами, вызывая эмоциональный отклик у зрителей.

В то же время адекватность выбора эталонов, облегчающих идентификацию и появление переживания, во многом является тем камнем преткновения, который разделяет зрителей и может стать причиной провала спектакля даже самого талантливого режиссера. Так, для большинства молодых зрителей появление пионеров в усадьбе Раневской (Вишневый сад) или половых в длинных фартуках на великосветском балу (Евгений Онегин) не только не является шокирующим, но даже не замечается, потому что утеряны правила и образы, которые были свойственны тому времени. Для более старшего поколения либо для тех, кто знает, каким был помещичий быт в конце XIX в., эти эпизоды являются раздражающими ляпами, которые не только не помогают приблизить действие, но, наоборот, отталкивают от него.

Идентификации и, соответственно, появлению эстетических переживаний уже не способствуют и трафаретные способы изменения внешней формы пьес и оперных спектаклей, в которых героев просто переодевают в современные костюмы либо проводят прямолинейные аналогии между событиями в пьесе и событиями недавнего прошлого. Так, уже избитыми стали постановки, в которых Макбет или Амнерис представлены в виде эсэсовцев, а Аиду выводят на сцену в ошейнике. Если эти внешние приметы не находят дальнейшего психологического обоснования, то спектакль не вызывает эмоций, ведь сама по себе схожесть ситуации только приземляет сюжет и не вызывает даже любопытства, тем более удовольствия. Так как музыка является одной из основных составляющих оперы, то введение новых образных решений главных героев не должно идти вразрез с музыкой. Это приводит к эмоциональному рассогласованию и не дает зрителям возможности сопереживать героям или восхищаться ими. Так, ария Ленского музыкально построена именно на актуализации эмоции сочувствия, тождественности с героем, поэтому построение мизансцены, направленной на отторжение и насмешку по отношению к нему, не приводит ни к какому эмоциональному эффекту. Таким образом, когда попытка осовременить спектакль нарушает идеи драматурга или идет вразрез с музыкой, можно констатировать, что полный отрыв внешней формы от значения не дает возможности создания и внутренней формы, тех представлений, которые помогут приблизить действие не к абстрактному, а к конкретному зрителю с его эмоциональным опытом.

Напротив, когда режиссер больше доверяет зрителю и лишь немного сокращает и модернизирует действие и героев и при этом старается включить в сюжет адекватное музыкальное и стихотворное сопровождение, помогающее эмоциональному заражению, спектакль вызывает огромный эмоциональный отклик даже у неподготовленных зрителей, как это происходит со многими работами П. Фоменко. Еще одним безотказным, хотя и не новым приемом, которым пользуются современные режиссеры особенно при отсутствии внятного сюжета или возможности его адекватно модернизировать, является фокусирование внимания зрителей на талантливом актере, давая возможность ему своим мастерством вызвать эмоции зрителей, заразить их теми переживаниями, которые он как бы испытывает на сцене.оборот «как бы» в этом случае использован не случайно, так как вызвать эмоции зрителей актер может только в том случае, если сам остается эмоционально холодным, отстраненным от того образа, который играет, и от лица которого демонстрирует эмоции, вызывающие зрительский отклик. Таким образом, даже в современном театре, как и в театре прошлого века, возможно переживание, вызванное не идентификацией, более интеллектуально и эстетически сложной, так как она включает механизм эмоционального опосредования, но эмоциональным заражением.

При этом даже такие, казалось бы, застывшие эталоны, какие используются в национальных театрах, могут стать современными не за счет изменения их образа, но за счет использования музыки и заразных, бьющих через край эмоций актеров, которые их ярко демонстрируют в специально заостренных житейских ситуациях, как это происходит в пьесах, поставленных Д. Стреллером, использовавшим традиционных персонажей итальянской комедии — Пьеро, Арлекина и т. д.

Еще один способ воздействия на зрителя разрабатывается в новых жанрах, которые направлены на то, чтобы вызвать не переживание, но чистый катарсис, разрядку, необходимые в наше время. И это фактически совсем новая функция искусства, так как раньше никогда большие группы людей не испытывали постоянно такого напряжения и эмоциональной перегрузки, как в наши дни. Чаще всего эту функцию берет на себя музыка.

Даже в традиционной, народной или классической музыке большое значение имеют ритм, вибрация, вызывающие эмоциональный отклик. Об этом писал в начале XX в. Д.Н. Овсяннико-Куликовский, изучавший народное творчество и обращавший внимание на то, какую большую роль у каждого народа играют ударные инструменты (барабаны, там-тамы, гонги). Кроме ритмических аккордов, огромное значение имели мелодии, вызывавшие художественные образы и лирическое чувство.

Этот образный строй, ассоциировавшийся с мелодией и ритмом, у высоко чувствительных людей вызывал достаточно сильные (до потери сознания, как это описывал, например, Э.Т.А. Гофман) эмоции даже при восприятии классической музыки. Однако и в народной музыке, и тем более в классической преобладающими все же были эстетические эмоции, переживания, а не эмоциональная разрядка.

Современная музыка существенно усовершенствовала способы воздействия на слушателей, соединяя определенные мелодии, уже не явно выраженные, с ритмом и светом. Поэтому не только рок или блюз, но и современный рэп добиваются большего эмоционального резонанса, чем другие виды искусства. Состояние эмоционального возбуждения, почти экстатического, подкрепляется и движением, являющимся обязательным элементом таких концертов. Моторная активность стимулируется сочетанием высоких и низких тонов, громкостью и заданным ритмом. Всё вместе — музыка, слова (имеющие хоть и подчиненное, но значение) и визуальные эффекты (свет, постоянно меняющий окраску и интенсивность, видеоэффекты, транслирующиеся на экраны), и движение дают необходимую разрядку, а потому популярность этой музыки постоянно растет.

Интерес представляет и тот факт, что именно в недрах этого направленного первоначально только на релаксацию вида искусства зарождаются в настоящее время и новые формы нравственного воздействия на зрителей-слушателей.

Во многом и не подозревая, какой пласт энергии и возможности бессознательного воздействия

скрываются за этой музыкой, первые исполнители столкнулись с ее разрушительным влиянием не только на других, но и на самих себя. В 1960—70-е гг. в этой музыке выразился полуосознанный протест против сковывающих норм и правил поведения, которые устарели и не соответствовали, по мнению наиболее пассионарной части молодежи, новому времени. Поэтому заложенные в роке и блюзе эмоции нашли такой мощный отклик в широких массах молодых людей, что отчасти испугало даже исполнителей (М. Джаггера, Д. Леннона, Д. Моррисона и других), показав им, насколько мощным стимулом — мобилизующим и релаксирующим одновременно — обладает эта музыка. Она не только заражала своей энергией слушателей, что, конечно, имело первостепенное значение (поэтому эмоциональный потенциал рок-музыкантов играет огромную роль в популярности группы), но открывала оптимальные пути для канализации энергии слушателей, которая фрустрировалась рядом личных и социальных обстоятельств. Именно за счет этого и достигался эффект релаксации и/или катарсиса, который как магнитом притягивал и притягивает к этим выступлениям людей разного возраста.

Став к 1990-м гг. более нормативной, эта музыка на рубеже XX—XXI вв. начала приобретать новую функцию, которая наиболее наглядно проявляется в музыке и выступлениях группы U2 и ее лидера Боно, а менее явно у Элтона Джона или Stingа. При этом целью их воздействия, основанного все на том же эмоциональном заражении ритмом, сменой тонов и света, является пробуждение эмпатии, стремления помочь бедным, задуматься о равенстве и дружбе людей. А благотворительная и общественная деятельность этих музыкантов, подкрепляющая их выступления на концертах, дает основания говорить о том, что она начинает брать на себя новые функции воспитания и формирования культурного самосознания малообразованных людей, как когда-то, например, русский театр.

Таким образом, новые формы искусства, появляющиеся в последние десятилетия, выполняют все те же функции развлекать, воспитывать и давать возможность эмоциональной разрядки. Но изменившиеся условия жизни делают необходимым изменение способов предъявления художественных произведений для того, чтобы не потерять возможности эмоционального воздействия на людей. Поэтому искусство не становится новым знанием и не основывается на знании зрителя (но, безусловно, продолжает требовать значительных знаний от художников), как это было раньше, но приближается к тем знаниям, которыми они обладают, для чего использует и новые стимулы, и новые жанры, и новые механизмы эмоционального влияния. При этом возможно, что постепенно овладение новыми формами и усовершенствование способов воздействия на зрителей-слушателей сделает воспитательную и образовательную функции искусства более востребованными, чем в настоящее время.

### *Литература*

1. *Аристотель*. Поэтика. М., 1938.
2. *Арихейм Р.* Искусство и визуальное восприятие. Б., 2000.
3. *Бахтин М.М.* Вопросы литературы и эстетики. М., 1979.
4. *Дорфман Л.Я.* Эмоции в искусстве. М., 1997.
5. *Камю А.* Человек бунтующий //Философия. Политика. Искусство. М., 1990.
6. *Липпс Т.* Эстетика // Философия в систематическом изложении. СПб., 1909.
7. *Леонтьев Д.А.* Введение в психологию искусства. М., 1998.
8. *Мэй Р.* Мужество творить. Львов; М., 2001.
9. *Овсянко-Куликовский Д.Н.* Язык и искусство. СПб., 1895.
10. *Потебня А.А.* Эстетика и поэтика. М., 1976.
11. *Соловьев В.С.* Философия искусства и литературная критика. М., 1991.
12. *Хайдеггер М.* Исток художественного творения // Зарубежная эстетика и теория литературы XIX—XX вв. М., 1987.
13. *Шпет Г.Г.* Эстетические фрагменты. Пб., 1923.
14. *Шпет Г.Г.* Архивные документы. Статьи. Воспоминания. М., 2000.
15. *Якобсон П.М.* Психология сценических чувств актера. М., 1936.

## Art in Modern World: New Forms and New/Old Mechanisms of Influence

**T.D. Martsinkovskaya,**

Ph. D., Professor, Head of the Laboratory of Personality Psychology of the Psychological Institut  
of the Russian Academy of Education

---

The article focuses on means and forms of art development in modern conditions characterised by the emergence of mass culture, changes in environment and in the image of the world, and by an increase in emotional overload. The article reveals the changes in the ways of presenting various works of art (drama, opera, music) to the audience in order to evoke aesthetic experiences and get closer to it.

**Key words:** mass culture, postmodernism, aesthetic experience, infectious emotions, identification, image of the world, functions of art.

### *References*

1. *Aristotel'.* Poetika. M., 1938.
2. *Arnheim R.* Iskusstvo i vizual'noe vospriyatie. B., 2000.
3. *Bahtin M.M.* Voprosy literatury i estetiki. M., 1979.
4. *Dorfman L.Ya.* Emocii v iskusstve. M., 1997.
5. *Kamyu A.* Chelovek buntuyushii // Filosofiya. Politika. Iskusstvo. M., 1990.
6. *Lipps T.* Estetika // Filosofiya v sistematicheskom izlozhenii. SPb., 1909.
7. *Leont'ev D.A.* Vvedenie v psihologiyu iskusstva. M., 1998.
8. *Mei R.* Muzhestvo tvorit'. L'vov; M., 2001.
9. *Ovsyaniko-Kulikovskii D.N.* Yazyk i iskusstvo. SPb., 1895.
10. *Potebnya A.A.* Estetika i poetika. M., 1976.
11. *Solov'ev V.S.* Filosofiya iskusstva i literaturnaya kritika. M., 1991.
12. *Haidegger M.* Istok hudozhestvennogo tvoreniya // Zarubezhnaya estetika i teoriya literatury XIX—XX vv. M., 1987.
13. *Shpet G.G.* Esteticheskie fragmenty. Pb., 1923.
14. *Shpet G.G.* Arhivnye dokumenty. Stat'i. Vospominaniya. M., 2000.
15. *Yakobson P.M.* Psihologiya scenicheskikh chuvstv aktera. M., 1936.

## Развитие учебной мотивации учащихся в первых двух классах современной начальной школы (лонгитюдное исследование)\*

Н.И. Гуткина,

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, заведующая лабораторией «Психологическая готовность к школе» Московского городского психолого-педагогического университета, профессор кафедры «Возрастная психология» Московского городского психолого-педагогического университета, старший научный сотрудник Психологического института РАО

В статье представлены результаты исследования развития учебной мотивации учащихся от первого ко второму классу, проведенного в нескольких школах Москвы на протяжении последних лет (первая часть описания четырехлетнего лонгитюда по изучению динамики учебной мотивации современных младших школьников). Исследование выполнено с помощью метода эксперимента (методика «Сказка» Н.И. Гуткиной) и опросников (методика «Внутренняя позиция школьника» Н.И. Гуткиной и методика «Анкета по оценке уровня школьной мотивации» Н.Г. Лускановой). Результаты исследования показали отрицательную динамику учебной мотивации учащихся от первого ко второму классу современной начальной школы, причем хуже всего обучение в первых двух классах начальной школы сказывается на детях с изначально высоким уровнем мотивации учения.

**Ключевые слова:** мотивационная готовность к школе, учебная мотивация, познавательные мотивы учения, социальные мотивы учения, внутренняя позиция школьника, развитие, динамика, перво-классники, второклассники.

Учебная мотивация включает в себя разнообразные учебные мотивы, которые можно сгруппировать в три большие группы: познавательные мотивы учения, социальные мотивы учения и мотивы достижения [2, 9, 10, 14 и др.]. С точки зрения Л.И. Божович, к познавательным мотивам относят мотивы, связанные непосредственно с процессом узнавания нового: «познавательные интересы детей, потребность в интеллектуальной активности и в овладении новыми умениями, навыками и знаниями» [3, с. 23].

А.К. Маркова [9] делит познавательные мотивы на три подгруппы: 1) широкие познавательные мотивы (связаны с ориентацией школьников на овладение новыми знаниями), 2) учебно-познавательные мотивы (связаны с ориентацией школьников на усвоение способов добывания знаний) и 3) мотивы самообразования (связаны с направленностью школьников на самостоятельное совершенствование способов добывания знаний).

Познавательные мотивы учения тесно связаны с познавательной потребностью, которая порождает познавательную активность. Познавательная по-

требность является ненасыщаемой и стимулирующей дальнейшее развитие познавательной активности [11].

К социальным мотивам учения Л.И. Божович относит мотивы, связанные «с потребностями ребенка в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, с желанием ученика занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений» [3, с. 23–24].

А.К. Маркова [9] разделяет социальные мотивы учения на три подгруппы: 1) широкие социальные мотивы (связаны со стремлением получать знания, чтобы быть полезным Родине, обществу, чтобы получить хорошую профессию), 2) узкие социальные, или позиционные мотивы (связаны со стремлением занять определенную позицию, место в отношениях с окружающими), 3) социальные мотивы сотрудничества (состоят в том, что ученик не только хочет общаться и взаимодействовать с другими людьми, но и стремится осознать, анализировать и совершенствовать свои способы и формы сотрудничества и взаимоотношений с другими).

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Динамика учебной мотивации учащихся младшего школьного возраста в условиях реформы школьного образования. (Лонгитюдное исследование)», проект № 05-06-06027а.

Среди социальных мотивов учения могут быть мотивы, связанные со стремлением избежать неприятностей, которые могут возникнуть, если школьник не будет учиться (плохие отметки, порицания взрослых, неуважение со стороны одноклассников и т. д.). П.М. Якобсон [16] относит эти мотивы к отрицательной мотивации учения.

Ребенок, готовый к школе, хочет учиться и потому, что ему хочется занять определенную позицию в обществе людей, а именно позицию, открывающую доступ в мир взрослости, и потому, что у него есть познавательная потребность, которую он не может удовлетворить дома. Тесное переплетение этих двух потребностей способствует возникновению нового отношения ребенка к окружающей среде, названного Л.И. Божович «внутренней позицией школьника» [2]. Этому новообразованию Л.И. Божович придавала очень большое значение в плане адаптации ребенка в школе. С нашей точки зрения, внутренняя позиция школьника, показывающая степень мотивационной готовности ребенка к школе, может вообще выступать как критерий готовности к школьному обучению.

Помимо познавательных и социальных мотивов учения, выделяют мотивы достижения [14], которые не связаны с какой-либо специфической деятельностью, а являются индивидуальной характеристикой мотивационной сферы человека, проявляющейся в особенностях его стремления к достижению результата (путем стремления к успеху или избегания неудачи).

В своей работе мы исходим из предположения, что различные уровни развития учебной мотивации ребенка младшего школьного возраста могут определяться различной выраженностью учебных мотивов и различным их сочетанием. Так, мы полагаем, что высокий уровень учебной мотивации в этом возрасте возникает при наличии у ребенка познавательных и широких социальных мотивов учения, связанных с его желанием занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений. Тесное переплетение этих мотивов, как было указано выше, способствует появлению нового отношения ребенка к окружающей среде, выражающегося в психологическом новообразовании «внутренняя позиция школьника». Таким образом, наличие внутренней позиции школьника может быть критерием высокого уровня развития учебной мотивации в младшем школьном возрасте. Именно этот уровень мотивации позволяет ребенку стать активным субъектом учения и способствует эффективному усвоению знаний. Вместе с тем у ребенка может быть такой уровень учебной мотивации, на котором будут доминировать либо только познавательные мотивы учения, либо только социальные, причем как связанные со стремлением занять определенную позицию, место в отношениях с окружающими, так и относящиеся к отрицательной мотивации учения (избегание наказания и тому подобное). Можно сказать, что на этом (среднем) уровне развития учебной мотивации «внутренняя позиция школьника» находится в стадии формирования. Если у ребенка вообще нет выраженных мотивов учения, то можно говорить об отсутствии учебной мотивации или, точнее, о низком уровне ее развития. На

этом уровне мотивации учения внутренняя позиция школьника вообще не обнаруживается.

### Гипотеза и задачи исследования

Гипотеза исследования возникла из анализа современной социальной ситуации развития ребенка в дошкольном возрасте. Игнорирование закономерностей психического развития ребенка-дошкольника, которое проявляется сегодня в обилии занятий по школьному типу, практически полностью вытеснивших из жизни детей ведущую игровую деятельность, не могло не отразиться на общем психическом развитии ребенка. Искажение социальной ситуации развития, присущей дошкольному возрасту, должно было сказаться на формировании психологических новообразований к концу этого возрастного периода. Поскольку дошкольный период детства — это период развития мотивационно-потребностной сферы [15], то более всего должен был пострадать процесс личностного формирования ребенка и, в частности, развитие новых мотивов поведения и деятельности. При полноценном проживании дошкольного детства к концу этого возрастного периода у ребенка появляются помимо познавательных еще и социальные мотивы учения. Тесное переплетение тех и других мотивов становится основой для возникновения нового отношения ребенка к среде, названного Л.И. Божович «внутренней позицией школьника», способствующей кризису психического развития (кризис 7 лет), в результате чего ребенок переходит в новый возраст — младший школьный. При неполноценном проживании дошкольного детства к концу возрастного периода не появляются психологические новообразования, необходимые для перехода в следующий возраст. В качестве одного из таких неформирующихся новообразований мы предполагаем социальные мотивы учения, связанные с потребностью ребенка занять новое место в системе доступных ему общественных отношений. С нашей точки зрения, большинство современных первоклассников приходит в школу без указанных социальных мотивов учения, причем мы предполагаем, что в современной начальной школе они тоже не появляются. Сегодня обучение в первом классе начинается на основе познавательных мотивов учения (в отсутствие указанных социальных мотивов учения), но и эти мотивы учения начинают быстро угасать (о чем свидетельствуют наблюдения учителей и родителей), поскольку программа обучения в первом классе дублирует программы подготовки детей к школе (в детском саду и при школах). В результате через некоторое время учащиеся теряют всякий интерес к учебе: познавательный интерес гаснет в отсутствие новизны изучаемого материала, а социальные мотивы учения, благодаря которым ребенок может выполнять даже не интересную для него деятельность, отсутствуют. В такой ситуации школа сталкивается с проблемой не просто слабого развития учебной мотивации учащихся, но с отрицательной динамикой последней. Это теоретическое предположение, подтверждаемое

наблюдениями практиков, работающих в образовании, мы решили проверить в лонгитюдном исследовании, взяв его за гипотезу.

Итак, в основе исследования лежит *гипотеза*, что у большинства современных детей младшего школьного возраста плохо развита учебная мотивация, что проявляется в недостаточной сформированности или даже отсутствии психологического новообразования «внутренняя позиция школьника». Также предполагается, что на протяжении обучения в начальной школе происходит отрицательная динамика учебной мотивации учащихся.

В соответствии с гипотезой были поставлены следующие *задачи исследования*:

1. Охарактеризовать современных первоклассников с точки зрения развития их мотивации учения.
2. Изучить динамику учебной мотивации учащихся в начальной школе. (В данной статье — изучить динамику учебной мотивации учащихся от первого ко второму классу).

## Метод

В соответствии с задачами исследования был выбран план лонгитюдного исследования.

### *Выборка испытуемых*

Первоначальная выборка испытуемых для четырехлетнего лонгитюдного исследования состояла из 181 испытуемого первых классов нескольких московских школ. Во втором классе число испытуемых, принявших участие в обследовании одновременно и в первом, и во втором классе, сократилось до 158 человек.

Для чистоты исследования первоначальная выборка составлялась таким образом, чтобы в нее попало приблизительно равное число школьников из классов, куда набирались хорошо развитые дети, и классов, куда попали дети с плохими показателями развития. Заметим, что речь идет не о показателях психологической готовности к школе, а о показателях педагогической готовности к обучению, т.е. владение ребенком простейшими школьными умениями и навыками типа чтения и счета на момент начала обучения в первом классе.

## Методики

Для определения различных уровней развития учебной мотивации использовались три методики, позволяющие определить наличие у ребенка познавательных и социальных мотивов учения. Это две методики Н.И. Гуткиной («Сказка» и «Внутренняя позиция школьника») и методика Н.Г. Лускановой («Анкета по оценке уровня школьной мотивации»). Методика «Сказка» позволяет экспериментальным путем определить доминирование познавательного или иг-

рового мотива в мотивационной сфере ребенка, а методики «Внутренняя позиция школьника» и «Анкета по оценке уровня школьной мотивации» представляют собой опросники, по которым можно узнать, есть ли у ребенка внутренняя позиция школьника.

При исследовании детей в первом классе использовались методики Н.И. Гуткиной [6, 7] «Сказка» и «Внутренняя позиция школьника», по которым высчитывался единый балл, характеризующий степень развития учебной мотивации этих детей. Подробнее об этом будет написано ниже. При исследовании учащихся во втором классе применялась методика Н.Г. Лускановой [8] «Анкета по оценке уровня школьной мотивации». Выбор во втором классе другой методики исследования объясняется тем, что не было достаточно данных относительно валидности и надежности методик Н.И. Гуткиной для второклассников. Отметим, что сопоставление методики Н.И. Гуткиной «Внутренняя позиция школьника» и методики Н.Г. Лускановой «Анкета по оценке уровня школьной мотивации» показало, что методики коррелируют между собой на высоком уровне значимости (коэффициент корреляции Спирмена = 0,75;  $p < 0,001$ )\*.

Полученные по методике Н.Г. Лускановой данные о развитии учебной мотивации во втором классе соотносились с результатами тех же детей в первом классе. Для корректности сравнения уровень развития мотивации учения в первом и втором классе оценивался по единой трехбалльной системе. Для этого была разработана специальная процедура пересчета баллов, полученных испытуемым по методике Н.Г. Лускановой по пятибалльной шкале, в баллы по трехбалльной шкале, в которых оценивались результаты по методикам Н.И. Гуткиной.

### *Методика «Сказка» [6].*

Методика предназначена для определения доминирования познавательного или игрового мотива в мотивационной сфере ребенка.

Ребенка приглашают в комнату, где на столике выставлены обычные, не слишком привлекательные игрушки, и предлагают ему в течение минуты рассмотреть их. Затем экспериментатор подзывает ребенка к себе и предлагает послушать сказку. Ребенку читают интересную для его возраста сказку, которую он раньше не слышал. На самом интересном месте чтение прерывается, и экспериментатор спрашивает испытуемого, что ему в данный момент больше хочется, поиграть с выставленными на столике игрушками или дослушать сказку до конца.

Дети с выраженным познавательным интересом обычно предпочитают послушать продолжение сказки. За такой выбор ребенок получает 3 балла. Дети со слабой познавательной потребностью предпочитают поиграть. Их выбор оценивается в 1 балл. Заметим, что игра, как правило, носит манипулятивный харак-

\* Исследование было проведено под нашим руководством старшим научным сотрудником лаборатории «Психологическая готовность к школе» Московского городского психолого-педагогического университета Л.А. Кислицкой.

тер. Если ребенок сначала выбирает игрушки, но, не начиная игры, возвращается к экспериментатору и просит дочитать сказку до конца, то в таком случае его выбор оценивается в 2 балла.

### **Методика «Внутренняя позиция школьника» [6].**

В исследованиях по изучению этого новообразования дошкольного возраста [4] было установлено, что в игре в школу дети, характеризующиеся наличием внутренней позиции школьника, предпочитают роль ученика, а не учителя и хотят, чтобы все содержание игры сводилось к реальной учебной деятельности (письмо, чтение, решение примеров и т. д.). Наоборот, в случае несформированности этого образования дети предпочитают в игре в школу роль учителя, а не ученика, а также вместо конкретной учебной деятельности — игру в перемены, разыгрывание прихода и ухода из школы и т. д.

Это связано с тем, что, как показали исследования Д.Б. Эльконина, центральным моментом в игре дошкольников всегда становится самое важное для них в разыгрываемом событии. При этом самые значимые моменты наиболее развернуты и реалистичны в игре. Соответственно незначимым моментам уделяется мало внимания. С точки зрения Л.И. Божович, экспериментальная игра в школу может показать, что прежде всего привлекает будущих первоклассников в их новой школьной жизни.

Таким образом, внутреннюю позицию школьника можно выявить в игре, но этот путь занимает слишком много времени. В том же исследовании было показано, что игра может быть заменена специальной экспериментальной беседой, дающей аналогичный результат.

На основании вышеизложенного Н.И. Гуткиной была разработана беседа, включающая вопросы, косвенным образом позволяющие определить наличие познавательной и учебной мотивации у ребенка.

Беседа состоит из 12 вопросов [6].

Шесть вопросов являются ключевыми, в зависимости от ответа ребенка на эти вопросы делается заключение о наличии или отсутствии у него внутренней позиции школьника. Остальные шесть вопросов не являются ключевыми, но они дают информацию о познавательном интересе испытуемого, об уровне его развития и о том, как он реагирует на трудности в работе. Знание этих особенностей ребенка необходимо при развивающей работе с ним.

Для того чтобы сделать вывод о наличии или отсутствии внутренней позиции школьника у ребенка, необходимо проанализировать его ответы на ключевые вопросы. Положительный вывод делается, если на все ключевые вопросы ребенок дает ответы, свидетельствующие о наличии у него внутренней позиции школьника. В этом случае результат по методике оценивается в 3 балла. Отрицательный вывод делается, если на все ключевые вопросы испытуемый дает ответы, свидетельствующие об отсутствии внутренней позиции школьника. В этом случае результат по методике оценивается в 1 балл. Если часть ответов говорит в пользу внутренней позиции школьника, а

часть — против нее, то делается вывод, что внутренняя позиция школьника находится в стадии формирования. В этом случае результат по методике оценивается в 2 балла.

Ответы на неключевые вопросы позволяют лучше представить особенности познавательного интереса детей.

### **Анкета по оценке уровня школьной мотивации [8]**

«Анкета по оценке уровня школьной мотивации» является частью метода, разработанного Н.Г. Лускановой, который позволяет оценить уровень школьной мотивации учащихся начальных классов [8]. Анкета состоит из 10 вопросов, отражающих отношение детей к школе, учебному процессу, эмоциональное реагирование на школьную ситуацию.

Для возможности дифференцировки детей по уровню школьной мотивации была разработана система балльных оценок за каждый ответ испытуемого (от 1 до 3). В зависимости от суммарного количества полученных баллов испытуемый относится к тому или иному уровню школьной мотивации.

Было установлено 5 основных уровней школьной мотивации.

*Высокий уровень школьной мотивации, учебной активности:* 1-й уровень (25—30 баллов). Такие дети отличаются наличием высоких познавательных мотивов, стремлением наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования.

*Хорошая школьная мотивация:* 2-й уровень (20—24 балла). Подобные показатели имеет большинство учащихся начальных классов, успешно справляющихся с учебной деятельностью.

*Положительное отношение к школе, но школа привлекает больше внеучебными сторонами:* 3-й уровень (15—19 баллов). Дети с таким уровнем мотивации достаточно хорошо чувствуют себя в школе, однако в школу ходят, чтобы общаться с друзьями, с учителем.

*Низкая школьная мотивация:* 4-й уровень (10—14 баллов). Подобные школьники посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности. Находятся в состоянии неустойчивой адаптации к школе.

*Негативное отношение к школе, школьная дезадаптация:* 5-й уровень (ниже 10 баллов). У таких детей наблюдаются серьезные трудности в школе: они не справляются с учебной деятельностью, испытывают проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем. Школа нередко воспринимается ими как враждебная среда, пребывание в которой для них невыносимо.

Данная анкета может быть использована при индивидуальном обследовании ребенка, а также применяться для групповой диагностики. Анкета допускает повторные опросы, что позволяет оценить динамику школьной мотивации. Снижение уровня школьной мотивации может служить критерием школьной дезадаптации ребенка, а его повышение критерием положительной динамики в обучении и развитии.

### Результаты\*

В I классе срез делался в ноябре, т. е. эти данные можно рассматривать как исходный уровень учебной мотивации, с которым дети пришли в школу. Во II классе срез делался во втором полугодии; эти данные характеризуют уровень развития учебной мотивации во II классе.

Уровни учебной мотивации обозначены баллами: 1, 2, 3. Самый высокий балл — 3, самый низкий балл — 1.

Соответственно:

3-й уровень учебной мотивации — высокий,

2-й уровень учебной мотивации — средний,

1-й уровень учебной мотивации — низкий.

*В первом классе:*

к 3-му уровню отнесены дети, получившие по методикам «Сказка» и «Внутренняя позиция школьника» по 3 балла;

ко 2-му уровню отнесены дети, получившие следующие баллы:

методика «Сказка» — 3 балла, методика «ВПШ»\*\* — 1 или 2 балла;

методика «Сказка» — 2 балла, методика «ВПШ» — 2 или 3 балла;

методика «Сказка» — 1 балл, методика «ВПШ» — 3 балла;

к 1-му уровню отнесены дети, получившие следующие баллы:

методика «Сказка» — 1 балл, методика «ВПШ» — 1 или 2 балла;

методика «Сказка» — 2 балла, методика «ВПШ» — 1 балл.

*Во втором классе:*

к 3-му уровню отнесены дети, попавшие в 1-й уровень школьной мотивации по анкете Н.Г. Лускановой;

ко 2-му уровню отнесены дети, попавшие во 2-й уровень школьной мотивации по анкете Н.Г. Лускановой;

к 1-му уровню отнесены дети, попавшие в 3-й, 4-й, 5-й уровни школьной мотивации по анкете Н.Г. Лускановой.

Сравнение результатов, полученных в I и II классах, проводилось с помощью критерия Стьюдента для процентов [13].

В табл. 1 показано, сколько детей попадает в каждый уровень развития учебной мотивации в I и II классах.

Табл. 1 показывает, что в 3-й уровень (высокий) учебной мотивации в I классе попадают 38 детей, а во II классе — 49 детей, что составляет соответственно 24% и 31% от общего числа детей (158 человек). Разность процентов недостоверна даже на 5-процентном уровне значимости. Это означает, что численность группы детей с 3-м уровнем (высоким) учебной мотивации статистически достоверно не изменяется от I ко II классу (рис. 1).

Ко 2-му уровню (средний) учебной мотивации в I классе отнесены 102 ребенка, а во II классе — 49 ребят, что составляет соответственно 65% и 31% от общего числа испытуемых (158 человек). Разность процентов достоверна на 0,1-процентном уровне значимости. Следовательно, во II классе численность группы детей со средним уровнем учебной мотивации статистически достоверно уменьшается (рис. 1).

На 1-м уровне (низкий) учебной мотивации в I классе находятся 18 детей, а во II классе — 60 детей, что составляет соответственно 11% и 38% от общего числа испытуемых (158 человек). Разность процентов достоверна на 0,1-процентном уровне значимости. Таким образом во II классе численность группы ребят с низким уровнем учебной мотивации статистически достоверно возрастает (рис. 1–3).

Табл. 1 и рис. 2 показывают, что в I классе самая большая группа учащихся (больше половины всех учеников) обладает средним уровнем учебной мотивации — 102 ребенка из 158, что составляет 65%. При этом в высокий и низкий уровни мотивации учения попадает существенно меньше первоклассников: в высокий — 38 детей, что составляет 24%, а в низкий — 18 детей, т. е. 11%.

Во II классе самая большая группа учащихся (60 человек из 158, что составляет 38%) обладает низким уровнем учебной мотивации. А в высокий и сред-

Таблица 1

#### Выраженность учебной мотивации в I и II классах (лонгитюдинальная выборка)\*\*\*

Уровень учебной мотивации	Число детей (I класс)	Число детей (II класс)
3	38 (24%)	49 (31%)
2	102 (65%)	49 (31%)
1	18 (11%)	60 (38%)
Сумма	158 (100%)	158 (100%)

\* Часть результатов была получена и обработана ведущим научным сотрудником лаборатории «Психологическая готовность к школе» Московского городского психолого-педагогического университета В.В. Печенковым.

\*\* Методика «ВПШ» — методика «Внутренняя позиция школьника».

\*\*\* Лонгитюдинальная выборка — это дети, участвовавшие в эксперименте в I–II классах и обследованные по всем методикам.

ний уровень попадает поровну второклассников, соответственно 49 и 49 человек из 158 (т. е. по 31%).

Таким образом, в I классе высоким и средним уровнем учебной мотивации обладают 140 детей из 158 (или 89%), а во II классе — 98 из 158 (или 62%). Разность процентов достоверна на 0,1-процентном уровне значимости, т. е. уменьшение интересующей нас группы статистически достоверно. Соответственно во II классе возрастает группа детей с низким уровнем

учебной мотивации: с 18 человек из 158, что составляет 11%, до 60 человек из 158, что составляет 38%. Разность процентов достоверна на 0,1-процентном уровне значимости, т. е. увеличение данной группы статистически достоверно. Для наглядности результаты изображены в форме диаграммы (см. рис. 3).

Итак, анализ результатов показывает, что во II классе по сравнению с I классом не становится больше учащихся с высоким уровнем учебной моти-

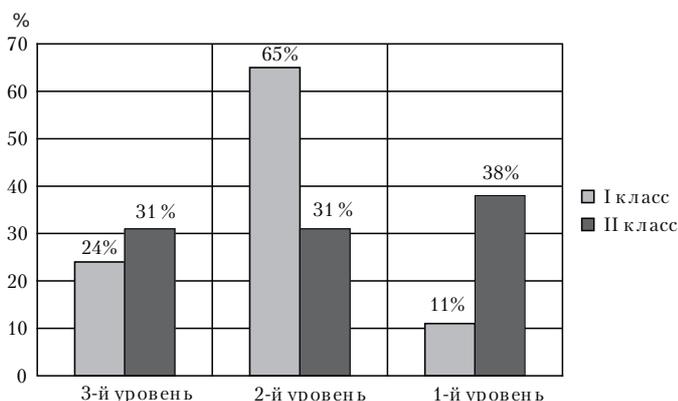


Рис. 1. Динамика выраженности уровней учебной мотивации от I ко II классу

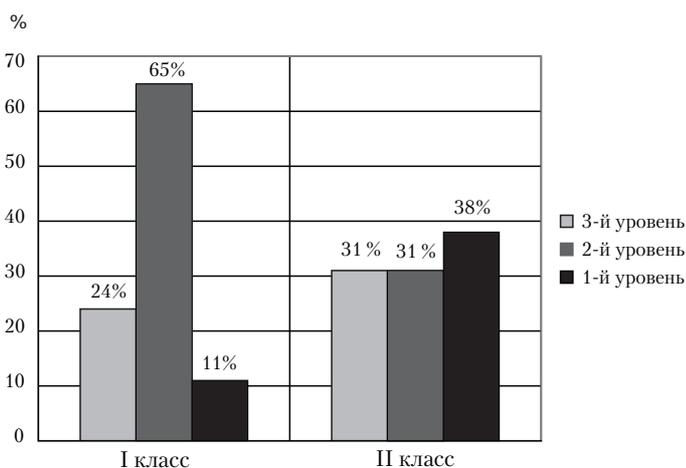


Рис. 2. Выраженность уровней учебной мотивации в I и II классах

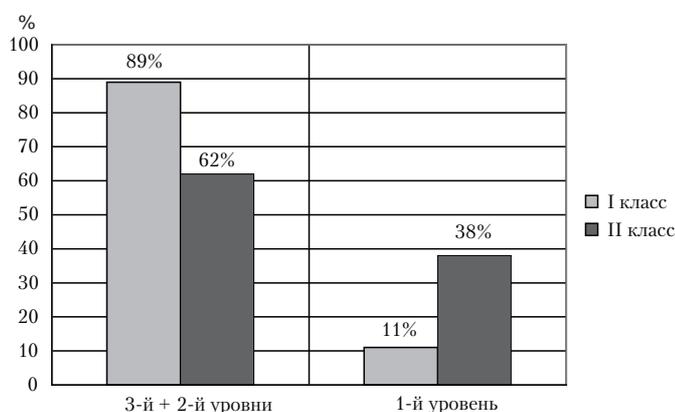


Рис. 3. Отрицательная динамика учебной мотивации от I ко II классу (по уровням мотивации)

вазии. Кроме того, уменьшается число ребят со средним уровнем учебной мотивации и увеличивается число детей с низким уровнем мотивации учения (см. рис. 1). Таким образом, прослеживается отрицательная динамика развития учебной мотивации от I ко II классу.

Проанализируем табл. 2, чтобы ответить на вопрос, у какого числа учащихся развивается учебная мотивация на протяжении первых двух лет обучения в школе, а у какого — нет.

Можно сказать, что учебная мотивация развивается у детей с положительной динамикой мотивации учения. Из табл. 2 видно, что таковых всего 41 ребенок из 158 (т. е. 26%).

Чтобы получить число детей, у которых не развивается учебная мотивация, нужно к числу детей с отрицательной динамикой мотивации учения (63 человека) прибавить число детей с отсутствием динамики (54 человека) и из полученной суммы вычесть число детей, у кого был и остается 3-й уровень (максимальный) развития учебной мотивации\* (12 человек из 158)\*\*.

Получается, что число испытуемых, у которых на протяжении первых двух лет обучения в школе не развивается учебная мотивация, равно  $63 + 54 - 12 = 105$  из 158 (66%).

Итак, наше исследование показывает, что у 66% испытуемых в течение I и II классов обучения учебная мотивация не развивается; у 26% развивается\*\*\*;

происходит ли развитие у оставшихся 8% испытуемых — данное исследование не позволяет сделать вывод в силу особенностей методики исследования. Полученные результаты свидетельствуют, что у большинства учащихся начальной школы не происходит развития учебной мотивации в I и II классах, как это должно быть в случае, если учебная деятельность становится ведущей. Налицо факт, что в современных условиях обучения в начальной школе учебная мотивация развивается плохо, а нередко наблюдается отрицательная динамика, что говорит о нежелании детей учиться.

Полученные данные дают общую картину развития учебной мотивации в I и II классах, но не позволяют судить о том, как изменяется мотивация учения у детей, пришедших в школу с различной степенью мотивационной готовности к школе и с различными уровнями развития учебной мотивации. Так, из вышеприведенных результатов не ясно, сохраняется ли группа учащихся с высоким уровнем учебной мотивации неизменной на протяжении первых двух лет обучения не только в количественном, но и в качественном плане, т. е. состоит ли она из одних и тех же детей и в I, и во II классе. Для ответа на этот вопрос проведем сравнение данных внутри различных по первоначальному уровню учебной мотивации групп (группы с различной мотивационной готовностью к школе) по трем показателям: отрицательная динамика учебной

Таблица 2

Динамика учебной мотивации от I ко II классу

Характер динамики	Число детей	Число детей (в %)
Положительная (+)	41	26
Отрицательная (-)	63	40
Отсутствие динамики (0)	54	34
Сумма	158	100

Таблица 3

Характер отсутствия динамики учебной мотивации от I ко II классу

Характер сохранения уровня учебной мотивации от I ко II классу	Число детей	Число детей (в %) относительно всей выборки (n = 158)
1 = 1	9	6
2 = 2	33	21
3 = 3	12	8
Сумма отсутствия динамики по всей выборке	54	34

\* Про развитие мотивации у этих детей мы ничего не можем сказать, так как используемые в исследовании методики не позволяют это сделать.

\*\* См. табл. 3.

\*\*\* См. табл. 2 (число детей с положительной динамикой учебной мотивации).

мотивации, положительная динамика учебной мотивации и отсутствие динамики учебной мотивации.

**Сравнение данных по показателю «отрицательная динамика учебной мотивации»**

Данные табл. 4 показывают, что 68% детей из группы с первоначально высоким уровнем учебной мотивации (хорошая мотивационная готовность к школе) к концу II класса переходят на более низкие уровни мотивации учения. Табл. 5 раскрывает, на какие именно уровни: 32% испытуемых спускаются на 2-й (средний) уровень, а 37% на 1-й (низкий) уровень учебной мотивации.

Из группы с первоначально средним уровнем учебной мотивации (средняя мотивационная готовность к школе) на более низкий (1-й) уровень мотивации учения спускаются 36% испытуемых (см. табл. 4 и 5).

Статистическая проверка гипотезы о том, что во II классе на низкий (1-й) уровень учебной мотивации переходит одинаковое процентное число детей как с высокого, так и со среднего уровня, показывает правомерность нашего предположения. Различия между группами недостоверны даже на 5-процентном уровне значимости. *Следовательно, часть учащихся с первоначально высоким и средним уровнями учебной мотивации на протяжении I и II классов негативно реагируют на ситуацию школьного обучения, что приводит к исчезновению мотивации учения независимо от ее первоначального уровня.*

Анализируя показатели снижения уровня учебной мотивации от I ко II классу по группе с высоким уровнем и по группе со средним уровнем мотивации, можно заметить, что процент отрицательной динамики в первом случае почти вдвое выше, чем во втором. Различия достоверны на 0,1-процентном уровне значимости. Более выраженная отрицательная динамика в группе с первоначально высоким уровнем мотивации учения не может объясняться тем, что с 3-го уровня можно спуститься на 2-й и 1-й, а со 2-го только на 1-й. Дополнительная градация позволяет более тонко дифференцировать характер отрицательной динамики, но не может влиять на увеличение или уменьшение числа испытуемых, проявляющих снижение уровня мотивации учения. *Следовательно, полученный факт, скорее всего, свидетельствует о крайне неблагоприятной ситуации, складывающейся на протяжении первого и второго года обучения в начальной школе для детей, которые пришли в I класс с хорошей мотивационной готовностью к школе и высоким уровнем учебной мотивации.*

Относительно отрицательной динамики в группе с изначально низким уровнем учебной мотивации (плохая мотивационная готовность к школе) нельзя ничего сказать, так как методика исследования не позволяет зафиксировать снижение мотивации у испытуемых этой группы.

Полученные результаты заставляют задуматься о том, что в сегодняшней начальной школе тормозится развитие учащихся. У младшего школьника при нормальном личностном и интеллектуальном развитии должна развиваться, а не деградировать мотивация

Таблица 4

**Динамика учебной мотивации от I ко II классу у детей с разной степенью мотивационной готовности к школе (в %)**

Уровень мотивационной готовности к школе и уровень учебной мотивации (I класс)	Положительная динамика (+)	Отрицательная динамика (-)	Отсутствие динамики (0)	Число детей в группе в I классе
Группа с высоким уровнем (3-й)	0	68	32	26
Группа со средним уровнем (2-й)	31	36	33	62
Группа с низким уровнем (1-й)	50	0	50	12
Всего по всем группам	26	40	34	100

Таблица 5

**Характер отрицательной динамики учебной мотивации от I ко II классу**

Характер снижения уровня учебной мотивации от I ко II классу	Число детей (в %) от исходного числа детей в группе первоначального уровня мотивации (в I классе)
3 → 2	32% (31,6%)
3 → 1	37% (36,8%)
2 → 1	36% (36,0%)
Сумма отрицательной динамики по всей выборке	40%

учения, мотивация, которая определяет ведущую учебную деятельность этого возраста. Результаты исследования показывают обратное. Это означает, что обучение в современной начальной школе не приводит к развитию детей.

**Сравнение данных по показателю «положительная динамика учебной мотивации»**

При сравнении полученных данных по показателю «положительная динамика учебной мотивации» (см. табл. 4) оказывается, что в группе с изначально высоким уровнем мотивации по этому поводу ничего нельзя сказать, так как методика исследования не позволяет зафиксировать положительные изменения мотивации учения в этой группе испытуемых.

В группе с первоначально средним уровнем учебной мотивации (группа со средней мотивационной готовностью к школе) улучшение уровня мотивации учения наблюдается у 31% испытуемых, то есть 31% учащихся этой группы переходит со 2-го на 3-й уровень учебной мотивации к концу II класса (см. табл. 4).

В группе с первоначально низким уровнем учебной мотивации (группа с плохой мотивационной готовностью к школе) к концу II класса 50% испытуемых переходят на более высокие уровни развития учебной мотивации (см. табл. 4). Данные табл. 6 уточняют, на какие именно уровни: 22% — на средний уровень, а 28% — на высокий уровень.

Статистическая проверка гипотезы о том, что к концу II класса на высокий уровень учебной мотивации переходит одинаковое процентное число детей как с низкого уровня мотивации учения, так и со среднего уровня, показывает правомерность нашего предположения. Разность процентов недостоверна даже на 5-процентном уровне значимости. Таким образом, с 1-го и со 2-го уровня учебной мотивации на высокий (3-й) уровень переходит одинаковое процентное число детей.

Анализируя показатели повышения уровня мотивации от I ко II классу по группе с низким уровнем и группе со средним уровнем мотивации учения, мож-

но сделать вывод, что процент положительной динамики в первом случае почти вдвое выше, чем во втором. Но статистическая проверка результатов показывает, что различия между группами недостоверны даже на 5-процентном уровне значимости. Следовательно, можно сделать вывод, что положительная динамика от I ко II классу в группах испытуемых с первоначально низким и первоначально средним уровнями учебной мотивации фактически одинакова.

Проведенный анализ показывает, что к концу II класса группа испытуемых с первоначально высоким уровнем учебной мотивации более чем наполовину (на 68%) уже состоит не из первоначального контингента детей, а из другого\*. Этот новый контингент образуется за счет испытуемых, которые в I классе были на среднем или на низком уровне учебной мотивации, причем те и другие во II классе представлены поровну в новом контингенте группы высокого уровня.

**Сравнение данных по показателю «отсутствие динамики учебной мотивации»**

При сравнении полученных данных по показателю «отсутствие динамики учебной мотивации» (см. табл. 4) видно, что в группе с изначально высоким уровнем мотивации учения у 32% испытуемых к концу II класса не происходит никакого изменения уровня мотивации, они остаются на первоначальном высоком уровне мотивации учения.

В группе с изначально средним уровнем учебной мотивации к концу II класса у 33% испытуемых отмечается отсутствие изменения уровня учебной мотивации, они по-прежнему остаются на первоначальном среднем уровне развития мотивации учения.

В группе с изначально низким уровнем учебной мотивации к концу II класса 50% испытуемых остаются на первоначальном низком уровне мотивации учения.

Статистическая обработка данных показывает, что при сравнении всех трех групп попарно нигде не выявлено статистически достоверных различий. Это означает, что по показателю «отсутствие динамики

Таблица 6

**Характер положительной динамики учебной мотивации от I ко II классу**

Характер повышения уровня учебной мотивации от I ко II классу	Число детей (в %) от исходного числа детей в группе первоначального уровня мотивации (в I классе)
1 → 2	22
2 → 3	31
1 → 3	28
Сумма положительной динамики по всей выборке	26

\* Первоначальный уровень учебной мотивации снизили 68% детей этой группы, т. е. во II классе они уже не входили в группу с высоким уровнем учебной мотивации.

*учебной мотивации» все группы испытуемых независимо от первоначального уровня развития мотивации учения характеризуются наличием одинакового процентного числа детей в каждой группе, которое не меняет исходный уровень учебной мотивации.*

Таким образом, полученные результаты полностью подтверждают нашу гипотезу об особенностях развития учебной мотивации учащихся начальных классов на современном этапе.

### Обсуждение

Полученные результаты любопытно сравнить с данными, приведенными Л.С. Выготским [5], о развитии показателя IQ у учащихся начальной школы, изначально различавшихся по уровню развития этого показателя. Отметим, что результаты исследования, на которое ссылается Л.С. Выготский, относятся приблизительно к 1920-м гг. Исследование показало, что дети с изначально высоким IQ имеют тенденцию терять свои высокие показатели по этому параметру на протяжении четырех лет начальной школы. Л.С. Выготский задается вопросом, является ли полученная статистическая закономерность отражением какой-то психологической закономерности? Отвечая на этот вопрос, он делает акцент на том, что большинство детей, пришедших в школу с высоким IQ (больше 70%) — это не выдающиеся по одаренности дети, а дети, выросшие в хороших культурных условиях, а потому имеющие преимущество по объему интеллектуальных знаний, которые они приобрели до школы за счет зоны ближайшего развития. С поступлением в школу ситуация для таких детей меняется к худшему, поскольку теперь их обучением занимается в основном школа, а не семья, а в школе их учат тому, что они уже знают, поскольку они опередили по уровню обученности своих одноклассников. В конце начальной школы проявляется тенденция к сближению показателей IQ у детей с изначально низким и изначально высоким IQ. Л.С. Выготский объясняет этот феномен тем, что в школе ситуация резко меняется для каждой из выделенных групп детей. Для ребят с изначально низким IQ она становится благоприятной для их развития, поскольку обучение попадает в зону их ближайшего развития — отсюда повышение показателя IQ. Для детей с изначально высоким IQ, напротив, ситуация становится неблагоприятной для их развития, поскольку для них обучение не попадает в зону ближайшего развития, а остается в рамках уровня актуального развития, и, как следствие, — показатель IQ не повышается. Относительно этой группы детей Л.С. Выготский делает замечание, что такие дети «раньше пробегали свою зону ближайшего развития, а потому оказываются с относительно малой зоной развития, так как они до некоторой степени ее использовали» [5, с. 409]. Данное замечание и приведенное Л.С. Выготским исследование наводят на размышления о нецелесообразности существующей сегодня мо-

дели подготовки ребят к школе. То есть подготовка к школе по принципу получения детьми еще до школы простейших знаний, умений и навыков из курса школьной программы в результате ведет не к ускоренному, а к замедленному развитию. Такая система подготовки детей к школе опирается на представление о развитии ребенка как об уровне актуального развития, которое характеризуется показателем IQ, связанным с уже имеющимся у будущего первоклассника запасом знаний. То что несостоятельность этой точки зрения была показана Л.С. Выготским почти 100 лет назад, игнорируется нашими педагогами по непонятным причинам: то ли не знают, то ли не хотят знать. Задача непрерывного развития ребенка не может решаться через систему многократного повторения одних и тех же знаний, а именно эту систему стихийно ввели школа и дошкольное образование для подготовки детей к школе, а теперь предполагается узаконить ее в форме дошкольной ступени образования. Такая система подготовки к школе игнорирует закономерность развития ребенка через зону ближайшего развития, в результате — развитие тормозится.

Данные нашего исследования по развитию в начальной школе учебной мотивации, полученные в начале XXI в., напрямую соотносятся с результатами о развитии IQ, приведенными Л.С. Выготским в начале прошлого века. И хотя учебная мотивация прямо не является характеристикой IQ, она, несомненно, является характеристикой развития и в этом смысле косвенной характеристикой IQ. Цифры, приведенные нами выше, наглядно свидетельствуют о том, что первоклассники с высоким уровнем учебной мотивации в начале обучения оказываются в самом неблагоприятном положении с точки зрения их развития. В результате у большинства таких ребят (68%) снижается уровень учебной мотивации, в том числе и до самого низкого (37%)\*. Дети из группы с первоначально низким уровнем мотивации учения в 50% случаев переходят на более высокий уровень учебной мотивации, что свидетельствует о благоприятном воздействии на их развитие школьной ситуации обучения. Тот факт, что у 66% наших испытуемых не происходит развития учебной мотивации на протяжении первых двух классов школы (в данный процент не входят дети, стабильно находящиеся на высоком уровне развития учебной мотивации), говорит о неблагоприятной в целом картине развития учащихся современной начальной школы.

Интересно также сопоставить данные нашего исследования и данные, приведенные Л.С. Выготским, с данными о развитии мотивов учения младших школьников, полученными в середине прошлого века в лаборатории Л.И. Божович [2]. Л.И. Божович, Н.Г. Морозова, Л.С. Славина [4] показали, что на протяжении I и II классов обучения происходит развитие как познавательных, так и социальных мотивов учения, в результате чего учащиеся этих классов характеризуются достаточно выраженным ответственным и добросовестным отношением к учению. Было отмечено, что в I—II клас-

\* См. табл. 4 и 5.

сах школьники очень любят учиться, а их мотивы учения характеризуются в общем теми же чертами, что и у детей, поступающих в школу. Но приблизительно с III класса наблюдается перелом в отношении детей к учению. Результаты нашего исследования показывают, что сегодня уже во II классе учащиеся обладают значительно более низкими показателями учебной мотивации, чем в начале I класса. Таким образом, в современной начальной школе по крайней мере на год раньше (а у нас есть основания полагать, что еще раньше) происходит изменение отношения школьников к учению в отрицательную сторону. Чтобы понять причины этого явления, обратимся к анализу мотивов учения младших школьников, проведенному в лаборатории Л.И. Божович. Характеризуя мотивы учения в двух первых классах школы, исследователи отмечали, что в это время ребят «привлекают именно серьезные занятия и значительно холоднее они относятся к тем видам работ, которые им напоминают занятия дошкольного типа. ... Они больше любят уроки чтения, письма, арифметики, чем уроки физкультуры, рукоделия, пения. Урок они предпочитают перемене, хотят сократить каникулы, огорчаются, если им не дают заданий на дом. В этом отношении к учению выражаются и познавательные интересы детей и переживание ими социального значения их учебного труда» [2, с. 248]. Заметим, что в середине прошлого века, когда проводились эти исследования, большинство детей дошкольного возраста ходили в детский сад, где квалифицированные воспитатели по специальным программам занимались их воспитанием и развитием. В то время обучение в I классе начиналось в 7–8 лет, но тем не менее детей не готовили к школе путем выработки у них простейших школьных знаний, умений и навыков до школы, поэтому уроки чтения, письма и арифметики в школе были для них новым занятием. И это принципиально важный момент, отсутствующий у сегодняшних первоклассников, которые иногда по третьему разу проходят одну и ту же программу обучения в первом классе, поскольку содержательно то же самое они неоднократно изучали до школы с целью подготовки к школьному обучению. В этой связи уместно сослаться на исследование М.Ф. Морозова [12], проведенное в лаборатории Л.И. Божович, где было показано, что уже в I классе учащихся начинают привлекать занятия, которые требуют интеллектуальной активности и умственного напряжения, причем особенно нравятся занятия, в которых постоянно усложняется содержание. Вероятно, это связано с тем, что на таких занятиях дети работают в зоне ближайшего развития. «Все наши наблюдения, — пишет М.Ф. Морозов, — свидетельствуют, что в тех случаях, когда учитель ведет урок, все время усложняя материал, школьники работают с неослабевающим интересом и не нуждаются в том, чтобы содержание урока было разбавлено занимательными, но не относящимися к сути дела материалами» [12, с. 20]. С точки зрения Л.И. Божович [2], данные этого исследования опровергают расхожее мнение, будто интересы младших школьников возникают из занимательных заданий и поддерживаются ими. «Обобщая приведенные в исследовании М.Ф. Морозова на-

блюдения и эксперименты, можно утверждать, что учащиеся младшего школьного возраста интересуются всеми видами серьезной учебной работы, но предпочитают те из них, которые, являясь более сложными и трудными, требуют большого умственного напряжения, активизируют мысль учащихся, дают им новые знания и умения» [2, с. 251]. Таким образом, экспериментальные психологические исследования показали, что для развития учебной мотивации младшим школьникам необходимо изучать новый, все время усложняющийся учебный материал, а не повторять много раз один и тот же программный материал.

Исследуя мотивы учения младших школьников, Л.И. Божович приходит к выводу, что «в системе мотивов, побуждающих учебную деятельность младших школьников, социальные мотивы занимают настолько большое место, что способны определить положительное отношение детей к деятельности, даже лишенной для них непосредственного познавательного интереса. Такое отношение детей к школьным занятиям имеет очень большое значение для организации учебной работы с маленькими школьниками» [2, с. 249]. Однако необходимо иметь в виду, что данный вывод был сформулирован в ситуации, когда до школы дети занимались в основном сугубо детскими видами деятельности, большей частью игрой, и именно с поступлением в школу они связывали для себя начало взрослой жизни со взрослыми занятиями. Обучение в школе начиналось не ранее 7 лет, т. е. в том возрасте, когда ребенок уже сознательно отказывался от позиции дошкольника с его достаточно беззаботным образом жизни и по большей части был готов к новому образу жизни, что проявлялось в формировании внутренней позиции школьника. Принципиально важно, что между дошкольным и школьным периодом была черта, переступая которую ребенок как бы оказывался в мире взрослых, где у него уже были свои права и обязанности, а также серьезная деятельность (учение), не похожая на разнообразные занятия дошкольника. Отсюда значимость этой деятельности и серьезная побудительная сила социальных мотивов учения. Получается, что чем дольше мы не даем ребенку заниматься серьезной деятельностью, тем больше он к этому стремится — «запретный плод сладок».

Сегодняшняя практика подготовки детей к школе основана как раз на обратном принципе: детей начинают учить школьным премудростям лет с пяти, а иногда и раньше. Считается, что иначе ребенок будет не в состоянии хорошо освоить программу начальной школы. В результате ребенок находится в позиции ученика уже в детском саду, и при этом ему не хватает времени на свои детские занятия. Поэтому, переходя учиться в школу, он не очень четко понимает разницу между его вчерашним и сегодняшним положением и статусом и, кроме того, он не чувствует, что стал взрослее, так как не изменился основной вид его занятий: чем он занимался в детском саду, тем же он занимается и в школе. В связи с этим трудно объяснить ребенку, что теперь он уже взрослый и должен ответственно подходить к новой серьезной деятельности — учению. А раз так, то, если интересно — ребенок работает, а если неинтересно —

не работает. И опять возникают разговоры о том, что учебный материал в начальной школе должен быть занимательным. А как уже было отмечено выше, идя по пути занимательности, мы мешаем развитию ребенка в младшем школьном возрасте, поскольку в это время развитие учебной мотивации зависит от посильной интеллектуальной нагрузки, а не от развлекаловки.

Итак, можно констатировать, что сегодня учебная мотивация в начальной школе практически не развивается, тогда как 50 лет назад на протяжении первых двух лет обучения она все же развивалась. *Мы пришли к выводу, что основной причиной того, что в современной школе мотивация учения развивается очень слабо, можно считать неправильную подготовку детей к школе, а именно дублирование программы I класса в детском саду.* В результате старшие дошкольники фактически уже до школы занимаются учением, а потому поступление в школу не вносит в их жизнь серьезных содержательных перемен, которых они ждали бы, если до поступления в школу занимались традиционными дошкольными видами деятельности, в частности игрой. Более того, им приходится опять и опять выполнять задания, аналогичные тем, которые они выполняли, готовясь к школе. Отсутствие новой содержательной деятельности, новизны и сложности в учебных заданиях приводит к тому, что учебная мотивация в современной начальной школе почти не развивается. Интересно отметить, что в этом плане мы сегодня столкнулись с проблемами, характерными для западной начальной школы еще в то время, когда в нашей стране этих проблем не было, поскольку не было такой системы подготовки к школе. Л.И. Божович в 1968 г. на основе анализа и сопоставления советских и американских исследований того времени отмечала, что в советской школе учащиеся начинают терять интерес к учебе с III класса, а в американской школе — с I, при том, что американские дети, так же как и советские дети, до школы очень хотели стать школьниками. С нашей точки зрения, серьезные проблемы с мотивацией учения в американской начальной школе (и в прошлом, и в настоящем) как раз связаны с особенностями развития американских дошкольников, а именно с началом раннего обучения по школьному типу в ущерб сугубо детским видам деятельности, в особенности игре [1]. Нашей школе этих проблем во многом удавалось избежать, пока в детских садах программа развития, обучения и воспитания строилась с учетом возрастных закономерностей психического развития ребенка-дошкольника. Принципиально важным при этом было понимание важности и уникальности этапа дошкольного детства в целостном развитии ребенка. Дошкольные педагоги решали задачи развития и обуче-

ния дошкольников средствами, адекватными дошкольному возрасту. Одним из самых сильных моментов советской дошкольной педагогики было признание роли игры как ведущей деятельности дошкольного возраста на деле, а не на словах. С того времени, когда в наших детских садах развитие детей стало отождествляться с их обученностью школьным знаниям, умениям и навыкам, а игра была серьезно потеснена учебными занятиями, с этого самого времени школа начала испытывать трудности в обучении младших школьников из-за слабого развития их учебной мотивации.

## Выводы

1. Среди поступающих в школу первоклассников самую многочисленную группу (65%) составляют дети со средним уровнем развития учебной мотивации, а самую малочисленную (11%) — с низким уровнем развития учебной мотивации. Группа с высоким уровнем развития мотивации учения (24%) занимает промежуточное положение.

2. На протяжении обучения детей в I и II классах наблюдается отрицательная динамика учебной мотивации: статистически достоверно (на высоком уровне значимости) уменьшается объединенная группа с высоким и средним уровнями учебной мотивации (с 89% до 62%) и увеличивается группа с низким уровнем учебной мотивации (с 11% до 38%).

3. На протяжении первых двух лет обучения в школе у 66% испытуемых не происходит развития (нет положительной динамики) учебной мотивации. Положительная динамика (развитие) отмечается лишь у 26% учащихся. О том, происходит ли развитие учебной мотивации у оставшихся 8% испытуемых, данное исследование не позволяет сделать вывод в силу особенностей методики исследования.

4. Обучение в первых двух классах начальной школы хуже всего сказывается на детях с изначально высоким уровнем мотивации учения. В этой группе испытуемых отрицательная динамика учебной мотивации от первого ко второму классу наблюдается у 68% детей, что существенно превышает (на высоком уровне значимости) аналогичный показатель (36%) в группе с первоначально средним уровнем учебной мотивации.

5. Обучение в первых двух классах школы не способствует развитию учебной мотивации большинства учащихся, что ставит вопрос об эффективности используемых сегодня программ обучения в начальной школе и об эффективности существующей подготовки к школьному обучению в дошкольном возрасте.

## Литература

1. Бодрова Е.В. Педагогическая диагностика в дошкольных учреждениях США // Психолого-педагогическая диагностика в образовании. Опыт гуманитарной экспертизы. М., 2003.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
3. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной

сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 1972.

4. Божович Л.И., Морозова Н.Г., Славина Л.С. Развитие мотивов учения у советских школьников // Известия АПН РСФСР, 1951. Вып. 36.

5. Выготский Л.С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Педагогическая психология. М., 1991.

6. Гуткина Н.И. Диагностическая программа по опреде-

лению психологической готовности детей 6–7 лет к школьному обучению. М., 2002.

7. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. М., 2004, 2006.

8. Лусканова Н.Г. Методы исследования детей с трудностями в обучении. М., 1999.

9. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М., 1983.

10. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. М., 1984.

11. Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопросы психологии. 1982. № 4.

12. Морозов М.Ф. Возникновение и развитие учебных интересов у детей младшего школьного возраста // Известия АПН РСФСР, 1955. Вып. 73.

13. Плохинский Н.А. Биометрия. М., 1970.

14. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2 т. М., 1986.

15. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Избранные психологические труды. М., 1989.

16. Яковсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М., 1969.

## Learning Motivation Development in First- and Second-Year Pupils of Modern Elementary School (A Longitudinal Research)

N.I. Goutkina,

Ph.D. in Psychology, senior researcher, head of the Laboratory of Psychological School Readiness at the Moscow State University of Psychology and Education, professor at the Age Psychology Department at the Moscow State University of Psychology and Education, senior researcher at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education

---

The article describes the results of a research on learning motivation development in pupils that was conducted in several Moscow schools over the past few years (this article is the first part of the description of a four-year longitude on learning motivation dynamics in modern elementary school pupils). The research was carried out using the experimental method (a technique by N.I. Goutkina 'A Fairy Tale') and several questionnaires (a technique by N.I. Goutkina 'Inner Schoolchild Position' and a technique by N.G. Louskanova). The results obtained in the research show negative dynamics of learning motivation in pupils during the first two years of school, and it is pupils with initially high level of learning motivation that these two years have the worst effect on.

**Key words:** motivational school readiness, learning motivation, cognitive motives of learning, social motives of learning, inner schoolchild position, development, dynamics, first-year pupils, second-year pupils.

### References

1. Bodrova E.V. Pedagogicheskaya diagnostika v doskol'nyh uchrezhdeniyah SShA // Psihologo-pedagogicheskaya diagnostika v obrazovanii. Opyt gumanitarnoi ekspertizy. М., 2003.

2. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste. М., 1968.

3. Bozhovich L.I. Problema razvitiya motivacionnoi sfery rebenka // Izuchenie motivatsii povedeniya detei i podrostkov. М., 1972.

4. Bozhovich L.I., Morozova N.G., Slavina L.S. Razvitie motivov ucheniya u sovetskikh shkol'nikov // Izvestiya APN RSFSR, 1951. Vyp. 36.

5. Vygotskii L.S. Dinamika umstvennogo razvitiya shkol'nika v svyazi s obucheniem // Pedagogicheskaya psihologiya. М., 1991.

6. Gutkina N.I. Diagnosticheskaya programma po opredeleniyu psihologicheskoi gotovnosti detei 6–7 let k shkol'nomu obucheniyu. М., 2002.

7. Gutkina N.I. Psihologicheskaya gotovnost' k shkole. М., 2004, 2006.

8. Luskanova N.G. Metody issledovaniya detei s trudnostyami v obuchenii. М., 1999.

9. Markova A.K. Formirovanie motivatsii ucheniya v shkol'nom vozraste. М., 1983.

10. Matyuhina M.V. Motivatsiya ucheniya mladshikh shkol'nikov. М., 1984.

11. Matyushkin A.M. Psihologicheskaya struktura, dinamika i razvitie poznavatel'noi aktivnosti // Voprosy psihologii. 1982. № 4.

12. Morozov M.F. Vozniknovenie i razvitie uchebnykh interesov u detei mladshogo shkol'nogo vozrasta // Izvestiya APN RSFSR, 1955. Vyp. 73.

13. Plohinskii N.A. Biometriya. М., 1970.

14. Hekhauzen H. Motivatsiya i deyatel'nost': V 2 t. М., 1986.

15. El'konin D.B. K probleme periodizatsii psihicheskogo razvitiya v detskom vozraste // Izbrannye psihologicheskie trudy. М., 1989.

16. Yakobson P.M. Psihologicheskie problemy motivatsii povedeniya cheloveka. М., 1969.

# Теория деятельности А.Н. Леонтьева как основа изучения измененных состояний сознания (анализ феномена зависимости характеристик вдохновения от вида творческой деятельности)

**О.В. Гордеева,**

кандидат психологических наук, доцент Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова

**Е.В. Четверткова,**

студентка 5 курса ф-та психологии кафедры общей психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова

В качестве методологической основы разработки проблематики ИСС авторы опирались на психологическую теорию деятельности А.Н. Леонтьева. Это позволило увидеть некоторые ИСС как функциональные органы, формирующиеся в деятельности и выполняющие в ней определенные функции. Поскольку разные виды деятельности различны по задачам, сделано предположение, что ИСС будут специфическими для конкретных видов деятельности. Для проверки проведен литературный и эмпирический анализ творческой деятельности и характеристик вдохновения как измененного состояния сознания, возникающего в ее процессе. Данные характеристики находят отражение, в частности, в субъективных феноменах, о которых испытуемые сообщают в самоотчетах. Используя самоотчет как основной метод исследования, авторы проверяли гипотезу о различии феноменов вдохновения в разных видах творческой деятельности (таких, как деятельность модельера-дизайнера и деятельность пианиста-исполнителя). Анализ данных структурированного интервью, проводимого в форме беседы с испытуемым, подтвердил гипотезу, показав наличие у состояний вдохновения, возникающих в разных видах творческой деятельности, своих специфических особенностей.

**Ключевые слова:** измененные состояния сознания, психологическая теория деятельности, культурно-историческая концепция, высшая психическая функция, вдохновение, творческая деятельность, метод самоотчета.

Понимая методологический плюрализм, скорее, как плюрализм методологий (открывающий возможность диалога между ними), нежели как плюрализм внутри конкретной методологической системы, мы вновь возвращаемся к необходимости поиска методологических оснований (которые можно объединить в целостную — работающую и живую — систему) разработки огромной проблемной области — психологии измененных состояний сознания (ИСС). Проблема ИСС на теоретическом и методологическом уровнях остается еще недостаточно хорошо разработанной и у нас, и за рубежом (при колоссальном объеме эмпирических исследований ИСС на Западе и довольно большом материале в нашей стране).

Единое и общепризнанное определение ИСС на данный момент отсутствует [10], поэтому в данной работе под ИСС мы будем понимать психические состояния, при которых наблюдается большинство признаков ИСС. На основе интегративного анализа списков признаков, предложенных А. Людвигом [33], В. Фартингом [31], Р. Могаром [34] (см. подробнее: 11), нами был сформулирован собственный перечень признаков ИСС, в который вошли изменения мышления, внимания, речи, восприятия, самосознания, образа тела, эмоционального реагирования, восприятия времени, уровня возбуждения, а также мо-

тивационно-смысловые трансформации, повышение внушаемости, трудности вербализации полученного опыта, усиление образности. Переходными к измененным мы называем состояния, при которых наблюдается один или несколько признаков ИСС.

Первым нашим шагом в данной разработке стало обращение к культурно-исторической теории Л.С. Выготского, оказавшееся очень продуктивным: по аналогии с ВПФ нами были выделены два вида ИСС — «низшие» (натуральные) и «высшие» (социально обусловленные) [12]. Используя представления Л.С. Выготского о сознании как психологической системе или, более широко, как способе организации душевной жизни [5, 6], можно охарактеризовать низшие ИСС как состояния, при которых какая-либо структура психической жизни отсутствует, они представляют собой случайные, нецеленаправленные изменения состояний сознания, наступающие в результате дезорганизации так называемого обычного состояния сознания. Высшие — это культурно-исторически обусловленные ИСС: социально обусловлена их структура, содержание, формы, функции. Они представляют собой определенные, зачастую достаточно фиксированные и стабильные способы организации душевной жизни. В качестве структурирующих и конституирующих их начал на-

ми были отмечены социальный опыт, а также установки, ожидания отдельного человека.

В дальнейшем, исследуя возможности аналитической интроспекции как метода индукции состояний, переходных к измененным, мы вновь обратились к проблеме начал, формирующих высшие ИСС, и, работая в психологии ИСС принцип предметности, пришли к выводу, что высшее ИСС конституируется предметом, в качестве которого могут выступать и мотив, и цель, и задача, — они формируют системы разного уровня [10].

Принцип предметности является одним из главных методологических принципов отечественной психологии: его разрабатывали и Л.С. Выготский (у которого предмет выступал прежде всего как культурный предмет), и А.Н. Леонтьев (в его представлениях о предметном характере деятельности). Как продолжение эмпирических исследований проблематики ИСС, так и изучение перспектив дальнейшей интеграции культурно-исторической концепции Выготского и теории деятельности заставило нас обратиться к психологической теории деятельности А.Н. Леонтьева как возможной теоретико-методологической основе для осмысления проблематики ИСС, в частности к разрабатываемым Леонтьевым представлениям о функциональных органах.

Согласно Леонтьеву, те психические способности и функции (такие, как ВПФ), которые являются специфически человеческими приобретениями, представляют собой определенные функциональные органы, которые «складываются в процессе овладения индивидом миром человеческих предметов и явлений» и «их материальный субстрат составляют прижизненно формирующиеся устойчивые системы рефлексов» [17, с. 215, 18, с. 478–479]. А.Н. Леонтьев выделил ряд особенностей, общих для всех онтогенетически складывающихся функциональных органов: 1) их устойчивость; 2) их интегрированность, т. е. сформировавшись, они функционируют как единый орган; 3) в процессе их формирования совершается объединение психических процессов, включающих сначала развернутые внешне-двигательные компоненты, которые затем затормаживаются, а акт в целом, меняя свою первоначальную структуру, все более сокращается и автоматизируется [17, с. 216]; 4) при тождестве задач они могут иметь разное строение, что создает безграничную возможность компенсаций, наблюдающуюся в сфере развития специфически человеческих психических функций [17, с. 215–216].

Следуя данной логике, мы предположили, что каждое высшее ИСС — это определенный функциональный орган, формирующийся в деятельности и выполняющий определенные функции (так, среди адаптивных функций А.В. Людвиг выделял психотерапевтическую, социальную и гностическую функции [33]). Поскольку высшие ИСС складываются в деятельности и для деятельности — для ее успешного осуществления, а разные виды деятельности различны по задачам, следовательно, ИСС должны быть специфичны для конкретных видов деятельности. Следует заметить, что сходные с разработанными нами на основе

теории деятельности представления об ИСС встречаются и в западной психологии. Так, Ч. Тарт в концепции дискретных состояний сознания развивает идею о том, что подчиненность выполнению определенной задачи является одним из факторов, формирующих и стабилизирующих ИСС как систему взаимно согласованных психических функций [25]. А. Дейкман, выделяя два противоположных типа состояний сознания (два «модуса сознания»), полагает, что в процессе конкретного взаимодействия человека с миром тип соответствующего сознательного отражения определяется задачей [30]. Однако наше предположение об обусловленности характеристик ИСС конкретным видом деятельности не согласуется с традиционными представлениями, существующими в западной экспериментальной психологии ИСС, где вариативность феноменологии какого-либо измененного состояния обычно объяснялась влиянием факторов индивидуальности, установки, опыта, обстановки, техники индукции ИСС и т. д., но никогда — спецификой деятельности, осуществляемой в этом состоянии.

Для проверки сделанного нами в рамках деятельностного подхода А.Н. Леонтьева предположения о том, что ИСС, возникающие в разных видах деятельности, обладают специфическими чертами, мы обратились к анализу творческой деятельности и состояния вдохновения как измененного (или — в ряде случаев — переходного к нему) состояния сознания, возникающего в процессе ее осуществления. *Объектом* нашего исследования стали возникающие спонтанно (т. е. без применения специальных средств — таких, как гипноз или психоактивные вещества) в процессе творческой деятельности состояния, которые в быденной речи называются «вдохновением». Это состояния радостной, экстатической увлеченности творческим процессом, сопровождающиеся повышением продуктивности, улучшением качества деятельности и ведущие к выдающимся результатам (наше понимание термина «вдохновение» шире его определения как одной из стадий творческого процесса [4]). Ранее Е.Ю. Четверткова доказала принадлежность вдохновения к классу ИСС (в западной психологии данная принадлежность постулируется [7, 30, 32, 33]).

Проблема вдохновения достаточно широко разрабатывалась как в отечественной психологии, так и на Западе. Западные психологи рассматривали вдохновение в контексте проблематики ИСС [30, 32, 33], отечественные (за исключением В.Л. Райкова [22]) — вне данного контекста [9, 16, 26]. При этом отечественные психологи подробно описали это состояние, его феноменологию, условия возникновения и функции, западные — сделали попытки анализа его механизмов и природы.

Итак, *предметом* нашего исследования являлась проблема обусловленности характеристик состояний вдохновения соответствующим видом творческой деятельности. Данные характеристики находят свое отражение, в частности, в субъективных феноменах, о которых сообщают испытуемые в самоотчетах. На основе предположения о зависимости характеристик вдохновения от вида творческой деятельности, в кото-

рой оно возникает, нами была сформулирована гипотеза о различии феноменов вдохновения в разных видах творческой деятельности.

Первым этапом исследования стало выявление **общих характеристик вдохновения как ИСС**, проведенное Е.Ю. Четвертковой на основе анализа литературы [1, 3, 9, 13, 14, 16, 19, 20, 21, 23, 24, 26, 27–29, 35], в которую входили как научные исследования вдохновения, так и данные людьми творческих профессий — актерами, художниками, скульпторами, писателями, композиторами — описания этого состояния (например, в мемуарах, воспоминаниях и др.). В результате были выявлены определенные признаки вдохновения как ИСС.

**Изменения в мышлении:** наблюдаются чувство утраты контроля за своей мыслительной деятельностью при полной сохранности мышления, вследствие чего появляются ощущения непроизвольного ее осуществления, ускорения мышления, отсутствия усилий, ощущение, что идеи возникают сами собой (что ведет к их отчуждению); недостаточное осознание процесса мыслительной деятельности; рост креативности — повышение гибкости, беглости, оригинальности, изменение стиля мышления; появление феноменов инсайта; усиление способности видеть предмет с разных точек зрения; симультанность протекания мыслительных процессов, которые прежде осуществлялись сукцессивно; усиление ассоциативного процесса; усиление способности переноса опыта, независимо от его формы, из одной области в другую, мало с ней связанную (сходство разнородных объектов устанавливается на основе подобия смысловой и эмоциональной сторон впечатлений, поэтому появляется способность отовсюду черпать новые идеи); активизация образного мышления.

**Изменения в работе памяти:** увеличение легкости перехода информации из долговременной в кратковременную память (в том числе и бессознательного материала); утрата произвольности мнемической деятельности (непроизвольная актуализация образов памяти вплоть до приобретения ими характера навязчивости); амнезия на возникшие в состоянии вдохновения мысли, действия, поступки, а также действия других людей и окружающую обстановку.

**Изменения внимания:** усиление концентрации внимания на объекте творческой деятельности (феномен поглощенности), вследствие чего из поля внимания выпадает все, к ней не относящееся (феномен отрешенности); переход к постпроизвольному вниманию; повышение устойчивости внимания, понижение отвлекаемости.

**Изменения перцептивных процессов:** усиление полноты восприятия; изменение смыслового компонента воспринимаемого (например, предмет — мелодия, слово, жест — кажется прекрасным в своей конкретности и одновременно является частью чего-то более общего, целостного, высокого; «чистое восприятие объекта», безотносительное к категориям прошлого опыта и эмоциональной нагрузки, отделенное от значений и личностных смыслов); появление галлюцинаций, соответствующих

по тематике предмету творческой деятельности; изменение чувствительности (гиперестезия/гипоэстезия); появление синестезий.

**Изменения в эмоциональной сфере:** при вдохновении обычно наблюдаются повышение эмоциональной чувствительности и интенсивности переживаемых эмоций, а также выраженный сдвиг в сторону позитивных эмоций — эмоциональный подъем, разнообразные эйфорические переживания (радость, счастье, вселенский экстаз, восторг и т. д.), ослабление состояния тревоги и фрустрации. Повышается эмоциональная вовлеченность в содержание творческого процесса, что проявляется, в частности, в усилении эмоциональной насыщенности мыслительной деятельности: возникают радость открытия, удивление, а иногда — испуг от неожиданности и внезапности переживаний, наблюдается яркое эмоциональное предвосхищение результата или определение области его поисков (ощущение «правильного пути»).

**Изменения самосознания:** 1. Возникают деперсонализационные явления, связанные с формированием новой идентичности человека-творца, причем эта новая личность обладает и новыми свойствами (отсюда — ощущения своей гениальности, всеисильности, обладания особой властью), и особыми способностями (поэтому возникают ощущения как актуализации имеющихся способностей, так и возникновения новых, иногда паранормальных). 2. Меняются границы Я (чаще — в сторону расширения): в процессе творчества человек может чувствовать слияние с деятельностью, ее продуктом, единство с природой, Богом, Вселенной, другими людьми, мировым сознанием и т. п. 3. Возникают явления расщепления — ощущение расщепления между душой и телом, чувство раздвоения себя (например, на наблюдающее и действующее Я). 3. Происходят изменения самооценки как эмоциональной составляющей образа Я в сторону ее повышения (как следствие появления новой идентичности). 5. Нарушается восприятие самоконтроля (при объективной его сохранности), пропадает ощущение волеия при осуществлении творческой деятельности: собственные произвольные реакции кажутся происходящими без участия самого субъекта. Явления деперсонализации вместе с утратой ощущения волеия могут приводить к отчуждению части себя и персонализации ее в виде какой-то силы, которая вселилась в человека. Поэтому продукт деятельности иногда не признается своим.

**Мотивационно-смысловые трансформации:** характерная особенность вдохновения, определяющая все другие изменения мотивационно-смысловой сферы, заключается в том, что мотив творческой деятельности становится ведущим (это одна из причин выраженного роста ее продуктивности). Вместе с появлением новой идентичности данное изменение в мотивационной иерархии трансформирует смысловую составляющую всего образа мира субъекта — значимо меняется его отношение к творческой деятельности, ее объектам и продуктам, к самому творческому переживанию (резко повышается их значимость и снижается критическое отношение к ним, что отражается в особом пе-

реживании этой значимости и видении всего происходящего в жизни субъекта и в мире через призму этой повышенной значимости — вплоть до появления сверхценных идей и суеверий; они могут отчуждаться и даже анимизироваться), а также его отношение к миру (возникает его принятие и уходит потребность его изменить, улучшить, появляется чувство измененности и обновления мира, возможна его анимизация, одушевление). Возможно, в основе этого лежат изменения смысловой стороны восприятия — появление потребности и возможности воспринимать объект в его отдаленности от прежних значений и личностных смыслов, от связанного с ним прошлого опыта.

В результате превращения мотива творческой деятельности в ведущий побудительность других мотивов ослабевает (человек забывает о многих мелких делах — позвонить, купить что-нибудь, заехать куда-то, может долго не есть, не отдыхать).

Содержанию происходящих мотивационных трансформаций соответствуют *изменения энергетического обеспечения деятельности* — общий энергетический уровень повышается. За счет этого может улучшаться качество деятельности и расти ее продуктивность (в частности, человек действительно долго обходится без сна, пищи и т. п.). При этом он перестает ощущать собственные энергетические затраты (отсутствует чувство усталости, возникает особая «легкость» осуществления деятельности).

*Нарушения восприятия времени*: потеря ориентации во времени, нарушение оценки временных интервалов, изменение переживания времени (нечувствительность к ходу времени, ощущение себя вне времени).

*Усиление образности*: повышение живости, яркости, устойчивости образов при снижении их контролируемости — от впечатления «кино в голове» вплоть до навязчивых образов.

*Трудности перенесения* полученного в состоянии вдохновения опыта в ОСС (что связано как с известными трудностями вербализации, так и с изменениями мнестических процессов во время ИСС). Они выражаются в невозможности описать, находясь уже в ОСС, пережитое, упорядочить его в логическую и временную последовательность, во фрагментарности припоминания, в особом чувстве парадоксальности и невыразимости полученного опыта.

*Изменения общего осознания действительности* — ориентации в ситуации, критичности, так называемой проверки реальности. Это может проявляться в явлениях дереализации (человек перестает понимать, где находится, мир утрачивает реальность и др.), так называемой оглушенности сознания, чувстве пребывания в двух мирах — реальном и воображаемом, ощущении обостренности сознания (человеку кажется, что в моменты вдохновения он более ясно воспринимает мир, более осознанно к нему относится).

## Метод

Для изучения качественного своеобразия состояний вдохновения в разных видах творческой дея-

тельности мы использовали *метод самоотчета*, предполагающий наличие у испытуемых способности к анализу и вербализации своих переживаний. Для облегчения стоящей перед испытуемыми задачи была разработана следующая *анкета, структуру* которой задавали перечисленные выше 12 параметров, определяющих общие признаки состояния вдохновения, — они образовали 12 основных блоков («Изменения в мышлении», «Изменения самосознания», «Усиление образности» и т. д.). Каждый блок включал перечень соответствующих признаков вдохновения как ИСС (также перечисленные выше). Например, в блок «Изменения самосознания» вошли такие признаки, как появление новой идентичности, ощущение возникновения новых способностей, изменение границ «Я», наличие явлений расщепления и т. д. На основании анализа литературы [1, 3, 9, 13, 14, 16, 19–21, 23, 24, 26–28, 29, 35] для каждого такого признака была подобрана группа феноменов, в которых мог найти проявление данный признак.

Например, такой признак, как появление ощущения утраты контроля за своей мыслительной деятельностью при объективной его сохранности (блок «Изменения мышления»), может проявляться в следующих феноменах: «Ощущение, будто кто-то вкладывает идеи в мою голову»; «Кажется, что я со стороны наблюдаю за своими мыслями»; «Я не могу прекратить мысли, связанные с творческой работой, даже если захочу» и т. д. Другой пример: изменение самосознания как появление новой идентичности человека-творца (блок «Изменение самосознания») может проявиться в следующих феноменах: «Я чувствую, что становлюсь совсем другим», «Я чувствую себя гением», «Я чувствую, что мне позволено все» и т. д. Мы старались подобрать достаточно большое число феноменов для каждого признака (до 7 феноменов), поскольку среди них должны были оказаться те, которые может отметить представитель одного вида творческой деятельности и не отметить представитель другого. Выраженность каждого феномена оценивалась по трехбалльной шкале (феномен отсутствует — 0 баллов, умеренно выражен — 0,5 балла, выражен сильно — 1 балл).

Данная анкета-список феноменов ИСС легла в основу проводимого с испытуемыми *структурированного интервью*. Испытуемые, с которыми беседовали о возникающих у них во время профессиональной деятельности состояниях вдохновения, отвечали на анкету в диалоге с экспериментатором. Он зачитывал вслух каждый вопрос анкеты, а испытуемый, заметив, что у него бывает тот или иной феномен, должен был сообщить об этом (или рассказать о сходном), пояснив свои переживания на примере и оценив степень их выраженности. Форма беседы обеспечивает лучшее понимание испытуемым вопросов анкеты, а экспериментатором — высказываний испытуемого; помощь со стороны экспериментатора облегчает вербализацию испытуемым своих переживаний, способствуя извлечению максимально полной информации о специфике каждого феномена.

Для проверки *гипотезы* о специфичности феноменологии состояний вдохновения в разных видах

творческой деятельности нами были выбраны два вида творческой деятельности — деятельность пианиста-исполнителя и деятельность дизайнера-модельера, которые разнородны по стоящим перед человеком задачам.

**Задачи пианиста-исполнителя.** Пианист-исполнитель должен уметь не только глубоко вчувствоваться и погрузиться в музыкальную ткань исполняемого произведения, но и передать слушателям то, что он понял и почувствовал. Его задача — раскрыть внутреннее содержание и эмоциональную настроенность произведения, постичь и раскрыть для слушателя тот образ, который заключен в музыкальном произведении. В этом образе важно передать именно личность автора, а не самого себя [8].

Работа над музыкальным произведением ставит перед исполнителем множество задач, технических и творческих одновременно: удержание целостного образа произведения и соотнесение с ним получаемого звучания, обеспечение гармоничного соотношения главной темы и аккомпанемента, объемного звучания каждого голоса и сохранение при этом основной направленности мелодии в полифонии и ритма произведения, выделение границ какой-то отдельной фразы и мотива и вместе с тем выстраивание их в единую мелодическую линию, извлечение нужного звука из инструмента (для чего обязательно соответствие между звуковым образом и движениями и ощущениями рук и всего тела играющего). В обеспечении всех этих задач большую роль играет внимание — исполнитель не может позволить себе отключиться от техники исполнения, без владения которой невозможно передать музыкальный образ [8].

**Задача модельера — дизайнера одежды.** Дизайн одежды является одним из самых «быстрых» видов искусства в наше время, поэтому одной из основных задач модельера является прогнозирование ближайших изменений в моде, для чего ему необходимо уметь улавливать атмосферу изменений в социальных процессах. В то же время дизайнер одежды работает с конкретными людьми. Поэтому он должен уметь совмещать выполнение двух других задач — выражать индивидуальность клиента и при этом держаться направления модных тенденций [15]. В качестве задач, одновременно технических и творческих, можно отметить выполнение эскиза будущей модели и подбор ткани для ее пошива [15].

**Испытуемые.** В исследовании принимали участие добровольцы-студенты (пианисты-исполнители) I курса Московской государственной консерватории им. П.И. Чайковского (4 человека) и студенты (дизайнеры одежды) III курса МГТУ им. А.Н. Косыгина (4 человека) — всего 8 человек (возраст от 18 до 23 лет).

Выбор испытуемых был обусловлен достаточным уровнем развития у них рефлексивных и вербальных навыков (предполагаемых методикой исследования) и их принадлежностью к качественно различным видам творческой деятельности — музыкальной и художественной, в которой они уже обладали определенным опытом (рисовать или играть на музыкальном инструменте они начинали с самого детства) и

которой они посвящали основную часть своего времени, в том числе и учебного.

**Процедура исследования.** С каждым испытуемым индивидуально проводилось структурированное интервью, которое записывалось на диктофон. Беседа длилась около 2 часов.

**Обработка результатов.** По методике структурированного интервью производился количественный анализ: по каждому пункту (феномену) суммировались баллы для всех испытуемых каждой из групп, затем оценивалась выраженность каждого признака вдохновения в данной группе — суммировались баллы входящих в этот признак феноменов, затем осуществлялась суммация по блокам (складывались баллы всех признаков из этого блока). Малая численность выборки не позволила провести статистический анализ различий, поэтому как результаты нами были выбраны те признаки и феномены, различия по которым между группами были достаточно очевидны при визуальном анализе баллов (например, какой-то феномен присутствовал в самоотчетах одной группы и отсутствовал у представителей другой). В ряде случаев при сравнении групп мы наблюдали количественные тенденции (в скобках через знак деления «/» приведены баллы, оценивающие степень выраженности конкретного феномена или признака у представителей каждой из групп в соответствии с порядком их упоминания в тексте).

## Результаты и их обсуждение

Качественный анализ возникающей в процессе творческой деятельности феноменологии ИСС показал, что у представителей разных видов творческой деятельности состояния вдохновения имеют свои специфические особенности.

Первое наблюдаемое отличие — в **феноменологии мышления**. По показателю повышения *уровня творческого мышления* музыканты отстают от модельеров (соответственно 5 и 11 баллов). Это можно объяснить тем, что в данной анкете мы опирались на дивергентный (гилфордовский) подход к определению креативности [2], который соответствует пониманию креативности у модельеров, в то время как музыканты понимают ее, скорее, в конвергентном гештальтистском стиле [2]: «Надо идти к единственному, неповторимому и правильному варианту». Разное понимание креативности обусловлено, по-видимому, различиями творческих задач: модельерам необходимо создавать множество разных образов (не бывает коллекции из одного платья), задача пианиста-исполнителя состоит в поиске одной — наилучшей — интерпретации образа, созданного композитором.

**Феноменология памяти.** В этой области выявленные различия носят характер тенденций. Так, в состоянии вдохновения у модельеров, по сравнению с музыкантами, наблюдается большая субъективная легкость переноса образного материала из долговременной памяти в рабочую (3/1,5), так что человека могут даже удивлять объем и содержание вспомнен-

ного материала (3/0,5). У исполнителей при восприятии обнаружен феномен *видения происходящего в процессе творчества со стороны* («взгляд сверху, со стороны»). Интересно, что он имеет место только в связи с концертной деятельностью.

**Феноменология внимания.** В этой области достаточно выраженный характер имеют различия между группами по общему числу феноменов (по этому блоку в группе пианистов 24,5 балла, модельеров — 33). Содержательные различия между группами связаны с большей выраженностью у модельеров (по сравнению с исполнителями) устойчивости внимания на объекте творческой деятельности (7,5/5,5) («Если что-то отвлечет меня, я немедленно возвращаюсь к своему делу») и выпадением из поля внимания всего к ней не относящегося (4/2) («Могу стать таким рассеянным, что не замечаю ничего вокруг»), а также с актуализацией постпроизвольного внимания (7,5/4,5). Возможно, это связано с тем, что музыкальное исполнительство ставит перед человеком достаточно сложную техническую задачу, вероятно, более сложную, чем у модельеров. У студентов первого курса консерватории техника исполнения, вероятно, еще не дошла до автоматизма (т. е. постпроизвольное внимание еще недостаточно сформировано), поэтому требует постоянной организации произвольного внимания.

**Феноменология восприятия.** На уровне тенденции у модельеров, по сравнению с исполнителями (21/18), наблюдается большее усиление зрительной образности, больше случаев *повышения яркости, живости, устойчивости визуальных образов* («ты рисуешь платье и уже видишь, как оно стоит у стены напротив — на манекене»). У музыкантов усиливается яркость, живость и устойчивость *слуховых образов*: «Постоянно в голове звучит музыка ... Это очень интересно накладывается на шум улиц». То есть в процессе вдохновения характерное для ИСС *усиление образности* чаще затрагивает ту модальность, в которой происходит творческий процесс. При этом могут падать чувствительность и снижаться образность в других модальностях: у музыкантов — в зрительной, а у модельеров — в слуховой («образы остаются всплывками, а звуки вообще не помню, потому что от них отключаюсь»).

Но в то же время усиление образности может происходить и в другой модальности — иной по отношению к основной для данной деятельности — в случае, если эти образы помогают решить творческую задачу: «У Шопена есть такой этюд, называется «двадцать третий». У него еще такое название совершенно банальное — «Снежная буря» ... Ужасное название ... произведение гораздо глубже, чем метель какая-то... Но при этом как бы от него отталкиваешься, представив себе снежную бурю ... и можно найти как-то интонацию в образе».

**Изменения в ощущениях.** На уровне неявно выраженной тенденции было обнаружено, что проявления *гиперэстезии* более характерны для выборки исполнителей, чем модельеров (7,5/5,5), а *синестезии* — для группы модельеров (7/5,5). Среди феноменов синестезий, обнаруженных в обеих выборках, можно выделить два вида: 1) те, которые встреча-

лись и у модельеров, и у музыкантов; 2) специфические для каждой группы.

1. *Цветозвуковые* синестезии наблюдались в обеих группах. Однако у музыкантов цвет обычно сочетался не просто со звуком, а с мелодией («иногда, когда играешь музыку, ты понимаешь, что в этом месте все зелено»), а у модельеров основным в этой связи являлся цвет («цвет как состояние — это и есть сама музыка»).

В обеих группах наблюдались *«звук-кинетические»* и *«звук-тактильные»* синестезии. Музыканты описывали эти феномены так: «Чувствуешь скорее не музыку, а звуки, расстояние между нотами» (слуховые ощущения сочетаются с чувством мышечного напряжения в кисти), «Можно телом чувствовать, как звуки тебя облепляют, что музыка в воздухе». Пример синестезии данного вида у модельера: «музыка идет, а на тебя будто что-то дует, становится горячо».

Но в разных группах была и некоторая специфика данных феноменов. У музыкантов эти ощущения были связаны именно с процессом исполнения и носили поэтому более дифференцированный характер, так как тактильные ощущения накладывались не на мелодию в целом, а на отдельные звуки. У дизайнеров в этом типе синестезий музыка накладывалась на ощущение текстуры, т.е. тактильные ощущения в данном случае были первичны («Можно что-то потрогать и понять, на какую песню это похоже»), что можно объяснить тем важным местом, которое занимает работа с материалом в труде модельера.

2. Специфической для музыкантов синестезией стало слияние ощущений *вкуса, запаха и музыки* («Иногда музыка бывает пряной, иногда — острой», «Иногда что-то играешь такое весеннее и прямо запах весенний»), а для модельеров — ощущений *запаха и цвета* («хороший парфюм можно разложить на цвета»).

**Изменения в эмоциональной сфере.** На уровне тенденции у музыкантов (по сравнению с модельерами) *усиливаются проявления эмоций* (4/2) и уменьшается переживание тревоги (13,5/10,5), модельеры, наоборот, чаще сообщают о снижении выраженности эмоций и усилении контроля за ними (5,5/2,5) («Я становлюсь спокойным и сосредоточенным», «Меня сложно вывести из себя»). У модельеров чаще встречается *испуг от неожиданного прихода ИСС*: «Иногда сила или внезапность озарения могут вызвать у меня испуг» (3/1), «Иногда я вижу свои картины наяву и это меня немного пугает» (последний феномен вообще отсутствует в группе исполнителей).

**Изменения самосознания.** Рассмотрим область деперсонализационных явлений, связанных с *изменением ощущения самоидентичности*. В группе музыкантов испытываемые чаще (по сравнению с модельерами) говорят об изменении у них способностей (25,5/22,5), в частности, о появлении *ощущения актуализации всех способностей организма* (5/2,5). Для модельеров более характерно *содержательное изменение Я-концепции* *сообразно содержанию их деятельности* (11,5/5,5). Это выражается в сообщениях о влиянии конкретного творческого проекта на настроение человека, его мысли, поступки, на весь образ жизни.

Большую выраженность данного феномена у модельеров можно объяснить, вероятно, тем, что в процессе работы им необходима некоторая идентификация с образом будущего владельца вещи. Музыкантам чуть больше, чем дизайнерам (2,5/1), присуще ощущение *обладания огромной властью* во время вдохновения, что, вероятно, связано с ощущением «владения за-лом» во время концертного выступления.

В отношении *явлений расщепления* также прослеживается различие между группами: у музыкантов встречался уже упомянутый феномен видения себя со стороны при воспоминании о моментах вдохновения (2 случая), в группе модельеров такое явление отсутствовало.

В области *восприятия самоконтроля* можно отметить, что на уровне тенденции для модельеров более характерна потеря *ощущения волнения* (4/2), и у них немного чаще (3,5/2) *продукт деятельности не признается своим*.

В отношении *рефлексии* наступившего состояния вдохновения у модельеров и музыкантов наблюдаются противоположные тенденции. Модельеры более, нежели пианисты (10/7), склонны характеризовать свое состояние как «оглушенное», «замутненное»: «Находит какое-то очумение, перестаю понимать, что со мной происходит», «До меня в таком состоянии сложно «достучаться». Пианисты (по сравнению с модельерами) чаще характеризуют свое состояние, как более «ясное», говорят об «обострении сознания» в период вдохновения (7,5/2): «Более ясно начинаю осознавать и видеть окружающий мир», «Более осознанно отношусь к происходящему». Возможно, речь идет об одном и том же явлении — поглощенности выполняемой деятельностью и утрате в связи с этим ориентации во всем, что к ней не относится, — внешнем мире, ситуации, повседневной реальности и т. п. Однако модельеры подчеркивают момент затруднения ориентации в происходящем, а исполнители — момент улучшения ориентации (более ясного осознания, в частности) в осуществляемой деятельности.

**Трансформации смыслов.** Модельеры сообщают о значительно большей численности и выраженности феноменов, связанных с трансформацией смыслов, нежели исполнители (74/66). Для музыкантов по сравнению с модельерами более характерно (13/8) появление *специфического отношения к самому творческому переживанию*: они переживают его особую ценность, относятся к нему с благоговением, восхищением, их ощущения кажутся им настолько великими и захватывающими, что они чувствуют себя ничтожными по отношению к этой силе.

У модельеров гораздо более выражено появление *особого отношения к творческой деятельности* (15/11) и *к окружающему миру* (20,5/11) в момент творческого переживания. Особое отношение к своей деятельности проявляется здесь в переживании ее крайней значимости, в отношении к ней как к ребенку, желании всем рассказывать о ней; проникновении в данное отношение компонентов магического мышления (суеверия). Особое отношение к миру состоит в том, что возникает

принятие мира и уходит потребность его изменить (последний феномен вообще отсутствует у пианистов), сделать лучше, появляется ощущение особой ценности мира, чувство его измененности, обновления, динамичности, происходит одушевление мира.

**Нарушения восприятия времени** оказались более характерными для модельеров (17,5/11,5).

## Выводы

Итак, анализ самоотчетов испытуемых подтверждает нашу гипотезу, позволяя выделить наиболее выраженные особенности состояния вдохновения, которые специфичны для разных видов творческой деятельности.

1. Мышление у пианистов-исполнителей становится более конвергентным, а у модельеров — более дивергентным.

2. Модельеры чаще — по сравнению с пианистами-исполнителями — сообщают об усилении концентрации внимания на объекте творческой деятельности и выпадении из поля внимания всего того, что к ней не относится, а также об актуализации произвольного внимания.

3. Это сочетается с направлением изменений в эмоциональной сфере у представителей данных групп: у модельеров снижается выраженность эмоций и усиливается контроль за ними, у исполнителей, наоборот, усиливаются проявления эмоций.

4. В процессе вдохновения у модельеров чаще актуализируются образы зрительной модальности, а у музыкантов — слуховой.

5. Часть синестезий специфична для конкретного вида деятельности: у музыкантов это слияние ощущений вкуса, запаха и музыки, у модельеров — запаха и цвета.

6. Для модельеров, в отличие от исполнителей, более характерно сообразное содержанию творческой деятельности изменение Я-концепции: в данной группе конкретный творческий проект в значительно большей степени влияет на настроение человека, его мысли, поступки, на весь образ жизни.

7. В отношении *рефлексии* наступившего *состояния вдохновения* у модельеров и музыкантов наблюдаются противоположные тенденции: при осознании одного и того же явления — поглощенности выполняемой деятельностью и утрате в связи с этим ориентации во всем к ней не относящемуся, — модельеры подчеркивают именно момент затруднения ориентации в происходящем, а исполнители — момент более ясного осознания осуществляемой деятельности.

8. В области смысловых трансформаций для исполнителей более характерным является появление в момент вдохновения специфического отношения (переживание особой ценности, значимости, восхищение, благоговение, одушевление, принятие) к самому творческому переживанию, для модельеров — к творческой деятельности и окружающему миру.

9. Восприятие времени нарушается больше у пианистов, нежели у модельеров.

10. Существуют феномены, характерные для одной из групп и отсутствующие в другой: так, у модельеров возможен феномен видения наяву своих будущих работ, а у исполнителей при воспоминании о моментах вдохновения — феномен видения себя самого со стороны.

Таким образом, рассмотрение ИСС с позиций деятельностного подхода как функциональных органов деятельности позволяет изменить до сих пор сохраняющийся взгляд на ИСС как на патологические, неадаптивные, примитивные состояния и понять их значение для продуктивной творческой деятельности. Мы видим, что изменение самосознания, мышления, внимания, мотивационно-смысловой системы и т. д. обеспечивает успешность деятельности.

### Литература

1. Бабаева Ю.Д., Лейтес Н.С., Марютина Т.М. Психология одаренности детей и подростков. М., 2000.
2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. М., 2002.
3. Буякас Т.М. О феномене наслаждения процессом деятельности и условия его возникновения // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1995. № 2.
4. Вудвортс Р. Этапы творческого мышления // Хрестоматия по общей психологии мышления / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. М., 1981.
5. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. М., 1982.
6. Выготский Л.С. Педология подростка // Собр. соч. Т. 4. М., 1984.
7. Годфруа Ж. Что такое психология. М., 1972. Т. 1.
8. Гольденвейзер А. О музыкальном исполнительстве // Вопросы музыкально-исполнительского искусства. М., 1958.
9. Гончаренко Н.В. Вдохновение и интуиция // Психические состояния. СПб., 2001.
10. Гордеева О.В. Значение принципа предметности для понимания природы и механизмов измененных состояний сознания // Ученые записки каф. общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Вып. 2 // Под ред. Б.С. Братуся, Е.Е. Соколовой. М., 2007. — В печати.
11. Гордеева О.В. Измененные состояния сознания при сенсорной депривации // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2004. № 1, 2.
12. Гордеева О.В. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского как методологическая основа изучения измененных состояний сознания // Ученые записки каф. общей психологии МГУ. Вып. 1. М., 2002.
13. Гордеева О.В. Трансформация мыслительной деятельности как критерий измененного состояния сознания // Творческое наследие А.В. Брушлинского и О.К. Тихомирова и современная психология мышления. М., 2003.
14. Дормашев Ю.Б., Романов В.Я. Психология внимания. М., 1999.
15. Козлова Т.В., Ильичева Е.В. Стиль в costume XX века. М., 2003.
16. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. М., 1964.
17. Леонтьев А.Н. Биологическое и социальное в психике человека // А.Н. Леонтьев. Проблемы развития психики. М., 1981.

Хотя наше исследование выполнено на малой выборке и носит пилотажный характер, его результаты, на наш взгляд, с очевидностью демонстрируют объяснительные возможности теории деятельности в сфере изучения проблематики ИСС. Изучение ИСС с позиций деятельностного подхода способствует развитию как психологии ИСС (в плане построения теории ИСС), так и психологической теории деятельности, обогащая ее новыми эмпирически установленными фактами и закономерностями. Эвристический потенциал теории деятельности еще далеко не исчерпан, и проблематика ИСС является одной из областей, в которых эта продуктивная и актуальная теория может и должна развиваться.

18. Леонтьев А.Н. Развитие высших форм запоминания // А.Н. Леонтьев. Проблемы развития психики. М., 1981.
19. Македонов А.В. К методологии изучения творческой лаборатории писателя // Психология процессов художественного творчества. Л., 1980.
20. Маслоу А. Дальние рубежи человеческой психики. СПб., 1999.
21. Райков В.Л. Роль гипноза в стимуляции психологических условий творчества // Психологический журнал. 1983. Т. 4. № 1.
22. Райков В.Л. Искусство и сознание. М., 2000.
23. Силантьева И.И., Клименко Ю.Г. Актер и его Alter Ego. М., 2000.
24. Тараканов М.Е. Замысел композитора и пути его воплощения // Психология процессов художественного творчества. Л., 1980.
25. Тарт Ч. Состояния сознания // Магический кристалл: Магия глазами ученых и чародеев. М., 1992.
26. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей // Психические состояния. СПб., 2001.
27. Тихомиров О.К. Психологические исследования творческой деятельности. М., 1975.
28. Хренов Н.А. Творческий процесс в кино как объект изучения // Психология процессов художественного творчества. Л., 1980.
29. Clarke Mc Laughlin S. The relation between physical dimensions and higher consciousness // J. of Altered States of Consciousness. 1979—1980. Vol. 5 (1).
30. Deikman A.J. Bimodal consciousness // Arch. Gen. Psychiatry. 1971. Vol. 25, December.
31. Farthing G.W. The psychology of consciousness. N. J., 1992.
32. Fromm E. Primary and secondary process in waking and in altered states of consciousness // J. of Altered States of Consciousness. 1978—1979. Vol. 4 (2).
33. Ludwig A.W. Altered states of consciousness // Altered states of consciousness: A book of reading. Ed. by C.T. Tart. N.Y., 1969.
34. Mogar R.R. Current status and future trends in psychodelic research // Altered states of consciousness. Ed. by C.T. Tart. N.Y., 1969.
35. Rothenberg A. Translogical secondary process cognition in creativity // J. of Altered States of Consciousness. 1978—1979. Vol. 4 (2).

# A.N. Leontiev's Activity Theory as a Basis for Studying Altered States of Consciousness (Analysing the Dependence of Inspiration Characteristics on Types of Creative Activity)

**O.V. Gordeyeva,**

Ph.D. in Psychology, associate professor at the Lomonosov Moscow State University

**Ye.V. Chetvertkova,**

5th year student at the General Psychology Department at the Lomonosov Moscow State University

Choosing A.N. Leontiev's activity theory as a methodological framework for their study enabled the authors to regard some of altered states of consciousness (ASC) as functional organs developing in activity and carrying out certain functions in it. Since different types of activity vary in their tasks, the authors made an assumption that in each type of activity ASC would be specific. In order to prove it they conducted a literary and empirical analysis of creative activity and characteristics of inspiration as an altered state of consciousness emerging in this activity. These characteristics are reflected in particular in subjective phenomena reported by research participants in their self-reports. Using self-report as the main research method the authors tested the hypothesis on the differences between the inspiration phenomena in various forms of creative activity (such as the activity of a modeler-designer and the activity of a pianist). Analysing the results obtained in structured interviews held in a form of a conversation proved the hypothesis and revealed specific features of inspiration in different types of creative activity.

**Key words:** altered states of consciousness, activity theory, cultural-historical psychology, higher mental functions, inspiration, creative activity, self-report method.

## References

1. *Babaeva Yu.D., Leites N.S., Maryutina T.M.* Psihologiya odarennosti detei i podrostkov. M., 2000.
2. *Bogoyavlenskaya D.B.* Psihologiya tvorcheskih sposobnostei. M., 2002.
3. *Buyakas T.M.* O fenomene naslazhdeniya processom deyatelnosti i usloviya ego vozniknoveniya // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14. Psihologiya. 1995. № 2.
4. *Vudvorts R.* Étapy tvorcheskogo myshleniya // Hrestomatiya po obshei psihologii myshleniya / Pod red. Yu.B. Gippenreiter, V.V. Petuhova. M., 1981.
5. *Vygotskii L.S.* Myshlenie i rech' // Sobr. soch. T. 2. M., 1982.
6. *Vygotskii L.S.* Pedologiya podrostka // Sobr. soch.: V 6 t. T. 4. M., 1984.
7. *Godfrua Zh.* Chto takoe psihologiya. M., 1972. T. 1.
8. *Gol'denzev A.* O muzykal'nom ispolnitel'stve // Voprosy muzykal'no-ispolnitel'skogo iskusstva. M., 1958.
9. *Goncharenko N.V.* Vdohnovenie i intuiciya // Psihicheskie sostoyaniya. SPb., 2001.
10. *Gordeeva O.V.* Znachenie principa predmetnosti dlya ponimaniya prirody i mehanizmov izmenennyh sostoyanii soznaniya // Uchenye zapiski kaf. obshei psihologii MGU im. M.V. Lomonosova. Vyp. 2 // Pod red. B.S. Bratusya, E.E. Sokolovoi. M., 2007. — V pechati.
11. *Gordeeva O.V.* Izmenennyye sostoyaniya soznaniya pri sensornoi deprivacii // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14. Psihologiya. 2004. № 1, № 2.
12. *Gordeeva O.V.* Kul'turno-istoricheskaya teoriya L.S. Vygotskogo kak metodologicheskaya osnova izucheniya izmenennyh sostoyanii soznaniya // Uchenye zapiski kaf. obshei psihologii MGU. Vyp. 1. M., 2002.
13. *Gordeeva O.V.* Transformaciya myslitel'noi deyatelnosti kak kriterii izmenennogo sostoyaniya soznaniya // Tvorcheskoe nasledie A.V. Brushlinskogo i O.K. Tihomirova i sovremennaya psihologiya myshleniya. M., 2003.
14. *Dormashev Yu.B., Romanov V.Ya.* Psihologiya vnimaniya. M., 1999.
15. *Kozlova T.V., Il'icheva E.V.* Stil' v kostyume XX veka. M., 2003.
16. *Levitov N.D.* O psihicheskikh sostoyaniyah cheloveka. M., 1964.
17. *Leont'ev A.N.* Biologicheskoe i social'noe v psihike cheloveka // A.N. Leont'ev. Problemy razvitiya psihiki. M., 1981.
18. *Leont'ev A.N.* Razvitie vysshih form zapominaniya // A.N. Leont'ev. Problemy razvitiya psihiki. M., 1981.
19. *Makedonov A.V.* K metodologii izucheniya tvorcheskoi laboratorii pisatelya // Psihologiya processov hudozhestvennogo tvorchestva. L., 1980.
20. *Maslou A.* Dal'nie rubezhi chelovecheskoi psihiki. SPb., 1999.
21. *Raikov V.L.* Rol' gipnoza v stimulyacii psihologicheskikh uslovii tvorchestva // Psihologicheskii zhurnal. 1983. T. 4. № 1.
22. *Raikov V.L.* Iskusstvo i soznanie. M., 2000.
23. *Silant'eva I.I., Klimenko Yu.G.* Akter i ego Alter Ego. M., 2000.
24. *Tarakanov M.E.* Zamysel kompozitora i puti ego voplosheniya // Psihologiya processov hudozhestvennogo tvorchestva. L., 1980.
25. *Tart Ch.* Sostoyaniya soznaniya // Magicheskii kristall: Magiya glazami uchenyh i charodeev. M., 1992.
26. *Teplov B.M.* Psihologiya muzykal'nyh sposobnostei // Psihicheskie sostoyaniya. SPb., 2001.
27. *Tihomirov O.K.* Psihologicheskie issledovaniya tvorcheskoi deyatelnosti. M., 1975.
28. *Hrenov N.A.* Tvorcheskii process v kino kak ob'ekt izucheniya // Psihologiya processov hudozhestvennogo tvorchestva. L., 1980.
29. *Clarke Mc Laughlin S.* The relation between physical dimensions and higher consciousness // J. of Altered States of Consciousness. 1979—1980. Vol. 5 (1).
30. *Deikman A.J.* Bimodal consciousness // Arch. Gen. Psychiatry. 1971. Vol. 25, December.
31. *Farthing G.W.* The psychology of consciousness. N. J., 1992.
32. *Fromm E.* Primary and secondary process in waking and in altered states of consciousness // J. of Altered States of Consciousness. 1978—1979. Vol. 4 (2).
33. *Ludwig A.W.* Altered states of consciousness // Altered states of consciousness: A book of reading. Ed. by C.T. Tart. N.Y., 1969.
34. *Mogar R.R.* Current status and future trends in psychedellic research // Altered states of consciousness. Ed. by C.T. Tart. N.Y., 1969.
35. *Rothenberg A.* Translogical secondary process cognition in creativity // J. of Altered States of Consciousness. 1978—1979. Vol. 4 (2).

# Исследование нейропсихологического профиля у детей со специфическими нарушениями речи\* (отзывы Ю.В. Гущина и Т.В. Ахутиной)

**С.Ю. Киселёв,**

кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии факультета психологии Уральского государственного университета им. А.М. Горького

**М.Е. Пермякова,**

соискатель кафедры клинической психологии факультета психологии Уральского государственного университета им. А.М. Горького

**Ю.Ю. Лапшина,**

ассистент кафедры клинической психологии факультета психологии Уральского государственного университета им. А.М. Горького

---

Задачей исследования была проверка предположения о том, что дети с низким уровнем понимания пассивных и предложных логико-грамматических конструкций языка (Г-СНР дети) имеют также дефицитарный уровень развития зрительно-пространственных функций. Г-СНР дети и дети из контрольной группы в возрасте 7–8 лет были исследованы с помощью детской нейропсихологической методики, направленной на комплексную оценку состояния различных психических функций. Г-СНР дети выполнили достоверно хуже 8 из 15 нейропсихологических проб, включая все четыре пробы, позволяющие оценить состояние зрительно-пространственных функций. На основании полученных данных сделано предположение, что дети со специфическими нарушениями в понимании логико-грамматических конструкций имеют дефицитарный уровень развития симультанного механизма в работе мозга.

**Ключевые слова:** специфические нарушения речи, понимание логико-грамматических конструкций, зрительно-пространственные функции, нейропсихологическая диагностика, речевое развитие, симультанный механизм в работе мозга.

---

Специфические нарушения речи (СНР) являются одним из видов нарушений речевого развития у детей. Этот диагноз ставится детям, у которых наблюдаются разнообразные трудности в освоении речи, не связанные с проблемами в артикуляции, потерей слуха, серьезными неврологическими или психиатрическими нарушениями, например, аутизмом, эпилепсией и т. п. [4, 12]. По оценкам зарубежных авторов, СНР встречаются у 5–7% детей [21].

Использование термина «специфический» подразумевает, что этот дефицит связан напрямую и исключительно с речевыми процессами, например, с трудностями в понимании логико-грамматических конструкций языка [6, 16, 21]. Однако было показано, что дети с СНР имеют также и неречевые трудности, включая проблемы с рабочей памятью [13], моторными навыками [7], вниманием [18], восприятием и т. д. [9, 7]. Как эти неречевые проблемы связаны с речевыми трудностями? Может ли дефицитарный уровень развития какого-либо невербального процесса лежать в основе нарушений речевого раз-

вития детей? Эти вопросы вызывают многочисленные дискуссии и споры между представителями двух разных подходов к специфическим нарушениям речи у детей.

Первый подход предполагает, что дети с СНР страдают от дефицита, который связан исключительно с речью, в частности с грамматикой языка. Например, было высказано предположение, что такие дети имеют избирательное нарушение в понимании и использовании специфических грамматических конструкций языка, таких, например, как соответствие между подлежащим и сказуемым [6]. Ullman & Gornik [20] предполагают, что весь спектр речевых нарушений у СНР детей может быть объяснен дефицитом, который затрагивает механизм, лежащий в основе освоения и использования грамматических правил языка. Этот подход является достаточно успешным в объяснении многих грамматических проблем у детей, имеющих СНР. Однако он не может объяснить неречевые проблемы, которые также часто встречаются у таких детей.

---

\* Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (грант № 06-06-00315а).

В соответствии со вторым подходом специфические нарушения речи у детей обусловлены неречевым дефицитом. Высказано предположение, что дети с СНР имеют глобальное ограничение когнитивных способностей, связанное с общей медлительностью в обработке информации [11]. Однако это предположение также весьма спорно. Прежде всего были приведены убедительные доводы в пользу того, что эта гипотеза не может приемлемо объяснить специфические виды речевых нарушений у таких детей [16]. Кроме того, поскольку данная гипотеза утверждает, что дефицит достаточно глобальный, она сталкивается с большими трудностями при объяснении избирательной природы неречевых нарушений [12]. Некоторые исследователи связывают речевые нарушения у детей, имеющих СНР, с дисфункцией рабочей памяти [13], проблемами обработки информации, затрагивающей фонетические процессы [8], нарушением сенсорной обработки информации, особенно коротких и быстро предъявляемых последовательностей стимулов [18]. С одной стороны, эти гипотезы могут приемлемо объяснить не только речевые нарушения, но и специфические неречевые проблемы у детей, такие, как проблемы с рабочей памятью, восприятием и т. д. Однако необходимо заметить, что не для всех детей с СНР характерны эти проблемы [4]. Более того, эти гипотезы встречаются с большими трудностями при объяснении специфического профиля нарушенных и сохраненных речевых и неречевых функций у детей [12].

Почему исследователи пришли к таким разным выводам относительно механизмов специфических нарушений речи? Существует мнение, что одной из причин является то, что большинство исследователей рассматривают СНР как однотипное нарушение [4]. Однако было показано, что существует значительная вариативность в специфических аспектах речи, которые испытывают дефицит, и в наборе сопровождающих неречевых расстройств у СНР детей [15].

Некоторыми исследователями были предложены классификации специфических нарушений речи у детей, например, Rapin & Allen выделили 6 подгрупп СНР детей по клиническому принципу [15]. Существуют также классификации, предложенные Bishop & Edmundson [5], и Wilson & Risucci [22]. К сожалению, большинство работ в этой области мало внимания уделяет проблеме вариативности специфических нарушений речи у детей. Однако вполне возможно, что исследование этой вариативности может пролить свет на природу специфических нарушений речи у детей.

Данное исследование опирается на три предположения. Во-первых, дети со специфическими нарушениями речи являются неоднородной группой. Во-вторых, в основе различных видов специфических нарушений речи, вероятно, лежат дисфункции различных мозговых механизмов. В-третьих, дисфункция специфического мозгового механизма приводит не только к определенному виду речевого расстройства, но и к специфическому набору симптомов нарушения разных когнитивных функций у детей. Последнее предположение опирается на концепцию системного характера нарушений психических процессов, кото-

рая была разработана А.Р. Лурией [3]. Согласно этой концепции, дисфункция определенной зоны мозга, как правило, приводит к появлению синдрома, который состоит из симптомов нарушения не одной, а разных психических функций. Опыт использования нейропсихологического подхода в оценке нарушений показывает, что всестороннее исследование симптомов позволяет выйти на механизм, лежащий в основе данного синдрома. Следовательно, нейропсихологическое исследование состояния различных когнитивных функций у СНР детей может приблизить нас к пониманию механизмов, лежащих в основе того или иного специфического нарушения речи.

В данной работе мы применили этот подход к исследованию одной из подгрупп СНР детей — детей со специфическим нарушением понимания логико-грамматических структур языка (Г-СНР дети). Эта подгруппа была выявлена и исследована Van der Lely [21]. Г-СНР дети характеризуются устойчивыми нарушениями в понимании и использовании в речи сложных логико-грамматических структур языка, таких, как соответствие подлежащего и сказуемого, времен глаголов, падежей и т. д. Однако другие аспекты речи (семантика, фонематический слух, артикуляция) у этих детей относительно сохранены.

Несмотря на предположение, что Г-СНР дети имеют дефицит, который связан исключительно с речью, в частности с грамматикой языка [21], мы предполагаем, что эти дети, возможно, имеют низкий или дефицитарный уровень развития и других когнитивных процессов, в частности зрительно-пространственных функций. Мы полагаем, что у Г-СНР детей существует дисфункция специфического мозгового механизма, который на поведенческом уровне проявляется в виде симптомов нарушения не только речевых, но и некоторых неречевых процессов, в частности зрительно-пространственных функций.

Это предположение основывается на следующих аргументах. Прежде всего, существует значительное сходство между Г-СНР детьми и людьми с так называемой семантической афазией [3]. Этот тип афазии был открыт и исследован А.Р. Лурией и Хэдом. Подобно Г-СНР детям, больные с семантической афазией не сталкиваются с трудностями в понимании значения отдельных слов и смысла простых предложений. Однако они испытывают значительные трудности в понимании предложений со сложными грамматическими конструкциями, например, с конструкциями, выражающими пространственные и временные характеристики объектов и действий («круг ниже квадрата», «осень после лета»), сравнительными конструкциями («слон больше мухи»), пассивными предложениями («трактор перевозится машиной») и т. д. Интересно то, что у этих людей наблюдаются не только речевые, но и зрительно-пространственные нарушения, конструктивная апраксия, акалькулия и пальцевая агнозия. К примеру, было показано, что они имеют, как правило, выраженные трудности ориентации в пространстве, определении времени по положению стрелок на часах без циферблата, копировании положения рук в пространстве, конструировании части из целого и т. д. А.Р. Лурия

предположил, что эти, в основном пространственные, нарушения не просто сопровождают семантическую афазию, но и семантическая афазия, и зрительно-пространственные трудности являются следствием нарушения единого симультанного механизма в обработке информации. Этот механизм обеспечивает одновременный синтез отдельных частей в целое. Он необходим для нормального протекания многих психических процессов, в частности для понимания речи. Понимание высказывания требует не только удержания отдельных элементов речи (слов, предлогов и т. д.), но и одновременный (симультанный) синтез этих элементов в единое целое, имеющее определенный смысл [3].

Таким образом, семантическая афазия, возможно, связана с нарушением специфического мозгового механизма, ответственного за симультанный синтез. Если Г-СНР дети страдают от такого же дефицита, можно ожидать у них наличие проблем в развитии тех когнитивных процессов, которые опираются на работу этого механизма. Речь прежде всего идет о зрительно-пространственных функциях, которые тесно связаны с симультанным механизмом обработки информации мозгом.

Второй аргумент основан на результатах нескольких исследований, в которых у СНР детей были выявлены некоторые зрительно-пространственные трудности. Например, было обнаружено, что такие дети выполняют на низком уровне задачи, требующие дискриминации стимулов, незначительно отличающихся по форме [14], а также задачи на запоминание линий, отличающихся по ориентации [23]. Было показано, что СНР детей отличает низкая скорость решения задач на умственное вращение фигур [10]. Наконец, недавнее исследование продемонстрировало, что СНР дети имеют более низкую скорость зрительно-пространственных процессов по сравнению с детьми из контрольной группы [17]. Важно отметить, что эти исследования рассматривали СНР как однотипное нарушение. Мы предполагаем, что Г-СНР дети по сравнению с другими группами детей со специфическими нарушениями речи имеют более выраженный дефицит зрительно-пространственных функций.

В свете представленных выше аргументов можно предположить, что Г-СНР дети имеют дефицитный уровень развития специфического мозгового механизма, ответственного за симультанный синтез. Дефицит этого механизма может приводить к системному эффекту — нарушению или отставанию в развитии и зрительно-пространственных функций, и речевых процессов, связанных с пониманием и использованием сложных логико-грамматических конструкций языка.

Конкретной задачей исследования была проверка предположения, что дети с низким уровнем понимания пассивных и предложных логико-грамматических конструкций языка имеют дефицитный уровень развития зрительно-пространственных функций.

### Испытуемые и методика исследования

В исследовании участвовали две группы детей: 1) 17 детей в возрасте 7–8 лет с низким уровнем по-

нимания пассивных и предложных логико-грамматических конструкций языка (Г-СНР дети); 2) контрольная группа из 16 детей в возрасте 7–8 лет с нормативным уровнем понимания пассивных и предложных логико-грамматических конструкций языка (КГ дети).

Г-СНР дети были отобраны в результате исследования понимания логико-грамматических конструкций 253 учащимися первых классов из трех школ Екатеринбурга. Для отбора использовалась проба «Понимание логико-грамматических конструкций» из детской нейропсихологической методики, разработанной в лаборатории экспериментальной нейропсихологии МГУ под руководством профессора Т.В. Ахутиной [1].

Проба включает две части: исследование понимания пассивных предложений (6 предложений) и предложных конструкций (4 предложения). В первой части экспериментатор показывает ребенку две картинки и просит выбрать одну из них в соответствии с инструкцией. Например, ребенку показывают две картинки — на одной изображена машина, которая перевозит трактор, а на другой трактор, который перевозит машину. Экспериментатор говорит: «Покажи, где трактор перевозится машиной?» Во второй части ребенку показывают одновременно 6 картинок с разным положением бочки и ящика относительно друг друга. Ребенка просят показать картинку в соответствии с инструкцией (например, дают задание: «Покажи, где ящик в бочке?»). В результате ребенка относили к группе с низким уровнем понимания логико-грамматических конструкций в том случае, если у него было больше 50% ошибочных ответов.

Исследование состояния когнитивных функций, в частности зрительно-пространственных функций, проводилось с помощью комплексной детской нейропсихологической методики, разработанной в лаборатории экспериментальной нейропсихологии МГУ под руководством Т.В. Ахутиной [1]. Эта методика позволяет оценить состояние зрительно-пространственных функций, зрительно-слухового и кинестетического гнозиса, регуляции и контроля за протеканием психических функций, фонематического слуха, слухоречевой и зрительной памяти, реципрокной координации и серийной организации движений.

Каждая проба из детской нейропсихологической методики оценивалась по одному или нескольким параметрам в соответствии с разработанной системой балльных оценок [2]. По каждому параметру пробы находился коэффициент успешности. Для этого полученный ребенком балл делился на максимальный балл, который мог быть заработан по данному параметру. Общая успешность выполнения вычислялась как среднее значение из коэффициентов успешности каждого параметра, входящего в данную пробу. Таким образом, общая успешность выполнения пробы могла варьироваться от 0 до 1, где 1 — максимальная успешность при выполнении пробы.

Однофакторный дисперсионный анализ результатов выполнения  
нейропсихологических проб у Г-СНР и КГ детей

Проба	Параметр	F	p
Реакция выбора	Усвоение программы	3,22	0,0825
	Успешность переключения	0,23	0,6352
	Число ошибок	<b>4,62</b>	<b>0,0394</b>
	Общая успешность	3,24	0,0817
Динамический праксис	Усвоение программы	2,55	0,1207
	Автоматизированность и плавность движений	1,25	0,2722
	Характер ошибок серийной организации	<b>4,35</b>	<b>0,0454</b>
	Правая рука	<b>4,24</b>	<b>0,0480</b>
	Усвоение программы	1,38	0,2493
	Автоматизированность и плавность движений	1,09	0,3039
	Характер ошибок серийной организации	<b>5,21</b>	<b>0,0295</b>
	Левая рука	<b>5,22</b>	<b>0,0293</b>
Графическая проба	Ошибки серийной организации	<b>4,95</b>	<b>0,0336</b>
Рисунок стола	Самостоятельный рисунок	<b>6,43</b>	<b>0,0165</b>
	Копирование	<b>10,75</b>	<b>0,0026</b>
	Общая успешность	<b>15,06</b>	<b>0,0005</b>
Конструктивный праксис	Общая успешность	<b>9,08</b>	<b>0,0051</b>
Проба Хэда	Число правильно выполненных поз	<b>29,85</b>	<b>0,0000</b>
Праксис позы пальцев	Правая рука	2,67	0,1121
	Левая рука	1,29	0,2653
	Общая успешность	2,66	0,1127
Зрительный гнозис	Перечеркнутые изображения	1,84	0,1847
	Наложенные изображения	<b>16,71</b>	<b>0,0003</b>
	Недорисованные изображения	3,75	0,0621
	Общая успешность	<b>7,97</b>	<b>0,0082</b>
Зрительная память	Первое воспроизведение	0,05	0,8325
	Второе воспроизведение	4,13	0,0509
	Третье воспроизведение	<b>5,63</b>	<b>0,0241</b>
	Общая успешность	1,39	0,2479
Слухотворные координации	Оценка ритма	<b>11,42</b>	<b>0,0020</b>
	Выполнение ритма по образцу	<b>7,39</b>	<b>0,0106</b>
	Общая успешность	<b>12,52</b>	<b>0,0013</b>

**Однофакторный дисперсионный анализ результатов выполнения  
нейропсихологических проб у Г-СНР и КГ детей**

Окончание таблицы

Слухоречевая память	Первое воспроизведение	1,51	0,2288
	Второе воспроизведение	2,75	0,1071
	Третье воспроизведение	<b>13,11</b>	<b>0,0010</b>
	Четвертое воспроизведение	<b>5,94</b>	<b>0,0208</b>
	Общая успешность	<b>6,72</b>	<b>0,0144</b>
Сюжетные картинки	Общая успешность	3,36	0,0766
Фонематический слух	Общая успешность	3,76	0,0615
Понимание действий	Общая успешность	3,88	0,0578
Реципрокная координация	Общая успешность	3,56	0,0686

*Примечание.* Полужирный курсив означает достоверное ( $p < 0,05$ ) влияние исследуемого фактора на переменную.

### Результаты исследования и их обсуждение

Для сравнительного анализа успешности выполнения нейропсихологических проб детьми из двух групп (Г-СНР и КГ дети) был проведен однофакторный дисперсионный анализ (*one-way ANOVA*), где фактором служило наличие трудностей в понимании логико-грамматических конструкций. Результаты этого анализа представлены в таблице.

Как видно из таблицы, исследуемый фактор достоверно влияет на общую успешность выполнения 8 проб (динамический праксис, графическая проба, рисунок стола, проба Хэда, конструктивный праксис, зрительный гнозис, слухомоторные координации, слухоречевая память). Не обнаружено достоверного влияния этого фактора на общую успешность выполнения 7 проб. Это реакция выбора, праксис позы пальцев, зрительная память, сюжетные картинки, фонематический слух, понимание глагольных действий, реципрокная координация.

Таким образом, результаты дисперсионного анализа показывают, что Г-СНР дети по сравнению с детьми из контрольной группы выполнили 8 из 15 проб на низком уровне. Это может говорить об избирательном, а не глобальном отставании в когнитивном развитии у Г-СНР детей. Об этом свидетельствуют и результаты многомерного дисперсионного анализа (MANOVA), где в качестве независимых переменных выступали результаты выполнения всех 15 проб, а фактором было наличие трудностей в понимании логико-грамматических конструкций у детей ( $F = 26,55; p = 0,15$ ).

Таким образом, Г-СНР дети имеют нейропсихологический профиль, состоящий из специфического набора слабых и нормально развитых когнитивных функций. В частности, низкий уровень выполнения пробы Хэда, конструктивный праксис, пробы «рисунок стола» и пробы на зрительный гнозис могут свидетельствовать о слабости зрительно-пространственных функций у Г-СНР детей. К слабым звеньям в когнитивной сфере у

этих детей также можно отнести слухоречевую память, слуховой гнозис (проба «слухомоторные координации»), серийную организацию движений (проба «динамический праксис») и зрительно-моторные координации («графическая проба»). При этом нормальный уровень развития наблюдается в функции регуляции и контроля, кинестетическом восприятии, зрительной памяти, фонематическом слухе, в понимании глаголов, обозначающих действия, и межполушарном взаимодействии. Следует особо отметить, что Г-СНР дети по сравнению с детьми из контрольной группы достоверно хуже выполнили все 4 пробы, направленные на оценку состояния зрительно-пространственных функций. Таким образом, можно говорить о том, что у Г-СНР детей по сравнению с детьми из контрольной группы наблюдается отставание в развитии зрительно-пространственных функций. Но это отставание является избирательным, так как другие психические функции, включая такие речевые функции, как фонематический слух и понимание глаголов, обозначающих действия, у этих детей являются нормально развитыми.

### Заключение

1. Проведенное исследование показало, что дети со специфическими нарушениями в понимании логико-грамматических конструкций имеют не только специфический дефицит в речи, но и избирательное отставание в развитии некоторых неречевых процессов, включая зрительно-пространственные функции.

2. Полученный результат подтверждает идею А.Р. Лурии о системном характере нарушения психических функций при дисфункции специфических мозговых механизмов.

3. Результаты анализа позволяют предположить, что дети со специфическими нарушениями в понимании логико-грамматических конструкций имеют дефицитный уровень развития симультанного механизма в работе мозга.

## Литература

1. Ахутина Т.В., Игнатьева С.Ю., Максименко М.Ю. и др. Методы нейропсихологического обследования детей 6–8 лет // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1996. № 2.
2. Ахутина Т.В., Яблокова Л.В., Полонская Н.Н. Нейропсихологический анализ индивидуальных различий у детей // Нейропсихология и психофизиология индивидуальных различий. М.; Оренбург, 2000.
3. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. М., 2000.
4. Bishop D.V.M. Uncommon understanding: Comprehension in specific language impairment. Hove, 1997.
5. Bishop D.V.M., Edmundson A. Language impaired four-year-olds: Distinguishing transient from persistent impairment // Journal of Speech and Hearing Disorders. 1987. № 52.
6. Clahsen H. The grammatical characterization of developmental dysphasia // Linguistics. 1989. № 27.
7. Hill E.L. Non-specific nature of specific language impairment: a review of the literature with regard to concomitant motor impairments // J. Lang Commun Disord. 2001. № 36.
8. Joannisse M., Seidenberg M. Specific language impairment: A deficit in language or processing? // Trends in Cognitive Sciences. 1998. № 2.
9. Johnston J. Specific language disorders in the child // Handbook of Speech-Language Pathology and Audiology (eds. N. Lass, L. McReynolds, J. Northern, D. Yoder). Toronto, 1988.
10. Johnston J., Weismer S. Mental rotation abilities in language disordered children // Journal of Speech and Hearing Research. 1983. № 26.
11. Kail R. A method for studying the generalized slowing hypothesis in children with specific language impairment // Journal of Speech and Hearing Research. 1994. № 37.
12. Leonard L. Children with specific language impairment. Cambridge. 1998.
13. Montgomery J. Sentence comprehension in children with specific language impairment: The role of phonological working memory // Journal of Speech and Hearing Research. 1995. № 38.
14. Powell R., Bishop D.V.M. Clumsiness and perceptual problems in children with specific language impairment. Developmental Medicine and Child Neurology. 1992. № 34.
15. Rapin I., Allen D. Developmental dysphasia and autism in preschool children: Characteristics and subtypes // Proceedings of the first international symposium on specific speech and language disorders in children (eds. J. Martin, P. Fletcher, P. Grunwell, D. Hall. London, 1987.
16. Rice M., Oetting J. Morphological deficits of SLI children: Evaluation of number marking and agreement // Journal of Speech and Hearing Research. 1993. № 36.
17. Schul R., Stiles J., Wulfek B., Townsend J. How 'generalized' is the 'slowed processing' in SLI? The case of visuospatial attentional orienting. Neuropsychologia. 2004. № 42.
18. Tallal P., Miller S., Fitch R. Neurobiological basis of speech: a case for the pre-eminence of temporal processing // Ann. N. Y. Acad. Sci. 1993. № 682.
19. Tallal P., Stark R., Kallman C., Mellits D. A re-examination of some nonverbal perceptual abilities of language-impaired and normal children as a function of age and sensory modality // Journal of Speech and Hearing Research. 1981. № 24.
20. Ullman M., Gopnik E. The production of inflectional morphology in hereditary specific language impairment // Matthews J. (ed.) The McGill working papers in linguistics: Linguistic aspects of familial language impairment. Montreal, 1994.
21. Van der Lely H. Domain-specific cognitive systems: insight from Grammatical-SLI. Trends in Cognitive Sciences. 2005. № 9.
22. Wilson B., Risucci D. A model for clinical quantitative classification. Generation 1: Application to language-disordered pre-school children // Brain and Language. 1986. № 27.
23. Wyke M., Asso D. Perception and memory for spatial relations in children with developmental dysphasia // Neuropsychologia. 1979. № 17.

# Research on Neuropsychological Profile of Children with Specific Speech Disorders (Review by Yu. V. Goushchin and T. V. Akhutina)

**S. Y. Kiselyov,**

Ph.D. in Psychology, associate professor at the Clinical Psychology Department, Faculty of Psychology at the A.M. Gorky Ural State University

**M. Y. Permyakova,**

Ph.D. applicant at the Clinical Psychology Department, Faculty of Psychology at the A.M. Gorky Ural State University

**Y. Y. Lapshina,**

Assistant at the Clinical Psychology Department, Faculty of Psychology at the A.M. Gorky Ural State University

The aim of the research was to prove the assumption that children who have difficulties with understanding passive and prepositional constructions also have a low level of visual-spatial functions development. Children with specific speech disorders and control group children aged 7-8 years were studied using children's neuropsychological technique aimed at assessing various mental functions. The results for 8 tests out of 15 were obviously worse in children with speech disorders than that of control group children, including all 4 tests on visual-spatial functions. It is therefore concluded that children with specific difficulties in understanding logical and grammatical constructions have an insufficient level of simultaneous mechanism development in brain activity.

**Key words:** specific speech disorders, understanding logical and grammatical constructions, visual-spatial functions, neuropsychological diagnostics, speech development, simultaneous mechanism of brain activity.

## References

1. Ahutina T.V., Ignat'eva S.Yu., Maksimenko M.Yu., Polonskaya N.N., Pylaeva N.M., Yablokova L.V. Metody neiropsihologicheskogo obsledovaniya detei 6–8 let // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14. Psihologiya. 1996. № 2.
2. Ahutina T.V., Yablokova L.V., Polonskaya N.N. Neiropsihologicheskii analiz individual'nyh razlichii u detei // Neiropsihologiya i psihofiziologiya individual'nyh razlichii. M.; Orenburg, 2000.
3. Luriya A.R. Vysshie korkovye funktsii cheloveka. M., 2000.
4. Bishop D.V.M. Uncommon understanding: Comprehension in specific language impairment. Hove, 1997.
5. Bishop D.V.M., Edmundson A. Language impaired four-year-olds: Distinguishing transient from persistent impairment // Journal of Speech and Hearing Disorders. 1987. № 52.
6. Clahsen H. The grammatical characterization of developmental dysphasia // Linguistics. 1989. № 27.
7. Hill E.L. Non-specific nature of specific language impairment: a review of the literature with regard to concomitant motor impairments // J. Lang Commun Disord. 2001. № 36.
8. Joanisse M., Seidenberg M. Specific language impairment: A deficit in language or processing? // Trends in Cognitive Sciences. 1998. № 2.
9. Johnston J. Specific language disorders in the child // Handbook of Speech-Language Pathology and Audiology (eds. N. Lass, L. McReynolds, J. Northern, D. Yoder). Toronto, 1988.
10. Johnston J., Weismer S. Mental rotation abilities in language disordered children // Journal of Speech and Hearing Research. 1983. № 26.
11. Kail R. A method for studying the generalized slowing hypothesis in children with specific language impairment // Journal of Speech and Hearing Research. 1994. № 37.
12. Leonard L. Children with specific language impairment. Cambridge. 1998.
13. Montgomery J. Sentence comprehension in children with specific language impairment: The role of phonological working memory // Journal of Speech and Hearing Research. 1995. № 38.
14. Powell R., Bishop D.V.M. Clumsiness and perceptual problems in children with specific language impairment. Developmental Medicine and Child Neurology. 1992. № 34.
15. Rapin I., Allen D. Developmental dysphasia and autism in preschool children: Characteristics and subtypes // Proceedings of the first international symposium on specific speech and language disorders in children (eds. J. Martin, P. Fletcher, P. Grunwell, D. Hall. London, 1987.
16. Rice M., Oetting J. Morphological deficits of SLI children: Evaluation of number marking and agreement // Journal of Speech and Hearing Research. 1993. № 36.
17. Schul R., Stiles J., Wulfeck B., Townsend J. How 'generalized' is the 'slowed processing' in SLI? The case of visuospatial attentional orienting. Neuropsychologia. 2004. № 42.
18. Tallal P., Miller S., Fitch R. Neurobiological basis of speech: a case for the pre-eminence of temporal processing // Ann. N. Y. Acad. Sci. 1993. № 682.
19. Tallal P., Stark R., Kallman C., Mellits D. A re-examination of some nonverbal perceptual abilities of language-impaired and normal children as a function of age and sensory modality // Journal of Speech and Hearing Research. 1981. № 24.
20. Ullman M., Gopnik E. The production of inflectional morphology in hereditary specific language impairment // Matthews J. (ed.) The McGill working papers in linguistics: Linguistic aspects of familial language impairment. Montreal, 1994.
21. Van der Lely H. Domain-specific cognitive systems: insight from Grammatical-SLI. Trends in Cognitive Sciences. 2005. № 9.
22. Wilson B., Risucci D. A model for clinical quantitative classification. Generation 1: Application to language-disordered pre-school children // Brain and Language. 1986. № 27.
23. Wyke M., Asso D. Perception and memory for spatial relations in children with developmental dysphasia // Neuropsychologia. 1979. № 17.

**Полемический отзыв на статью  
С.Ю. Киселёва, М.Е. Пермяковой, Ю.Ю. Лапшиной  
«Исследование нейропсихологического профиля  
у детей со специфическими нарушениями речи»**

Указанная в заголовке статья посвящена исследованию нейропсихологического профиля у детей со специфическими нарушениями речи (СНР). Под последними авторы понимают клиническое нарушение речевого развития, при котором у детей наблюдаются разнообразные трудности в освоении речи, не связанные с проблемами артикуляции, с потерей слуха, серьезными неврологическими или психиатрическими нарушениями. Таким образом, диагностическая категория «специфическое нарушение речи» (specific language impairment) соответствует рубрике F80 «Специфические расстройства развития речи и языка» Международной классификации болезней (10 пересмотр, 1994). Особо подчеркнем, что «специфическое нарушение речи» — клиническая группа нарушений и требует медицинской диагностики и квалификации.

Экспериментальную группу в исследовании составили дети 7–8 лет с низким уровнем понимания пассивных и предложных логико-грамматических конструкций языка. Дети отбирались на основе результатов исследования понимания логико-грамматических конструкций у 253 учащихся первых классов с использованием пробы «Понимание логико-грамматических конструкций» (Ахутина и др., 1996). Однако в данном случае возникает вопрос: насколько правомерно относить детей с низким уровнем понимания логико-грамматических конструкций к клинической группе детей со специфическими нарушениями речи? Могут ли быть трудности в понимании логико-грамматических конструкций без специфического нарушения речи? На наш взгляд, в данном случае недостаточно оснований для того, чтобы относить этих детей к категории детей со специфическими нарушениями речи, так как использована симптоматическая диагностика и никаких данных в пользу клинического происхождения имеющих сложностей в понимании логико-грамматических конструкций авторы не приводят.

Сами авторы в аннотации к статье дают иную, по сравнению с заявленной темой, формулировку задачи исследования: «задачей исследования была проверка предположения о том, что *дети с низким уровнем понимания пассивных и предложных логико-грамматических конструкций языка* (Г-СНР дети) (курсив наш. — Ю.Г.) имеют также дефицитный уровень развития зрительно-пространственных функций». Термин «специфическое нарушение речи» в данном случае остается только в скобках. На наш взгляд, формулировка темы как «Исследование нейропсихологического профиля у детей с низким уровнем понимания логико-грамматических конструкций языка» более соответствует выбранной экспериментальной группе.

В результате проведенного нейропсихологического обследования детей авторы получили следующие результаты: «...Г-СНР дети имеют нейропсихологический профиль, состоящий из специфического набора слабых и нормально развитых когнитивных функций. В частности, низкий уровень выполнения пробы Хэда, конструктивный праксис, пробы «рисунки стола» и пробы на зрительный гнозис может свидетельствовать о слабости зрительно-пространственных функций у Г-СНР детей. К слабым звеньям в когнитивной сфере у Г-СНР детей также можно отнести слухоречевую память, слуховой гнозис (проба слухомоторные координации), серийную организацию движений (проба динамический праксис) и зрительно-моторные координации (графическая проба)...» И далее: «Таким образом, можно говорить о том, что у Г-СНР детей наблюдается отставание в развитии зрительно-пространственных функций по сравнению с детьми из контрольной группы. Но это отставание является избирательным, так как другие психические функции, включая такие речевые функции, как фонематический слух и понимание глаголов, обозначающих действия, у этих детей нормально развиты».

Однако вывод авторов о том, что отставание в развитии зрительно-пространственных функций является избирательным и что другие психические функции у этих детей нормально развиты, противоречит приводимым самими авторами данным: у Г-СНР детей отмечены выраженные трудности в пробах на слухоречевую память, слухомоторные координации, серийную организацию движений и зрительно-моторные координации (графическая проба). Эти сложности имеют независимую от зрительно-пространственных нарушений природу и иную структурную основу.

В заключении к статье авторы пишут, что «дети со специфическими нарушениями в понимании логико-грамматических конструкций имеют дефицитный уровень развития симультанного механизма в работе мозга». Однако приводимые авторами подробные результаты анализа выполнения нейропсихологических проб и характерные для Г-СНР группы трудности — ошибки в динамическом праксисе, трудности при копировании рисунка стола и при самостоятельном рисовании, сложности в конструктивном праксисе, трудности при распознавании наложенных изображений, при выполнении пробы на слухомоторные координации и др. — свидетельствуют, на наш взгляд, о дефицитности не симультанного (правополушарного), а сукцессивного (левополушарного) механизма анализа и переработки информации.

Ю.В. Гущин

**Комментарий к статье  
С.Ю. Киселёва, М.Е. Пермяковой, Ю.Ю. Лапшиной  
«Исследование нейропсихологического профиля  
у детей со специфическими нарушениями речи»**

Статья ставит важный теоретический и практический вопрос: являются ли речевые проблемы, такие как, например, понимание обратимых конструкций, изолированным речевым нарушением или они входят в более общие синдромы нарушения речевых и неречевых функций. На этот вопрос в современной литературе предлагается два ответа: за изолированность выступают многочисленные сторонники врожденности языковой компетенции, против — не менее многочисленные сторонники точки зрения, что языковая способность строится на фундаменте неречевых функций. Известен афоризм Элизабет Бейтс: «Язык — это новая машина, построенная в основном из старых частей» (Bates & MacWhinney, 1989, p. 10). Аналогичной точки зрения придерживались и основатели отечественной нейропсихологии Л.С. Выготский и А.Р. Лурия. Из этого представления вырастет луриевское понимание синдрома нарушений ВПФ. Эмпирическое подтверждение этой точки зрения в работе С.Ю. Киселева и соавторов сейчас очень актуально в нашем нейропсихологическом сообществе, поскольку в ряде публичных выступлений взгляды А.Р. Лурии на синдром неверно истолковывались и критиковались. Полученные в исследовании данные, безусловно, подтверждают связь речевого дефекта с состоянием неречевых функций. Это не означает, что между неречевым и речевым дефектом существует прямая причинно-следственная связь. Близкие по происхождению речевые и неречевые операции имеют близкий субстрат (клетки, кро-

воснабжение, нейромедиаторы), и потому операции родственники страдают в одном синдроме, но количественно могут страдать по-разному.

С чем я не готова согласиться в статье С.Ю. Киселева и соавторов? Мне представляется, что интерпретация набора проб, выделенных при статистическом анализе как связанных с трудностями понимания грамматических конструкций, не полна. Авторы подчеркивают только связь трудностей понимания со зрительно-пространственными и зрительными функциями (пробы: рисунок стола, проба Хэда, конструктивный праксис, зрительный гнозис). Однако в этот набор вошли еще пробы, относящиеся к серийной организации: динамический праксис, графическая проба, а также к переработке слуховой информации: слухомоторные координации, слухоречевая память. Эти связи тоже легко интерпретируются, поскольку в синдром нарушений серийной организации входят трудности построения и понимания грамматических конструкций. Понимание конструкций требует их удержания в слухо-речевой памяти, что объясняет связи с переработкой слуховой информации. Можно для интерпретации использовать и минус-симптомы, т. е. отсутствие связей с определенными пробами. Возможно, для установления зависимости необходимо учитывать: найдена единичная корреляционная связь или корреляция большинства показателей проб, относящихся к одному синдромному фактору.

*Т.В. Ахутина*

## Цвет как язык живописи в психологии искусства Н.Н. Волкова (к 110 летию со дня рождения)

Н.С. Полева,

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории исторической психологии личности Психологического института РАО

Работы Н.Н. Волкова — это опыт исследования проблем психологии изобразительного искусства на основе методологических принципов, разработанных в ГАХН под руководством Г.Г. Шпета. В центре внимания психологии изобразительного искусства Н.Н. Волкова — проблемы создания и восприятия произведений искусства как проблемы создания и понимания языка живописи, смысла художественного произведения.

Живописное изображение, по мысли Волкова, — не простое подражание действительности, а перевод на язык искусства, что всегда является истолкованием-интерпретацией. Это требует от живописи выработки своей системы опосредования, т. е. возникновения и развития своего языка, который изменяется от эпохи к эпохе. Меняющиеся видение и изображение художником мира изменяли восприятие зрителя, его видение и понимание изображения. Таким образом, искусство и культура в целом становятся факторами, детерминирующими развитие художественного восприятия человека. Отличительной особенностью художественного восприятия цвета как результата культурно-исторического развития, изобразительной и художественной практики человека является обогащенное восприятие цвета, когда, кроме своих основных или собственных качеств, цвет приобретает несобственные. Цвет в теории Н.Н. Волкова как слово языка живописи — это «многоговорящий» цвет, синтетическое художественное средство.

**Ключевые слова:** индивидуальный словарь художника, культурно-историческая детерминация, обогащенное восприятие цвета, система опосредования, смысл художественного произведения, собственные и несобственные качества цвета, художественное восприятие, язык живописи.

5 сентября 2007 г. исполнилось 110 лет со дня рождения известного российского психолога, философа, художника, искусствоведа и педагога Николая Николаевича Волкова. ALMA MATER для Волкова (как и для многих его будущих коллег) — историко-филологический факультет Московского университета (1914–1922). Здесь он занимался психологией, логикой, историей философии. После окончания университета преподавал литературу в средней школе. В годы Гражданской войны (1918–1921) Н.Н. Волков был призван в ряды Красной Армии. Еще в университете он, как и его двоюродный брат Н.И. Жинкин, стал учеником, а впоследствии одним из ближайших сотрудников выдающегося ученого Г.Г. Шпета. Не без влияния Шпета Волков надолго вместе с математикой и математической логикой. Вмекте с другими учениками Шпета в 1920-е гг. Волков работал в Институте научной философии, был членом Московского лингвистического кружка. По приглашению Г.Г. Шпета в 1924 г. Волков стано-

вится научным сотрудником философского отделения Государственной академии художественных наук (ГАХН). В ГАХН Волков был заместителем председателя знаменитой Комиссии по изучению художественной формы. В рамках международного сотрудничества ученые ГАХН имели возможность выезжать за границу, и в 1925–1926 гг. Н.Н. Волкову посчастливилось побывать в научной командировке во Фрайбургском университете, где он ознакомился с состоянием современной феноменологической философии. Как А. Цирес, А. Зак, А. Ахманов, Н.Н. Волков был представителем Московской феноменологической школы, и его поездка во Фрайбург стала практически единственным источником информации о развитии феноменологии в Европе. (В 1998 г. в № 1 журнала «Логос» опубликованы его «Письма из Фрайбурга»).

К 25-летию научной деятельности Г.Г. Шпета (1925) Н.Н. Волков и его коллеги — ученики Шпета (Жинкин, Цирес, Ахманов, Зак) преподнесли ему

альбом, названный ими «Квартет», со своими философскими произведениями, посвященными учителю. В этом сборнике Н.Н. Волков поместил свою статью «О суждении», содержащую обширную критическую часть и собственный оригинальный подход к проблеме суждения, который формировался под влиянием увлечения феноменологией и работ Г.Г. Шпета. В опубликованной в журнале ГАХН статье «Что такое метафора» Волков продолжил начатую им работу, в которой пытался применить положения своей теории суждений к теории поэтических тропов. Впоследствии, вспоминая эту работу, ученый признавал, что больше ему удалось именно критическая часть.

Хотелось бы отметить, что общение со Шпетом, работа под его руководством оставались значимыми для всех его учеников, в том числе и для Волкова, всю жизнь. После повторного ареста Шпета традиционными стали ежегодные встречи родных и друзей в дни его рождения. Сначала эти встречи происходили в доме у вдовы Шпета Натальи Константиновны, потом у его старшей дочери Леноры Густавовны, а после ее смерти — у Татьяны Густавовны, доказывая, что, пока жива память о человеке, жив и он.

В 1920-е гг. Волков все свое свободное время отдавал творческой работе в области живописи (особенно технике акварели), заниматься которой начал еще в школьные годы под руководством Шишкиной. Первые зрелые работы Волкова были представлены в 1933 г. на выставке «15 лет советской графики». Специалисты ставят Н.Н. Волкова как мастера акварели в один ряд с такими известными художниками, как А.В. Фонвизин, Л.А. Бруни, С.В. Герасимов, работы которых составили основу акварельной школы России XX в.

После закрытия ГАХН Волков некоторое время преподавал математику в школе, а затем почти полностью посвятил себя живописи. Из-за болезни жены значительные периоды времени он часто проводил под Москвой, где его и застало начало Отечественной войны. Болезнь жены помешала их быстрой эвакуации, поэтому на несколько месяцев Волков с семьей оказался в оккупационной зоне, что впоследствии серьезно отягчило его жизнь, в том числе и научную, и привело к вынужденному уходу из Психологического института.

В годы Великой Отечественной войны Н.Н. Волков был корреспондентом Военно-медицинского музея, побывал на Брянском, Втором украинском фронтах, Курской дуге. Его акварели являлись настоящими художественными документами этого периода, многие из них стали впоследствии основой для живописных полотен, хранящихся в экспозиции музея.

В 1945 г. по приглашению А.А. Смирнова Волков пришел в Институт психологии Академии педагогических наук, где вместе с Жинкиным возобновил активную научную деятельность. С 1947 по 1952 г. Волков заведовал лабораторией художественного творчества института, защитил кандидатскую, а затем и докторскую диссертацию, посвященную проблеме

восприятия предмета и рисунка; принимал участие в исследовательской работе Института художественного воспитания. За время работы в Институте психологии он опубликовал ряд работ по психологии восприятия и художественного творчества. Из них особенно значимым является его фундаментальный труд (докторская диссертация) «Восприятие предмета и рисунка» (1950), который широко используется учеными, занимающимися вопросами психологии художественного творчества и восприятия живописи, а также специалистами по эстетическому воспитанию. Эта книга имеет существенное значение и для общей психологии, для теории восприятия. В ней Волков на основе анализа имевшихся в то время теорий константности и своего обширного экспериментального материала дал новую трактовку константности восприятия, рассматривая ранее не привлекавший внимания психологов вопрос о различии между восприятием предмета и восприятием его изображения на плоскости. Достаточно актуальной была и остается данная Волковым трактовка зрительного восприятия как активной перцептивно-мыслительной деятельности, состоящей из зрительных суждений, зрительных оценок и зрительных обобщений. Представляет интерес и его учение о зонной природе зрительного восприятия.

Активная и плодотворная деятельность Н.Н. Волкова вызывала не только уважение, но и зависть, и недоброжелательство со стороны некоторых коллег. Вскоре после защиты докторской диссертации он был вынужден уйти из института, так как письма, в которых сообщалось о его пребывании в оккупации, становились опасными и для него, и для руководства института. После увольнения из Института психологии Волков несколько лет оставался без работы и только с 1955 г. (в период либерализации) начинает вновь вести плодотворную и интенсивную исследовательскую работу, до последнего дня своей жизни сотрудничая с НИИ истории и теории искусств Академии художеств СССР. Одновременно он продолжал заниматься живописью, проблемами теории и истории изобразительного искусства. Волков активно выставляется, в том числе и за рубежом (1956 г. — Брюссель, 1961 г. — ГДР и Финляндия). Он был делегатом съездов художников РСФСР и СССР, работал в секции графики МОСХ (1963—1967), в Комиссии по акварели СХ СССР, выступал с лекциями и докладами. В 1972 г. Н.Н. Волкову было присуждено звание «Заслуженный деятель искусств РСФСР». В этот период он опубликовал ряд работ по теории и истории живописи, психологии искусства, среди которых фундаментальные труды «Цвет в живописи» (1965) и «Композиция в живописи» (1977). Заслуживает внимания и небольшая по объему, но очень интересная и для профессиональных художников, и для психологов работа 1973 г. «Мысли об искусстве». Отличительной особенностью книг Н.Н. Волкова является комплексный, междисциплинарный подход к исследованию проблем теории и психологии искусства.

Работы Н.Н. Волкова, к сожалению, не переиздавались с «застойных времен». С большой долей уверенности можно предположить, что его имя мало что говорит сегодняшним студентам-психологам, и вряд ли они знакомы с его работами. Обширный материал о жизни и творчестве ученого, который ждет своих исследователей, хранится в РГАЛИ. Личный фонд Волкова содержит не только фотографии, рисунки, письма и записные книжки, но и рукописи его статей, очерков, лекций, выступлений, которые будут интересны и ученым, занимающимся исследованием отечественной истории психологии, и специалистам в области психологии искусства.

Книги Н.Н. Волкова «Цвет в живописи» и «Композиция в живописи» уникальны с точки зрения как искусствоведения, так и психологии искусства. В этих двух фундаментальных трудах, а также в работах «Восприятие предмета и рисунка», «Восприятие картины», «Мысли об искусстве» и других Волков на материале изобразительного искусства обращается к проблемам психологии художественного творчества и восприятия, создавая собственную авторскую концепцию психологии искусства. Исследование проблем психологии изобразительного искусства выводит Волкова на обобщения более высокого уровня и нахождение общих закономерностей, характерных для всех (по крайней мере многих) видов искусств.

Как же формируется, с точки зрения Н.Н. Волкова, особый для изобразительного искусства язык? Ответ на этот вопрос содержится прежде всего в его работе «Цвет в живописи». Живописное изображение, по мысли Волкова, это не простое повторение действительности, не подражание. Это всегда перевод на язык искусства, язык живописи. Невозможность непосредственного отражения действительности в изображении становится стимулирующим фактором для развития и приложения духовных сил человека, так как «перевод» на язык искусства всегда является истолкованием, интерпретацией. Такое истолкование-интерпретация требует выработки своей **системы опосредования**, т. е. возникновения и развития своего **языка**, который изменяется от эпохи к эпохе, от художника к художнику. Живопись, как и другие искусства, на протяжении своего существования создавала и меняла свой язык, добиваясь ясности художественных средств, глубины и силы эмоционального воздействия. История формирования «языка» цвета, т. е. *художественного использования цвета в живописи и художественного восприятия цвета*, заключает в себе историю развития культуры общества.

Несмотря на наличие общих черт и закономерностей в восприятии и понимании цвета Андреем Рублевым, колористами эпохи Возрождения и нашими современниками — это разные «способы видеть», разные способы изображения-истолкования, разные способы выражения идей и чувств художника и его времени. Но это одновременно и разные способы восприятия-понимания зрителями. Современники Рублева воспринимали и понимали его иконы иначе, чем наши современники.

Каждая эпоха, каждое произведение живописи говорит со зрителем на своем языке цвета. Новый язык цвета в истории живописи принимался не сразу, он развивался, усваивая и преодолевая достижения предшествующих эпох. Одновременно с этим сам меняющийся опыт видения и изображения мира художником изменял и опыт восприятия зрителя, способ видения и «чтения» изображения, его понимание. Именно в этом заключается общность художника и зрителя, о необходимости которой для восприятия и понимания произведений искусств говорит Волков.

Искусство, культура в целом становятся в теории Н.Н. Волкова факторами, детерминирующими развитие *художественного восприятия* человека, воспитание глаза художника и зрителя: **«Наш глаз воспитан не только природой, но и искусством»** [3, с. 283]. Возможности и особенности восприятия произведений искусства, по мысли Волкова, обусловлены подготовленностью, «культурной сензитивностью» зрителя, его «художественно развитым глазом». По отношению к восприятию цвета в живописи — это глаз, чувствительный к тем качествам цвета, которые превращают цвет как природное явление в «слово» изобразительного и выразительного языка живописи. В чем же суть такой метаморфозы?

В своих работах Н.Н. Волков смещает акцент в исследовании особенностей художественного восприятия цвета творцом и зрителем из области естественно-научной детерминации в область культурно-исторической. В этом состоит качественное своеобразие его подхода к исследованию проблем психологии художественного творчества и восприятия. Законы колорита, художественного восприятия нельзя вывести только из законов природы, подчеркивает Волков. Наоборот, человек применяет их к картинам природы, любясь их красотой, именно потому, что научился воспринимать и ценить цветовое единство картины. Психология зрительного восприятия и цветоведение, оптика и физиология цветоощущений могут разъяснить лишь некоторые из приемов цветового построения картины, которым пользовался тот или иной художник, а также некоторые особенности восприятия. Но данные этих наук содержат лишь вспомогательный материал для теории колорита и психологии искусства.

Цвет на картине становится художественным средством, элементом языка живописи. Цветовой круг и палитра художника — это разные вещи. Бесконечное разнообразие красок природы художник стремится *перевести на ограниченный словарь своей палитры*. При этом аксиомой для художника является невозможность прямой имитации красок природы, так как природа располагает несравненно большим богатством средств для создания своих гармоний. В данном контексте речь идет о переложении-переводе, соответствии-отношении, которое художник устанавливает между красками природы и своей палитрой, т. е. о *выразительной и изобразительной силе палитры*, когда из немногих цветов большой ма-

стер способен извлечь бесконечное множество различных вариаций изобразительных и выразительных качеств цвета.

Эта закономерность в формировании художественных средств, языка изобразительного искусства как *системы опосредования* является общей для формирования языка искусства вообще и всех его видов.

Цвет в картине, музыкальный звук в песне, симфонии, слово в художественной литературе и поэзии, чтобы быть **выбранными** автором-творцом и воспринятыми зрителем-слушателем, нуждаются в *художественном глазе, музыкальном слухе, литературно-поэтическом чувстве языка*. Все это является, по утверждению Волкова, *продуктом культурного развития человека в процессе художественно-творческой деятельности и художественного восприятия*.

Н.Н. Волков выделяет три самых общих закона цветового построения картины — закон увиденности цвета, закон подчинения цвета содержательной задаче образа и закон единства системы переложения красок природы. Существующие типы и системы цветового построения в живописи, сложившиеся в процессе художественно-творческой деятельности человека, правдивы каждая по-своему, но каждая из них чем-то «жертвует». Волков подчеркивает, что «жертва» неизбежна в силу самого принципа переложения-интерпретации, о которых мы упоминали выше. Важно, чтобы она компенсировалась ясностью сходства, точным попаданием в тех сторонах, которые составляют основу данной системы. В этом отношении Волков видит сходство образного мышления художника и теоретического мышления ученого. Чтобы преодолеть эмпирический подход к цвету и достичь намеченной цели, художнику необходимо от чего-то отвлечься, отойти. Именно точное попадание в цель Волков называет **увиденностью, выбранностью** цвета. Такое точное попадание художника при оценке картины зрителем воспринимается как открытие и принимается как правда цвета.

Отличительной особенностью художественного восприятия цвета как результата культурно-исторического развития, изобразительной и художественной практики человека является, по мысли Волкова, **обогащенное восприятие цвета**, обрастание цвета ассоциативным ореолом.

Н.Н. Волков пишет о нескольких способах обогащения цвета в процессе создания живописных произведений. Это *способ нанесения краски, использование контрастов*, по законам которых меняется светлота, насыщенность и цветовой тон, *цветовые интервалы*, которые соединяются в *цветовые ряды*. Волков видит в этом не только средство усиления цветности, но и способ организации ритмической цветовой связности в картине.

Обогащенное восприятие цвета в теории Волкова — это обрастание цвета «ассоциативным ореолом», т. е. *обогащение цвета «несобственными» качествами*. Художественное восприятие и впечатление от цвета не исчерпываются только основными или собственными признаками цвета (светлота, насыщенность, цветовой тон). *Цвет становится носите-*

*лем связанных с ним других сторон человеческого опыта*. Цвет красив или некрасив, весел или мрачен, тяжел или легкий. Человек видит на плоскости картины глубину и объемы, хотя они не присущи самой плоскости. Мы видим даже пространственный уход отдельной линии на чистом листе бумаги и объем тела, очерченного на листе замкнутой линией.

В акте художественного восприятия, согласно теории Н.Н. Волкова, мы имеем дело с цветом конкретным, изображающим. Именно конкретный (а не абстрактный) цвет представляет собой «слово» языка живописи». Такие закономерности человеческого восприятия, как целостность (структурность) и ассоциативность, объясняют, почему несобственные качества становятся реальными компонентами конкретного цвета. В процессе культурно-исторического развития разные виды опыта и деятельности формируют, воспитывают обогащенную чувствительность к цвету. Впечатление связи цвета с поверхностью предмета, плотности и проницаемости цвета детерминированы нашим предметным опытом. Изобразительная и художественная практика, со своей стороны, обогатили восприятие цвета, сделали его мощным художественным средством. Соответственно, **основные качества цвета в конкретном явлении не исчерпываются своими физическими характеристиками**.

Живопись, согласно теории Н.Н. Волкова, развивалась именно как *язык изображения, поэтому изобразительность цвета* является непрерывным условием выразительного колорита картины. Волков обращает наше внимание на то, что определенная доля изобразительности присутствует в любом цветовом пятне, положенном на плоскость, что подтверждают и многочисленные эксперименты. Мы читаем пятно как фигуру или как фон, ближе-дальше, как пятно холодного или теплого тона и т. д. В подобных качествах пятна скрыто присутствует целый мир зрительного познания действительности. Но пятно цвета, создающее силуэт предмета, сложнее и богаче изобразительными качествами, чем пятно свободного цвета. Восприятие этих качеств детерминировано связями, возникшими в предметном и изобразительном опыте людей.

Когда в эпоху Возрождения возникла задача изображения красоты природы и объединения красок картины на основе природных цветовых гармоний, цвет наполнился новыми изобразительными качествами. Он стал **много говорящим цветом**, стал свидетельствовать о материальной природе изображаемых предметов, о характере изображаемой среды. По мнению Н.Н. Волкова, именно в эпоху Возрождения произошел радикальный перелом в понимании *цветовых задач живописи*. Этот перелом сказался в большей или меньшей мере на всем развитии европейской живописи. И именно ему мы обязаны воспитанием наших глаза и вкуса. Следующий качественный этап в развитии изобразительных (и выразительных) возможностей живописи Волков связывает с творчеством Тициана. У Тициана *цвет становится основным средством изображения*.

Обогащение изобразительных возможностей цвета обеспечивает и появление новой палитры *эмоциональных качеств*. Элементами цветового строя картины становятся не только светлые или насыщенные цвета, но и нежные и грубые, телесно-чувственные и мертвенные, скромные и броские, трагические и радостные и т. д. Согласно воззрениям Н.Н. Волкова, это одна из генеральных линий в развитии языка реалистической живописи — сочетание выразительности и гармонии цвета с его изобразительной многогранностью. Таким образом, цвет в картине значит не только то, что он значит сам по себе. *Цвет становится посредником в отражении других явлений действительности, даже в отражении смысла этих явлений* [3, с. 115]. В этой связи остановимся подробнее именно на эмоционально-выразительных качествах цвета.

Изобразительная сила цвета и красота цветовых сочетаний существуют в искусстве ради выражения чувств и идей человека. Краски картины могут содержать немного изобразительных качеств, не изображать свет и тень, состояние среды и глубокое пространство, объединение предметов рефлексам и цветом освещения (как в иконе), но они должны составлять *выразительный аккорд, вызывающий отклик в душе зрителя*. Волков обращает внимание на то, что краски тициановского «Себастьяна», к примеру, нельзя назвать красивыми, но они в высшей степени выразительны, как выразителен тяжелый красный колорит в поздних работах Рембрандта.

Согласно Волкову, выразительность цвета и цветовых сочетаний объяснить так же трудно, как и красоту цвета. Неоспоримым фактом является лишь наличие связи выразительности с эмоциональным опытом человечества. Выразительные цветовые сочетания несут в себе отголоски человеческих чувств и настроений, динамику чувств и еще нечто иное — особо важные для человека элементы познания жизни. Так, например, в русской иконе цвет всегда был выразителем чувств и часто играл роль своеобразной метафоры, полной эмоционального смысла. Чувства, вызванные иконой Рублева, не являются следствием лишь сюжета, который часто излагался в другом эмоциональном ключе. Помимо рублевской «Троицы», существуют другие иконы и фрески, написанные на тот же сюжет, но их смысл и эмоциональный тон отличаются от творения Рублева.

Н.Н. Волков утверждает, что эмоциональные качества цвета существуют наряду с такими несобственными «изобразительными» его качествами, как плотность, пространственность, светоносность. Обращаясь к эмоциональным качествам цвета, к выразительности, Волков снова прибегает к аналогии с музыкой. В цветовых сочетаниях художник также имеет «мажорные» и «минорные» созвучия, он также оперирует ритмами — плавными переходами и скачками. Волков считает закономерным существование аналогии между музыкальной и живописной гаммой, между общей тональностью, эмоциональным строем живописного и музыкального сочинения. Все указанные аналогии, по мысли Волкова,

выражают либо *общие конструктивные законы художественных явлений, либо, что особенно важно, общие эмоциональные качества и общие эмоциональные ходы*. Но важно помнить, подчеркивает Волков, что аналогия есть именно аналогия. Она справедлива и плодотворна только с поправкой на особенности, существенные для природы данного вида искусства.

Выразительность (экспрессивность) цвета связана с его субъективностью. Восприятие цвета, согласно Волкову, не просто субъективно, оно значительно субъективнее, чем восприятие формы и пространства. Сила эмоционального воздействия цвета на зрителя объясняется именно его субъективностью — в выборе цвета (в «увиденности», «выбранности»), в почерке, манере класть мазок «мы слышим личный, особенный, «свой» голос художника» [3, с. 18]. Здесь также нельзя не отметить влияния идей Г.Г. Шпета, согласно которым *искусство не только «осмысленно», но и экспрессивно*. Экспрессия же всегда субъективна, характерна и лична, и, наоборот, субъективное всегда запечатлевается в виде экспрессии.

Субъективность художника объективируется на холсте или бумаге в произведение искусства и проявляется прежде всего в субъективной интерпретации образа. Образный строй произведения искусства, по мысли Н.Н. Волкова, связан не с сюжетом самим по себе, а с авторским толкованием-интерпретацией сюжета, с образной мыслью художника, с идеями и чувствами, которые он вложил в свое произведение. Сюжет выступает лишь как инвариант. Тот факт, что художники говорят об одном и том же сюжете разными словами, используя разные способы цветового решения и «обороты изобразительной речи», определяет разный смысл и эмоциональный тон картин.

О субъективности свидетельствует и палитра художника, представляющая собой ограниченный набор *излюбленных* им красок и их смесей. Согласно теории Н.Н. Волкова, палитра большого мастера — это *индивидуальный словарь*, который отличается уникальностью и индивидуальной неповторимостью. Отсюда и общность цветового качества всех полотен данного автора. Цвет и сама техника живописи составляют, по мысли Волкова, самый внешний, индивидуальный слой живописных средств — почерк художника, почерк в узком смысле этого слова, как мастерство руки.

Зритель читает чувства художника не только в самих образах, но и в характерной энергии мазка. Мы можем ощутить вдохновенное присутствие творца «в ударах кисти художника, так же как чувств пианиста в его пальцах». Механическое нанесение красочного слоя, так же как механическое исполнение музыкальной рукописи, ослабляет связь автора или исполнителя с произведением искусства. Напротив, живое присутствие эмоций художника-творца делает эту связь полноценной и тем определяет особый строй образа [3, с. 296]. Н.Н. Волков отмечает, что художник вживается в

эмоциональный характер изображаемого (состояния природы в пейзаже, персонажей картины, портретируемого человека). Это «вчувствование», идентификация находят непосредственное отражение в характере живописи, в типе и силе ударов кисти, напряженности цвета, в живом наложении краски. Волков называет это зримым, метафорическим рассказом о самом творце и его чувствах.

Уделяя основное внимание анализу произведений реалистической живописи, Н.Н. Волков выступает убежденным сторонником *принципа единства выразительности и изобразительности*. Изобразительная ясность цветового решения составляет, по его мнению, одно из условий выразительной силы цвета. Оппонентным кругом ученого в данном вопросе становятся сторонники абстрактной, или, как ее называет Волков, нефигуративной живописи. Согласно их воззрениям, если краски и их сочетания не просто оптические явления, а несущие смысл «слова» живописного языка, то можно рассказать о мире этими словами — только цветом, не изображая предметов [3, с. 135].

Такую точку зрения Н.Н. Волков критиковал следующим образом:

— качества цвета выступают богаче и яснее, когда цвет сталкивается с изображением предмета. Пламенеющий красный цвет заката — одно качество и смысл, пламенеющий красный как цвет плаща в иконе «Архангел Михаил» — это совсем другое качество и иной смысл, это цветовая метафора. *Краски беспредметной живописи, не связанные с изображением, несноязычны;*

— отсутствие полноценной изобразительной базы делает восприятие несобственных качеств цвета *неустойчивым;*

— поскольку эмоциональные качества цвета относятся к несобственным, то, обращаясь к проблеме влияния цвета на эмоциональное состояние человека в абстрактной живописи, можно говорить только о неустойчивости, вариативности и бедности эмоциональных отголосков при отсутствии ясного изображения.

Анализируя работы великих колористов разных эпох, Волков выделяет генеральную линию в развитии реалистической живописи — **обогащение изобразительных и выразительных возможностей цвета**. *Чем богаче изобразительная основа, тем больше можно сказать и выразить цветом.*

Н.Н. Волков не ставил в своей книге цель отразить историю живописи или историю колорита. Он останавливается на наиболее кульминационных, переломных, с его точки зрения, этапах в развитии живописи. Для психологии искусства — это этапы филогенетического развития языка изобразительного искусства. Работа Волкова содержит уникальный материал для понимания основных тенденций и направлений формирования «культуры видения цвета и культуры цвета на картине», т. е. формирования и развития «языка» живописи как знака, как системы опосредования, понимания общей логики развития и его детерминант.

Согласно теории Волкова, в живописи не всякая краска, положенная на холст, превращается в цвет, не всякая краска «звучит». Поэтому он отстаивает принцип выделения цвета как средства искусства, цвета особого, выразительного, специального, присутствующего в живописи, в отличие от цвета как природного явления.

Когда же, по мысли Волкова, краска перестает быть голой краской и становится цветом?

*Первое условие:* краска становится цветом, т. е. элементом языка картины, если она органически входит в общий цветовой строй (колорит) картины. Принцип единства — важнейший принцип формы и образного строя.

*Второе условие:* краска становится цветом, если она достаточно звучна по отношению к соседнему цвету. Иначе она создает грязное («немузыкальное») отношение, «невнятный лепет», а не ясные слова.

*Третье условие:* краска, вошедшая в цветовой строй картины, всегда несет в себе ясные или скрытые (в декоративной живописи) изобразительную и выразительную функции. Поскольку живопись создавалась как язык изображения, цвет, в зависимости от того, что и как он изображает, принимает множество новых качеств [3, с. 147]. Кроме своих основных или собственных качеств, цвет приобретает несобственные качества (пространственные, световые, эмоциональные и др. качества цвета), которые проявляются только в соединении с изображением.

Таким образом, цвет в теории Н.Н. Волкова как слово языка живописи — это «многоговорящий», «многозначный» цвет. Красочное пятно цветной краски на картине художника — это *синтетическое* художественное средство. Оно означает и цвет предмета, и освещение, и пространство, и характер поверхности и среды, и пластику, и материал, и плотность, и чувства художника, и мастерство его руки, становится зримым рассказом и о самом процессе создания художественного произведения.

Анализируя основные положения психологии искусства Н.Н. Волкова, необходимо остановиться на его оппонентном круге, в частности на его полемике с аналитической психологией искусства Л.С. Выготского, которую Волков дает в своей книге «Композиция в живописи» в разделе «Эксперименты и примечания» [2, с. 253–254]. Выготский определяет метод психологии искусства как движение «от формы художественного произведения через функциональный анализ ее элементов и структуры к воссозданию эстетической реакции и к установлению ее общих законов». Здесь, по мнению Волкова, возможны два толкования. Либо форма понимается как раздражитель, функция которого — вызвать эстетическую реакцию на нее, и тогда, вопреки всем доводам Выготского против формализма, *искусство обесмысливается, лишается своей концептуальной стороны*. Волков видит в этом бехтеревскую психологию реактологического типа. Либо **форма заключает в себе свою функцию как содержательная форма, несущая эмоции, смысл, идею** (это позиция самого Н.Н. Волкова). Он считает, что в

критике Выготским формалистов можно предвидеть этот плодотворный ход мысли. Например, в этюде «Легкое дыхание» анализ формы, анализ расхождения между временем сюжета и последовательностью изложения открывает, по мнению Волкова, глубокие смысловые связи и, кажется, в понимании этих связей и заключается, по Выготскому, эстетическая сущность рассказа. Однако *основная идея книги — идея «катарсиса» как эстетической реакции на искусство — уводит от конкретного анализа смысла и его выражения*. Более того, в «катарсисе» как цели искусства форма, по Выготскому, «уничтожает» содержание. О концептуальном содержании вообще нет речи, «уничтожаются» реальные чувства. Волков видит в этом своего рода «сублимацию» чувств. «Вообще книга Выготского интересна тем, что в ней отразились споры 20-х г. И всюду Выготский пытается занять свою позицию. Он утверждает искусство как особый вид познания, полагая, что оно не образное познание, а совсем особое» [там же]. В связи с этим Волков вспоминает сделанный в середине 1920-х гг. в ГАХН блестящий доклад Г.Г. Шпета на ту же тему и с аналогичной попыткой утверждать эстетическое познание как совсем особое (а не просто познание в образах). «Выготский спорит с формалистами, однако вместо смысла произведения, единого с формой, ищет реакцию на чистую форму, следуя в ее анализе в целом за формалистами» [там же]. В 1928 г. в журнале «Искусство» ГАХН Н.Н. Волков опубликовал статью «Композиция лирического стихотворения А.С. Пушкина «Стансы» (в параллель Жирмунскому). Уже тогда это был анализ художественной формы, вскрывавший *смысловые связи*, начиная с общего смыслового алгоритма и кончая смысловыми резонансами в мелодике стиха.

«Выготский отрицает рефлексологию Бехтерева, однако не может отказаться от схемы «раздражитель—реакция» (задержанная реакция). Он сокрушает фрейдизм, однако его «катарсис» слишком похож на фрейдовскую сублимацию. Все это — круги по чужим областям вокруг искусства, выражающие неудовлетворительность состояния эстетики и искусствознания. Идея «знаковых систем», «внутренней формы» и многие другие идеи также возникли и обсуждались в 20-е годы. Выготскому принадлежит бесспорная заслуга в опытах разработки идей этого времени, впрочем, в опытах противоречивых и неглубоких» [2, с. 254].

Не «катарсис» как эстетическая реакция на искусство, а «*логос*» (как слово, смысл, идея) является знаковым в подходе Н.Н. Волкова к проблемам психологии искусства и проходит красной нитью через все его творчество как ученого и художника. В центре внимания Волкова — проблемы создания и восприятия произведений искусства как проблемы создания и понимания *языка* живописи, понимание *смысла* художественного произведения, когда присутствующие изобразительному искусству чувственно-воспринимаемые средства изображения становятся

*словом* художника, понятным зрителю, словом, несущим мысли и чувства творца, когда за внешней изобразительной формой возникает внутренняя, отрывающая путь к смыслу.

Истоки этого подхода нужно искать в начале научной и творческой биографии Н.Н. Волкова, которая была связана с именем выдающегося российского философа и психолога Г.Г. Шпета. Членство Волкова в Московском лингвистическом кружке и его научная деятельность в ГАХН под руководством этого яркого мыслителя не могли не сказаться на формировании научного мировоззрения и научно-методологических подходах молодого ученого. Работы Волкова — это опыт исследования проблем психологии изобразительного искусства на основе методологических принципов, которые разрабатывались в ГАХН под руководством Шпета.

Какие же положения теории Шпета становятся основополагающими для психологии искусства Волкова и получают свое дальнейшее развитие? Во-первых, это понимание слова (в его внешних и внутренних формах) как онтологического прообраза всякой культурно-социальной «вещи», понимание слова как всеобщего знака, которым может быть заменен всякий другой знак. Во-вторых, это положение об «осмысленности» слова и искусства: «Мысль рождается в слове и вместе с ним... мысль зачинается в слове» [4, с. 397]. Искусство, согласно теории Шпета, — знак, прототипом которого является слово, поэтому, как и слово, *искусство «осмысленно»*. «Пластика, музыка, живопись — *словесны*. Такова внешность их, через *словесность*, присущую им, они действительны. Это *реально-художественный язык*» [4, с. 369].

В своих работах Н.Н. Волков выбирает путь исследования «от художественной формы произведения искусства». Аналогией для изобразительной формы (как и для музыкальной и любой другой) он видит во внутренней и внешней форме слова, как наиболее важной и богатой знаковой структуре. Как и слово, любая картина является знаком, а ее содержание «денотатом», обозначенное знаком. Но связь между знаком и обозначаемым может быть разной. В качестве примера Волков приводит условную связь между буквой алфавита и звуком речи. Слово — особый знак, оно связано не только с тем, что оно называет. Слово содержит скрытый ступок смысла, воплощающий историю языка. Этот скрытый смысл открывается в сопоставлении синонимов слова, называющих одно и то же свойство, но выражающих разный смысл (*скупой, скряга, скупая пустыня, скупой рыцарь*). Скрытый смысл — это содержащийся в слове образ. Поэтому слово, по утверждению Волкова, — и знак, и образ. Аналогично слову, изобразительная форма, картина связана не только с тем, что она изображает. Это еще не искусство, это условная связь буквы алфавита со звуком. Искусство начинается тогда, когда знак (изображение на картине) становится не только знаком, но и образом, символом, когда условная связь уступает место глубоким внутрен-

ним смысловым связям, которые Волков считает специфическим типом связи для произведения искусства [1]. **Смысл художественного произведения** (как душа образа, его внутренняя сторона) **является целью и формообразующим принципом искусства**. Волков провозглашает принцип единства формы и содержания, внешнего и внутреннего в искусстве. Все специфические чувственно-воспринимаемые средства изобразительного искусства (композиция, линия, форма, цвет) работают на образ, на смысл и подчинены смыслу. Смысл художественного произведения не переводим на слова и существует только на особом языке искусства, который, как и слова, выражает мысли и чувства человека. Художественное восприятие произведения искусства — это проникновение в смысл, сущ-

ность, идею, понимание-переживание смысла, это путь от внешнего к внутреннему. Именно в этом понимании-переживании смысла заключается и возможность влияния искусства на человека: «Искусство волнует человека, радует его или повергает в ужас, погружает в жизнь природы, окружает уютом или подавляет величием, делает соучастником событий, заставляет смеяться и плакать и тем формирует сознание человека, воспитывает чувства и внушает идеалы» [3, с. 12].

Творческое наследие этого интересного и не до конца оцененного нами психолога не должно быть забыто. Его работы, содержащие продуктивные идеи, требуют вдумчивого повторного прочтения, переосмысления и интерпретации с позиций современной психологии.

### *Литература*

1. Волков Н.Н. Мысли об искусстве. М., 1973.

2. Волков Н.Н. Композиция в живописи. М., 1977.

3. Волков Н.Н. Цвет в живописи. М., 1984.

4. Шпет Г.Г. Сочинения. М., 1989.

## **Colour as Painting Language in N.N. Volkov's Art Psychology**

**N.S. Poleva,**

PhD in Psychology, senior researcher at the Historical Psychology of Personality Laboratory at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education

---

Works by N.N. Volkov represent the experience of researching problems in art psychology within the framework of methodological principles developed in the State Academy of Arts (GAKhN) under the guidance of G.G. Shpet. N.N. Volkov's art psychology focuses on the problem of making and perceiving pieces of art as a problem of making and understanding painting language, understanding the sense of a piece of art. According to Volkov, painting is not just an imitation of reality, but a translation of the latter into the language of art, which is always an interpretation. This means that painting has to develop its own system of mediation, i.e. to develop its own language that changes from epoch to epoch. An artist's changing way of seeing and picturing the world can as well change a viewer's way of seeing, perceiving and understanding pictures. Thus art and culture as a whole become the factors that determine the development of one's artistic perception. A distinctive feature of artistic perception of colour as a result of cultural-historical development, of one's artistic practice is the enriched perception of colour, that is, when colour, apart from its own primary characteristics, acquires some new ones that are revealed only in the unity of colour and picture. Being a word in the language of art, colour in N.N. Volkov's theory is 'multiexpressive', a synthetic artistic instrument.

**Key words:** artist's individual vocabulary, cultural-historical determination, enriched colour perception, mediation system, sense of piece of art, colour characteristics, artistic perception, language of art.

### *References*

1. Volkov N.N. Mysli ob iskusstve. M., 1973.

2. Volkov N.N. Kompoziciya v zhivopisi. M., 1977.

3. Volkov N.N. Cvet v zhivopisi. M., 1984.

4. Shpet G.G. Sochineniya. M., 1989.

## Психология детского подражания (экспериментально-психологическое исследование)

Л.И. Божович, Л.С. Славина

Продолжается знакомство читателей журнала с историей становления культурно-исторической теории. Публикуется первая часть ранее не издаваемой рукописи учениц Л.С. Выготского — Л.И. Божович и Л.С. Славиной — экспериментального исследования детского подражания. Исследование проведено в 1929 г., когда авторы были студентками 2-го МГУ. В статье анализируются основные теоретические подходы к изучению подражания, обосновывается различие подражания у животных и человека, натурального и культурного подражания. Проблема подражания рассмотрена в контексте развития высших форм поведения. Теоретически обоснована гипотеза о существовании генетических ступеней подражания, его видах, структуре и функциях в поведении человека. В качестве предмета исследования выбран высший тип подражания, включенный в интеллектуальные формы поведения.

**Ключевые слова:** подражание, психическое развитие, высшие формы поведения, Л.С. Выготский.

### Предисловие к публикации

Данной публикацией мы, с одной стороны, продолжаем знакомить читателей с «архивами» культурно-исторической психологии (см., например, статьи рубрики «Архив» за 2006 г.), а с другой — вводим вновь в научное обращение утерянные на время материалы.

В кратком вступлении приведем лишь общие сведения о рукописи. Подробный анализ и комментарии дадим в специальной статье, завершающей публикацию.

Рукопись была любезно предоставлена Е.Д. Божович.

Рукопись включена в библиографический список работ Л.И. Божович, с нее он и начинается: Психология детского подражания. Экспериментальное исследование. — Рукопись. — 1929. 95 м/пс. (Совместно с Л.С. Славиной) — см.: Список основных научных работ Л.И. Божович // *Божович Л.И.* Проблемы формирования личности. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997, с. 342.

Сделаем два уточнения. Первое — объем рукописи 95 страниц номинально, т. е. последняя страница пронумерована «95», однако реально страниц больше — у страницы 86 есть несколько дополнений — помимо 86а, есть 86b, 86c, 86d. Красным (редакторским?) карандашом на с. 86 вписано: «Пропущено несколько страниц — допечатывается». Таким образом, в рукописи присутствует дополнительно четыре страницы. Поэтому общий объем рукописи — 99 страниц.

Второе уточнение касается датировки рукописи. Вероятно, этот текст создан в 1929—1930 гг., но мог дорабатываться позднее (подробнее см. в статье, которая завершит публикацию рукописи).

Рукопись представляет собой машинописные листы, многие из которых содержат рукописную правку нескольких человек, выполненную перьевой ручкой, простым карандашом. Номера страниц вписаны от руки красным карандашом в правом верхнем углу (вероятно, сделанной редактором или в типографии). Ранее рукопись была сброшюрована или планировалось ее брошюровать, так как все листы с левого края имеют характерные отверстия.

Рукописная правка, вероятно, принадлежит Л.И. Божович. Правка носит редакторский характер: замены слов, переупорядочивание предложений. В ряде случаев автор (авторы) вычеркивали фрагменты текста. Во всех местах мы последовали за авторами, исключая один фрагмент, в котором рассматривается подражание в контексте института старчества. Это связано с тем, что данный фрагмент представляет несомненный интерес для исследователей творчества Л.И. Божович и Л.С. Славиной. Интересно, что перьевой ручкой произведены замены «я» на «мы», «мною» на «нами», «работа» на «статья» и т. п. Это может свидетельствовать о том, что работа несколько раз переделывалась.

Текст содержит некоторые погрешности, шероховатости стиля, повторы, отвлечения от основной линии. Но этому есть оправдание. Ведь эта рукопись — работа студенток, курсовая работа!!! (о чем неоднократно говорила Л.И. Божович в частных беседах с Е.Д. Божович), работа, написанная в спешке, под угрозой исключения из Второго МГУ, где Л.И. Божович и Л.С. Славина учились на педагогическом факультете (позже — МГПИ им. Ленина, ныне МГПУ), где преподавала П.П. Блонский, Л.С. Выготский и др.

Рисунки в рукописи трех видов. Первые сделаны перьевой ручкой прямо в тексте (иллюстрации опытов со спичками). Вторые — иллюстрации к основным экспериментам, выполнены на кальке, приклеены сначала на чистые листы бумаги, а потом — к рукописи. Рисунки сделаны перьевой ручкой. Вероятно, они были взяты у испытуемых и скопированы — перенесены карандашом на кальку, а затем обведены перьевой ручкой. Третья группа рисунков является чертежами практических ситуаций. Выполнены эти рисунки на другой бумаге — на клетчатых листах.

В тексте сохранены ссылки авторов. В случаях библиографических ссылок при неполноте информации (отсутствие инициалов, года выпуска книги и т. п.) мы дополняли недостающую информацию. Ссылки, сделанные нами, обозначены специально.

Мы благодарим Елену Дмитриевну Божович, Елену Евгеньевну Соколову, Владимира Петровича Зинченко, Ирину Владимировну Шаповаленко, Татьяну Васильевну Ахутину за консультации и поддержку при подготовке рукописи к печати.

*И.А. Корепанова*

## Постановка проблемы

## 1

Подражанию как фактору психологического развития всегда отдавалось должное внимание. Если мы взглянем в любой учебник психологии, то увидим там частые ссылки на подражание как на один из способов использования чужого опыта, воспитания и обучения. Подражанием в этом смысле слова, т. е. подражанием как фактором психического развития занимались много и упорно. Особенно замечательны в данном отношении труды Г. Тарда и Д. Болдуина, которые явились создателями целой философской системы подражания. Однако чрезвычайно симптоматичным является отсутствие соответствующего психологического\* анализа этого подражания. Подражание, несмотря на все его значения в социальной жизни, — в развитии индивидуума и в законах развития общества, никогда не вставало перед исследователями как психологическая проблема. Способность подражать обычно не подвергалась изучению так, как это делалось со способностью мыслить или способностью запоминать. Аргюги оно принималось за какую-то раз и навсегда данную величину, остающуюся при всех обстоятельствах равной самой себе. В представлении исследователей, оперирующих подражанием как фактором усвоения и передачи опыта, подражание отражалось в виде стабильной, застывшей в своем развитии функции: «Я принимаю это понятие, — говорит в одном месте Г. Тард, — как нечто данное»\*\*. Возвращаясь к этому вопросу, он снова утверждает, что факт подражания служит для него только отправной точкой исследования. Другими словами, Г. Тард заранее ограждает себя от необходимости раскрыть психологический смысл этого понятия и начинает свое исследование с того момента, на котором оканчивается задача психологического исследования в собственном смысле слова. У Д. Болдуина мы встречаем уже некоторый анализ подражания. Но подражание Д. Болдуина интересовало не как самодовлеющая психологическая проблема, но как побочный фактор, элемент, входящий в изучение более сложных форм человеческого поведения. Подражание, по его собственному выражению, рассматривалось им преимущественно как «метод специального распространения», т. е. как условие изучения социального опыта.

Если мы обратимся теперь к целому ряду психологов, которые все же останавливались на психологической стороне этого понятия, то увидим, что хотя они и пытались вскрыть примитивные механизмы подражания, разрешить проблему его происхождения, объяснить связь восприятия и движения при подражании, что хотя они и отмечали различные своеобразные его формы, никто из них не обращался к генезу подражания, не рассматривал его как про-

цесс, постоянно развивающийся от низших ступеней к высшим, не пытался выстроить своеобразие наблюдаемых ими форм в ряд последовательных генетических ступеней.

Такой постановкой вопроса все эти исследования стирали принципиальную грань между подражанием натурального типа, свойственным всему животному миру, и между подражанием, являющимся специфическим достоянием человека. Такая точка зрения в плане принципиальном, методологическом должна была означать либо сведение человеческого поведения (в отношении данной функции) к поведению животного, либо, наоборот, требовало признать за животными способность действовать по законам человеческой психологии (...)\*\*.

Мысль о том, что наиболее высоко стоящие животные являются более подражательными, обычно находила отклик в психологической теории, и в этом отношении обезьяна всегда ставилась на первое место. Однако никогда перед психологами не вставал вопрос о некотором внутреннем противоречии такого взгляда: как же этот процесс, дойдя до определенного пункта, вдруг идет назад? Почему же ребенок в таком случае является, с точки зрения традиционной психологии, более подражательным существом, чем взрослые, а не наоборот? Только отсутствием диалектического понимания процесса развития можно объяснить, почему эти исследователи не задавались вопросом: нельзя ли предположить, что исчезновение подражания на все более высоких ступенях развития является, по существу, не исчезновением, а переходом его в другие качественные формы? Целый ряд зоопсихологов, примыкающих к другой точке зрения, долгое время оспаривали сам факт подражания у животных, так как пытались найти только одну его форму, форму, в которой животное воспроизводило бы точную копию воспринятых им движений. Э. Торндайк ставил ряд экспериментов над животными, пытаясь проследить у них подражание в решении практических задач. Ниже мы еще коснемся принципиальной несостоятельности его опытов. Здесь же нам только хотелось указать, что он считает аргументом против подражания то, что, выполняя одно и то же решение, «подражающее» животное делает это с помощью иной системы действий, чем объект, которому оно подражает.

Оспаривая эту аргументацию, К. Коффка совершенно справедливо говорит, что подражание, где с максимальной (но никогда не абсолютной) точностью повторяются известные движения, есть лишь один и наиболее примитивный вид подражания, и что кроме него есть еще иное подражание, которое так же отличается от первого вида, как поведение интеллектуальное отличается от поведения, явившегося результатом дрессировки.

\* Мы сохраняем те выделения, которые сделали авторы, не указывая на это специально. В иных случаях это будет оговариваться. — Прим. И. К.

\*\* В рукописи есть указание на то, что должна быть ссылка на цитируемую работу, но самой ссылки нет. Вероятно, авторы имеют в виду работу: Тарда Г. Законы подражания. СПб, 1892. — Прим. И. К.

\*\*\* В тексте произведены незначительные сокращения. Все они обозначены круглыми скобками. Они касаются явных повторов, широких обобщений, вводящих в сторону от общей тематики статьи. Сокращения произведены Е.Д. Божович и И.В. Шаповаленко с незначительными добавлениями И.А. Корепановой. — Прим. И. К.

Однако даже К. Коффка, пытаясь затем глубже разобраться в психологической сущности обоих видов подражания, приходит к выводу, что отмеченное им и другими психологами своеобразие представляет собой различие «не в сущности, а в степени».

Таким образом, мы можем утверждать, что неправильное понимание развития или отсутствие этого понимания толкало исследователей на крупнейшую не только фактическую, но и методологическую ошибку: они принимали первичную примитивную форму подражания, общую всему животному миру, за единственно существующую, и отсутствие такого подражания расценивалось ими как отсутствие подражания вообще. Склонные к метафизическому пониманию явлений, они не допускали мысли о глубоком изменении самого подражания в зависимости от его генеза. А отсюда и еще одна очень крупная ошибка, которая кроме теоретического вреда принесла и большой практический вред, надолго лишив педагоги возможности активно пользоваться подражанием как средством воспитания и обучения.

Подражание рассматривалось обычно как функция, замещающая творческие и интеллектуальные способы поведения. Когда оказываются исчерпанными интеллектуальные возможности субъекта, а он попадает в сверхтрудную для него ситуацию, он пытается решить ее простым механическим подражанием. Недаром же обезьяны, дети и умственно отсталые, особенно монголоиды\*, так подражательны. Подражание, таким образом, рассматривалось как процесс, обратный процессам творческим и интеллектуальным.

Эта точка зрения вырабатывала несколько пренебрежительное отношение к подражанию, низводила его к степени какой-то низшей функции, выступающей там, где высшие оказываются несостоятельными. Толкование и популяризация мнения — очень характерным в этом отношении является поведение подростков, которые считают для себя чем-то постыдным и унижительным делать так, как делают другие, заимствовать то или иное у своих товарищей.

В силу того же самого подражание, являющееся по признанию всех без исключения исследователей одним из основных факторов воспитания (в воспитании и обучении способам интеллектуального поведения), в педагогике никогда не играло существенной роли метода. Наоборот, мы часто встречали в педагогической практике отрицательное и даже враждебное отношение к подражанию.

Однако все проведенное нами исследование показывает, что подражание вовсе не всегда является актом, чуждым интеллектуальному способу поведения, но часто, наоборот, включенное в интеллектуальные процессы поведения и направленное на приобретение высших форм приспособления, оно само перерастает в интеллектуальный творческий процесс. С этой точки зрения между умением подражать

при решении интеллектуальных задач и между решением в собственном смысле слова стирается принципиальная граница.

В. Келер одним из первых высказал мысль, что подражание интеллектуальному решению может осуществиться только в том случае, если эта задача лежит в пределах интеллектуальной зоны подражающего индивида. Он говорит, что если животное решило через подражание известную ситуацию, то, следовательно, оно поняло ее и что в известный момент и при известных обстоятельствах животное могло бы решить ее и самостоятельно (...).

*Не занимаясь специально низшими формами подражания, мы можем все же с уверенностью высказать мысль, что зона трудности и пределы возможности подражать являются несколько специфической особенностью высших форм подражания, но что этот закон распространяется не на все его виды. Точно так же, как мы говорим об интеллектуальной зоне в отношении интеллектуального подражания, мы можем говорить о биологической и физиологической зоне в отношении подражания низшего порядка. Мы склонны утверждать, что биологически чуждое организму не будет перениматься подражанием. Не желая быть теологичными, мы все же будем говорить о биологической целесообразности, являющейся следствием причинности. Путем подражания птица будет учиться летать и клевать корм, молодые хищники усваивать способы охоты, но ни те, ни другие не будут подражать биологически чуждым им действиям. Несмотря на то, что комплекс движений, которым котенок подражает своей матери в охоте за мышью, гораздо сложнее, чем надавливание лапой на пружину проблемной клетки, он всегда будет подражать первому и не будет подражать второму. Мы считаем, что, говоря о новых механизмах поведения, приобретаемых путем подражания, мы имеем право утверждать, что подражательные действия только вызываются действиями объекта, они не создаются и не конструируются искусственно, но лишь вскрываются, декларируются подражанием. Подражание, с одной точки зрения, не может создавать нечто абсолютно новое, оно лишь может ускорить естественное течение процесса, перевести поведение на следующую ступень, наново скомбинировать уже известные системы действия. Исследование Моргана показало, что подражание в клевании только на очень небольшой процент ускорило самостоятельную выучку, а эксперименты Иеркса доказывают, что при отсутствии примера котят все-таки начинают охотиться за мышами, хотя и с опозданием на целый месяц. В этом своем утверждении мы не остаемся одиночками. Ту же мысль нам удалось констатировать сначала у Делакура, а затем в совсем новой и очень интересной работе французского психолога Guilleaume'a\*\*.*

Опираясь на все вышеизложенные соображения и экспериментальные факты, мы приходим к убеждению, что существуют различные виды и генетиче-

\* Вероятно, имеются в виду дети с синдромом Дауна. — Прим. И. К.

\*\* В рукописи данный фрагмент текста предлагается выделить петитом. Пометка сделана синей перьевой ручкой. — Прим. И. К.

ские ступени подражания, которые (и этому будет посвящена вся экспериментальная часть нашей работы) не только выполняют различные функции в системе всего поведения, но также имеют своеобразную структуру и своеобразные психологические механизмы (...).

## 2

В нашем исследовании нас будет интересовать главным образом именно этот высший тип подражания, включенный в интеллектуальные формы поведения, и в основном психологический анализ его последовательных генетических ступеней. Однако не следует думать, что такой постановкой проблемы мы исключаем другую, не менее существенную ее сторону — исследование подражания как фактора приобретения новых способов поведения. Наоборот, мы считаем, что оба эти вопроса глубоко взаимно обуславливают друг друга и являются тесно связанными единой проблемой исследования. Но только все наше внимание будет концентрироваться на приобретении высших форм поведения и подражание будет рассматриваться нами как путь культурного развития.

В необходимости такой постановки всей проблемы мы видим ее своеобразие. Еще Э. Клапаред высказал мысль, которая могла бы с успехом стать эпиграфом ко всей нашей работе: «Подражание, — говорит он, — является единственной функцией, которая, воспитываясь, воспитывает». Этим лаконичным положением можно выразить основную мысль всей нашей статьи.

Но понимание самого развития, усваивание новых способов поведения, в частности специфически-человеческих способов поведения, далеко не всеми психологическими теориями понимается одинаково. Часто даже до сих пор процесс развития рассматривается как процесс количественного нарастания и укрепления заложенных от рождения механизмов.

С этой точки зрения мысль о том, что в ребенке, еще находящемся в утробе матери, уже наличествуют все основные идеи и понятия, вовсе не должна казаться несостоятельной. Сейчас уже нет принципиальных сторонников этой теории в целом, однако мы часто встречаемся с работами, которые все проявления детской психологии рассматривают с точки зрения взрослого, отчего эти проявления получают чисто негативную характеристику. Мысль о том, что в период социального развития психологические функции претерпевают глубокие качественные изменения, что в процессе диалектического взаимодействия они вступают в новые системы и связи, начинают пользоваться иными психологическими механизмами, до сих пор остается чуждой большинству исследователей. В чисто теоретическом плане мы часто сталкиваемся с такими предпосылками, но мы не знаем примеров применения этих положений в экспериментальной практике. Основным и принципиальным путем развития психология рассматривает путь органического развития: память, внимание и другие пси-

хологические функции совершенствуются и развиваются в зависимости от совершенствования и развития органов чувств, усложнения и дифференциации нервной системы, лежащей в их основе.

Однако этот путь органического развития не является чем-то специфическим для человека. Он представляется нам общим для всего животного мира и, рассматривая развитие только в одной этой плоскости, мы рискуем лишить человека всего специфически человеческого (...). Наша точка зрения, лежащая в основе этой работы, заключается в том, что единой линией органического развития не может исчерпываться все своеобразие развития человека как существа социального, имеющего свою историю. Культурный человек в психологическом отношении отличается от примитива и ребенка тем, что он с помощью известных, им созданных средств умеет подчинять своей воле течение натуральных психологических процессов. Овладение поведением достигается им с помощью целой системы внешних и внутренних знаков, которые служат ему для произвольного направления своего поведения, и которые в процессе употребления и развития ассимилируются человеком, видоизменяя и перестраивая на новой основе все его первоначальное поведение. Употребление знака является, таким образом, принципиальным звеном онто- и филогенетического развития. Точно так же как употребление орудия в процессе исторического развития не означало только появление одного добавочного приема, но свидетельствовало о поворотном пункте всей генетической линии, точно так же и употребление психологического орудия (т. е. орудия, направленного не на внешнюю среду, а на самого себя) означает принципиальный поворотный пункт в развитии всего поведения (Л.С. Выготский). Счет, письмо, речь — вот что мы не найдем у животных и что дает возможность человеку быть человеком.

Появившийся в мир ребенок вооружен только натуральными формами поведения, связанными исключительно с общеорганическим развитием. В этот период существования вся психологическая жизнь ребенка концентрируется вокруг наследственных механизмов, осуществляющих свою деятельность посредством инстинктивных реакций и условных рефлексов. Перед ребенком в период его развития встает задача приспособиться к исторически-создавшейся среде культурного человеческого общества. То, что создавалось филогенетически, должно быть им ассимилировано в онтогенезе. И в этом своеобразие онтогенетического развития. Ребенок должен включить, овладеть различными культурными приемами, перестроить все свое примитивное поведение на новых основах. В борьбе за существование ему необходимо перевооружить себя, сменив натуральные формы поведения социальными. Ему надо научиться не только хорошо запоминать, но и научиться запоминать иными способами — ему надо научиться писать. Вот почему все развитие ребенка представляет собой не мирный путь эволюционного развития, созревания заложенных от рождения способностей, но является ареной постоянной борьбы нату-

ральных и социальных влияний, на которой отмирают одни формы поведения и рождаются другие, качественно совершенно своеобразные. Ребенок школьного возраста и ребенок-дошкольник отличаются в психологическом отношении не тем, что один из них лучше мыслит, другой хуже, один из них лучше считает, другой хуже, но тем, что школьник думает и считает иначе, чем дошкольник.

Если теперь мы зададимся вопросом, как же ребенок овладевает этими возникшими в процессе социального развития способами поведения: есть ли в механизмах их приобретения своеобразие, или же овладение ими идет по тем же принципиальным законам, что и овладение натуральными формами поведения, заключающимися в дрессуре и механическом подражании, то, оставаясь верными диалектической методологии, мы должны искать своеобразные способы и своеобразные законы включения ребенка в культуру (...). Но не всегда мы найдем такое упрощенное механистическое толкование проблемы включения в культуру. В. Штерн, К. Бюлер и целый ряд других психологов вовсе не отрицают глубокого своеобразия психологических явлений и пытаются по-своему решить вопрос об их овладении. Разобраться в ошибке, сделанной этими психологами, значительно труднее, так как они все же пытались известным способом понять своеобразие различных психологических явлений и овладение ими, но не просто встали на точку зрения их отрицания. Попытаемся на этот раз не излагать соответствующие принципиальные положения этих авторов, обратимся к развертыванию их В. Штерном — в отношении речи и овладения ею ребенком. В. Штерн дает должную оценку речи — он прекрасно учитывает ее значение как фактора развития высших психологических форм поведения. «В первые месяцы жизни, — говорит он, — деятельность человеческого ребенка еще почти не возвышается над функциями животного... Но вскоре развитие ребенка превосходит эту животную фазу, а к концу первого года жизни человеческий ребенок уже приобретает обе способности, всегда считавшиеся главными отличительными признаками человека: вертикальную походку и речь». Несколько ниже В. Штерн продолжает: «... язык становится орудием мощного развития его жизни представлений, эмоций и воли; только он делает наконец возможным всякое настоящее мышление: обобщение и сравнение, суждение и заключение, комбинирование и понимание\*».

Как же, по мнению В. Штерна, ребенок овладевает этим орудием, этой системой психологических знаков, которые дают возможность развиваться столь сложным формам поведения? В. Штерн подразделяет этот процесс на две ярко выраженные фазы. Первая заключается в овладении ребенком формальными элементами детской речи. Ребенок приобретает тот сырой материал, который затем должен служить базой для развития будущей речи. «Здесь, — говорит

В. Штерн, — не только происходит упражнение в самых разнообразных сочетаниях звуков, но и установление уже ассоциаций между известным настроением и относящимся к нему комплексам звуков, хотя ребенок еще не в состоянии представить себе звук как «знак» одновременного эмоционального оттенка».

Ребенок, по мнению В. Штерна, вообще еще не владеет на данном этапе развития речи словом как таковым, т. е. словом-знаком, пока он владеет только звуками, ассоциативно связывая их с определенными эмоциональными жестами, представлениями. Факторами развития речи в этот период являются механическое подражание, т. е. простое повторение воспринятых звуков, и дрессура. Итак, все то, что механическая точка зрения приписывала речи, В. Штерн рассматривает как ее предварительный этап.

Дальше, говорит В. Штерн, первая бессознательная эпоха речи заканчивается. Наступает поворотный пункт, являющийся переходной ступенью ко второй фазе развития речи. Эта переходная фаза заключается в том, что у ребенка «пробуждается темное сознание языка и воля к его завоеванию». «Если до сих пор, — говорит В. Штерн, — лишь время от времени употреблялись комплексы звуков, чтобы выразить связанные с ним ассоциативные связи или эмоции, то теперь делается открытие, что эти комплексы звуков обладают обозначающей (символической) ценностью, а в то же время, что каждому предмету принадлежит такой знак, служащий для названия и обобщения, что каждая вещь имеет свое название (выделение В. Штерна)\*\*».

Итак, вторая эпоха овладения речью, речью в собственном смысле слова, то есть установлением связи между знаком и значением, знаменуется «изобретением», «открытием». Ребенок внезапно понимает все глубокое, психологическое значение речевых символов. Штерн делает колоссальный скачок, но скачок не диалектического, а интеллектуалистического порядка. Чуждый экспериментальной психологии, не умея разобраться и правильно понять механизмы детского развития, он с необходимостью впадает в тот самый интеллектуализм, против которого он пытается бороться, защищая свою позицию о бессознательном этапе накопления материалов. «Первые проявления, — говорит В. Штерн, — не имеют чисто интеллектуального характера — это вопреки тому, что принимали раньше — не выражение для представлений, не обозначение для воспринимаемых или вспомненных предметов. Холодное название и констатирование вначале еще далеки от ребенка\*\*\*. В. Штерну, как мы видели, кажется неправильной интеллектуалистической позицией взгляд, что ребенок до первого года может понимать, констатировать, устанавливать отношения, так как он нашел для этого этапа другое адекватное объяснение. Но он должен допустить это интеллектуалистическое толкование для ребенка в 1—2 года.

\* Штерн В. Психология раннего детства. Петроград, 1922. С. 73.

\*\* Там же. С. 89.

\*\*\* Там же. С. 80.

Для того чтобы дать адекватное объяснение не только первому, но и второму периоду развития, не только накоплению сырого фактического материала, но и приобретению сложных психологических форм поведения, нужно отказаться от мысли, что высшие психологические процессы, в частности употребление речи как системы психологических знаков, представляются в процессе развития ребенка в результате проделанной им чисто логической операции, которая дает ему возможность на известном этапе сделать «открытие», «изобретение» того, какую роль играет система речевых знаков и как она употребляется. Эта чисто интеллектуалистическая концепция (как бы В. Штерн не пытался разоблачить и критиковать интеллектуализм) равно не приемлема для психологии, основанной на знании диалектики, как и концепция, сводящая все высшее психологическое развитие к приобретению известной суммы условных рефлексов и навыков. Для того чтобы адекватно объяснить, каким образом ребенок овладевает знаковой операцией как высшей посредственной формой поведения, нужно генетически подойти к механизмам и способам овладения. Нужно встать на точку зрения, что более сложная форма поведения предполагает и более сложные разившиеся механизмы овладения. Каждый новый этап детского развития глубоко и принципиально изменяет всю предшествующую структуру поведения и на каждом этапе этого развития действительны и новые законы. С этой точки зрения, выдвигая проблему подражания, мы гово-

рим: если известный вид подражания был адекватен в приобретении низших форм поведения, то он уже неадекватен в приобретении принципиально новых его форм. Подражание «воспитывая воспитывается», и потому мы можем с уверенностью сказать, что на дальнейших этапах овладения своим поведением подражание будет видоизменяться, реконструироваться и выступать в новой функциональной роли.

С точки зрения исторической теории, на принципах которой построена вся настоящая работа, мы можем говорить о двух путях вхождения ребенка в культуру.

Один из них понимается нами как естественная история знака, включающая в себя сложный процесс развития и перехода от низших натуральных форм поведения, в которых уже зарождаются и начинают действовать знаковые операции, не осознанные субъектом, к высшим психологическим, принципиальная особенность которых лежит в знаковой операции. Эта линия естественного развития знака требует освещения специально статьей (*Морозова Н.Г.* Естественная история знака.\*) и потому мы считаем излишним останавливаться на ней подробнее. Но все же мы хотели подчеркнуть как основную черту этого процесса сложный путь естественного зарождения и развития знака.

Другая линия развития высших форм поведения лежит через подражание и с этой точки зрения подражание является для нас не только способом овладения натуральными приемами поведения, но главным образом фактором культурного развития.

## Psychology of Children's Imitation (Experimental Psychological Research)

L.I. Bozhovich, L.S. Slavina

---

We continue to introduce our readers to the history of the cultural-historical psychology. This time we are offering you the first part of a previously unpublished manuscript by L.I. Bozhovich and L.S. Slavina, L.S. Vygotsky's disciples. It is an experimental study on children's imitation that was carried out in 1929 when the authors were second-year students at the Moscow State University. The article analyses the main theoretical approaches to studying imitation and draws a distinction between the imitation in animals and humans, between the natural and cultural imitation. It reviews the problem of imitation within the context of higher forms of behaviour development and provides the theoretical grounds for the hypothesis on genetic steps in imitation, its types, structure and functions in human behaviour. The higher type of imitation included in intellectual forms behaviour was chosen as a research object.

**Key words:** imitation, psychological development, higher forms of behaviour, L.S. Vygotsky.

---

\* Информация об этом исследовании есть в статье Р.Е. Левиной и Н.Г. Морозовой «Воспоминания о Л.С. Выготском» (Дефектология, 1984, № 5). Выготский Л.С. «поручил одному из авторов этой статьи (Н.Г. Морозовой) провести экспериментальное изучение «Естественной истории знака». Это изучение раскрыло в онтогенезе, как в действиях ребенка возникает новое значение и как ребенок в зависимости от его естественных свойств и возможности действовать с ним в том или ином направлении овладевает функцией знака в его различных значениях» (с. 82). Но, увы, ссылки на то, где были опубликованы результаты, нет. Ссылки на это исследование Н.Г. Морозовой у Л.С. Выготского есть (в работе «Орудие и знак в развитии ребенка», написанной в 1930 г.: «Изучение употребления знаков у ребенка и развития этой операции с необходимостью привело нас к исследованию того, как возникает, откуда берет начало символическая деятельность ребенка. Этому вопросу посвящены специальные исследования, разбитые на четыре серии: ... 3) исследование мотивировки, даваемой ребенком при объяснении, почему данный предмет назван словом (по клиническому методу Ж. Пиаже); 4) то же исследование с помощью избирательного теста (Н.Г. Морозова) (Собр. соч. Т. 6. М., 1984. С. 14.). В книге «Этапы пройденного пути» А.Р. Лурия пишет, что Н.Г. Морозова исследовала развитие способности к сложному выбору у маленьких детей. Это исследование проводилось под руководством А.Р. Лурии. Результаты исследования не были опубликованы, есть лишь указание на некоторые данные в его статье «Пути развития детского мышления» (Естествознание и марксизм. 1929. № 2). — *Прим И. К.*

## Беседы М. Мамардашвили и В. Иванова с В. Бондаревым об Эрнсте Неизвестном

В 1988 г. в ходе подготовки к съемкам *документального фильма* об Эрнсте Неизвестном его режиссер Владимир Александрович Бондарев провел ряд бесед с предполагаемыми участниками фильма. Сохранились распечатки фонограмм двух таких бесед: с Вячеславом Всеволодовичем Ивановым и Мерабом Константиновичем Мамардашвили. Они и публикуются ниже с незначительными сокращениями и минимальной правкой.

В 1990 г. не стало Мераба Константиновича, а из разговора с Вячеславом Всеволодовичем Ивановым я узнал, что нет уже и режиссера фильма. Я узнал также, что фильм под названием «*В ответе ль зрячий за слепца ...*» в 1989 г. вышел на экраны (смотри рецензию на него Аллы Гербер «Переживание» в первом номере журнала «Искусство кино» за 1990 г.).

Разговор с режиссером о публикации его беседы с Мерабом Константиновичем произошел еще до выхода фильма — в том же 1988 г. Владимир Александрович проявил к этой затее интерес и дал принципиальное согласие на публикацию. Тогда публикация не состоялась.

Публикуемые беседы, столь различные по характеру и акцентам, являются не только уникальными документами — свидетельствами о художнике и его времени двух близких его друзей и выдающихся современников, но во многих местах представляют собой предельно серьезные и глубоко личностные размышления не только об искусстве и судьбе их героя, но и о природе творчества вообще.

А. Пузырей

### Мераб Константинович Мамардашвили Беседа с Владимиром Александровичем Бондаревым об Эрнсте Неизвестном

**М.М.** То, что Вы мне прочитали, мне нравится вот в каком смысле.

Я имею в виду не само словесное построение или то, как это будет, а внутреннюю идею, если я, конечно, правильно понял. Вы, очевидно, хотите ввести чувственно и наглядно — для зрителей — средствами кино исходную ситуацию, которая есть ситуация *невнятности*, т. е. *словом из хаоса рожаемое существование*. «Слово» я беру в широком, библейском смысле, в смысле «Вначале было слово».

То есть не в том смысле, что оно было сначала *сказано*: в начале, т. е. материалом, в котором что-то могло *конституироваться как существование*, было слово, т. е. *внятная форма*.

Она может быть изобразительной, звуковой. То слово, о котором говорится как о начальном — это *форма придания внятности* чему-то хаотическому и форма, посредством которой *нечто приходит к существованию*, т. е. способно *рассказать* о себе, а не просто *кричать*. *Объяснить* себя — правильно или неправильно — не в этом дело. Машина, например, может быть налажена, но машина не может себя объяснить. То есть — ее смысл всегда *вне* ее.

**В.Б.** В продукции, скажем, в конечном продукте, в том, что она производит?

**М.М.** Нет, нет. Смысл в том, кто фактически *извне* создал машину.

Вот представьте себе: Вы — деталь машины. Вы *внутри* ситуации, *уже созданной*. Вы ведь, в принципе, не можете ее *понять*. В свое время *Лейбниц* говорил: представьте себе, что вы внутри большой машины. Не зная *идеи*, которая реализована в машине, т. е. *проекта* ее создателя, вы в принципе не можете по-

нять, *что* это за части. Вы никогда не узнаете, что это части *машины*.

Или, например, если перед Вами двигатель, пользующийся током, и Вы знаете только механику и у Вас нет понятия электрического тока, Вы в принципе не можете понять, *смысловым* образом понять расположение частей. Они встанут сразу на место, если у Вас есть понятие тока. То есть, короче говоря, *понятие* тока — это некоторое первичное и неразложимое...

Или, скажем так, что *духовные*, или *осмысленные* явления — они бесконечны. То есть Вы не можете дойти в анализе до такого элемента, который сам не был бы по-прежнему *духовным*, а был бы чисто механическим элементом чего-то другого.

Это — исходная ситуация *искусства*, *Слова*.

Изображение *вызывает к жизни* то, что *не может родиться без* этого.

И в этом смысле искусство ведь не есть выражение человеческих состояний — как говорил Рильке: «*Verse sind kein sentimente*». «Стихи вовсе не чувства», а нечто, *посредством чего* чувства рождаются.

**В.Б.** А они не воплощение чувства создателя?

**М.М.** Нет, скорее они — *способ пережить*, сделать так, чтобы случилось то, что потом выражается.

Короче говоря, обычно в отношении создателя и продукта мы предполагаем так, что создатель *уже* что-то чувствует и знает и ищет для себя — для чувств и знаний — выражение. Это относится и к слову в буквальном смысле слова, т. е. к речи. Например, я знаю что-то и я ищу слова для выражения этого. Но так мы ничего не можем понять. Это неправильно всё.

**В.Б.** Если я Вас правильно понял, я попробую подтвердить это голосом Мандельштама. Вот как он об этом говорил: «Весь процесс сочинения состоит в напряженном улавливании и проявлении уже существующего и неизвестно откуда транслирующегося гармонического смыслового единства, постепенно воплощающегося в слова».

**М.М.** Да, это его основная тема. Да, он говорил, что лишь со слуха мы узнаем, что там копошилось и билось. Примерно так. Я не помню буквально.

**В.Б.** Это же и я говорю. Не зря Эрнст работал над литературой, не иллюстрируя ее, а извлекая какие-то структуры, мотивы. То есть он вступает в резонансную связь, ну, допустим, с миром Достоевского. И возникает раскачка. Чуть было не сказал: «взаимная». С Достоевским не могла возникнуть взаимная раскачка. Но зато она возникла у него с Беккетом. Как он рассказывает вам уже сегодня: когда появилась его иллюстрация к Беккету, Беккет изменил форму своего литературного произведения.

Вот такой поразивший факт меня. Ну, Вы просто можете этого не знать, потому что мы знаем с Вадимом Ивановичем это из фильма, который он нам прислал. И он там рассказывает о своих делах с Беккетом.

**М.М.** Это очень интересно, что Вы говорите, интересен сам этот случай. Но в каком-то смысле и с Достоевским ведь тоже может произойти резонанс, хотя Достоевский не может ничего изменить.

Здесь мы выходим на проблему того, что Мандельштам называл «динамическим бессмертием». Это проблема *бессмертных и вечных состояний*, которые — и ни Достоевского, и ни Эрнста. И если случается, что они в некотором пространстве бесконечного тока жизни прошли, скажем, через Эрнста, то это значит, что состояние Достоевского — «оставшееся состояние» — *дополнилось* состоянием Эрнста. И тем самым резонанс как раз произошел.

В данном случае просто эмпирическая случайность, что Беккет жив и поэтому он и сам еще может дополнять состояния. Но эта «резонансная игра» от эмпирической случайности «жив или не жив» не зависит. Вы совершенно правы: тут *можно* о резонансе говорить. Конечно же, с некоторыми оговорками, но мысль очень важная и интересная, мне кажется.

**В.Б.** Теперь, если можно, я обращусь прямо к своему вопросу. Я, безусловно, не предполагаю, что Вы готовы к любому вопросу. И быть этого не может. Я буду их последовательно, как я их выписал, задавать. Если на какой-то из них в данную минуту Вы не можете или не хотите отвечать, Вы его просто пропускаете. Как Вам удобнее: зачитать их все сразу или задавать последовательно?

**М.М.** Давайте последовательно.

**В.Б.** Вот я взял — это пока не вопрос — две поэтические цитаты. Во-первых, Беллу Ахмадулину. Очень точные слова про существование ее самой в те времена, которые к Эрнсту имеют прямое отношение. «И пребывать не сведением в умах, а вожделенной притчей во языцах»...

*Никто* толком не знает, чего он действительно заслуживает, но «вожделенной притчей во языцах» он является в полной мере.

Ну, никто не знает — я не имею в виду Вас, — ну, будем считать, что если в России 30 человек знают, да они-то ведь толком не знают. Даже в мастерской было невозможно ничего разглядеть толком. Согласитесь. А «знают» о нем вроде все.

И вот еще Битов, на мой взгляд, безумно правильно сказал: «Вот, говорят, застой, застой в литературе был. Я утверждаю — не было никакого застоя. Все, кто хотел написать что-то — написали, а кто хотел прочесть — прочли».

Ну, с определенным допущением, наверное — правда? Поэтому я сегодня и говорю, что для меня Эрнст все больше вырастает буквально в «человека на все времена». В человека, который *был бы* во все времена. Теперь я перехожу к вопросу. Могли бы Вы вспомнить наиболее яркие впечатления от общения с этим человеком?

**М.М.** Трудно. Сейчас все выстроилось уже в такой ряд, что последующие впечатления, конечно, накладываются на предшествующие. Это как шеренга, в которой все стоят в затылок — все они разные, но они в затылок стоят, и ты видишь только одного человека — последнего или первого.

Понимаете, ну, первое впечатление у меня, честно говоря, чисто *энергетическое* — впечатление, рвущееся через уродство художнического быта, который я совершенно не переносю. Для меня это — сплошное уродство. Растрепанность. Вид этих жутких мастерских, сами некоторые навыки внешние, поведение художников. Художник как бы все время носит на себе в толпе какой-то «колпак художника», который обличает его. И он в жизни пытается жить артистично, хотя Флобер в свое время говорил, что лучше всего в обычной жизни быть абсолютным мещанином, чтобы в искусстве иметь полную свободу. Понимаете, они как бы играют самих себя и на это уходит очень много энергии и времени.

У Эрнста этого не было. Это меня поразило.

Он, во-первых, умел выражать свои мысли, что почти никогда не бывает у «мастеров руки». Более того, этого не бывает даже у «мастеров слова». Может быть, они внятно выражаются, когда пишут свои стихи и романы, но разговаривать с ними невозможно. Они не могут формулировать, они не могут отдавать себе отчет в чем-то.

А вот у Эрнста была какая-то *внятность*, которая меня поразила. Вместе с энергией. Это была, во-первых, *внятно рвущаяся энергия*, во многом с сильным очень *сексуальным* зарядом — таким совершенно *темным* и *анархическим*, но откладывающимся в очень *ясные мысли*. Что очень странно, очень странно. И *натуральность* свободного, мужественного и отчаянного существования. *Натуральность бойца*, скажем так. Что привлекательно.

Это было первым впечатлением. Оно очевидно осталось, хотя заслонено уже другими впечатлениями: просто содержанием разговоров, содержанием самого творчества, над которым приходилось ду-

мать, потому что без какого-то думанья ты его просто не воспримешь.

Я думаю, что такая внятность — ну, может быть, это будет немного кощунственно или, of the record, как говорят англичане, «помимо текста» — связана с каким-то глубоким, не знаю, откуда полученным, *религиозным* началом в самом Эрнсте.

**В.Б.** Не знаете, откуда полученным? А Вы читали «Говорит Эрнст»?

**М.М.** Да, читал, конечно, да!

**В.Б.** Ну, он же говорит там, что Павел Флоренский в 16 лет — настольная книга и т. д.

**М.М.** Да, но 16 лет — это 16 уже. Понимаете, я думаю, что это, очевидно, висело как-то в семье и до этого чтения. Чтение — все-таки *сознательный* акт — уже! Он — выбор, ты взял эту книгу, а не другую.

**В.Б.** Ну, он же все время говорит, что художник — метафизик.

**М.М.** Да, но он — метафизик в одном определенном смысле. Почему я говорю: *религиозное* начало — я имею в виду, конечно, прежде всего *христианское* начало — потому, что в нем жили *личностные* начала жизни, в Эрнсте.

**В.Б.** Что бы это значило?

**М.М.** А заповедь *христианская* и есть та, внутри которой и оформлялись когда-то *личностные* начала жизни. Христианство ведь не из преданий состоит. Предания — это только его *историческая* часть. А оно состоит из «Я сказал!» «Я сказал», — говорит Христос. И личностное начало там явно выступает как условие других жизненных проявлений, как условие и того, что они могут *придти к самим себе*, т. е. конституироваться, с-быться.

И это личностное начало жизни есть также условие существования и формы, в данном случае — *художественной*. Проблема формы есть и вне мысли. Ведь понимаете — как Вам сказать? — я вообще считаю, что существуют только «*искусство для искусства*» и «*мысль для мысли*».

В каком это смысле слова? В очень простом. В каком говорят, что *предметом* поэзии является сама *поэзия*. Это фактически и значит утверждение, что *искусство — для искусства*. Но не в том смысле, что есть какая-то выделенная часть людей, которая занимается искусством для самих себя, для собственного удовольствия, и отделенная в этом смысле башней из слоновой кости от всех других. В этом утверждении совсем другой смысл. Какой? Только *искусная* форма, ставшая предметом твоего поиска, может вызвать к жизни то, что хотелось выразить. То есть, не выражаемое содержание предшествует выражению, а ты *узнаешь, что ты чувствуешь*, через *форму — «потом»!*

Только она — форма — способна из небытия — а наши потуги бытия есть небытие, — лишь она способна *окликом вызвать из небытия*.

Поэтому мотив вечный у Мандельштама, что мы лишь *со слуха*, т. е. с внятного звука, узнаем, что «стучалось и билось». А почему? Вы знаете, какое определение самой главной амбиции, *честолюбия художника* у Мандельштама? И оно же есть, по-моему, че-

толюбие Эрнста. В этом смысле он прирожденный и *художник*, и в то же время — носитель *личностного* начала. Он и сам говорил, что самое высшее честолюбие художника — это *существовать!* Имея в виду не эмпирическое или физиологическое существование, а «*пре-быть!*» «*Стать!*» «*Исполниться!*»!

Следовательно, форма — это не «*пришлепка*» к жизни, а *часть* жизненного процесса. И это в сознании очень четко в XX веке. И в XX веке Эрнст был одним из носителей его — того же сознания, которое, скажем, у *Марселя Пруста* было. Он говорил: «Я, в общем-то, никакой не психолог. Все говорят, что я “наблюдатель” и пр. и пр. Нет — единственное, что я хотел в своем романе и посредством романа — это *немножечко жизни!*» Пруст имел в виду, что он осуществляет акт жизни в полной мере *посредством* текста.

А для меня это оказалось родственным в Эрнсте, потому что был миллион наших чувств, миллион наших состояний, которые и были такой попыткой *быть живым, с-быться*. Этого не могло не быть, если вообще искорка вот этого *личностного начала* в людях была. Во время *войны* она вспыхнула — для него было пространство, поле инициативы, поле риска, взятие на себя чего-то. Именно поэтому, кстати, этих людей и боялись после войны и всячески устранили. Потому что *люди узнали себя*. А человек, узнавший себя, очень опасен для консервативной власти.

И вот эта *страсть существовать*, «*пробыть*» — она гуляла по российским пространствам. И ее реализовывал Эрнст, мне казалось, тем, что он делал и как он это делал. Потому что ведь интересно, что у него эта форма *по элементам* складывается. Вот, скажем, в вашем фильме может быть лучше не начинать с больших скульптур, а придти к ним в конце, сначала дав *живые элементы*, как *жизнетворящие* элементы, *формальные* элементы — как *жизнетворящие*. А потом уже *сложить* из этого большие скульптуры, чтобы не шарахнуть зрителя и чтобы потом он понял, что монументализм на один порядок *повышает* этот контакт зрителя с продуктом, причем такой, в котором зритель *соучаствует* в продукте. Продукты Эрнста — всегда *незавершенные*. Они включают в себя — в качестве *внутреннего* содержания — *дополняющие акты восприятия* этих скульптур, этих продуктов.

**В.Б.** То есть тот же резонанс.

**М.М.** Тот же *резонанс*, совершенно верно. И поэтому, может быть, лучше было бы так: *разыграть* — я не хотел бы Вам ничего навязывать — разыграть эту *внятность вызывания* — из мрака и тьмы хаоса — существований, которые бьются, но никак не *сбываются*, не *о-существляются* через посредство формы. И потом вот из них уже сложить смысл последующих вещей.

Потому что, вот, скажем — моя мысль сейчас много скачет и, может быть, я фактически уже и не отвечаю на Ваш вопрос, а отвечаю на другие вопросы — но, понимаете, *появление Христа* — это ведь просто материальное выражение этого *личностного начала* в очень простом смысле.

Есть одно забавное совпадение, вот такой резонанс. У Пастернака где-то, в одном из стихотворений — а он ведь всю свою жизнь занимался христианской метафизикой. Он фактически ведь *всю жизнь* писал свой роман. Это *долгий* роман. У него же роман — это *способ собирания жизни*. Он не случайно весь состоит из смыслов, которые *ищут сами себя на перекрестках*. У него *перекликаются* — *поверх* географических пространств, *поверх* временных разделов — перекликаются эпизоды. Где-то *случился* какой-то *смысл*, мимо него прошли те люди, к которым он относится, и он, этот *смысл*, *ждет* — на пространстве каком-то, а это — пространство большого романа, он *ждет*, чтобы *завершиться снова* у какого-то перекрестка.

Я сейчас к чему веду? У него все время встречается такой образ. Я знал его сначала по Микеланджело. У Микеланджело есть прекрасный сонет, в котором вдруг в его конце фигурирует образ, где *распятые* руки Христа толкуются как руки *охвата* и *поднятия*. Как символ *поднятия человека над самим собой*.

**В.Б.** Или взятия на себя мира.

**М.М.** Нет, нет, нет! Поднятия над самим собой! Ну, *Христос-то* взял на себя, но его руки — это: сколько он может *охватить*, столько он может *поднять* собой. А *поднять* собой он может, потому что он-то ведь — *символ*, то есть *форма*. Что может охватить, то и может поднять. Охватить он может очень много.

И у Пастернака вдруг, в одном из *живаговских* стихотворений, повторяется буквально — я уверяю Вас, что Пастернак не цитировал Микеланджело и не плагиатировал его, а это опять — «резонанс», — *повторяется* этот мотив: «Сколько же деревень, людей и городов ты можешь *поднять* этим размахом рук?»

И вот пошла эта тема, потому что ведь *личностное начало* — это *метафизическая* проблема. Человек как личность ведь не есть продукт природы. Он в каком-то смысле искусственное создание, если слово искусство и понимать в смысле...

**В.Б.** ... самосоздания. Все время себя самосоздает.

**М.М.** Да, *самосоздания*. Это одновременно и *искус*. Ты как бы *причастен* к божественной активности, как бы *берешь на себя* ее часть, что является, конечно, некоторым «*окорнением*» — со стороны человека — божества, и это — искусство.

**В.Б.** Попробуем поговорить об этом. Я хочу Вас послушать.

**М.М.** Разные начала. Начала динамики, но — *распластаны*, потому что ведь двойствен человеческий ум — вообще человеческое бытие *двойственно*. С одной стороны, оно должно быть *воплощенным*, а воплощенность предполагает вещественность и телесность обязательно, но, с другой стороны, оно *символично*, а символ утверждает, что нет, *не это говорится* — то, что видно, что изображено — а что-то *другое*. Там все время какая-то такая отрицательность, каждый раз *снимающая* свою собственную конечность изображения...

**В.Б.** Создающая воздух бесконечного понимания, бесконечного развития.

**М.М.** Бесконечного развития, которое каждый раз переливается через любую законченную форму. И в этом смысле ведь, как ни странно, изобразительные искусства являются — в философском смысле — критикой. В философии есть понятие «критики», скажем — «критика практического разума», «критика чистого разума» — это кантовские работы.

Там — слово «критика» есть *специальное* слово. Оно не полностью совпадает с бытовым, обыденным термином «критика», «критика чего-то». Это «критика» как выявление некоторых *предельных условий* — таких, за которыми, за пределами которых, что-то теряет смысл, не является тем, чем должно было бы являться.

Так вот, как ни странно, изобразительное искусство есть каждый раз «*критика изображения*» (так же как театр есть «критика театра»), все время напоминающая о том, чего *нельзя* изобразить.

Мы изображать-то изображаем, но все время так, что показываем, что этим изображается нечто, чего в принципе нельзя изобразить, нельзя представить.

**В.Б.** Метафизика.

**М.М.** Вот это и есть *метафизика*. Поэтому, скажем, законченные, дискретно отделенные от своего собственного бесконечного пространства формы здесь для нас невозможны. Потому что в XX веке настолько акт, совершаемый зрителем, стал конститутивной частью самого произведения художника, предложенного для зрения, что даже внешне, вещественно, сам этот продукт должен содержать в себе наглядно видимые пустоты, обращенные к зрителю, к слушателю — как угодно.

И второй мотив — это *уродливость* нашего существования. Знаете, ведь наши «косматые чувства» должны были получить форму и «стать». XX век был такой кровавый век, что он наклеил на всех людей столько разных *масок*, причем маски могут быть красивыми, а могут быть уродливыми — это не имеет значения — и то, и другое, прилепившись к носителю маски, душит его и...

**В.Б.** И маска прирастает.

**М.М.** Прирастает, да. И отсюда понятна эта тяга к членораздельности, *внятности*, *внятности* всего *незаконного*, что *отрицалось* всем официально установленным бытом, официально установленным языком, выкидывалось на окраины жизни. Оно как бы «предъявляло свои права», а настоящие художники давали орудия для канализации этого.

Так что тот, кто не может себя выразить, даже стесняется своего *уродства*, и даже считает себя *больным* — *Мандельштам*, например, считал больным себя: все здоровы, а он болен — даже он, когда перестал так думать, смог продолжить свое творчество.

Так же было во многом и с *Пастернаком*. Когда он освобождался от магнетической привлекательности *власти* — этот феномен его очень интересовал — и он, как бабочка, летел на огонь власти и пытался разгадать тайну там, где тайны не было. Сталин не носил никакой тайны. А вот Пастернаку казалось, что там есть какая-то тайна власти, которую нужно было разгадать.

**В.Б.** Но и с Мандельштамом было время, когда ничего не могли с ним сделать. Он был невероятно силен и убежден в своей ясности и в своем владении истиной: но когда он поехал в первую ссылку и на барже там, на пароходах, — я в данном случае цитирую текст Бенедикта Сарнова, он мне очень понравился, — то Мандельштаму показалось, что он социально одинок и поэтому — не прав.

**М.М.** Да: не может быть, все они не правы, а я один прав.

**В.Б.** Да, народ ждет что-то от Сталина, народ вроде бы с ним, и получается, что я социально одинок, не прав перед своим народом и родиной. И тогда он временно как бы поддался, уступил, пытаюсь вступить в диалог со Сталиным, но художник победил.

**М.М.** У Эрнста этих иллюзий не было. У него, наоборот, если и были иллюзии, они могли возникать со стороны *практической*. Он считал, что если заниматься делом, а в деле фигурирует и существующая *власть*, и с ней можно общаться на равных, не считая, что там есть какая-то особая загадка, а просто ее можно «*объегоривать*».

**В.Б.** Он замечательно пишет о встрече с Хрущевым. Поскольку Эрнст был человеком совершенно невиданным для нашей власти, то Хрущев в Манеже вступил с ним в дискуссию, что позволяло Эрнсту говорить ему что-то и он замечал, что тот его понимает, хотя внешне вроде остается на позиции подавления. Но он вступил с ним в дискуссию. Стал отвечать, и у них в общем-то завязался диалог, что вызвало в Хрущеве уже в тот момент уважение к Эрнсту, и этот диалог продолжался и закончился вообще его победой. Хрущев, уйдя со своих постов, осознал свою неправоту и извинялся всячески.

(пропуск в записи)

**М.М.** Тут Битов, наверное, не прав, и я с ним не согласен, когда он говорит, что не было эпохи застоя. Конечно, тот, кто мог — делал. Кто хотел и имел что сказать, и смог — сказал, и т. д., но ведь, понимаете, основное здесь — это *свинцовая мерзость* жизни. Это было ведь *окаменевшее имперское говно*.

Простая ведь вещь. У человека есть глаза, слух. Твой глаз создан для того, чтобы он мог наслаждаться чем-то *благообразным*, не уродство какое-то увидеть, а — благообразие. Я уже не говорю о высших гармониях искусства. Так же и слух.

Конечно, можно писать. Но что значит каждый день, ни одну секунду дня не слышать естественную *свободную* речь?

А это физическая потребность развитого человека. Я ведь не случайно все время слушаю радио. Была у меня такая мания: мне обязательно нужно было *прорубать окна* в мир. Я сам учил языки и *радиомир* приходил ко мне. Мир как он есть. Свободная, натуральная речь людей. Злых, хороших — это не имеет значения.

А когда на улицах Тбилиси, на улицах Москвы, и ни по радио — нигде — я не слышу естественной свободной речи. Не *специальной* свободной речи — свободная речь ведь может быть продуктом специальной работы: вот написали Вы хороший роман — но

это другое. А жить, окруженным *стихией* свободной речи — это же потребность. Это вот *отсутствие «кислорода»* и называется эпохой застоя.

Несколько раз уже сейчас называли меня в числе философов, которые и в застойные времена делали то-то... но я сам хоть какое-то право имею сказать то, что я говорю? А я говорю прямо наоборот: что у меня нет сознания, что никакого застоя не было, *потому что* я все-таки делал то, что мог делать.

Я вообще считаю, что требовать от людей, чтобы они были героями, нельзя. И в том числе и у тех, кто *кажутся* героями — я подчеркиваю: *кажутся* — есть нормальная человеческая *потребность*, чтоб глаз не наткался каждый день на уродство рож, на уродство поз, на это застывшее имперское говно с его имперскими жестами, которые ты видишь каждый день, есть потребность, чтобы ты слышал естественным образом свободную речь и т. д.

Но мы, конечно, дышали воздухом свободы, когда мы сидели в мастерской, встречались друг с другом и разговаривали или просто молчали. Потому что с Эрнстом разговаривать было трудно, он — *монологист*, он такой *эгоист* в стендалевском смысле слова, и еще если учесть его темперамент, то, конечно, — крайний эгоист.

**В.Б.** Вы невольно вышли сейчас сами на очень важную для нас тему. Я хочу — не знаю еще в какой форме — сказать немножко в фильме о том, что не смотря на всю его силу, невероятную энергию, самостоятельность и чувство внутренней свободы, он все равно бы не выжил как художник, если бы не имел в *Вашем кругу* — я могу перечислить круг этих имен, я их знаю — свою ноосферу. Все-таки он имел в Вашем лице, и сейчас можно назвать и другие имена, публику, зрителя, собеседника. Вы и весь его круг — не очень большой, он не был большим — давали ему ощущение, что он не был *социально одинок*. Ну плюс, конечно, еще мир, который рвался к нему, прорывался от президентов до... Сигнал шел к нему из большого мира довольно сильно. Я думаю, что вот это существование вокруг него Вас и Вам подобных создавало его ноосферу, что немаловажно. Я уже не говорю просто о том, что я наблюдал много раз, как он рисует, а кто-то сидит и читает ему книгу. Как всякий большой человек, он был занят своей идеей двадцать четыре часа в сутки, и ему просто некогда было читать. Так вот люди, которые к нему приходили, ему и читали и рассказывали. Вот прокомментируйте, если можно, это мое не очень внятное выступление.

**М.М.** Я с Вами и согласен и не согласен. Это согласие и несогласие на каком-то очень деликатном пункте лежит. И его очень трудно выразить. Я думаю, что Эрнст был и есть *очень одинокий* человек, до крайности одинокий и должен был быть таковым. В общем-то я не думаю, что другие люди — друзья и те, кто любил его и общался с ним — действительно *помогали* ему жить и что он действительно в них *нуждался* и *без них* ему было бы не состояться и он сломался бы.

**В.Б.** Но давление было огромное.

**М.М.** Да. Но я думаю, что у него могло бы и не быть друзей, что ему хватало бы женщин.

**В.Б.** Но ведь весь мир в женщине.

**М.М.** Да. Но это ведь очень одинокое общение и рискованное. Когда ты в любви — ведь ты целиком ставишь себя на карту, чего нет в дружбе. В дружбе ведь мы обмениваемся мыслями. В этом смысле дружба — это, в некоторой степени, светский салон и по иерархии чувств она ниже любви.

**В.Б.** А для меня при моей вообще влюбленности в грузин одним из кирпичей этой влюбленности было то, что грузинки ставят дружбу выше любви. Я очень к ним за это отношусь с почтением.

**М.М.** Даже будучи грузином, все-таки я оспорил бы эту мысль. Но вот мы говорим о метафизике, тем самым говорим об одиночестве. Еще Августин говорил, что только бездна с бездной переключается. Сначала человек должен открыть бездну, в свете которой он — один, и никто не поможет, и ни с кем сотрудничать невозможно. И вот через бездну происходит дружба. То есть, я хочу сказать, что мы имеем друзей, если заслуживаем друзей, то есть, я бы сказал так: только одинокие люди имеют друзей.

**В.Б.** Настоящих.

**М.М.** Потому что бездна только с бездной переключается. Это как бы какой-то подводный или подземный ход или ход «поверх». Там прямого пути нет.

**В.Б.** Мераб, на пятнадцать лет моего рисования мне хватило одного понятия: «острова», — сорок работ, которые я за это время написал, называются «Острова».

**М.М.** Или «подземные связи». Эти связи есть, если ты встал перед бездной и знаешь, что ты один. И никто не поможет и нет «разделения» труда и кумуляции общих усилий не может быть. И если у Эрнста брать его характер и темперамент, и если отвлечься от тщеславия, которое у всякого молодого человека, тщеславия чувствовать себя в огнях рамп, — у него была такая потребность и есть, и слава Богу, и мне, например, нравятся люди, у которых есть какой-то артистизм, какой-то оттенок игры, а это игра, — но если отвлечься от всего этого, я думаю, что он в любовных рискованных приключениях вполне находил бы «отдых воина», как говорят французы, давая тем самым определение статуса женщины и статуса любви.

**В.Б.** Ну, отдых воина. Но нужно еще серьезное и высокое понимание хоть когда-то услышать отзвук, что ты прав. Вот меня просто разрушила книга одного шведа, который издал всю переписку Маяковского с Лилей Брик. Просто волосы встают дыбом от того, насколько парадоксально было ее место в его биографии. С одной стороны, совершенно очевидно, что она была для него невероятным духовным источником. Нашлась женщина, которая изначально — она ведь вообще более культурна была, образована замечательно, чего у него не было, — но она была чуть ли не единственной, кто понимал, что он делает, чем он занят, и отсюда была его такая трагическая любовь к ней. Ну, ходил он на сторону... Да, она его не любила.

**М.М.** Она его не любила. Она любила то, что он делал. Поэтому он всегда был перед ней на коленях. Как мужчине она его никогда не любила. Для нее мужчиной оставался Осип Брик. Ну были и другие приключения, но она...

**В.Б.** Там еще присутствовал страшный материальный интерес. При этом мы понимаем, что она была его духовным наставником.

**М.М.** Он был безграмотный и глупый человек — Маяковский — очень глупый человек. И он прилепился к ней, как к источнику ума и какой-то духовности, культуры. И, наверное, в тайниках души про себя зная, что он безграмотен и глуп... Глупость в простом смысле этого слова, как мы говорим: глупый и умный.

**В.Б.** В бытовом. Так что «отдых воина» — одно, а иметь рядом...

**М.М.** Вот в таком источнике Эрнст не нуждался. Эрнст — мужчина.

**В.Б.** То есть Вы считаете, что он законченный могологист?

**М.М.** Да.

**В.Б.** Может быть. Мне трудно судить, но во всяком случае есть уже предмет у нас с Вами для обсуждения. Поразительно то, что Вы без всяких моих вопросов прошли почти все, о чем я Вас хотел спрашивать.

И теперь, если можно, я Вам объясню, что я хочу — я хочу устроить маленький «Расемон». То есть расскажет о событиях сам Эрнст, расскажет Мераб, ну еще кто-то расскажет.

Это безумно интересно. Все-таки мы затеваем театр. Мы с Вадимом Ивановичем и с художницей нашей пока на одинаковых позициях стоим. Мы не хотим политизированного кино — поменьше социологии и побольше внутренней жизни художника, побольше духа самих работ и т. д.

Знаете, меня озноб просто хватил, когда я прочел о том, как родился замысел «Древа жизни». Он пишет, что уткнулся в стену, в 1956 году — не буду расшифровывать, Вам понятно — он уткнулся в стену, и тогда, ночью, родился этот замысел как нечто, чем можно заниматься всю жизнь. «В стол!» Он этих слов не произносит. Я их произношу: «в стол». Замысел настолько глобален, велик и совершенно явно — во всяком случае в те годы — было очевидно, что он неосуществим ни технически, ни материально. Кто будет строить? Где такие миллиарды взять? А поэтому можно себе эти вопросы не задавать и работать.

Это его спасло, как он пишет. А потом уже я сам наблюдал, как все частное, что он делал, органически входило в этот параллельно развивающийся всю жизнь замысел. Нарастала стопка блокнотов больших, замысел развивался, перестраивался. Возник Новосибирск. Так ли это было или это потом возникшая легенда? Что Вы об этом знаете? О рождении «Древа жизни».

**М.М.** Я помню о том, что в этом для меня не было ничего нового. После того как я познакомился с Эрнстом в 1954 году — а я познакомился с ним позже, чем со многими из моих друзей с философского факультета, я был тогда на пятом курсе — и когда я учуял в нем это вот словесное начало как личностное

начало, учуял, что он — тот, кто понял, что его произведения рождаются в *пространстве оклика*, к тебе лично обращенного.

Это Христос обращается к нам лично, сам будучи личностью. И взяв на себя то, что мы можем теперь уже не делать: мы можем только быть *самоотверженны*. Но не жить сознанием, что мы жертвуем ради других — это самый опасный *соблазн*. От него Христос нас *избавил*, сам совершив этот акт.

В этом смысле Мандельштам говорил, что мы все *вольнотпущенные Христа*, *свободны* от кое-чего, что очень опасно для человека, потому что это один из путей *вырождения* людей — настроить себя на сознание, что ты живешь *ради других*, несешь на себе *крест ради других* и т. д. Дай Бог тебе свою ответственность исполнить перед человеком, *уже сделавшим* это.

И для меня — в грузинской церкви есть *столб животворящий* — для меня Христос — это всегда — *столб*. Это *центр*. В *домах* тоже очень часто есть такой центр. Это — *дерево мировое*. И, может быть, Эрнст так пережил это, потому что это *уже было* в нем. Просто он, столкнувшись со стенкой, конкретно вдруг увидел это в каком-то образе. Но содержание начальное существовало уже в нем и оно существовало, когда я в нем это почувствовал.

Поэтому, когда речь пошла о мировом дереве, для меня это не было неожиданностью, которая бы осталась в моей памяти деталями какого-то яркого эпизода — как это случилось. Настолько она естественно выросла из всего, что индуцировалось в нашем общении и что шло от него. Это — *«Древо жизни»*.

**В.Б.** Мераб, простите, я, вероятно, не точно сформулировал свой вопрос.

**М.М.** «Древо жизни». А глобальность, тотальность этого — те же самые *подымающие руки*.

**В.Б.** Меня озноб прошиб не от мысли создать «Древо жизни» — оно действительно естественно выросло в его сознании — а от того, что человек ставит перед собой *невыполнимую физически* задачу как *средство существования*. Вот что меня поразило. Он берет *целью жизни* замысел, который вообще физически осуществить *невозможно*, наверное, даже и сегодня, хотя ходят слухи, что начали приступать, но в то время это было совершенно невозможно.

**М.М.** Ну да, он ставит на Тайване какую-то большую статую, которая частично является реализацией этого, хотя и не прямо и не полностью.

**В.Б.** То, что я читаю о реальном воплощении этого замысла, так это, наверное, весь земной шар должен участвовать, чтобы такую штуку поставить. Пирамида Хеопса — скромное и простое сооружение по сравнению с этим. Тем более, что замысел этот — вечно меняющийся. Вот что меня поразило. Что человек нашел такой замечательный выход. Так это?

**М.М.** Ну черт его знает. Может быть, *только такие* выходы и есть. Меня это не поражало, знаете. То есть я воспринимал это как эмоциональный шок, как сильное впечатление. Может быть, потому что я давно смирился с мыслью, что *только преследуя невозможное* — и *зная*, что это невозможно — по дороге

можно что-то *делать* и *вытащить* из себя. Ведь и *мысль* — это трудно, это — *невозможно*.

**В.Б.** Это, наверное, исходит из вашей профессии. Наверно, Вы знаете, что развитие мысли и знания вообще бесконечно. Он взялся, понимая, что слепить это нельзя. Он взялся за замысел, точно зная, что слепить это нельзя. Нет столько цемента и железобетона. А я буду это разрабатывать. Вот что меня поразило.

**М.М.** Понимаете, достижения, которые являются полным воплощением целей, отличаются от *достижений*, на которых лежит *ответ недостижимого и невыразимого*. Выгодно отличаются — вторые от первых.

**В.Б.** Конечно, но согласитесь, что это редкий поступок для художника, работающего в реальном материале, воплощающем себя в конкретных и конечных по физике формах. Бесконечных по мысли, но...

**М.М.** Я не уверен, что это редкий случай. Я не уверен. Может быть, у каждого большого скульптора есть это. Тем более, что у Эрнста одновременно есть ощущение миниатюры. Он — холист, «целостник». В свое время еще Микеланджело сказал: «Малейший кусочек камня содержит в себе все формы, какие может скульптор извлечь или сделать в камне».

**В.Б.** Эрнст часто повторяет это. Он говорит о том, что в любом осколке греческой скульптуры уже есть она вся.

**М.М.** Теперь давайте перевернем: можно сделать кусочек с сознанием всего целого, целого, которого нет и которое может быть и недостижимо. За ним есть *дыхание*.

Кстати говоря, чем оно натуральнее, это дыхание, тем больше успеха. Иногда бывают неудачи — у всякого скульптора есть неудачи, они есть и у Эрнста. Неудачи там, где — не дыхание, а «слово» — в смысле литературном — или «словесность», «литературность». Опасность эта есть.

**В.Б.** Пример можете привести?

**М.М.** Такими примерами графические работы, иллюстрирующие текст, конечно, быть не могут. Они, по определению, связаны со словом и здесь нет такой интерференции искажающей, когда уже не резонанс, а интерференция.

**В.Б.** Я, например, откладываю, да простит меня Бог, — его «Мертворожденных», не люблю его «Космонавтов».

**М.М.** Я у него не очень люблю это изображение «ума» — я забыл, как это называется: «голова мыслителя»? Там есть какая-то *литературная заданность* и она — *опасна* для Эрнста, потому что он литературно очень грамотный человек и очень внятный — он *языком* владеет прекрасно, что с художниками почти не случается никогда. Они все, как птички на дереве, поют, бекают, мекают — сплошные междометия, а у Эрнста нет междометий.

Литературность у него проявлялась как раз там, где он брал на себя роль *просветителя*, когда он хотел *сотрудничать* — и в этом ничего зазорного нету — сотрудничать с существующими структурами, с существующей *властью* и с теми, у кого в руках ма-

териальные средства, чтобы продвинуть вперед какое-то дело. Но так получалось, может быть, что из-за заданности социальной задачи появлялась и литературная заданность самого исполнения. Может быть.

**В.Б.** Я сколько ни вглядывался в эскизы «Ашхабадской истории», душа моя от этого отворачивается. Вот в простейшем горельефе на Донском крематории — простейшая такая вещь и мысль такая — лежащий труп, а из него вырастающее дерево, но это все равно хорошо.

Была такая поразительная история — не знаю, застали Вы ее или нет — когда в Москве стали строить Дом бракосочетания. В те-то годы пуританские. И кому-то пришла мысль в голову Эрнсту заказать. Он принес совершенно спокойно, как нормальный человек, эскизы — я помню, гипсы были сделаны — в общем-то фаллический орнамент. Можете себе представить комиссию. В те-то годы. Я думаю, это и сегодня бы не прошло. Вот, принес фаллический орнамент для оформления Дома бракосочетания — нормальный, свободный человек.

**М.М.** В Тбилисском Доме бракосочетания есть изображения натурально сексуально живые. Пробили! Оказались на стене Дворца бракосочетания.

**В.Б.** Мераб, простите, теперь вот что. Я, кажется, Вам уже говорил, да Вы и сами, конечно, понимаете вот какую вещь. Я, еще мальчишкой, сделал фильм — маленький — о Белле Ахмадулиной.

Я часто ходил с ней на ее выступления. И ходил в очень специальное место — в поэтическую аудиторию МГУ, где вроде бы все на слух и так их знают. Это ведь порождение века — публичное чтение стихов. Это сегодня родилось, в наше время. Стихи созданы для бумаги и чтения глазами. Так ведь?

Я твердо был убежден и проверял это, что ее никто не слышит. Конечно! Ну, ее огромные эманации, женское обаяние — и вот слушают музыку. Спроси потом — про что прочитала — ни фиги, ну ни фиги. Кроме самых, быть может, простых стихотворений.

И потом я понял, что слово — я не берусь это утверждать, конечно, — что слово вообще не слышно.

Вот в этом проблема нашей с Вадимом картины. Как быть? Вот, например, взять то, что Вы рассказываете на экране. Никто, кроме нескольких человек — это ясно — никто это просто физически не услышит. Даже, если не давать киноизображения, а только Ваш крупный план, то есть даже если ничем не отвлекать глаза. Да и то — Ваше лицо, жесты, мимика — это огромное отключение.

Вы обращали внимание, что в концертах люди серьезные закрывают глаза, чтобы им не мешал дирижер. Есть очень актерские дирижеры. Я, например, когда смотрел *Бернстайна*, ни черта не слышал, настолько он увлекал меня тем, что он творил. Или вот Ваш соплеменник — замечательный *Джансуг Кохидзе*. Это же просто фантастическое зрелище. Он не такой, может быть, серьезный дирижер и глобальный, как Бернстайн, но все равно заслоняет.

Вот у нас проблема — как дать услышать то, что Вы говорите. Четыре минуты, ну пять я могу дать, допустим, Вам. И вот я Вам задаю вопрос — наверное, Вы к нему не готовы, но Вы его запомните. Вот если бы я Вас ни о чем бы не спрашивал, есть тема: *Эрнст Неизвестный* — о чем бы Вы сами хотели говорить, понимая, что Вам отведено 4–5 минут?

**М.М.** О рождении из небытия посредством формы. Это можно дать даже не сплошным текстом. Это может быть короткая фраза одна. Потом, через 10 минут, еще одна короткая фраза. Причем на фоне, быть может, даже и не давать говорящего. Или дать говорящего, его образ *отдельно* от говоримого.

**В.Б.** Поэтому у нас и родилась еще идея — часть интервью взять *фотографически*. Не снимать кинокамерой, а создать 20–30 фотографий, то есть чтобы был портрет человека...

**М.М.** Надо *разложить и сложить форму* и дать понять, что она — *рождающая*. По-моему, это вообще может сделать *только кино*.

**В.Б.** А чему бы Вы посвятили эти пять минут, попробовав взять одну тему? Может, не сегодня, не сразу, — вот такая задача.

**М.М.** Тому, что *наша бедная душа* пыталась, с одной стороны, *выразиться*, а с другой — *стать*. *Стать! И всё!* И больше ничего.

**Вячеслав Всеволодович Иванов**  
**Беседа с Владимиром Александровичем**  
**Бондаревым об Эрнсте Неизвестном (1989 г.)**

Структура его мастерской всегда остается тождественной. У него в Москве было несколько мастерских, и его личность всюду отпечатывается в природе пространства вокруг него. Прежде всего вокруг него отпечатывается его роль в этом пространстве. То, как он его обживает.

Какие-то вещи появились новые, связанные с Нью-Йорком. Студия «Эрнст» — в Москве, это, конечно, было бы невозможно по природе города. А в Нью-Йорке — поскольку этот город весь в вывесках и рекламах — почему бы и не это? Я думаю, что он прав, когда в разговоре со мной заявляет, что живет не совсем по правилам американско-нью-йоркской жизни. Я думаю, именно потому, что он сохраняет себя.

Вот вывеску повесил, а более глубоко остается таким же. Одна деталь — если говорить о деталях, которые, по-моему, поразительны.

Он человек очень хорошо там живущий. Тем не менее обстановка на грани аскетизма. Какой она всегда была.

Я пришел к нему однажды поздно вечером. Я прилетел днем и весь день истратил на «Метрополитен», на выставку Дега, которая там была. Эрнст спросил, голодный ли я, и, услышав в ответ, что да, сказал: «Хорошо, сейчас я буду кормить тебя пельменями». И вот это было замечательно. В Нью-Йорке можно найти все что угодно из полуфабрикатов, но кормить пельменями — это значит воссоздавать ту жизнь, которой мы жили все это время. Если бы он мне предложил десять полуфабрикатов каких-нибудь американских, это было бы совершенно неинтересно.

И он не играл же ведь при этом. Это настолько же естественно, как и его всегда полурваная тельняшка, которая раскрывается, обнаруживая крест. Как все то, что мы видели всегда.

**В.Б.** Крест появился?

**В.И.** Он был всегда.

**В.Б.** Был всегда?

**В.И.** Да, конечно, я думаю — *в душе* был всегда.

**В.Б.** Нет, я спрашиваю именно про внешнее. Я никогда креста на нем не видел, а голого его видел много раз.

**В.И.** Он настаивает на том, что христианство для него много значит. Он настаивает на этом не только в текстах, которые он пишет, но и в разговорах.

**В.Б.** Это безусловно, но это никогда не носило внешнего характера.

Я неправильно поставил вопрос. То, что он остается самим собой — это безусловно. Но в чем он живет вразрез с Америкой? Вот я слышал замечательный рассказ о причине его отъезда из Швейцарии, где двести тонн зеленой бронзы — пожалуйста, живи и работай. Но оказывается, *масштаб страны* не уст-

раивал. И после прежних мастерских, где хлопала вода, он опять начал с нуля, ему понадобилась энергия типа Америки и т. д. Так в чем он живет вразрез?

**В.И.** Вы знаете, то, что Вы говорите, верно, конечно: я думаю, что Эрнст — человек планетарного масштаба. Поэтому я и говорил по дороге, что все-таки не случайно, конечно, что есть три мастерские и музей в Европе. Здесь он ведь тоже продолжается — не только в *дружьях*, но и в *вещах* тоже, т. е. в том, что он сделал — нью-йоркская мастерская, основная и тайваньские теперь работы. То есть он просто и географически может соответствовать земному шару. Привык к этому он *здесь*, и масштабы нашей страны соизмеримы, конечно, с американскими в разных отношениях: географических, по ресурсам и т. д. Это, конечно, причина того, что он среди всех стран за пределами нашей страны прежде всего думает об *Америке* и об *Азии*, но об Азии не как об отдельной стране, но как о некотором будущем географическом объеме, который охватывает все.

«В разрез» с Америкой, я думаю, он живет потому, что остается верен *идеи искусства*, которое подчиняется каким-то *собственным* целям.

Я думаю, что это все-таки совершенно не в духе американского общества. Что такое искусство в Америке? Я очень многое в Америке люблю, поэтому то, что я говорю, это не столько даже критика ее, сколько попытка понять, что сейчас происходит там. В Америке искусство сейчас — это *промышленность*, причем промышленность, дающая колоссальную прибыль.

Начав заниматься продажей произведений искусства, перепродажей, выставками, разными видами операций с искусством, можно быстро стать миллионером. Это известно. Заработки исчисляются именно миллионами долларов, а даже не сотнями тысяч.

Мы все были потрясены ценами на аукционе в Москве, но для Америки это — пустяки. Там может быть и гораздо большее.

И вот в этом бизнесе вокруг искусства Эрнст остается все-таки верен своим колоссальным замыслам. Я думаю, что это делает его исключительным. И делает его ситуацию довольно трудной. Если бы он пошел всему этому навстречу, если бы он в некотором смысле стал просто торговать собой, то ему было бы легче. Как был он в особом положении здесь, поскольку здесь он тоже не занимался приспособлением своего искусства к внешнему устройству нашего общества, так и в Америке он тоже все-таки сохраняет свою особенность.

У него есть такое небольшое эссе о мессианском характере русской культуры, где он говорит, что в России нет собственно «философов», а философы выражают себя через искусство. Так, Рублев был «философом» в его понимании. И это действительно

та линия, которую Эрнст продолжает. С одной стороны, конечно, это и делает его привлекательным — необычность этой позиции в том, что он вкладывает в искусство больше, чем принято вокруг делать. Но все-таки...

**В.Б.** Как вы встретились? Что привело Вас к Эрнсту?

**В.И.** Привели, я думаю, многие обстоятельства. Конкретно в этот момент Эрнст занимался своими идеями, касающимися науки, синтеза науки и искусства, и ему захотелось встретиться с несколькими учеными. Я оказался в такой небольшой компании. Разговор затянулся очень надолго, уже даже все разошлись из этой компании. Мы оставались еще долго, как обычно. Разговоры наши каждый раз были длинными и никак не могли кончиться.

И в первый же разговор он меня поразил. Я довольно хорошо знаю — и знал, и знаю — мир искусства и художников. Брат мой — художник, и с юности у нас бывали его друзья, и те, кто с ним вместе учился. Я знал, и близко знал, нескольких художников старшего поколения. Фалька, например, близко знал через других общих знакомых. Так что я не могу сказать, что я не знал художников большого масштаба — не только в искусстве, но и в интеллектуальном отношении. Ну, такой просто гениальный человек, как Володя Вейцберг, был близко мне знаком. Я даже недавно написал кое-что о нем.

И тем не менее, хотя мне было с чем сравнивать, должен сказать, что и до сих пор я считаю, что Незвестный, независимо от того, что он еще может сделать в искусстве, в разных видах искусства, независимо от того, что он уже достиг в разных видах искусства — кстати, не только визуального, зрительного, но и словесного даже, — он, конечно, человек колоссальных потенциальных возможностей — любых других.

То есть, я уверен, что если бы он выбрал своей главной областью занятия наукой, то он бы и в этом очень много сделал. У него очень ясный, рационально построенный ум, и когда он о чем-то рассуждает, это замечательно. Причем не очень многое зависит даже от того, как много он *знает* в данной области. Он действительно много прочитал, но самое главное, что он *глубоко это усвоил*.

Я по этому поводу хотел бы сказать относительно разных проблем взаимовлияния — с чем все-таки связан Незвестный в нашей культуре. Я не хотел бы, чтобы этот вопрос, обращенный Вами как бы ко мне лично, чтобы он касался только меня.

Я думаю, Эрнст связан с большой линией нашей культуры, которую мы — я имею в виду так называемую *Тартусскую школу семиотики* — хотели продолжать в 60-е годы. А он как раз в это время интересовался нашими работами, как раз в то время, когда мы с ним встретились. Он интересовался, читал и знал это. Мы понимали это занятие — и Эрнст сразу это почувствовал, не все это почувствовали — мы понимали это не как какое-то *специальное направление* в науке, а как некоторый вид очень *общего взгляда* на разные языки и знаковые системы, включая науку,

искусство, литературу и т. д. То есть речь шла о некоторой «философии», касавшейся практики всех *гуманитарных наук*. И даже не только гуманитарных. За что мы и подверглись нападению. Надо сказать, что почти одновременно с Манежной выставкой открылся наш симпозиум по семиотике, где как раз изобразительное искусство было представлено докладом Володи Вейцберга. И на нас тут же обрушились гонения, аналогичные тем, которые достались Эрнсту.

Так что в момент, когда мы после этого с ним встретились, мы были в довольно симметричном положении. Это было неслучайно, потому что, действительно, мы делали нечто похожее — то, что мы и продолжали. А что мы пытались восстановить, возродить на свой лад, продолжать? Мы продолжали то, что можно было бы назвать *русским философским авангардом 20-х годов*.

Я назову только два имени, созвучных Эрнсту, — можно было бы назвать и много других. Это Бахтин, и опять мы здесь с Эрнстом перекрещиваемся, потому что он сделал обложку к сборнику в честь Бахтина — было еще при жизни Бахтина, — где была и моя статья. И Бахтин, как философ, как один из основателей философской антропологии — науки о человеке — в нашей стране, и как личность, конечно, оказал на нас всех очень большое влияние — и на Эрнста, и на меня, и вообще на всех нас.

Ну, я напомним, пожалуй — это существенно для понимания Эрнста и сейчас, и, между прочим, для понимания характера общения с Эрнстом, — что он всегда подчеркивает две связанных друг с другом идеи Бахтина.

Сейчас они стали уже расхожими. Весь мир сейчас цитирует Бахтина. И число конференций, изданий, упоминаний Бахтина, безусловно, больше, чем кого бы то ни было в гуманитарной науке. Существует индекс цитирования — насколько часто человек упоминается. Безусловно, по этому критерию Бахтин сейчас общепризнанный кумир всех гуманитарных наук в XX веке. На всем Западе, и в Соединенных Штатах, и в Латинской Америке — где угодно.

Тогда это было совершенно не так. Тогда Бахтин был мало кому известным, ссыльным, старым. Он продолжал жить в Саранске, где вот этот сборник с обложкой Эрнста был издан.

И Эрнст заразился двумя — повторяю, связанными друг с другом — идеями, которые повлияли на его восприятие Достоевского и отразились в том, как он сам работал в связи с Достоевским, но я думаю, что это даже — глубже, что это касается его собственной *личности*. Это — идеи *диалогичности* и *полифонии*, т. е. наличия многих голосов внутри одного человека.

Начну с диалогичности. Она очень существенна в разговоре с Эрнстом. Диалогичность связана с полифонией. Я думаю, что осознание этого пришло от Бахтина. Каждый в себе открывает то, что было в нем *заложено* — даже, может быть, по наследству, генетически или же культурно, т. е. через восприятие каких-то образцов, — но *осознание* у всех пришло через Бахтина.

В каком смысле вещи Эрнста диалогичны? Он, конечно, всегда думает о том, *для чего* вещь делается, т. е. он всегда пытается установить контакт с миром.

Я при этом не хотел бы, чтобы наша беседа носила характер сплошного славословия. Я это не люблю, и он этого не любит. И я повторю то, что я ему часто говорил и повторил снова в Нью-Йорке, когда смотрел на изумительные его *маленькие* работы, которые я всегда очень любил. Там их как раз много в мастерской.

Это прежде всего распятия. Это целая коллекция, целая левая стена в мастерской, этих распятий. Как раз по поводу них он мне и сказал, что это его основное спасение — Крест. Главное, что его держит — это был его комментарий к моим похвалам этих работ.

Я думаю, что в мире, который был бы в состоянии с ним разговаривать, если бы он говорил только шепотом, Эрнст говорил бы только шепотом, но его очень интересует реакция мира, а мир оглох и в состоянии слышать только крик. И мне думается, что то, что Эрнсту приходится мыслить в масштабах таких вот огромных сооружений, как эта Тайваньская статуя, в большой степени связано не только с масштабами его личности или России, культура которой отпечаталась на нем, но и с этой особенностью XX века — века, когда искусству приходится прилагать усилия к тому, чтобы его услышали.

Это не противоречит тому, что я прежде говорил, что он живет по собственным правилам, потому что речь здесь идет не конкретно об Америке, а о мире в любых его проявлениях. Так уже было здесь. Эти маленькие вещи поразили меня еще на первой маленькой его выставке, и уже тогда были эти грандиозные задумки. Я думаю, что его диалогизм оборачивается тем, что ему приходится своего зрителя, собеседника как бы вставлять *внутрь* своего искусства. Он — не изолированный, не аутист. [...]

Кстати, к вопросу о его связях с веком. Он, как я сказал, несет в себе свой век, несет в себе характерные дефекты века. Вот нарушение общения — это характерный дефект века. Он в этом смысле продолжает традицию — традицию, которая рассчитана на то, что искусство не обособливает творца. Творец при этом может оставаться одиноким, что не противоречит этому. Тем не менее искусство устроено так, что он разговаривает с Вами. И это касается его личности. [...]

**В.Б.** Как Вам кажется, Эрнст человек самодостаточный? Что вообще для Вас значит — «самодостаточность» художника? Одна огромная воронка: сердце, ухо, глаз. Обращенный ухом в себя и сердцем в мир. Вот этот глаз в его скульптурах, глаз художника. И то, о чем говорит Шифферс: этот «третий» глаз и ухо — к миру. Вот тут надо выпускать Иванова полностью.

**В.И.** Это, конечно, сейчас популярная идея — что касается «глаза».

Я был в конце августа на выставке «Глаз в искусстве XX века». К сожалению, там не было Неизвестного. Там мало чего было интересного — преимуще-

ственно 20-е, 30-е, 40-е годы, но кое-что и из последних лет. Но довольно отрывочно.

По-видимому, глаз как предмет самого искусства — в духе XX века. Потому что в XX веке искусство размышляет о самом себе. И размышляет с помощью средств, которые в самом искусстве содержатся.

Это как раз в духе Эрнста, поскольку он в каком-то смысле — удивительное соединение столь значительного художника с настолько аналитическим мышлением, рациональным умом. Он в состоянии думать и контролировать то, что он делает, и сознает практически на любом этапе своей работы.

Это, действительно, трудно достижимая вещь, которая делает его по сути близким — не в порядке сопоставления, а по сути близким — «родоначальникам» больших направлений.

Когда мы говорим о Ренессансе, существенно ведь не только то, что они были людьми большого масштаба в разные времена, но то, что они «начинали». Для человека, «начинающего» большое направление в искусстве, я думаю, очень важно это соединение с рациональным пониманием. Потому что он сам осознает и другим может объяснить, *что* именно в его искусстве *новое*, каковы принципы, которые он закладывает своим искусством.

[...]

**В.Б.** Искренность рождает этот внутренний глаз. Уже она одна, правда?

**В.И.** Ну, конечно, он — человек, связанный всегда с *собственным* переживанием, и в искусстве его это несомненно так, но все-таки с таким очень сильным примечанием, что его личность — необычна, как мне представляется, и сразу в *нескольких* аспектах.

То есть он смотрит на мир *изнутри себя*, но внутри него — *целый мир!* Не в каждом есть целый мир. Он — человек очень богатый внутренними ресурсами.

И это связано с моим пониманием роли глаза в современном искусстве.

Его сверхрационализм. Мне думается, что он из числа редких художников, у которых практически нет бессознательного, во фрейдовском смысле. У него все находится в поле сознания. И я думаю, что это замечательно.

Он не единственный. Я знаю еще несколько примеров, именно в XX веке. Может быть, это черта века, когда культура, наука благодаря психоанализу, благодаря погружению в какие-то глубинные источники творчества помогли нам их понять. Он не боится этого.

До этого люди боялись понимать то, из чего растет их искусство. Он же сам прекрасно понимает и умеет анализировать: из чего растет его искусство, т. е. эти свои внутренние источники творчества — он сам понимает и умеет использовать. То есть это его не парализует, а, наоборот, служит ему службу.

Я хотел сказать именно об этом образе — о «Древе мира». Это уже конкретная вещь, которая связывает его. Я начал говорить о нашей семиотической традиции и назвал Бахтина. Второй человек, которого я должен тут назвать, — это Флоренский. Бахтин и Флоренский были нашими путеводными звездами

в те годы. И для Эрнста тоже. Но из всего того, что делали семиотики в те годы — шестидесятые годы, конкретный символ мирового дерева — это как раз то, чем занимались одновременно и искусство и наша наука. То есть, если посмотреть даже просто — как я говорил о Бахтине — на количество упоминаний. Я думаю, что количество упоминаний мирового дерева в работах наших семиотиков может просто поразить.

В конце концов, это ведь не единственный символ, который есть во всех мировых религиях. Но вот мой коллега и друг Николай Топоров написал много работ на эту тему, изданных и у нас, и за границей. И, в частности, в одной из своих работ, которая есть в сборнике «Ранние формы искусства» (1972), он говорит об «эпохе мирового дерева», в которой мы еще живем, — эпохе, которая, по его выкладкам, уже была, скажем, в античном искусстве и даже до него — в древневосточном — и продолжалась потом в Средние века, и продолжалась Ренессансом. То есть это некоторый очень большой период в истории культуры, который себя стал осознавать в то самое время, когда Эрнст выбрал этот символ и некоторые связанные с ним символы для своего искусства.

**В.Б.** Вы произнесли слова: «мы живем в эпоху Мирового дерева». Что же это такое?

**В.И.** Мировое дерево — это некоторый основной символ, который служит одновременно для передачи структуры мира, как мы его понимаем. Ну, скажем, трехэтажные структуры мира, где корни дерева — это подземный мир, обычно — в подсознании и культуре — это мир чудовищ и чего-то страшного. Средняя часть дерева — это человеческий мир. И верхняя часть — это обращенность к небу, к Богу, к высшим силам.

В этом смысле дерево объединяет все мировые религии. Будда прозрел и понял, что такое основные мировые истины, когда он спал под деревом Ботхи — деревом пробуждения. И распятие может пониматься как некоторый вариант мирового дерева, потому что это то древо, на сердцевине которого был распят главный персонаж христианской религии.

**В.Б.** [...] Почему вы говорите, что мы живем в эпоху мирового дерева? А что, когда-то его не было? Или когда-нибудь не будет?

**В.И.** Да, когда-то его не было, как когда-то не было тех персонажей, о которых я говорю. Причем интересно, что символ дерева возник до больших мировых религий. Он как бы *продолжился* в них. Он *развился* дальше в них. И в последующем *искусстве*.

А почему мы сейчас еще живем в эту эпоху? Я думаю, потому что не оборвалась та традиция, которую воплощает, в частности, и Неизвестный. Но уже обрывается. Традиция, которая в искусстве, в мифологии, в религии, в науке, во всем, чем мы занимаемся всерьез, пытается соотнести человека со всем *миром* в целом. Вот в чем особенность Неизвестного. Не только планетарность его географическая, но его космичность — даже в том, что и в маленьких распятиях он изображает *мир в целом*. Дело не в монументальности скульптуры, а в характере темы, в ее связи

с *христианской* религией, т. е. с традицией большой религии. Большая религия и религиозная философия — они всегда все, что делает человек (в том числе все, что он делает в искусстве), соотносят с некой концепцией мира в целом.

Почему я и говорю, что Неизвестный все же одинок в Соединенных Штатах.

У меня нет ощущения, что большой американский художник — а я довольно много видел разных произведений американских художников, и в американских, и в европейских музеях — что любой американский художник принадлежит к этой эпохе мирового дерева. Увы, возможно, он принадлежит к чему-то за ее пределами. Я не скажу, что это будущее. Я думаю, что это не будущее, но что-то *параллельное* — что-то, что позволяет заниматься искусством *вне* решения основных философских вопросов.

[...]

И такого в XX веке очень много. И в этом, я думаю, ответ на многие из Ваших вопросов. Ответ на вопрос, чем мне близок Неизвестный. Что у нас общего, чем мы — я имею в виду не только себя, но и Топорова и многих, кто занимался в те годы семиотикой, — чем мы могли оказаться ему полезными, чем он нам был интересен. Это связано с единством *точки зрения*. Точки зрения, при которой мы можем серьезно заниматься тем, чем мы занимаемся. Не обязательно всегда избегая веселости, но тем не менее в основном стараемся смотреть на мир серьезно.

Я не могу претендовать на то, что этот мой словесный текст есть точное выражение всего, что я хотел сказать. Какие-то куски все-таки мы с помощью слов передаем, а образ, как целостное явление, остается передаваемым только зрительным образом, мне кажется.

[...]

Здесь есть какие-то части, прямо продолжающие не традицию, но — «архетип». Я имею в виду то, что это слово значит в аналитической психологии К. Юнга. «Архетип», понимаемый как некоторое отработанное культурой и хранимое где-то — подспудно, внутри каждого из нас — очень важное представление, которое в любой момент может выплыть из этих глубин. И большой художник всегда этим пользуется. То есть он заставляет нас поднять со дна души то, что там спрятано.

Архетип мирового дерева включает в себя, по-видимому, этот знак — именно знак семиотический — корней. То есть мы можем не думать о том, что дуга внизу изображения — это корни, но тем не менее мы, семиотики или специалисты в детской психологии, мы это знаем — мировое дерево условно может изображаться, например, в китайских ранних иероглифах, как и в ранних детских рисунках, как буква Ж. Здесь корень — это нижняя дуга в этой букве Ж. Эти корни мирового дерева — символы и мира, и человека, вместе человека и мира.

[...]

Корни дерева — это то, что обращено к земле. Китайский иероглиф «дерева» в форме буквы Ж толкуется именно как линия, соединяющая *землю* и *небо*, т. е. нижняя дуга — «*корни*» дерева — это одновре-

менно и «земля», а верхняя дуга, обращенная вверх — это «ветви» дерева, «крона» дерева и одновременно — *небо*. Как любой символ, он — многозначен.

**В.Б.** Какое Ваше любимое распятие?

**В.И.** Из вот этой серии? Для меня, пожалуй, это перегружено той символикой, которую я *знаю*. Я люблю скорее распятия, в которых меньше понятных мне деталей.

[...]

Хотя тем не менее я начал толкование этого, понятного мне распятия, потому что есть не только эта вот *дуга*, которую я могу объяснять, но и *птица*. А если посмотреть иллюстративный материал в разных работах по мифологической символике дерева, то, пожалуй, самое характерное, что на *вершине* всегда находится птица.

Я здесь немного отвлекусь от Эрнста и скажу о тех занятиях, о которых он не знает. О том, чем мы занимались уже после его отъезда. Такая увлекательная — во всяком случае, для меня — область, где удастся увидеть, открыть один миф, который был распространен по всей древней Евразии еще до того, как человек перешел в Америку. Мы знаем, когда он перешел в Америку. Это было примерно 13 тысяч лет назад до нашей эры, и этот миф был занесен индейцами в Северную и Южную Америку.

Этот миф повествует — я не буду сейчас говорить о подробностях — он повествует о дереве, которое растет от неба до земли, и наверху его — птица. То есть это из самых древних образов — то, что я говорил — архетип.

Вот этот крест, это распятие — оно замечательно для меня как для ученого. Оно, повторяю, *слишком много* в себе несет, чтобы я его *чисто эстети-*

*чески* воспринимал. Я его воспринимаю как замечательное доказательство того, что Неизвестный мыслит *символикой*, которая есть во всех больших религиях.

Замечательно то, что здесь появляется *человеческое лицо*, появляется в тех местах распятия, которые должны быть приурочены именно к *человеку*. Это не обязательно должно быть человеческое тело — человек ведь может быть передан и через его *часть*. В частности, и через *лицо*.

Я не буду говорить сейчас о технических терминах, которыми мы при этом пользуемся, но очень существенно то, что у Неизвестного часто присутствует этот основной принцип древнего архаического мышления, как, впрочем, и мышления XX века. Принцип, который мы хорошо знаем по кино — крупный план, — но который есть в мифологии. В мифологии мы его называем — показ целого через часть. Он есть и в мифологическом мышлении, и в мышлении ребенка. Обычно изображают домик посредством дыма из трубы. Не нужно рисовать весь домик.

И у Неизвестного человек или зверь иногда — когда появляются куски зверя в этих распятиях — человек или зверь тоже чаще всего не целиком показан, а только лицом или ногой, предположим.

**В.Б.** Вот моих товарищей в 50-е годы исключили из института. Они показали субботник — тот, великий субботник. Сначала по сцене прошел с такой рукой один человек, а минут через десять прошел второй. Они сказали — бревно такое! И были исключены из института. Они в данном случае как природные семиотики себя проявили. За что и были наказаны. Так что не один Вы пострадали из-за выступления Вейзберга или из-за того, чем вы занимаетесь.

## X Международный форум по человекоцентрированному подходу

**В.В. Колпачников,**

кандидат психологических наук, доцент кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета «Психология консультирования» Московского городского психолого-педагогического университета

В статье освещается основное содержание и атмосфера X Международного форума по человекоцентрированному подходу, прошедшему в Испании с 7 по 12 мая 2007 г.

Как важнейшая примечательная особенность отмечается то, что наряду с научной, академической программой на форуме создается атмосфера открытости, эмпатического понимания и позитивного уважения — в полном соответствии с принципами человекоцентрированного подхода. Сообщается, что следующий Международный форум пройдет в 2010 г. в России.

**Ключевые слова:** человекоцентрированный подход, безусловное позитивное уважение, эмпатия, конгруэнтность.

7—12 мая 2007 г. в Испании, на острове Майорка в г. Пальма де Майорка прошел X Международный форум по человекоцентрированному подходу.

Первый из этих форумов состоялся в 1982 г. в Мексике при непосредственном участии основоположника этого подхода Карла Роджерса. После этого форумы проходили в Англии (1984), США (1987), Бразилии (1989), Голландии (1992), Греции (1995), Южной Африке (1998), Японии (2001), Аргентине (2004).

В форуме на Майорке приняли участие 250 человек из 27 стран мира.

Содержательная программа форума включала общение о проводимых исследованиях, обмен опытом работы в рамках человекоцентрированного подхода, сквозные (на протяжении всего форума) группы встреч и ежедневные встречи всех участников на так называемых community meetings.

Представьте себе общность людей, в плоть и кровь жизненного стиля которых вошли конгруэнтность (истинность, аутентичность), безусловное позитивное отношение к другим людям и умение и желание глубоко, эмпатически слушать и понимать друг друга. Совершенно необыкновенное ощущение от нахождения в кругу таких людей! Почти органически ощущаешь возвращение себе права быть таким, какой ты есть — со всеми своими чувствами, желаниями, недостатками. При этом видишь, веришь и реально проявляешь лучшее в себе — жизнерадостность, креативность, доброжелательность. Ощущаешь себя аккуратно понимаемым — и сам стараешься внимательно и бережно относиться и глубоко понимать других. И при всем при этом — никакой излишней, надуманной слащавости и кисейности: честно и открыто поднимаются и обсуждаются самые актуальные вопросы и проблемы, сталкиваются и конфронтируют мнения. Но различия во мнениях и запросах не ведут к подавлению и уничтожению других или себя, а становятся основой для совместного проживания-переживания их, когда рано или поздно проявляется и находится решение. Наиболее устраивающее все вовлеченные стороны... Удивительная, трогательная атмосфера!

Именно в этой атмосфере проходила научная программа форума. В различных презентациях и мастерских были затронуты вопросы и проблемы личностного роста, разрешения конфликтов, построения и реализации психотерапевтического процесса и супервизии в рамках данного подхода, теоретические аспекты и практический опыт применения человекоцентрированного подхода в образовании и бизнесе, вопросы клинического применения подхода и многое-многое другое.

Было большое число мастерских. Упомянем лишь некоторые из них. Натали Роджерс (США), дочь Карла Роджерса и основоположница человекоцентрированной терапии искусствами, проводила мастерскую «Врачевание души с помощью искусств». Анне Ньюэлл и Ивис Кеннингтон (Великобритания) провели мастерскую «Вызовы, преимущества и радости старения», вызвавшую большой позитивный отклик у участников форума. Эва Кампи и Магдалена Берлино (Италия) представили мастерскую «Тренинг бизнес-театра: от формирующего опыта к социальным изменениям».

Глубоко и серьезно обсуждались вопросы теории и методологии человекоцентрированного подхода. Стоит отметить в этой связи бурное развитие этого подхода в наши дни в Латинской Америке. Об этом свидетельствует как представленность профессионалов из разных стран Латинской Америки на форуме (около половины всех участников), так и глубина и качество их теоретических и практических разработок. Вирджиния Морейра (Бразилия) сделала доклад «Гуманистическо-феноменологическая психотерапия: современное развитие идей Карла Роджерса», в котором представила всестороннюю и обоснованную модель психотерапевтического процесса с опорой на идеи феноменологии Мерло Понти, взгляды которого достаточно мало (по сравнению с учениями Гуссерля и Кьеркегора) известны в России. В этом докладе было показано, как во встрече психотерапевта и клиента — двух людей, обладающих своими жизненными мирами, — происхо-

дит аккуратное понимание мира другого человека, а затем — совместное творчество по перестройке этого мира в желаемом направлении. Альберто Сегрера (Мексика) представил сообщение «Человекоцентрированный подход после Карла Роджерса: рефлексии и библиография на испанском языке», в котором он выделил несколько моделей развития подхода в наше время. Клаудио А. Руд (Аргентина) в своем всестороннем сообщении «Открытое к морю окно: философия открытости как поддержка человекоцентрированного подхода» изложил философские и методологические основания развития идей и практики К. Роджерса сегодня. Антонио Сантос, бразилец, переехавший недавно в США и являющийся сейчас членом Центра изучения человека, основанного К. Роджерсом, сделал всесторонний и глубокий доклад на тему «Эмпатия: что лежит за образами ума. Более глубокое понимание роли эмпатии в психотерапии». Эрнест Медоус (США) в своем сообщении «Различия» представил специфическую помогающую и общую модель человекоцентрированного подхода. Вениамин Колпачников (Россия) в докладе «Современное развитие человекоцентрированного подхода: взгляд российского психолога» связал идеи и практику человекоцентрированного подхода с идеями культурно-деятельностной психологии.

Описание форума будет неполным без освещения динамики формирования единой общности участников. Действительно, отличительной чертой форумов по человекоцентрированному подходу является то, что они проводятся не как чисто академическое событие. Форум *проживается* как совместное событие и процесс, часть человеческой — реальной жизни участников. Этому во многом способствуют community meetings — общие ежедневные собрания всех участников форума, на которых обсуждаются все животрепещущие вопросы присутствующих. Представьте себе двести пятьдесят человек из разных стран, говорящих на разных языках, каждый индивидуальный и уникальный, со своими желаниями и вопросами. И каждый хочет конгруэнтно, искренне выразить себя для других. Поневоле возникают всяческого рода накладки и шероховатости: чей-то язык непонятен кому-то, кто-то спешит сказать свое и не замечает, что кто-то рядом или не рядом в комнате находится в состо-

янии сильного переживания, у кого-то это вызывает недоумение и даже возмущение... Напряжение растет. И порою возникает вопрос: «А возможно ли в такой большой группе видеть, слышать, чувствовать каждого как в малой группе?» — и закрадывается, порой вполне логичный, но по сути — предательский ответ: «Наверно, нет!». Но реальность форума по мере его развития полностью опровергает этот предательски-трусливый ответ!!! На общих встречах начинают происходить удивительные, пронимающие до самой глубины души процессы. Постепенно уходят напряжение и спешка, конкуренция за право высказаться. Огромный зал как будто начинает дышать в унисон, и когда кто-нибудь оказывается в состоянии глубоких переживаний, весь зал замирает в участливом соприсутствии, кто-то подсаживается рядом и, если это необходимо, уместным касанием, объятием разделяет и помогает пережить нахлынувшие чувства страдающему. Язык перестает быть проблемой. В момент паузы говорящего кто-то гармонично встраивается с переводом сказанного. Участники, при всей их уникальности и различиях, начинают жить как единый организм, общность людей, у которых гораздо больше, чем их различия, общего — собственно человеческого. Потрясающее чувство! Я лично (да и не я один) склонен рассматривать подобные отношения, складывающиеся на форумах по человекоцентрированному подходу, прототипом действительно гармоничных отношений, который может утвердиться в отношениях людей на Земле. Карл Роджерс прав, сказав о возможности «тихой революции» в человеческом обществе. Человекоцентрированный подход, с моей точки зрения, — это культурная тенденция в современном обществе, реализующая эту революцию.

На завершающем собрании всех присутствующих автор этого сообщения предложил провести следующий форум в России. Предложение было принято с большим воодушевлением подавляющим большинством участников. Поэтому весьма вероятно, что следующий форум по человекоцентрированному подходу состоится в 2010 г. в России. Подготовительная работа уже началась. Заинтересованных в подготовке и участии в этом форуме прошу связываться со мной по электронной почте [venyak@mail.ru](mailto:venyak@mail.ru).

## 10<sup>th</sup> International Forum on Person-Centered Approach

V.V. Kolpachnikov,

Ph.D. in Psychology, associate professor at the Department of Individual and Group Psychotherapy, Faculty of Counseling Psychology at the Moscow State University of Psychology and Education

The author describes the atmosphere and events of the 10th International Forum on Person-Centered Approach that was held in Spain on May 7–12, 2007. The most significant and remarkable feature of the Forum (along with its scientific programme) was its atmosphere of empathy, open-mindedness, understanding and positive regard — in full accordance with the principles of the person-centered approach. The next International Forum will be held in Russia in 2010.

**Key words:** person-centered approach, unconditioned positive regard, empathy, congruence.

## Уважаемые читатели!

# Приглашаем вас подписаться на журнал «Вопросы психологии» — старейшее научное отечественное издание ПО ПСИХОЛОГИИ

**Основные задачи журнала** — знакомить читателей с последними достижениями психологической науки в стране и за рубежом. Отражая сегодняшнее состояние психологической науки в целом, журнал стремится максимально способствовать развитию фундаментальных теоретических исследований, разработке методов решения практических задач, широкому внедрению психологических знаний в жизнь.

На страницах журнала публикуются теоретические, экспериментальные, научно-практические материалы, ориентированные на решение проблем обучения и воспитания подрастающего поколения — от дошкольного до студенческого возраста. Часть материалов журнал адресует непосредственно работникам системы народного образования, а также родителям.

«Вопросы психологии» вошли в **перечень журналов ВАК**, журнал включен в Реферативный журнал и Базу данных ВИНТИ. Сведения о журнале ежегодно публикуются в международной справочной системе по периодическим и продолжающимся изданиям «Ulrich's Periodicals Directory».

Все статьи, помещенные в основные разделы журнала, снабжаются резюме на русском и английском языках.

Журнал выходит 6 раз в год, каждый номер имеет объем 12 п.л. (192 с.).

Выпущен компакт-диск «Вопросы психологии — 1986—2005 гг.» — электронная версия всех номеров журнала, изданных за 20-летний период, с системой поиска на русском и английском языках.

Подписаться на журнал и компакт-диск «Вопросы психологии» можно в любом почтовом отделении связи по каталогу «ГАЗЕТЫ. ЖУРНАЛЫ» Агентства «Роспечать».

С 2008 г. осуществить подписку на журнал можно как на полугодие, так и на весь год сразу.

### Условия подписки:

Индексы в каталоге «ГАЗЕТЫ. ЖУРНАЛЫ» Агентства «РОСПЕЧАТЬ»

#### журнал на полугодие:

71131 — для индивидуальных подписчиков;

71235 — для организаций и предприятий

#### на год:

80440 — для индивидуальных подписчиков

80441 — для организаций и предприятий

#### компакт-диск

79937 — для индивидуальных подписчиков

79938 — для организаций и предприятий

Указанные выше издания обойдутся дешевле тем, кто подпишется на них непосредственно в редакции, откуда и будет самостоятельно их забирать.

В редакции можно также подписаться на Интернет-версию текущих номеров журнала. Все публикации представлены в pdf-формате, что обеспечивает их быстрое скачивание.

Кроме того, в редакции можно купить разрозненные номера журнала.

### Адрес редакции:

125009 Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4.

Проезд: ст. м. «Библиотека им. Ленина», «Боровицкая», «Александровский сад».

Тел.: (495) 202-96-09.

сайт: [www.voppsy.ru](http://www.voppsy.ru)

e-mail: [vop.psy@g23.relcom.ru](mailto:vop.psy@g23.relcom.ru)

## НАШИ АВТОРЫ

- Ахутина Татьяна Васильевна** — доктор психологических наук, профессор, зав. лабораторией нейропсихологии ф-та психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова и лабораторией трудностей обучения и синдрома дефицита внимания и гиперактивности Московского городского психолого-педагогического университета *akhutina@mail.ru*
- Бажанова Татьяна Васильевна** — аспирант ф-та психологии образования Московского городского психолого-педагогического университета *Tbazhanova@mail.ru*
- Гордеева Ольга Владимировна** — кандидат психологических наук, доцент Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова *denisart@mtu-net.ru*
- Гуткина Нина Иосифовна** — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, заведующая лабораторией «Психологическая готовность к школе» Московского городского психолого-педагогического университета, профессор кафедры возрастной психологии Московского городского психолого-педагогического университета, старший научный сотрудник Психологического института РАО *uvpech@mail.ru*
- Гущин Юрий Вячеславович** — ассистент кафедры психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна» *gusjv@mail.ru*
- Дэниелс Гарри** — профессор, Центр социокультурных и деятельностных исследований, Университет г. Бат, *h.r.j.daniels@bath.ac.uk*
- Ермакова Ирина Васильевна** — кандидат психологических наук, начальник сектора социально-психологических проблем образования Московского городского психолого-педагогического университета *ermak@uetranet.ru*
- Киселёв Сергей Юрьевич** — кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии факультета психологии Уральского государственного университета им. А.М. Горького *eskisa@rambler.ru*
- Колпачников Вениамин Валентинович** — кандидат психологических наук, доцент кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета психологии консультирования Московского городского психолого-педагогического университета *venyak@mail.ru*
- Кондаков Игорь Михайлович** — кандидат психологических наук, заведующий лабораторией математических моделей Московского городского психолого-педагогического университета *ikondakow@mtu-net.ru*
- Лапшина Юлия Юрьевна** — ассистент кафедры клинической психологии факультета психологии Уральского государственного университета им. А.М. Горького
- Либерман Александр Аронович** — кандидат психологических наук, начальник отдела науки и инноваций Набережночелнинского педагогического института (НГПИ) *liberman2@inbox.ru*
- Лидбеттер Джейн** — преподаватель педагогической психологии на факультете образования, Университет г. Бирмингем
- МакНэб Наташа** — научный сотрудник факультета образования Университета г. Бирмингем

- Марцинковская Татьяна Давыдовна** — доктор психологических наук, профессор, зав. лабораторией психологии личности Психологического института РАО  
*marsinkovskaya@isicreate.ru*
- Пермякова Маргарита Евгеньевна** — соискатель кафедры клинической психологии факультета психологии Уральского государственного университета им. А.М. Горького
- Печенков Василий Васильевич** — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, ведущий научный сотрудник Московского городского психолого-педагогического университета и Психологического института РАО  
*vtpech@mail.ru*
- Полева Наталья Сергеевна** — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории исторической психологии личности Психологического института РАО  
*npoleva@mail.ru*
- Соарес Алан** — преподаватель курса по естественным наукам факультета образования, Университет г. Бирмингем
- Четверткова Евгения Юрьевна** — студентка 5 курса ф-та психологии кафедры общей психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова  
*www.lizard\_milk@list.ru*
- Эльконинова Людмила Иосифовна** — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Института дошкольного образования РАО  
*Milaelk@mail.ru*
- Эрикссон Ингер** — кандидат наук, Стокгольмский институт образования

---

## OUR AUTHORS

---

- Akhutina Tatiana Vasilyevna** – Ph.D. in Psychology, professor, head of the Neuropsychology Laboratory, Faculty of Psychology at the Lomonosov State University, head of the Laboratory of Learning Difficulties and ADHD at the Moscow State University of Psychology and Education  
*akhutina@mail.ru*
- Bazhanova Tatiana Vasilyevna** – Postgraduate student at the Educational Psychology Faculty at the Moscow State University of Psychology and Education  
*Tbazhanova@mail.ru*
- Gordeyeva Olga Vladimirovna** – Ph.D. in Psychology, associate professor at the Lomonosov Moscow State University  
*denisart@mtu-net.ru*
- Goutkina Nina Iosifovna** – Ph.D. in Psychology, senior researcher, head of the Laboratory of Psychological School Readiness at the Moscow State University of Psychology and Education, professor at the Age Psychology Department at the Moscow State University of Psychology and Education, senior researcher at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education  
*vppech@mail.ru*
- Goushchin Yuri Vyacheslavovich** – Assistant at the Psychology Department at the Dubna International University of Nature, Society and Man  
*gusjv@mail.ru*
- Daniels Harry** – professor, the Centre for Sociocultural and Activity Theory Research, University of Bath  
*h.r.j.daniels@bath.ac.uk*
- Yermakova Irina Vasilyevna** – Ph.D. in Psychology, head of the Sector of Social and Psychological Problems in Education at the Moscow State University of Psychology and Education  
*ermak@uetranet.ru*
- Kiselyov Sergei Yuryevich** – Ph.D. in Psychology, associate professor at the Clinical Psychology Department, Faculty of Psychology at the A.M. Gorky Ural State University  
*eskisa@rambler.ru*
- Kolpachnikov Veniamin Valentinovich** – Ph.D. in Psychology, associate professor at the Department of Individual and Group Psychotherapy, Faculty of Counseling Psychology at the Moscow State University of Psychology and Education  
*venyak@mail.ru*
- Kondakov Igor Mikhailovich** – Ph.D. in Psychology, head of the Mathematical Models Laboratory at the Moscow State University of Psychology and Education  
*ikondakov@mtu-net.ru*
- Lapshina Yuliya Yuryevna** – Assistant at the Clinical Psychology Department, Faculty of Psychology at the A.M. Gorky Ural State University
- Liberman Alexander Aronovich** – Ph.D. in Psychology, head of the Science and Innovations Section at the Pedagogical Institute of Naberezhnye Chelny  
*liberman2@inbox.ru*
- Leadbetter Jane** – tutor in Educational Psychology, School of Education, University of Birmingham
- MacNab Natasha** – research fellow, School of Education, University of Birmingham
- Martsinkovskaya Tatiana Davydovna** – Ph. D., Professor, Head of the Laboratory of Personality Psychology of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education  
*marsinkovskaya@isicreate.ru*

- Permyakova Margarita Yevgenyevna** – Ph.D. applicant at the Clinical Psychology Department, Faculty of Psychology at the A.M. Gorky Ural State University
- Pechenkov Vasily Vasilyevich** – Ph.D. in Psychology, senior researcher, leading researcher at the Moscow State University of Psychology and Education and at the Russian Academy of Education  
*vppech@mail.ru*
- Poleva Natalia Sergeevna** – PhD in Psychology, senior researcher at the Historical Psychology of Personality Laboratory at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education  
*npoleva@mail.ru*
- Soares Allan** – lecturer in Science Education, School of Education, University of Birmingham
- Chetvertkova Yevgeniya Yuryevna** – 5<sup>th</sup> year student at the General Psychology Department at the Lomonosov Moscow State University  
*wew.lizard\_milk@list.ru*
- Elkoninova Lyudmila Iosifovna** – Ph.D. in Psychology, senior researcher at the Institute of Preschool Education of the Russian Academy of Education  
*Milaelk@mail.ru*
- Eriksson Inger** – Ph.D., Stockholm Institute of Education inger  
*eriksson@lhs.se*

# Содержание

## ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ

Форма и материал сюжетно-ролевой игры дошкольников <i>Л.И. Эльконина, Т.В. Бажанова</i> .....	2
Место и возможные функции понятия ведущей деятельности <i>А.А. Либерман</i> .....	12

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

Содействие продвижению творчества в школах: возможности применения теории деятельности <i>Г. Дэниелс, Дж. Лидбеттер, А. Соарес, Н. МакНэб</i> .....	21
Перемены в шведской системе образования: изменение действий или возникновение новой деятельности? <i>И. Эрикссон</i> .....	33

## ДИСКУССИИ И ДИСКУРСЫ

Индивидуальность — единство несовместимого <i>В.В. Печенков</i> .....	40
Культурно-историческая парадигма: контекст развития <i>И.В. Ермакова, И.М. Кондаков</i> .....	49

## ПСИХОЛОГИЯ ИСКУССТВА

Искусство в современном мире — новые формы и новые старые механизмы воздействия <i>Т.Д. Марцинковская</i> .....	56
--	----

## ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Развитие учебной мотивации учащихся в первых двух классах современной начальной школы (лонгитюдное исследование) <i>Н.И. Гуткина</i> .....	62
Теория деятельности А.Н. Леонтьева как основа изучения измененных состояний сознания (анализ феномена зависимости характеристик вдохновения от вида творческой деятельности) <i>О.В. Гордеева, Е.В. Четверткова</i> .....	75
Исследование нейропсихологического профиля у детей со специфическими нарушениями речи (отзывы Ю.В. Гущина и Т.В. Ахутиной) <i>С.Ю. Киселёв, М.Е. Пермякова, Ю.Ю. Лапина</i> .....	84

## ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ

Цвет как язык живописи в психологии искусства Н.Н. Волкова <i>Н.С. Полева</i> .....	93
--	----

## АРХИВ

Психология детского подражания (экспериментально-психологическое исследование) <i>Л.И. Божович, Л.С. Славина</i> .....	101
---	-----

## ИНТЕРВЬЮ

Беседы М. Мамардашвили и В. Иванова с В. Бондаревым об Эрнсте Неизвестном .....	107
---	-----

## НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

X Международный форум по человекоцентрированному подходу <i>В.В. Колпачников</i> .....	120
---	-----

<i>Наши авторы</i> .....	123
--------------------------	-----

# Contents

## THE PROBLEM OF DEVELOPMENT

Form and Material of Role Play in Preschool Children <i>L.I. Elkoninova, T.V. Bazhanova</i> .....	2
Concept of Leading Activity: Its Place and Possible Functions <i>A.A. Liberman</i> .....	12

## PSYCHOLOGICAL PRACTICE

Promoting Creativity within and across schools: An application of Activity Theory <i>H. Daniels, J. Leadbetter, A. Soares, N. MacNab</i> .....	21
Contemporary changes in Swedish compulsory schools – changes in actions or the emerging of a new activity <i>I. Eriksson</i> .....	33

## DISCUSSIONS AND DISCOURSES

Individuality: The Unity of Incompatible <i>V.V. Pechenkov</i> .....	40
Cultural-Historical Paradigm: Context of Development <i>I.V. Yermakova, I.M. Kondakov</i> .....	49

## PSYCHOLOGY OF ART

Art in Modern World: New Forms and New/Old Mechanisms of Influence <i>T.D. Martsinkovskaya</i> .....	56
---	----

## EMPIRICAL RESEARCHES

Learning Motivation Development in First- and Second-Year Pupils of Modern Elementary School (A Longitudinal Research) <i>N.I. Goutkina</i> .....	62
A.N. Leontiev's Activity Theory as a Basis for Studying Altered States of Consciousness (Analysing the Dependence of Inspiration Characteristics on Types of Creative Activity) <i>O.V. Gordeyeva, Ye. V. Chetvertkova</i> .....	75
Research on Neuropsychological Profile of Children with Specific Speech Disorders (Review by Yu.V. Goushchin and T.V. Akhutina) <i>S.Yu. Kiselyov, M.Ye. Permyakova, Yu.Yu. Lapshina</i> .....	84

## MEMORABLE DATES

Colour as Painting Language in N.N. Volkov's Art Psychology <i>N.S. Poleva</i> .....	93
---	----

## ARCHIVE

Psychology of Children's Imitation (Experimental Psychological Research) <i>L.I. Bozhovich, L.S. Slavina</i> .....	101
---	-----

## INTERVIEW

M.Mamardashvili and V.Ivanov: Conversations with V. Bondarev about Ernst Neizvestny .....	107
--	-----

## SCIENTIFIC LIFE

10th International Forum on Person-Centered Approach <i>V.V. Kolpachnikov</i> .....	120
<i>Our authors</i> .....	125