

Международный научный журнал

Культурно-историческая психология
Cultural-Historical Psychology

№ 3 — 2007

Московский городской психолого-педагогический университет

В отличие от ряда предыдущих номеров, имевших ведущую тему, — например, специальная психология, психология искусства или теория деятельности, данный номер в явном виде не имеет таковой. Ведущая тема — не самоцель, в конечном счете, каждый читатель сам определяет, что для него окажется в том или ином номере самым важным. В то же время в содержании представлены все основные рубрики предыдущих номеров. Акцент, пожалуй, сделан на личности и работах Л.С. Выготского. Впервые введена рубрика «Выготскоеведение» и впервые (в нашем журнале) публикуется работа Выготского.

В настоящем номере журнала вниманию читателя представлены несколько линий исследований: *проблема смысла, проблема соотношения биологического (физиологического) и социального* в психическом развитии человека в работах отечественных и зарубежных психологов и некоторые *вопросы развития ребенка старшего дошкольного возраста*. Все эти предметные линии исследований пронизывает один вектор — *взгляд на современную психологию развития и современную культурно-историческую психологию*. Этот вектор представлен рассмотрением личности Л.С. Выготского, основных понятий его теории, «недосказанным» и изучаемым в настоящее время и изменяющимися во времени представлениями современных ученых.

Первая предметная линия — интригующие изыскания на пути анимации и монтажа метафор как средств выражения и определения смысла, а также поиски Одного Главного Слова в психологии, рефлексивный анализ процессов его порождения (В.П. Зинченко) и самой возможности постановки такого вопроса (Д.А. Леонтьев).

Вторая линия представлена изучением филогенеза и культурной истории, взаимно конституирующими друг друга в процессе человеческого онтогенеза, предметом анализа выступают познавательные процессы, а основными теоретическими положениями — нелинейность культурного времени, пролепсис, как детерминация из будущего, подробно рассмотренная на примере развития ребенка в младенческом возрасте (М. Коул, США). Далее вниманию читателя предлагается авторский теоретический подход к сензитивным периодам как феноменам динамического единства биологических и социальных факторов, рассматривается также ситуация нарушения баланса в биосоциальном равновесии (М.Б. Калашникова). Анализируется концепция Л.А. Венгера о распространении идеи социального происхождения умственных функций на довербальное мышление и возможности ее применения в педагогической практике за рубежом, а также возникающие трудности применения «программ специального вмешательства» (special intervention) при визуальном моделировании у старших дошкольников (Г.Г. Прайс, США). Предлагается к рассмотрению объяснение происхождения и возникновения творческих способностей в детстве с позиции культурно-исторической психологии и раскрывается «заблуждение» специалистов возрастной психологии в понимании развития ребенка до младшего школьного возраста как творчества со стороны ребенка (Д.Б. Богоявленская).

Третья линия представленных работ посвящена изучению предпосылок возникновения эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте и перспективы его развития в ситуации сотрудничества и соучастия (М.А. Нгуен); обоснованию и разработке парной методики (взаимообучения) на основе экспериментально-генетического метода Л.С. Выготского и положения о зоне ближайшего развития с акцентом на ситуации сотрудничества с «продвинутыми сверстниками» в дошкольном возрасте (И.А. Корепанова, М.А. Сафронова). Также представлены конкретные предметные работы: о внутренней взаимосвязи музыкального и духовного начал в музыкальном образовании при сохранении приоритета начала духовного (В.В. Семикин, Г.А. Праслова) и работа О.А. Бегловой, где разработаны и обоснованы этапы применения танцевально-двигательных техник в комплексной логопсихокоррекции заикающихся.

В методологическом разделе Д. Бэксхёрст (Канада) предлагает критически оценить философское значение категории опосредствования. А.Л. Венгер фокусируется на движении парадигм в современной психологии развития, пытается выявить сам факт эволюции взглядов некоторых ученых и причины поисков новой методологии из-за «тоски по утраченной целостности взгляда на человека».

В данном номере возникла необходимость введения новой рубрики, впрочем, вполне логичной и ожидаемой, — Выготскоеведение. Здесь предполагается концентрировать поисковые исследования личной и творческой биографии создателя культурно-исторической теории. Б.Г. Мещеряков рассматривает две загадки, связанные с отчеством и фамилией Л.С. Выготского, и обращает внимание на ряд совпадений в биографиях Мартина Лютера и Льва Выготского. Основная «мораль» из этой полудетективной истории состоит в следующем: для понимания всего одной буквы в фамилии Выготского потребовалось углубиться в историю почти на 500 лет, а в его работах миллионы букв; и для понимания творчества и биографии нельзя ограничиваться лишь текстами самого Выготского и его непосредственным окружением. Контекстом великой личности является вся человеческая история и культура. В.К. Зарецкий соединяет через определенную проблемную ситуацию две логики рассуждения о зоне ближайшего развития — диагностическую (как оценивать уровень развития) и педагогическую (как способствовать повышению уровня развития), а затем конструирует понятие ЗБР как пространства возможных линий развития ребенка. В данном исследовании рассматривается взаимодействие ребенка только со взрослым.

В рубрике «Архив» читателю предлагается ознакомиться с двумя работами: Л.С. Выготский «Проблема высших интеллектуальных функций в системе психотехнического исследования» и продолжением экспериментально-психологического исследования Л.С. Славиной и Л.И. Божович об изучении подражания, взятого в трех различных плоскостях: 1) подражание как сложный психологический процесс в его функциональном и структурном генезе; 2) подражание как способ овладения высшими формами поведения; 3) подражание как культурно-психологический этап в развитии всякой психологической функции.

Б.Г. Мещеряков
М.А. Сафронова

Переплетение филогенетической и культурной истории в онтогенезе*

М. Коул

профессор Калифорнийского университета г. Сан-Диего (США), специалист по коммуникации, психологии и развитию человека, заведующий лабораторией сравнительного изучения человека

В статье представлено теоретическое обоснование положения о том, что культура является составляющей психических процессов человека. Цель этой статьи состоит в том, чтобы защитить утверждение, что человеческая культура является составляющей человеческих психических процессов. Несколько видов данных представлены в поддержку этого положения: явления, связанные со стабилизацией изображений на сетчатке; нелинейность культурного/когнитивного времени, которое действует как механизм трансформации, объединяющий материальные и идеальные аспекты культуры; данные относительно влияния культуры как нелинейного источника структуризации в человеческом онтогенезе (пролепсис) и, наконец, данные о способах, которыми культурные практики влияют на функционирование мозга.

Ключевые слова: культура, филогенез, онтогенез, пролепсис, био-культурное со-конструирование (co-construction)

1. Введение

По моему убеждению, современные исследования роли культуры в развитии человека тормозятся устойчивым неприятием психологов (behavioral scientists) выводов из коэволюции филогенетического и культурно-исторического факторов в формировании процессов развития в рамках онтогенеза. Широкое принятие психологами и нейрочеными центральной значимости биологической эволюции в формировании человеческих свойств создает, как я считаю, ситуацию, в которой роль культуры в процессе создания человеческой природы рассматривается как вторичная, и поэтому ею легко пренебрегают. С этой точки зрения культура — не более чем слой патины, мешающий увидеть четкую картину механизмов мышления, переживания и деятельности. Этот взгляд много лет назад ярко выразил Арнольд Гезелл [18, р. 358], когда написал:

«Ни физическая, ни культурная окружающая среда не содержит каких-либо механизмов роста (grow). Культура накапливается; но она не определяет рост. Перчатка надевается на руку; рука определяет перчатку».

Совершенно другого взгляда придерживается антрополог Клиффорд Гирц, который, хотя и не отрицал центральность биологической эволюции в возникновении Homo sapiens, описывал критическую важность культуры в эволюционном процессе, используя не менее яркий язык:

«Нервная система человека не просто позволяет ему обрести культуру, она положительно требует, чтобы он делал это, иначе она не будет нормально функционировать вообще. Культура не столько дополняет, развивает и расширяет основанные на органике и, казалось бы, логически и генетически первичные по отношению к ней способности, сколько она выступает их составной частью. Вырванное из социокультурной среды человеческое существо — это не особо одаренная и лишь внешне отличающаяся обезьяна, но абсолютно бессмысленное и, следовательно, ни к чему не годное чудовище» [15, р. 68].

Конечно, Гирц в своей аргументации опирался на скудные данные, однако современные исследования гоминизации, в которых было показано, что культура является «ингредиентом этого процесса», вкуче с экспериментальными данными, которые демонстрируют, что изменения структуры и функций мозга связаны с культурно-организованными изменениями

* Перевод с английского Б.Г. Мещерякова. Переводчик благодарит за ценную помощь в редактировании перевода М.Л. Коула, Е.М. Виноградову и особенно И.В. Пономареву.

ми в опыте, более добры к Гирцу, чем к Гезеллу. Так, например, эволюционный психолог Генри Плоткин недавно пришел к выводу, что «человеческая эволюция и эволюция культуры — улица с двусторонним движением причинных взаимодействий» [37, р. 93]. Основываясь на современных данных нейронауки, Стивен Квартц и Терренс Седжновский объявляют, что культура «содержит часть программы развития, которая работает вместе с генами и строит мозг, который лежит в основе того, чем вы являетесь» [40, р. 58]. Дональд говорит о том же, но в других терминах: «На самом деле, организуя познавательные функции мозга в эпигенезе, культура делает совместимыми сложные символические системы, необходимые для того, чтобы поддерживать ее» [14, р. 23]. Немного позднее Ли предложил термин «био-культурный со-конструктивизм», чтобы характеризовать эту точку зрения [29].

В свете моих собственных профессиональных интересов и возросшей доступности релевантных данных цель этой статьи состоит в том, чтобы рассмотреть переплетение филогенеза и культуры в человеческой психической жизни, что предполагалось последними авторами. При этом я буду опираться на разнообразные данные, некоторые из которых они не рассматривали.

2. Культура: о чем мы говорим?

Полисемия термина «культура» даже в рамках антропологии, для которой этот термин является фундаментальным, поистине легендарна. Понимая, что согласие вряд ли достижимо, лучшее, что я могу сделать, — это указать на разграничения в самом спектре определений, которые важны в контексте нашего обсуждения.

Возможно, наиболее употребительное определение культуры предложено антропологами Крёбером и Клакхоном после рассмотрения множества определений в весьма обширной по тому времени литературе:

«Культура состоит из эксплицитных и имплицитных *паттернов* поведения «... и других образцов, его направляющих, приобретаемых и передаваемых посредством символов, и составляющих характерные достижения различных групп людей, включая воплощение этих достижений в артефактах; сущностное ядро культуры состоит из традиционных (т. е. исторически созданных и отобранных) идей и особенно из связанных с ними ценностей; культурные системы могут, с одной стороны, рассматриваться как продукты действия, с другой — как элементы условий для будущих действий» [27, р. 181].

Это определение полезно в настоящем контексте, потому что оно указывает на критическое различие, которое до некоторой степени подразумевается во всех других определениях, но часто в скрытой форме, а нам необходимо довести его до ясного вида. Культура в этом определении является смешением элементов, включающим одновременно *как материальные вещи*, «находящиеся где-то там в мире», *так и ментальные сущности* (идеи и ценности), которые,

по-видимому, находятся «внутри», в человеческом разуме. Кроме того, форма этих ментальных сущностей определяется как символы, которые обычно понимаются как предметно-изобразительные значки (representational token) для понятия или величины, т. е. для идеи, объекта, понятия, качества и т. д. Даже то, как материальные и идеальные/символические аспекты культуры относятся друг к другу и культура к человеческим познавательным способностям, остается вопросом, по которому существуют серьезные расхождения [см.: 12].

В отличие от этого, недавний интерес к возможности, что многие группы приматов «имеют культуру», привел к согласию среди приматологов о том, что является самым главным в понятии культуры: культура — это «группо-специфическое поведение, которое приобретается, по крайней мере, отчасти посредством социальных влияний» [32, р. 305] или «поведенческое соответствие (behavioral conformity), распространяющееся или поддерживаемое негенетическими средствами» через процессы социального научения [51, р. 284]. Согласно этому минималистскому определению, культура не является специфическим достоянием людей, и это определение не отводит центральной роли символам в наблюдаемом «поведенческом соответствии». Скорее, в нескольких ярких примерах (например, в использовании камней для раскалывания орехов) совершенно очевидна материальность элементов данного поведения.

Пока достаточно обратить внимание на то, что даже те, кто приводит доводы в пользу наличия культуры у нечеловеческих приматов (non-human primates), обычно соглашались, что в человеческой культуре имеется нечто большее, чем негенетически передаваемые поведенческие паттерны, и что в человеческом познании имеется что-то большее, чем то, что обнаружено у нечеловеческих приматов. Однако разногласия в том, чем же точно является это «большее», и что межвидовые различия в характере культуры говорят нам о роли культуры в человеческом филогенезе и текущем когнитивном развитии, породили обширную и весьма полемичную литературу [7].

В представленных далее материалах я надеюсь сделать немного более понятным этот комплекс взаимосвязей.

Во-первых, я суммирую данные из экспериментов по очень кратковременным изменениям в зрительном восприятии при экстраординарных условиях, которые, по-видимому, требуют от нас признать роль как культурно-организованного опыта, так и филогенетически сформированной «жесткой схемы (hard wiring)» в нашем обычном восприятии мира. В то же самое время эти микрогенетические данные подчеркивают, что филогенез и культурный исторический опыт, хотя и необходимы для нормального восприятия, но недостаточны.

Во-вторых, я показываю, что в важном смысле культурно-историческое время является нелинейным относительно путей, которыми оно входит в процесс человеческого мышления как вообще, так и

в человеческом онтогенезе в частности. Это заключение подкрепляется (*buttressed*) рядом эмпирических примеров с детьми разного возраста, живущими в разных культурных условиях. Каждый из этих случаев подчеркивает дополнительную (комплементарность) материальных и символических аспектов культуры и ее посредничество (медиацию) для человеческого опыта.

В-третьих, я рассматриваю недавние данные о том, что нормальное когнитивное развитие заставляет нас предположить, что филогенез снабжает детей «скелетными», «домено-специфическими» способностями, которые должны «обрасти плотью» благодаря участию в культурных практиках, чтобы осуществлялось нормальное онтогенетическое развитие.

В-четвертых, я рассматриваю небольшой, но быстро расширяющийся массив (*corpus*) исследований, показывающих, что участие в практиках, которые имеют культурно-историческое происхождение, может изменить и морфологию и *on-line* функционирование мозга. С этими данными в руках я совершу краткий возврат к моему основному утверждению, что филогенез и культурная история взаимно конституируют друг друга в процессе человеческого онтогенеза.

3. Три части образа:

продуктивная метафора для связи филогенеза и культуры в когнитивной деятельности

Провокационный способ подумать об отношениях между филогенезом, культурой и познавательными способностями у людей состоит в том, чтобы рассмотреть комбинацию процессов, кажущихся необходимыми для взрослого человека, чтобы переживать зрительный образ мира (те же самые процессы, по-видимому, применимы к образам в других сенсорных модальностях, но подходящих данных недостаточно). Между прочим, понятие образа страдает некоторой двусмысленностью, которая обнаруживается и в нашем обсуждении понятия культуры. В английском языке слово «образ (*image*)» — очевидно, существительное, и его значение может интерпретироваться как психический или материальный объект: например, я могу закрыть глаза и создать «образ (*image*) стула», или же я могу просто смотреть на фотографическое «изображение (*image*) стула»*. Но эта «вещность (*thingness*)» образов маскирует тот факт, что для людей переживание образа требует особого процесса. (Не случайно термин «культура» в своих ранних значениях в английском языке также обозначал определенный процесс — процесс выращивания вещей.) Более того, для зрительных образов этот процесс достаточно хорошо изучен [39, 26, 53].

Короче, дело обстоит так: наши глаза находятся в постоянном движении не только вследствие произ-

вольных движений глаз и головы, но и в результате произвольных саккадических движений глаз длительностью 20–200 мс (и даже более коротких «микросаккад»). В силу этого глаза движутся относительно неподвижного объекта, даже если предпринимаются максимальные усилия по фиксации взгляда на этом объекте. Когда зрительные изображения стабилизируются на сетчатке с помощью специальной аппаратуры, которая перемещает их в полном соответствии с движением сетчатки, зрительное поле становится серым, но это происходит медленно, и образы фрагментируются прежде, чем они исчезнут. Если возникает небольшая дестабилизация, фрагменты образа вновь появляются. Однако весь образ вновь появляется, если только существует свободное перемещение изображения относительно сетчатки. Физиологический механизм для полного исчезновения (увядания) образа не представляет загадки: клетки сетчатки реагируют лишь на изменения в освещенности, поэтому они постепенно перестают реагировать, когда освещенность становится постоянной. Этот непроблематичный факт имеет некоторые интересные следствия. Прежде всего, из него следует, что некоторая дискоординация с миром является составляющей частью нашего восприятия мира. В связи с этим возникает вопрос: что происходит после интервала фиксации объекта, когда передается максимальный объем информации, в последующем интервале максимальной дискоординации, когда никакая информация не поступает от объекта?

В поиске ответа на этот вопрос важно вспомнить о некоторых дополнительных фактах. Во-первых, по всей видимости, во время быстрых (саккадических) движений глаз приема полезной зрительной информации не происходит; вместо этого вся эффективная информация получается во время пауз между движениями, когда глаз фиксирован на цели [31]. Во-вторых, поскольку существует (короткий) временной интервал от того момента, когда, если можно так выразиться, глаз отрывается от воспринимаемого объекта, и до того момента, когда он снова его фиксирует, то, говоря буквально, должна возникать прерывность в нашем восприятии мира. Однако мы переживаем наше восприятие мира как непрерывное. Вследствие того факта, что в обычных обстоятельствах между фиксациями происходит движение, когда мы повторно рефиксируем целевой объект, мы видим его немного под другим углом и на другом фоне. Тем не менее никакого несоответствия (рассогласования) мы не осознаем. В-третьих, и самое важное для моих целей (о других важных явлениях, связанных со стабилизацией изображений, см.: [53]) является то, что фрагменты, на которые разные виды зрительных образов разбиваются и исчезают, а затем вновь появляются, когда имеет место дестабилизация (*slippage*) в устройстве, координирующем зрительное изображение и сетчатку, зависят от вида

* В русском языке эта двусмысленность устраняется различным употреблением слов «образ» и «изображение», однако при переводе часто возникают проблемы, какой из терминов выбрать для английского *image*. — *Прим. пер.*

предъявляемого стимула. Для последующего обсуждения центральное значение имеют два разных класса изображений (рис. 1).

НВ и женский профиль имеют некоторые общие характеристики типа резких изменений яркости на границах между черно-белым. Однако они отличаются тем, что форма человеческой головы была частью опыта *Homo sapiens* на всем протяжении его истории, в то время как монограмма — недавнее культурное соглашение, связанное с алфавитной грамотностью.

В исследовании с новорожденными младенцами выявляются те общие для двух рассматриваемых типов стимулов зрительные механизмы, которые действуют по отношению к точкам высокого контраста. В течение нескольких дней после рождения, если не сразу после рождения, младенцы чувствительны лишь к резким изменениям в яркости, что и находит отражение в движениях их глаз [6]. Как показано на рис. 2, новорожденные фиксируют взгляд на вершине фигуры, где градиенты яркости являются самыми резкими.

Профиль и монограмма представляют два совершенно разных по своему происхождению вида стимулов. В частности, лицо (за исключением специфич-

еской формы прически и ленточки) — тип стимула, с которым все люди сталкиваются с рождения и который является существенной частью внешнего вида человеческих существ, в то время как монограмма, сделанная из двух алфавитных знаков, — пример наиболее существенного культурного объекта. Новорожденные спустя два дня после рождения в состоянии узнать лицо своей матери, но они делают это, обнаруживая отличительные особенности ее прически (hairline) — точки с самым большим контрастом яркости [35]. По-видимому, можно сделать надежный вывод, что изображения лицевых профилей такого типа, как в верхней части рис. 1, находятся в большой степени под влиянием филогенетически сформированных (constrained) механизмов.

Напротив, тот факт, что фрагменты, на которые разбивается монограмма НВ, являются только буквами алфавита или цифрами, не может быть приписан филогенетической истории, в том числе действию фактора яркостного контраста. Скорее, каждый из фрагментов — это значащая (для грамотных людей) культурная единица. Люди (и испытуемые в этих экспериментах) миллионы раз координировали

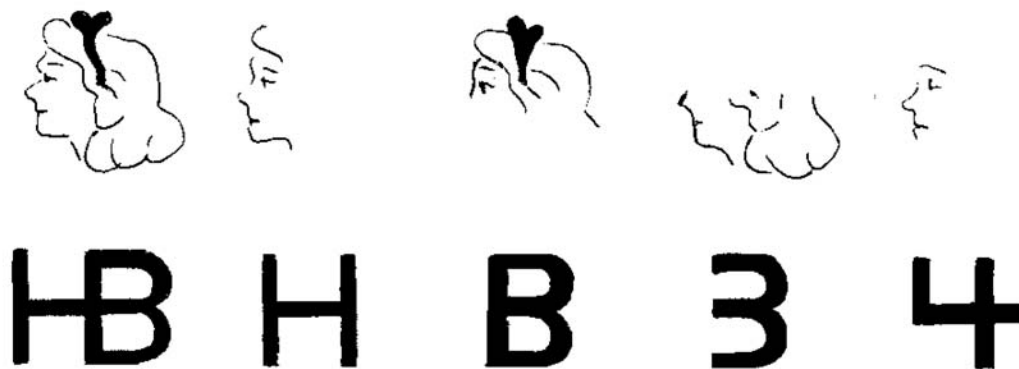


Рис. 1. Видимые испытуемым формы, на которые дезинтегрируется профиль женской головы и монограмма НВ, во время стабилизации сетчатых изображений (устраняется всякое движение относительно сетчатки глаза) [39].

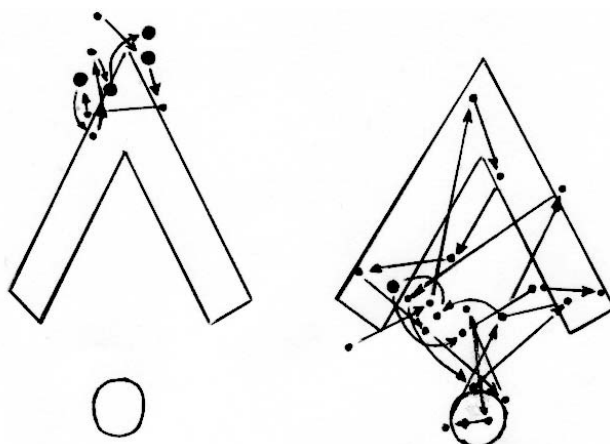


Рис. 2. Изменения в картине младенческих фиксаций треугольной фигуры в возрастном интервале 2—12 недель. Круг, представленный ниже каждой фигуры, показывает местоположение камеры, которая регистрирует взгляд младенца. Отметим, что в двухнедельном возрасте младенец фиксирует почти исключительно точку с наибольшим контрастом [6].

свои действия на основе таких искусственно созданных графических знаков, достигая очень высокого уровня автоматизма. Вслед за Хеббом [25] Притчард [39] предполагает, что в результате такого массивного опыта использования графических символов формируются клеточные ансамбли, своего рода корковое «встроенное программное обеспечение (firmware)», которое облегчает обслуживание и активацию их внутренней организации.

Следуя логике данной линии исследования того, что можно было бы назвать «компонентами зрительного образа», мы можем заключить, что один из компонентов в большой степени определяется факторами, действующими в филогенетической истории людей, а другой — факторами, действующими на индивида через его культурно-организованный опыт, который сам является остатком культурной истории социальной группы данного индивида. Однако этих двух источников опыта недостаточно, чтобы обеспечить когерентный (связный) образ объекта, находящегося перед глазами. Для этого требуется еще «третий компонент»: активное согласование (reconciliation) или заполнение (filling-in) активными людьми, стремящимися придать смысл своему опыту для создания и поддержания интегрированного, правильного образа мира.

В дополнение к своей ценности как напоминания о тройственной природе человеческого сознательного опыта эксперимент со стабилизированным изображением ценен еще и подчеркиванием того факта, что причинные отношения между мозгом и культурой являются двусторонними и что никакой одной составляющей (constituent) психологических процессов недостаточно; активная деятельность человека, стремящегося к осмысленному восприятию мира, — также необходимый компонент нормального сознания.

4. О нелинейности культурного времени

Одно из свойств взаимоотношений филогенеза, культуры и онтогенеза, которое ясно не проявляется в экспериментах со стабилизированными изображениями, состоит в том, что каждый из этих компонентов имеет свои временные характеристики. Конечно, считается само собой разумеющимся, что филогенетическая история имеет чрезвычайно большую продолжительность и в этом смысле обеспечивает намного более сильное влияние на организацию психических процессов, чем культурно-историческая или онтогенетическая история (хотя мы должны также иметь в виду тот факт, что несколько миллионов лет культурная история была переплетена с филогенетической организацией мозга).

Вместо того чтобы сосредоточиться на проблемах отношений между культурой и филогенезом в процессе гоминизации (для обзора этой литературы см.: [10]), здесь я хотел бы подчеркнуть ту особенность отношений культуры и онтогенеза, которая направ-

ляет наше внимание на отношение между материальными и символическими аспектами культуры и происходит из того, что я здесь называю «нелинейностью культурного времени». Я считаю, что эта нелинейность имеет главное значение для способов, позволяющих культурной организации опыта накладывать ограничения на процесс, посредством которого культурно-организованный опыт в онтогенезе способен изменить морфологию и функцию мозга.

4.1. Причинная детерминация «из будущего»: пролепсис

Самую убедительную иллюстрацию из области человеческого онтогенеза для того, что я называю нелинейностью культурного времени, можно увидеть во взаимодействиях, которые имеют место при рождении ребенка. В этой первой встрече поколений можно видеть, как культурное прошлое (родители) приветствует новорожденного как свое культурное будущее; ощутимые ограничения периода взрослости преобразуются в ощутимые ограничения периода рождения, и «будущая структура из прошлого» преобразуется в ограничения на процесс взаимодействий «организм—окружающая среда» при рождении. Название культурного механизма, который переносит «конец в начало», — пролепсис (*prolepsis*), означающий «представление будущего акта или развития как будто бы уже существующим» (Словарь Вебстера).

Эта иллюстрация основана на транскрипциях записей бесед, собранных британским педиатром Эйденом Мак-Фарлейном, который записывал беседы между родителями при рождении их ребенка. Он обнаружил, что родители почти немедленно начинают говорить о ребенке и с ребенком. Их комментарии касаются отчасти филогенетически детерминированных признаков (анатомические различия между мужчинами и женщинами) и отчасти культурных особенностей, которые имели место в их собственных жизнях (включая то, что они признают типичным для мальчиков и девочек). Характерными высказываниями о новорожденных девочках были, к примеру: «Я буду страшно волноваться, когда ей исполнится восемнадцать» или «Она не сможет играть в регби» [30].

Отставив в сторону наше негативное отношение к сексизму (дискриминации по полу) в этих высказываниях, мы увидим, что взрослые интерпретируют филогенетические (биологические) характеристики ребенка на основе своего собственного прошлого (культурного) опыта. В опыте английских мужчин и женщин, живших в середине XX в., вполне можно считать «общепринятыми истинами» то, что девочки не играют в регби, и что, став подростками, они окажутся объектами особого внимания мальчиков, которое будет ставить их в рискованное положение. Используя такого рода информацию из своего культурного прошлого и предполагая неизменность или непрерывность культуры (т. е. считая, что мир их дочери будет очень похож на их собственный), родители проектируют вероятное будущее для ребенка.

Этот процесс изображен на рис. 3. Горизонтальные линии представляют разные «генетические домены» или «потоки истории», которые одновременно действуют в момент рождения, представленный вертикальной линией. Рисунок следует читать на основе чисел, указанных рядом с каждой криволинейной стрелкой: двигаясь по стрелке от матери → к (запомненному) культурному прошлому матери → к (воображаемому) культурному будущему ребенка → и к настоящим взаимодействиям взрослого с ребенком.

Два свойства этой системы преобразований существенны для понимания вклада культуры в обеспечение развития. Во-первых (и это наиболее очевидно), здесь мы видим пример пролепсиса. Родители представляют и вносят будущее в настоящее. Во-вторых (и это менее очевидно), воспоминания (чисто идеальные) родителей о своем прошлом и их воображение будущего своих детей становятся фундаментальным материализованным ограничением в отношении жизненного опыта ребенка в настоящем. Именно этот довольно абстрактный и нелинейный процесс трансформации порождает хорошо известный феномен, заключающийся в том, что взрослые, которым неизвестен реальный пол новорожденного, будут обращаться с ребенком по-разному в зависимости от приписываемого ему символического / культурного «пола» («гендера»). Взрослые буквально создают разные матери-

альные формы взаимодействий, основанные на концепциях о мире, соответствующих их культурному опыту. Например, они подбрасывают «мальчиков» (младенцев, завернутых в голубые пеленки) и приписывают им «мужественные» качества, в то время как с «девочками» (младенцев, завернутых в розовые пеленки) они обращаются более нежно и приписывают им красоту и кроткий нрав [42]. (Предположение о культурной стабильности, конечно, неверно всякий раз, когда имеются условия для культурных изменений, возникающих после рождения ребенка. Изобретение новых способов использования энергии или новых средств репрезентации или просто изменения в обычаях могут довольно серьезно нарушить существующий культурный порядок и явиться источником значительных межпоколенных разрывов. В качестве примера (относительно не уникального) можно напомнить, что в 1950-е гг. американские родители справедливо считали, что их дочери в возрасте около шестнадцати лет не будут играть в футбол, но в 1990-е гг. многие американские девушки играют в футбол.)

Этот пример побуждает культурно-исторических психологов сделать особый акцент на **социальных** источниках высших психических функций [9, 41, 48, 49, 50]. Люди являются социальными в смысле, который отличается от социальности других видов. Только пользующееся культурой человеческое существо

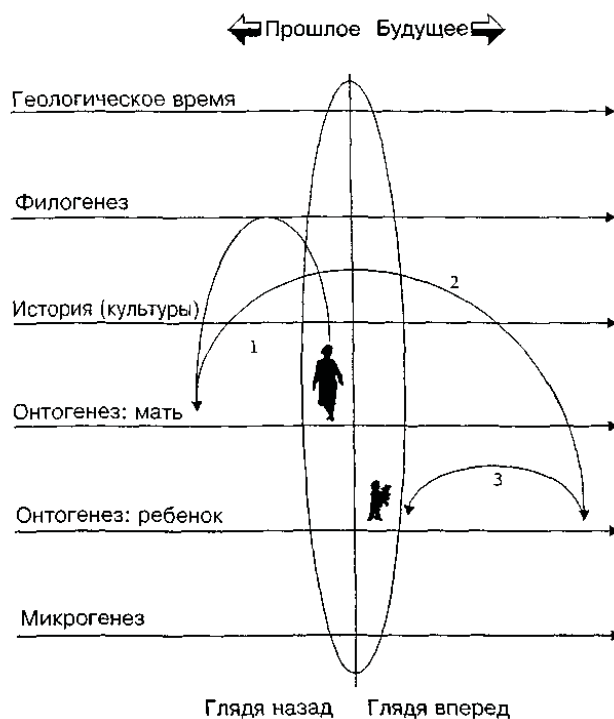


Рис. 3. Горизонтальные линии представляют временные шкалы, соответствующие истории физического мира, истории жизни на земле (филогенез), истории человека на земле (культурно-историческое время), жизни индивида (онтогенез) и истории сиюминутного жизненного опыта (микрогенез). Вертикальный эллипс изображает событие рождения ребенка. Когнитивные процессы, ведущие к пролепсису, выстроены следующим образом: 1 — процесс воспоминания матери о ее прошлом; 2 — процесс воображения ею будущего ребенка и 3 — ее выводы для настоящего (и соответствующее поведение). В этой последовательности идеальный аспект культуры преобразуется в свою материальную форму, когда мать и другие взрослые структурируют опыт ребенка в соответствии со своими представлениями о его будущей идентичности

может «проникнуть» в культурное прошлое, спроецировать его в будущее и затем «перенести» это представление будущего «назад» в настоящее, чтобы создать социокультурную среду новорожденного.

Я считаю, что процесс, проиллюстрированный Мак-Фарлейном, является универсальным, но мне неизвестны данные, подобные его данным, из других культур. Однако интересное сообщение о рождении детей у индейцев зинакантеко (на юге центральной Мексики), похоже, демонстрирует такие процессы. В своем кратком обзоре исследований развития у зинакантеко Гринфилд, Брэйзлтон и Чайлдс приводят рассказ одного мужчины о рождении его сына: мальчику «дали подержать три стручка перца («чили»), чтобы он ... умел покусать перец, когда вырастет. Ему дали садовые ножницы, мотыгу, топор и пальмовое лыко, чтобы он научился плести из пальмы» [21, p. 177].

Младенцам-девочкам дают эквивалентный набор предметов, связанных со статусом взрослой женщины. Ориентация на будущее, усматриваемая в разном обращении с младенцами, проявляется не только в ритуале, но она закреплена и зинакантеканской поговоркой: «В новорожденном ребенке — будущее нашего мира».

5. Пролепсис как вездесущая особенность онтогенетического опыта

Чтобы до некоторой степени представить аромат тех путей, которыми пролептическая организация культурного опыта представлена при рождении и продолжает обеспечивать определенные паттерны культурно-опосредствованного опыта, формирующего внешние влияния на детский опыт, я рассмотрю три примера из более поздних периодов развития, два из которых основаны на сравнении японских и американских культурных практик.

5.1. Будущее в настоящем: первичность ориентации на объект и личность в период младенчества

Марк Борнштейн с коллегами изучал взаимодействия американских и японских матерей со своими детьми пятимесячного возраста [4]. В центре внимания этой работы были способы, которыми матери, живущие в Нью-Йорке и Токио, реагируют на ориентации своих младенцев на события во внешней среде и на самих матерей. Используя множество показателей поведения младенцев (уровень активности, скорость привыкания к изображению лица матери или к изображению физических объектов, уровень вокализации того или иного вида), Борнштейн и его коллеги установили, что 5-месячные младенцы в этих двух культурах вели себя похожим образом и в этом важном смысле обеспечивали похожие отправные точки для реакций своих матерей. Особое значение, с точки зрения материнского поведения, имел тот факт, что младенцы из этих двух обществ показа-

ли равные уровни ориентации на самих матерей и на физические объекты во внешней среде.

Несмотря на то, что сами младенцы представляли собой как бы эквивалентные в объективном смысле стимулы (что доказывалось поведенческими показателями), было выявлено отчетливое различие в способах, которыми матери реагировали на своих младенцев. Американские матери были более отзывчивыми, когда их дети ориентировались на физические объекты в окружающей среде; японские матери были более отзывчивыми, когда их младенцы ориентировались на них. Кроме того, матери делали явные попытки изменить локус ориентации своих младенцев, когда он не соответствовал их предпочтениям; американские матери переключали детское внимание от себя на физические объекты, тогда как японские матери действовали противоположным образом.

В очередной раз мы видим всепроникающую особенность культурных влияний на развитие. Поведение японских матерей — это часть системы, которая высоко ценит сильную зависимость ребенка от матери, тогда как поведение американских матерей — часть системы, которая ценит независимость. Эти разные ценностные ориентации не сильно влияют на благополучие детей в 5-месячном возрасте; обе формы взаимодействия являются заботливыми и поддерживающими. Но они выступают частью системы ограничений на детей, которые приводят к действительным различиям по мере того, как ребенок становится старше. Несколько месяцев спустя в манере поведения японских и американских детей возникают различия, которые соответствуют различиям в поведении их родителей, которые отмечались, когда детям было 5 месяцев: японские дети ориентируются в первую очередь на своих матерей и лишь во вторую на объект, в то время как американские дети сначала ориентируются на объект и затем на своих родителей. Однако уровень развития их языковых и игровых навыков оценивался как эквивалентный [4]. О японском паттерне предпочтения межличностной по сравнению с объектной ориентацией в ранних взаимодействиях мать—ребенок также сообщалось для различных африканских обществ южнее Сахары [33].

5.2. Будущее в настоящем: период раннего детства

Трех-, четырехлетние дети обеспечивают другую ясную иллюстрацию того, как взрослые вносят будущее в настоящее, формируя опыт и будущее развитие детей. Тобин, Ву и Дэвидсон (Tobin, Wu и Davidson, 1989) провели сравнительное исследование дошкольной социализации на Гавайях, в Японии и Китае. Они делали видеозаписи взаимодействий детей в классной комнате. Затем эти записи показывали учителям и другим наблюдателям в этих трех странах, фиксируя их интерпретации и базисные культурные схемы в отношении к дошкольникам. Здесь будут обсуждаться только японские и американские данные.

Когда Тобин с коллегами однажды вели видеосъемку жизни японских дошкольников, они стали

свидетелями того, как маленький Хироки капризничал и выкидывал номера. Он приветствовал гостей, демонстрируя им свой пенис; был зачинщиком ссор, мешал другим детям играть и делал непристойные комментарии. Когда американские педагоги дошкольных учреждений наблюдали эту видеозапись, они отнеслись неодобрительно к поведению Хироки, а также к тому, как вел себя с ним учитель, и вообще к многим аспектам жизни в японской классной комнате. Учитель Хироки и другие японские наблюдатели совершенно иначе объясняли происходящее. Американцы были шокированы не только общей обстановкой классной комнаты, но и тем фактом, что в классной комнате находился всего лишь один учитель на 30 дошкольников. Они не могли понять, как такое может быть в столь богатой стране, как Япония. Они также были удивлены, почему Хироки в порядке наказания не был изолирован.

Японцы давали совсем другую интерпретацию. Во-первых, хотя педагоги признавали, что им было бы очень приятно иметь дело с меньшим числом детей, они считали, что это будет плохо для детей, которым «необходимо иметь опыт пребывания в большой группе, чтобы научиться взаимодействовать с большим количеством детей в большом количестве видов ситуаций» [47, р. 37]. Когда их спрашивали об идеальном для них размере класса, японские учителя обычно называли 15 или больше учащихся на учителя, в отличие от 4–8, предпочитаемых американскими педагогами дошкольных учреждений. Когда японские учителя наблюдали фильм об американском детском саде (preschool), они выражали обеспокоенность за детей. Один из них заметил, что «класс такого размера кажется немного грустным и полупустым». Другой добавил: «интересно, как в столь маленьком классе можно научить ребенка стать членом группы» [там же, р. 38].

Представители двух культур имели также совсем разные интерпретации вероятных причин поведения Хироки. Один американец предположил, что Хироки плохо себя вел, потому что он интеллектуально одаренный и на него легко нападает скука. Японцы не согласились с этим пониманием (они не считают, что скорость действий указывает на интеллект). Для них такие слова, как умный и интеллектуальный, почти синонимичны с хорошим поведением и достойным похвалы, но ни то, ни другое не относится к Хироки. Они полагали, что Хироки имел зависимое расстройство личности (dependency disorder). Вследствие отсутствия матери в доме он не знал о правильных формах зависимости и, следовательно, о том, как быть чувствительным к другим и послушным. Изоляция Хироки, с их точки зрения, не сможет помочь. Скорее, его следует учить уживаться в своей группе и развивать надлежащее понимание в этом контексте.

Тобин и его коллеги комментируют японский взгляд на свою дошкольную систему и поведение Хироки следующим образом:

«... Японские учителя и японское общество придают [большую ценность] равенству и представле-

нию, что успехи и неудачи детей, а также их потенциал становятся успешными, а не неудачными взрослыми, больше определяются усилием и характером и, таким образом, тем, что может быть освоено и преподаваться в школе, чем сырой врожденной способностью» [47, р. 24].

Японцы, которые смотрели фильм, отнеслись неодобрительно к поощрению индивидуализма, которое они наблюдали на записи американской классной комнаты, полагая, что «гуманность ребенка проявляется наиболее полно не столько в его способности быть независимым от группы, сколько в его способности сотрудничать и чувствовать себя частью группы» [там же, р. 39]. Один японский школьный администратор добавил:

«На мой вкус, в американском подходе [где детей просят объяснять свои чувства, когда они плохо себя ведут] есть что-то, что является довольно трудным, слишком похожим на взрослых, чересчур серьезным и требовательным для маленьких детей» [там же, р. 53].

Из этих наблюдений можно вывести много интересных следствий, лишь малая толика которых затрагивается здесь. Однако в данном контексте моя цель состоит в том, чтобы связать их с ситуацией, с которой эти дети столкнутся, став взрослыми, в частности с ситуацией, в которой окажутся японские мальчики, если они будут пытаться сделать карьеру в американской игре — бейсболе. Это отчетливо прослеживается и в захватывающей истории о судьбах американских бейсболистов, которые играют в японских высших лигах [52]. Несмотря на свои навыки, немалый опыт и физические данные, американские профессиональные игроки вообще испытывают очень большие трудности в Японии. Причин этих трудностей множество, но главная из них кроется в том, что японцы и американцы имеют абсолютно разные представления о ключе к успеху в этом командном спорте — различие, в удивительной степени отражающее различия и в дошкольном воспитании в этих двух культурах. Название книги «У вас должно быть Ва» (You Gotta Have Wa) точно характеризует одно ключевое различие: японцы используют «ва» для обозначения гармонии группы, и, согласно Уайтингу, это как раз то, что существенно отличает японский бейсбол от американской игры. В отличие от американских профессиональных игроков, которые полагают, что индивидуальная инициатива и врожденная способность — ключевые компоненты успеха, японцы подчеркивают, что «индивид без других ничего не значит и что даже самые талантливые люди нуждаются в постоянном руководстве» [52, р. 70]. Помимо гармонии группы, для японцев не менее важна дориоку (doryoku) — способность упорно продолжать деятельность, несмотря на превратности судьбы. Они также видят в этом ключ к успеху, тогда как американцы отмечают прежде всего индивидуальный талант. Уайтинг считал, что идеалы «ва» и дориоку — краеугольные камни не только японского бейсбола, но и японского бизнеса:

«Ва» — девиз больших многонациональных корпораций, например, Хитачи, а Сумимото, Тошиба и другие ведущие японские фирмы посылают младших руководителей в уединенные места на природе, где они медитируют и выполняют упражнения для усиления духа, будучи облаченными только в набедренные повязки и ленту, украшенную иероглифом дориоку [там же, р. 74].

Несмотря на признанный талант, американские игроки со своим особым пониманием источников успеха (пониманием, культивирование которого можно явственно проследить в дошкольном воспитании) оказываются вообще неспособными принять японский способ деятельности. Японцы не одобряют ориентированность американцев на вербализацию и примат индивидуальных переживаний над гармонией группы, и намек на это неодобрение сквозит в горькой реплике одного американского профессионального игрока, который после длительного и резкого публичного спора со своим менеджером воскликнул в отчаянии: «Разве вы не видите, что это зашло слишком далеко? И что это касается моих чувств? У меня, знаете ли, есть гордость». На что менеджер ответил: «Я понимаю ваши чувства, однако существуют более важные вещи».

Здесь мы снова видим, как воздействие культуры на детей с самого раннего их возраста приводит к определенным последствиям, обусловленным не сиюминутной потребностью, а глубокими убеждениями относительно того, «как устроен мир», выступающими в качестве концептуальной схемы отношений с детьми в настоящем. Культурные различия в организации поведения имеют, судя по всему, куда меньшие последствия для текущей жизни детей, но оказывают огромное влияние на их поведение в долгосрочной перспективе.

5.3. Взаимодополнительность филогенетических и культурных ограничений в приобретении умения считать

В последние десятилетия получено много данных, которые показывают существование как у человеческих младенцев, так и у приматов элементарных арифметических способностей, касающихся небольших величин и включающих счет, сложение и вычитание, хотя существуют споры о точном характере вовлеченных в эти способности процессов [5, 16]. Например, Гельман и Уилльямс пришли к выводу, что картина ошибок, обнаруживаемых младенцами, которых просят выполнять числовые операции со множествами из трех или менее объектов, могут указывать на существование «общего довербального механизма счета, подобного тому, который используется животными» [17, р. 588]. Хаузер и Кэри идут еще дальше, заключая, что:

«В ранней эволюции приматов (и, вероятно, даже раньше) и на раннем этапе понятийного развития детей можно уверенно констатировать несколько конструктивных блоков для представления числа. [Они включают] критерии для индивидуации и числовой

идентичности (соргальный объект, более специфические объекты типа чашки и моркови, и квантификаторы типа «один» и «еще один»). Кроме того, существуют понятийные способности... такие, как способность строить взаимно-однозначное соответствие и способность создавать и репрезентировать отношения серийного порядка (последовательности)» [24, р. 82].

Исследования количественного рассуждения (numerical reasoning) в раннем детстве указывают на то, что оно должным образом опирается на эти ранние стартовые условия. Так, например, Цур и Гельман сообщают, что, когда трехлетние дети, которые не посещали детский сад, наблюдали сложение или вычитание N объектов (от знакомого им числа) и их просили предсказать ответ, а затем проверить свое предсказание, они давали разумные кардинальные значения в качестве предсказаний и производили правильные процедуры счета для проверки своих предсказаний. Такое быстрое научение в отсутствие явного обучения, как доказывают авторы, поддерживает идею существования «скелетных психических структур, которые ускоряют ассимиляцию и использование домено-релевантного знания» [54, р. 135]. Такого рода данные, несмотря на сомнения относительно механизма, подкрепляют идею количественного рассуждения как ядерного домена (core domain) и, следовательно, филогенетически сформированной человеческой универсалии.

Однако существуют данные об арифметическом развитии в других культурах, которые, по крайней мере на первый взгляд, ставят под сомнение универсальность элементарного количественного рассуждения и оставляют мало сомнений в правоте Хатано и Инагаки [23], утверждающих, что, поскольку врожденное знание является все же скелетным, крайне важно изучать способы, которыми культурный опыт взаимодействует с филогенетическими ограничениями, чтобы, в конечном счете, объяснить взрослые формы количественного рассуждения.

Существует еще много обществ в мире, которые, по всей видимости, имеют всего несколько количественных слов типа «один, два, много» [20, 36]. Хотя с младенцами в таких обществах не проводились исследования с применением процедур, сопоставимых с теми, которые применялись теоретиками модулярности и ядерных доменов (modularity and core-domain theorists), не ясно, насколько такую обедненную систему можно считать свидетельством универсального набора количественного знания. Кроме того, Гордон [20] недавно сообщил, что, хотя взрослые люди из племени пираха (Piraha), проживающем в отдаленной области джунглей Амазонки, показывают элементарные арифметические способности для очень маленьких множеств, их выполнение быстро ухудшается с более крупными числами. Напротив, дети из племени пираха, которые усвоили португальские числительные слова, не показывают тех ограничений, которые свойственны их родителям.

Этот факт подчеркивает, насколько важны культурные влияния для разработки ядерного количест-

венного знания (numerical knowledge). Ключевым фактором, очевидно, является форма лексикализованного арифметического знания вместе с формой культурных практик, которые возникают, когда экономическая деятельность начинает производить прибавочный продукт, достаточный для возникновения необходимости хранения и торговли излишками. Джеффри Сейкс, например, сообщал, что в конце 1970-х гг. традиционные арифметические практики у оксапмин (Новая Гвинея), очевидно, пребывали в самом начале своей способности поддерживать математическое рассуждение, потому что, согласно Сейксу [43], торговля имела дело с небольшими количествами и взаимно однозначное соответствие часто было вполне достаточным механизмом для осуществления обмена. Двадцать пять лет спустя вследствие значительного увеличения торговли и межкультурного обмена арифметическое рассуждение стало заметно более сложным [44].

Когда мы рассматриваем данные, полученные в двух западноафриканских обществах, оба из которых вовлечены в сельскохозяйственное производство, влияние культурных практик на развитие арифметического мышления обнаруживается более явно. Джилл Познер [38] сравнивала детей из двух соседних групп в Кот-д'Ивуаре. Первую она характеризовала как земледельцев, использующих примитивные методы хозяйства, чтобы добыть себе скудное пропитание; вторая группа также занималась сельским хозяйством и, кроме того, была вовлечена в деятельность типа шитья одежды и торговли в разнос, которые требовали участия в денежной экономике. Дети обеих групп показали знание относительности количества, скелетный принцип, но дети из группы, существующей исключительно за счет земледелия, показали намного более слабые счетные и арифметические навыки, чем дети из группы с большим вовлечением в денежную экономику, — различие, которое компенсируется школьным обучением.

6. От культурных практик к когнитивному мастерству (expertise) и изменениям в мозговых функциях

Взятые вместе, данные исследования (дополнительные примеры см. в: [10]) подтверждают идею взаимодополнительности и более утонченного соотношения филогенетического и культурного, практического опыта, совместное действие которых необходимо для развития многообразия когнитивных функций. В заключительном разделе я попытаюсь замкнуть круг в своем изложении, дав примеры того, как культурная организация опыта оказывает обратное влияние на филогенетически детерминированную функцию мозга. Из увеличивающегося множества таких примеров, ставших доступными для исследования (см. например: [2]), я выбрал два примера культурных практик. Первый касается использования абака (от лат. abacus — разновидность счета)

в современной Японии, поскольку существующие исследования обеспечивают богатую картину как способов, которыми организованы культурные практики, их когнитивных следствий, демонстрируемых стандартными экспериментальными процедурами, так и последствий для мозговой деятельности. Второй пример включает долговременные поведенческие способности и соответствующие мозговые изменения, связанные с приобретением грамотности в школах Португалии.

6.1. Организация и следствия владения абаком в Японии

Мастерство (expertise) в действиях на абаке отлично иллюстрирует, как домено-специфические когнитивные навыки развиваются, когда общество создает артефакты и культурные практики для поддержки более сложных когнитивных достижений [22]. Абак — это и внешняя память, и вычислительное устройство. Он может записывать число в виде конфигурации бусинок, манипулируя которыми вы будете искать ответы на вычислительные задачи. Он уже не используется широко в ежедневной коммерческой деятельности, но все еще составляет существенный аспект японской культуры, потому что существует как особый артефакт, навыки работы на котором ценятся в кругах энтузиастов. Он бытует также как учебный инструмент: множество детей (после основной школы) ходят в частные специальные школы для обучения действиям на абаке, а некоторые из них превращаются в подлинных энтузиастов. Будем помнить о том, что абак и действия с ним встречаются в двух видах практик (образование и хобби).

В условиях специального обучения люди за несколько часов могут научиться выполнять на (реальном) абаке элементарные, но полезные операции. Продвинутое обучение почти всегда направлено на повышение скорости действий. Скорость вычисления высоко ценится у операторов.

В результате обширного обучения действия на абаке имеют тенденцию постепенно интериоризоваться до такой степени, что большинство мастеров абака могут без физически представленного абака вычислять точно и еще быстрее, чем непосредственно с самим инструментом. Очевидно, в процессе умственных вычислений они способны представлять промежуточное и итоговое число на своем «умственном абаке» в форме умственного образа конфигураций бусинок; на этом умственном абаке они (ментально) вводят или удаляют следующее число. Другими словами, эксперты абака могут решать вычислительные задачи, мысленно манипулируя ментальной репрезентацией бусинок абака. Интериоризация (interiorization) операции — важный механизм ускорения вычисления, потому что умственная операция не ограничена скоростью мышечных движений. Опытные операторы абака используют реальный абак, если имеют дело с очень большими числами, которые не могут быть представлены на их ментальном абаке.

Некоторые операторы абака вычисляют экстраординарно быстро [22]. Когда им дается в печатном виде задача с перемешанными операциями на сложение и вычитание (например, $957 + 709\ 143 + 386 + + 2095 - 810 - 91\ 748 + 105 \dots$), эксперты манипулируют со скоростью 5–10 цифр в секунду. Замечательная скорость также наблюдается при выполнении умножения и деления. При умножении, например, двух трехзначных чисел или умножении четырехзначного на двузначное число эксперты дают ответ в пределах 5 секунд. Когда они используют реальный абак, их действия практически безошибочны. Умственные вычисления не полностью свободны от ошибок, но точность достаточно впечатляющая.

Как можно ожидать, вычисления экспертов абака являются очень автоматизированными. Опытные операторы могут разговаривать во время вычисления даже без физического абака. Правда, беседа не может быть сложной — обычно только короткий и простой обмен вопросами и ответами. Однако и это является замечательным достижением, при учете, что мы обычно просим людей вокруг нас не шуметь, когда мы вычисляем, особенно когда это делаем без бумаги и карандаша.

Пример приобретения экспертности (expertise) в действии на абаке (и материальном, и ментальном) иллюстрирует социокультурную природу этого мастерства [22]. Обычно родители посылают своих детей осваивать абак, когда те учатся в начальной школе. Родители часто полагают, что эти упражнения будут способствовать детскому усердию и пунктуальности, а также усиливать их вычислительные способности. Начинающие ученики мотивированы на овладение навыков абака получением родительской похвалы, особенно посредством сдачи квалификационного экзамена. Как и многие другие внешкольные области обучения в Японии, обучение абаку имеет разработанную систему квалификации и частые экзамены. Все это соответствует традициям этой страны, так как японская культура подчеркивает усилие, а не способность.

Мотивация учеников изменяется, когда они объединяются в клуб абака (в школе) или становятся представителями школы абака, другими словами, когда эта деятельность воплощается в какой-то вид социальной практики. Энтузиасты абака соревнуются в матчах и турнирах, как это делают игроки в теннис или шахматы. Подобно этим игрокам, члены клуба абака ежедневно не только тратят на упражнения, по крайней мере, несколько часов, но также ищут знание, как улучшить свои навыки. Их обучение усиленно поддерживается непосредственным социальным контекстом клуба и более широким сообществом операторов абака. Формальные и неофициальные отношения с инструктором и товарищами в значительной степени организуют их образ жизни, а повседневные действия часто регулируются санкциями других игроков. Кроме того, они могут участвовать в сообществе операторов абака, беря на себя административную роль в организации игроков, а

также выполняя функции экзаменатора или судьи на матчах и турнирах. В этих видах практики они участвуют все более и более полно, принимая на себя всякий раз более существенные обязанности в обществе.

Операторы абака также социализируются на основе своих ценностей, например, касающихся важности навыков абака и своего статуса в общем образовании, так же как в смысле их уважения к скорости вычислений, о чем упоминалось выше. Фактически сообщество педагогов и игроков абака составляет сильную группу давления в мире образования в Японии. В этом отношении достижение мастерства не ограничивается чисто когнитивной сферой. Это социальный процесс [28], и он включает изменения в ценностях и идентичности [19]. Ценности и идентичности экспертов, несомненно, являются формами «культуры в психике», приобретаемыми благодаря интернализации (internalization). Они служат источником мотивации экспертов для того, чтобы стремиться превзойти других в целевой области.

Приобретение мастерства в выполнении операций на ментальном абаке также вызывает изменения на физиологическом уровне. Например, используя связанную с событиями функциональную магнитно-резонансную томографию (фМРТ), Танака с соавторами [46] показали, что в то время как обычные люди хранят ряды цифр в вербальной рабочей памяти (что выявляется как увеличение активации в соответствующих корковых областях, включая зону Брока), мастера ментального абака удерживают их в зрительно-пространственной рабочей памяти, показывая билатеральную активацию в области верхней лобной борозды (superior frontal sulcus) и верхней теменной долики (superior parietal lobule). Ханакава с коллегами, используя фМРТ, показали, что задняя верхняя теменная кора была значительно сильнее активирована при выполнении ментальных сложений у экспертов по ментальному абаку, по сравнению с необученными на абаке испытуемыми.

6.2. Отсроченные последствия ранней грамотности, приобретенной в школе

Детальные результаты, касающиеся отношений между функциями мозга и культурно-ориентированными экспериментами (с использованием абака), все еще оставляют открытым вопрос о том, какие долговременные морфологические изменения могут быть связаны с функциональными индикаторами участия в различных культурных практиках.

Отметим несколько источников такого рода данных. Возможно, самое интенсивное исследование этой проблемы было выполнено Аландре Кастро-Калдашом, Фегджи Остроски, Альфредо Ардилой и их коллегами (см. например: [1, 8, 34]). В этих исследованиях сопоставлялись мозговая морфология и функции людей, учившихся и не учившихся в школе. Рассматривались разнообразные популяции в диапазоне от таких случаев, как в португальском исследовании, где более старшие девочки оставались до-

ма, в то время как второрожденные шли в школу (тестирование проводилось спустя десятилетия), до кросс-культурных исследований взрослых, которые имели разные уровни образования и проживали в различных частях одной и той же страны. Методы тестирования в основном группировались вокруг функций, связанных с воздействием культурной практики, и задача состояла в том, чтобы идентифицировать вероятные мозговые области, которые связаны с этими функциями и могли бы нести печать влияния соответствующих культурных практик. Для измерения активности мозга использовались фМРТ, магнитоэнцефалография (МЭГ) и позитронно-эмиссионная томография (ПЭТ).

Рассматриваемое по отдельности каждое из этих исследований не лишено недостатков с точки зрения того, насколько строго выполнялось требование рандомизации при выборе групп для сравнения, что весьма типично для таких исследований [11]. Взятые вместе как ансамбль, они привели Кастро-Калдаша к заключению, что с функциональной и анатомической точек зрения можно идентифицировать мозговые структуры, которые, вероятно, связаны с функциями чтения и письма.

Опубликованные результаты исследований, в которых процессы зрительной обработки, кросс-модальных операций (аудиовизуальных и зрительно-тактильных) и межполушарной передачи информации изучались с применением магнитоэнцефалографии, позитронно-эмиссионной томографии и функциональной магнитно-резонансной томографии, свидетельствуют о том, что непосещение школы в обычном возрасте создает препятствие для развития определенных биологических процессов, которые необходимы для осуществления деятельности. Различия между группами грамотных и неграмотных испытуемых были выявлены в нескольких областях: в отношении фонологии сложная картина мозговой активации имела место только у грамотных испыту-

емых; мозолистое тело в той его части, где проходят волокна, связывающие теменные доли, было более тонким в группе неграмотных; между сравниваемыми группами наблюдались определенные различия в активности теменных областей обоих полушарий; кроме того, затылочная доля обрабатывала информацию более медленно в случаях испытуемых, которые учились читать, уже став взрослыми, по сравнению с теми, кто выучился читать в обычном возрасте [8, p. 7].

7. Заключение

Рассмотренные выше данные о связи между культурной практикой и мозговыми изменениями согласуются с данными Скрибнер, Коула и их коллег, изучавших с помощью комбинации психологических и этнографических методов эту же проблему среди либерийского народа ваи. В их исследовании участвовали люди, которые стали грамотными без школьного обучения, а также те, кто посещал школу, чтобы стать грамотным. Ученые пришли к выводу, что последствия грамотности являются контекст-специфической культурной функцией. Степень выраженности этих последствий определяется тем, насколько навыки грамотности включены в разные практики. К такому же выводу ведут и исследования восприятия стабилизированных изображений, рассматривавшиеся в начале статьи.

Культура и филогенез, как утверждал Гирц, были вместе переплетены в процессе гоминизации «с самого начала». История, в этом смысле, может становиться судьбой, но только до тех пор, пока нелинейный вклад культуры не может создать достаточные ограничения, которые бы потребовали мозговой специализации; поэтому со-конструирование культуры и биологии больше не может игнорироваться в исследованиях обучения и развития человека.

Литература

1. Ardila A., Rosselli M., and Puente A.E. (1994). *Neuropsychological Evaluation of the Spanish Speaker*. (New York: Plenum).
2. Baltes P.B., Reuter-Lorenz P.A., and Rosler F. (eds.). (2006). *Lifespan Development and the Brain: The perspective of biocultural co-construction*. (New York: Cambridge University Press).
3. Berry J.W., Dasen P.R., and Saraswathi T.S. (Eds.). *Handbook of Cross-Cultural Psychology. Vol. 2: Basic Processes and Human Development*. (Boston, MA: Allyn & Bacon).
4. Bornstein M., Toda S., Azum, H., Tamis-LeMonda C. et al. (1990). Mother and infant activity and interaction in Japan and in the United States: II. A comparative microanalysis of naturalistic exchanges focused on the organization of infant attention. *International Journal of Behavioral Development*. 13 (3). 289–308.
5. Boysen S.T., and Hallberg K. (2000). Primate numerical competence: Contributions toward understanding nonhuman cognition. *Cognitive Science. Special Issue: Primate cognition*, 24 (3), 423–443.
6. Bronson G.W. (1991). Infant differences in rate of visual encoding. *Child Development*, 62, 44–54.
7. Byrne R.W., Barnard P.H., Davidson I., Janik V.M., McGrew W.C., Miklosi A, & Wiessner P. (2004). Understanding culture across species. *Trends in Cognitive Sciences*, 8 (8), 341–346.
8. Castro Caldas A. (2004). Targeting regions of interest for the study of the illiterate brain. *International Journal of Psychology*, 39 (1), 5–17.
9. Cole M. (1988). Cross cultural research in the socio-historical tradition. *Human Development*, 31, 147–157.
10. Cole M. (2006). Culture and cognitive development in phylogenetic, historical development in phylogenetic, historical, and ontogenetic perspective. In D. Kuhn and R. Siegler (eds.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 2: Cognition, per-*

ception and language (6th ed.) (New York: Wiley), pp. 636–683.

11. *Cole M. and Means B.* (1981). *Comparative Studies of How People Think.* (Cambridge, MA: Harvard University Press).

12. *D'Andrade R.* (2001). A cognitivist's view of the units debate in cultural anthropology.

13. *Cross-Cultural Research: The Journal of Comparative Social Science. Special Issue: The units of culture.* 35 (2), 242–257.

14. *Donald M.* (2001). *A Mind so Rare: The Evolution of Human Consciousness.* (New York: W. Norton and Co.)

15. *Geertz C.* (1973). *The Interpretation of Culture.* (New York: Basic Books).

16. *Gelman R., and Gallistel R.* (2004). Language and the origin of numerical concepts. *Science*, 306 (5695), 441–443.

17. *Gelman R., and Williams E.M.* (1998). Enabling constraints for cognitive development and learning: Domain specificity and epigenesis. In D. Kuhn and R. S. Siegler (Eds.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 2 (Fifth Edition).* (New York: Wiley), pp 575–630.

18. *Gesell A.* (1945). *The Embryology of Behavior.* (New York: Harper & Row).

19. *Goodnow J.* (1990). The socialization of cognition: Acquiring cognitive values. In J. Stigler, R. Shweder, and G. Herdt (eds.), *Culture and Human Development.* (Chicago: University of Chicago Press), pp. 259–286.

20. *Gordon P.* (2004). Numerical cognition without words: Evidence from Amazonia. *Science. Special Issue: Cognition and Behavior, Vol. 306 (5695),* 496–499.

21. *Greenfield P.M., Brazelton T.B., and Childs C.P.* (1989). From birth to maturity in Zinacantan: Ontogenesis in cultural context. In V. Bricker and G. Gossen (eds.), *Ethnographic Encounters in Southern Mesoamerica: Celebratory Essays in Honor of Evon Z. Vogt.* (Albany, NY: Institute of Mesoamerican Studies, State University of New York).

22. *Hatano G.* (1997). Commentary: Core domains of thought, innate constraints, and sociocultural contexts. In H.M. Wellman and K. Inagaki (eds.), *The Emergence of Core Domains of Thought: Children's Reasoning About Physical, Psychological, and Biological Phenomena.* (San Francisco: Jossey-Bass), pp. 71–78.

23. *Hatano G., and Inagaki K.* (2002). In W.W. Hartup and R.K. Silbereisen (eds.), *Growing Points in Developmental Science: An Introduction.* (Philadelphia, PA: Psychology Press), pp. 123–142.

24. *Hauser M.D., and Carey S.* (1998). Building a cognitive creature from a set of primitives: Evolutionary and developmental insights. In D. Cummins Dellarosa and C. Allen (eds.), *The Evolution of Mind.* (London: Oxford University Press), pp. 51–106.

25. *Hebb D.O.* (1949). *The Organization of Behavior: A Neuropsychological Theory.* New York, N.Y.: Wiley.

26. *Inhoff A.W., and Topolski R.* (1994). Use of phonological codes during eye fixations in reading and in on-line and delayed naming tasks. Seeing morphemes: Loss of visibility during the retinal stabilization of compound and pseudocompound words. *Journal of Memory and Language.* 33 (5), 689–713.

27. *Kroeber A.L., and Kluckhohn C.* (1952). *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions.* Papers of the Peabody Museum, 47 (11), 1–223.

28. *Lave J., and Wenger E.* (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation.* (Cambridge: University of Cambridge Press).

29. *Li S.-C.* (2006). Biocultural co-construction of life-span development. In P. Baltes, R. A. Reuter-Lorenz, and F. Rosler

(eds.), *Lifespan Development and the Brain: The Perspective of Biocultural Co-Constructivism.* (New York: Cambridge University Press).

30. *Mac Farlane A.* (1977). *The Psychology of Childbirth.* (Cambridge, MA: Harvard University Press).

31. *Matin E., Clymer A.B., and Matin C.* (1972). Metacognitive and saccadic suppression. *Science*, 178, 179–181.

32. *McGrew W.C.* (1998). Culture in nonhuman primates? *Annual Review of Anthropology*, 27, 301–328.

33. *Mohanty A., Perregaux C.* (1997). Language acquisition and bilingualism // J.W. Berry, P.R. Dasen & T.S. Saraswathi, *Handbook of cross-cultural psychology. Vol. 2: Basic processes and human development (2nd ed.)*, pp. 217–253. Needham Heights, MA, US: Allyn & Bacon.

34. *Ostrosky F., Quintanar L., Canseco E., Meneses S., Navarro E., and Ardila A.* (1986). Habilidades cognitivas y nivel sociocultural. *Revista de Investigacin Clinica*, 38, 37–42.

35. *Pascalis O., De Schonen S., Morton J., and Deruelle C.* (1995). Mother's face recognition by neonates: A replication and an extension. *Infant Behavior and Development.* 18 (1), 79–85.

36. *Pica P., Lemer C., Izard V. u Dehaene S.* (2004). Exact and Approximate Arithmetic in an Amazonian Indigene Group. *Science. Special Issue: Cognition and Behavior.* 306 (5695), pp. 499–503.

37. *Plotkin H.* (2001). Some elements of a science of culture. In E. Whitehouse (Ed.), *The Debated Mind: Evolutionary Psychology Versus Ethnography.* (New York: Berg), pp. 91–109.

38. *Posner J.* (1982) The development of mathematical knowledge in two West African societies. *Child Development*, 53 (1), pp. 200–208.

39. *Pritchard R.M.* (1961). Stabilized images on the retina. *Scientific American*, 204, 72–78.

40. *Quartz S.R., and Sejnowski T.J.* (2002). *Liars, Lovers, and Heroes: What the New Brain Science Reveals About How We Become Who We Are.* (New York: William Morrow).

41. *Rogoff B.* (2003). *The Cultural Nature of Human Development.* (New York: Oxford University Press).

42. *Rubin J.Z., Provenzano F.J., and Luria Z.* (1974). The eye of the beholder: Parents' view on sex of newborns. *American Journal of Orthopsychiatry*, 44, 512–519.

43. *Saxe G.* (1981). Body parts as numerals: A developmental analysis of numeration among the Oksapmin in Papua New Guinea. *Journal of Educational Psychology*, 77 (5), 503–513.

44. *Saxe G., and Esmonde I.* (2005). Studying cognition in flux: A historical treatment of Fu in the shifting structure of Oksapmin mathematics. *Mind, Culture, and Activity*, 12 (3–4), 171–225.

45. *Scribner S., and Cole M.* (1981). *The Psychology of Literacy.* (Cambridge, MA: Harvard University Press).

46. *Tanaka S., Michimata C., Kaminaga T., Honda M., and Sadato N.* (2002). Superior digit memory of abacus experts: An event-related functional MRI study. *NeuroReport*, 13 (17), 2187–2191.

47. *Tobin J.J., Wu D.Y.H., and Davidson D.H.* (1989). *Preschool in Three Cultures.* (New Haven, CT: Yale University Press).

48. *Valsiner J.* (1988). *Developmental Psychology in the Soviet Union.* (Bloomington: Indiana University Press).

49. *Vygotsky L.S.* (1978). *Mind in Society.* (Cambridge, Harvard University Press).

50. *Wertsch J.* (1985). *Vygotsky and the Social Formation of Mind.* (Cambridge, MA: Harvard University Press).

51. *Whiten A.* (2000). *Cognitive Science*, 24 (3), 477–508.
52. *Whiting R.* (1989). *You've gotta have Wa* (New York: Macmillan).
53. *Zinchenko V.P., & Vergiles N.Yu.* (1972). Formation of visual images. New York: Consultants Bureau // Зинченко В.П., Вергилес Н.Ю. Формирование зрительного образа. М., Изд-во МГУ, 1969.
54. *Zur O. and Gelman R.R.* (2004). Young children can add and subtract by predicting and checking. *Early Childhood Quarterly Review*, 19, 121–137.

Phylogenetic and Cultural History Tangle in Ontogenesis

Michael Cole

Distinguished Professor of Communication, Psychology, and Human Development at the University of California at San Diego, director of the Laboratory of Comparative Human Cognition

The article gives a theory of human culture as a component part of human mental processes. The following data are given in support of this theory: 1) phenomena associated with the stabilization of images on the retina and their selective disappearance and reappearance when varying degrees of destabilization are introduced; 2) the non-linearity of cultural/cognitive time which acts as a transformative mechanism uniting the material and ideal aspects of culture; 3) data on the operation of culture as a non-linear source of structuration in human ontogenesis (prolepsis) and finally 4) data on the ways in which cultural practices influence the functioning of the brain.

Keywords: culture, phylogenesis, ontogenesis, prolepsis, bio-cultural co-construction.

Порождение и метаморфозы смысла: от метафоры к метаформе*

В.П. Зинченко

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

Порождение и метафоры смысла рассматриваются в контексте анализа творческого акта. Предложен монтаж метафор смысла, репрезентирующих этапы работы понимания. Вводится понятие «метафоры», в которой снимается оппозиция внешнего и внутреннего. Приводятся аргументы в пользу смягчения оппозиции «сознание—бессознательное».

Ключевые слова: значение, смысл, творчество, котел cogito, внешняя и внутренняя формы, сознание, бессознательное.

Смысл есть жизнь. *Моя жизнь.*
А. Белый

Проблема смысла — одна из самых трудных и неопределенных в психологии. В то же время смысл — самое реальное в человеческом бытии, возможно, еще более реальное, нудительное, когда бытие абсурдно и лишено смысла.

Опыт показывает, что нередко люди, далекие от психологии, справляются с концептуальной неопределенностью смысла значительно лучше, чем причастные к ней. Это происходит потому, что человек удовлетворяется ощущением, как правило, безошибочным чувством наличия смысла и не слишком хлопочет о его рационализации и концептуализации. Непрояснимость смысла не означает его отсутствия. Автор решил, что неопределенность и тайна смысла могут быть уменьшены, если к ощущению и чувству прибавить метафоры, аффективно-когнитивные образы, мотивирующие представления смысла. Насколько предлагаемая автором игра в метафоры смысла приблизит к пониманию, а возможно, и к концептуализации смысла, судить читателю.

Слово «душа», когда-то бывшее главным словом психологии, почти не используется психологами. Оно постепенно вытеснялось и заменялось другими главными словами: ассоциация, гештальт, реакция, рефлекс, поведение, ориентировка, установка, значение, переживание, действие, деятельность, сознание (бессознательное) и др., которые ожидала та же участь, что и слово «душа». Все они в свое время наделялись гипертрофированными значениями и глобальными смыслами. Потом, со временем они становились рабочими терминами с весьма ограниченными функциями, значениями и смыслами. Поскольку поиск главного слова продолжается, попробуем сделать таким словом слово «смысл», так как именно он витает над каждым из перечисленных слов и, более

того, вплетается в их внутреннюю форму. К тому же смысловозначимость мира предшествует всякому его означиванию.

Напомню, что А.А. Ухтомский определял жизнь как требование от бытия смысла и красоты. Такое требование реализуется благодаря постоянному устремлению, постоянному живому движению, направленному также и в неизвестность. Поэтому-то жизнь состоит в том, чтобы быть больше, чем жизнь; имманентное в ней трансцендирует само себя. Х. Ортега-и-Гассет, приводя это высказывание Г. Зиммеля, говорит, что жизненные функции, помимо своей биологической полезности, обладают собственной ценностью, наделены смысловым и духовным измерением [35, с. 20—21]. Хотим мы того или не хотим, мы взыскуем смысла от бытия, ищем его, стремимся к нему, вычитываем его из бытия, вчитываемся в него, в конце концов, конструируем свой мир смыслов и не спешим его манифестировать. Г.Г. Шпет в книге «Явление и смысл» писал, что «само содержание жизни одушевляется через открывающиеся в нем значения, но и через тот внутренний смысл, благодаря которому возникает в нас чувство собственного места в мире и всякой вещи в нем... Бытие есть бытие не только потому, что оно констатируется, но оно должно быть и оправдано, но это оправдание не в законах его, а в его осмысленности, — здесь также имеет свой глубокий смысл сказанное по другому поводу: «А если законом оправдание, то Христос напрасно умер...» [45, с. 217—218]. Закон законом, но и голова на плечах — тоже не помешает. Э. Эрикссон характеризовал целостность эго (ego integrity) как «переживание опыта, который передает некий мировой порядок и духовный смысл, независимо от того, как дорого за него заплачено» [48, с. 376].

* Статья написана при поддержке РФФИ, проект № 05-06-80509.

Смысл относится к нашим первичным тревогам (П. Тиллих). Последние проистекают от нонсенса, бессмыслицы, абсурда. Бытие без смысла — не бытие, а существование: смысл укоренен в бытии, бытиен и со-бытиен по своей природе, хотя и способен подняться над ним. Мы в мире, и мы *приговорены* к смыслу (М. Мерло-Понти). Приговоренность к смыслу есть приговоренность к действию, притом к действию (и к переживанию), порождающему смысл и преобразующему существование в бытие. Смысл жизни, писал С.Л. Франк, нельзя «найти в готовом виде раз навсегда данным, уже утвержденным в бытии, а можно только добиваться его осуществления. Ибо смысл жизни не *дан*, он *задан*. Все «готовое», все существующее вне и независимо от нашей воли и от нашей жизни вообще есть либо мертвое, либо чуждое нам и пригодное разве в качестве вспомогательного средства для нашей жизни» [43, с. 98]. Франк заключает: смысл, принадлежащий нашей жизни, сам должен быть живым. Нахождение смысла и фиксация его в том или ином символе есть основа идентификации индивида. Хотя, конечно, последняя возможна и без осмысления символов.

Предложение сделать слово «смысл» главным словом психологии не должно восприниматься как совершенно неожиданное в контексте культурно-исторической психологии и в свете научной биографии Л.С. Выготского. Приведу три примера.

1. «Психологию искусства» Л.С. Выготский начинает с анализа эстетической реакции, а заканчивает поисками «второго», скрытого смысла «Трагедии о Гамлете» — молчанием, как бы «впаданием» в «пропасть смысла».

2. Анализ сознания он начинает с его определения как «рефлекса рефлексов», а заканчивает характеристикой «переживания переживаний» как единцей его анализа и утверждением о смысловом строении сознания человека (Последнее не больший комплимент, чем *homo sapiens*).

3. «Мышление и речь» Л.С. Выготский начинает с характеристики значения как единицы анализа речевого мышления, а заканчивает гимном смыслу, во все забывая в последней блистательной главе «Мысль и слово» о значении.

Я бы обозначил путь Л.С. Выготского в психологии как путь к смыслу. В упомянутой главе он писал, что за мыслью стоит аффективная и волевая тенденции. Он действительно обладал тем, что Г. Марсель называл волей к толкованию, не довольствующейся поверхностным смыслом и стремящейся искать более глубокий смысл, скрытый за ним: «Особенность смысла в том, чтобы раскрываться лишь тому сознанию, которое само раскрывается, чтобы его принять; неким образом смысл есть ответ на определенное ожидание, причем активное и настойчивое, или, точнее говоря, ответ на требование (*exigence*). Иерархия смыслов зависит от иерархии требований» [32, с. 127–128]. Заметим, снова требование, как в формуле жизни А.А. Ухтомского. Значит смысл — это ответ на ожидание, установку, требование, одним

словом, на вопрос, в том числе заданный самому себе. Он ищется, конструируется или приходит сам, что случается, но не часто. Помимо воли и требовательности к смыслу, потребности в нем, которую В. Франкл считал главной, творец должен обладать чувством активности выбора, своеобразным чувством смысловой инициативности (М.М. Бахтин). Необходима и настойчивость: *Лишь тот надкусит смысла плод, кто мыслит до конца* (Р.М. Рильке). Только такое открытое, активное, поступающее сознание имеет смысловое строение. Поступающее, по М.М. Бахтину, — значит, вперед себя глядящее сознание.

Последователи Л.С. Выготского предпочли поискам смысла изучение деятельности. В предложенной А.Н. Леонтьевым структуре деятельности смысл явным образом не присутствует. Он оказывается производным от отношения мотива к цели, и является наряду со значением и чувственной тканью одной из образующих «вторичного» сознания. Справедливости ради следует сказать, что в своих последних работах А.Н. Леонтьев писал, что смысл не в значениях, а в жизни, которая стоит за деятельностью. В отличие от него, Н.А. Бернштейн (возможно, не без влияния А.А. Ухтомского и Л.С. Выготского) начинал анализ живого движения и действия со смысла двигательной задачи, который витает над ними. Живое движение — это ищущий себя (или себе) смысл, как память. Согласно Спинозе — это ищущий себя интеллект. Иное дело, как далеко мы заходим в актуальном движении и в активном покое. С.М. Эйзенштейн средствами монтажа достигал смысла и красоты, а иногда нарочито ужасного смысла. Его теория и практика оказали огромное влияние на развитие мирового кино, но слишком малое на психологию.

При всей важности смысла в жизни человека и человечества и многочисленности замечательных книг о нем приходится констатировать, что с определением понятия «смысл» дела обстоят не лучшим образом. Обычно смысл характеризуется в сравнении с значением. В классической логике значению соответствует понятие «объем», а смыслу — понятие «содержание». В лингвистике распространено различие К. Огдена — И. Ричардса: значение характеризуется как лексическое значение слова (языковое употребление), а смысл как субъективный образ при понимании текста (речевое употребление). В определении смысла как такового имеются принципиальные трудности. Ситуация в некотором роде парадоксальна или даже комична. Представим себе треугольник Г. Фреге: его вершина — нуждающийся в определении термин «смысл». В левом углу — вещь — денотат или предмет, обозначаемый словом «смысл». Наконец, в правом углу — концепт, или понятие — сигнификат смысла, которое само синонимично термину «смысл» [см.: 38]. При таком подходе к определению понятия «смысл» он испаряется, что, видимо, чувствовал А. Белый, которому принадлежит носящее отенок полезной тавтологии объяснение (не определение!) смысла: «Смысл — это со-мысле, как совесть —

это со-вестие, переход вести от одного к другому. Где этого перехода нет, там мы остаемся безвестными друг другу — бессовестными. Смысл — понятие отвлеченного смысла, взятого в круге всех понятий. Смысл жизни в со-мысле, со-действии и в со-чувствии, в проведении ума в чувства (добавлю: и в приведении ума в чувство, — В.З.), чувства в волю и в руку, чтобы образовать круг. Цель — отвлеченное понятие цельности. Цель — ощущение себя в целом, в ритме. Цель и смысл — в создании себе этого смысла и цели. И в этом создании возникают силы, которые показывают, а не доказывают нам, что мы в жизни. Отвлеченного мировоззрения, объединяющего цель и смысл жизни, быть не может» [2, с. 175—176]. Благодаря смыслу и усилиям «мы приобретем, — оптимистически утверждает А. Белый, — соединение абстрактной головы и безголового сердца, мы обретем лик человека-творца» [там же].

Важнейшую черту смысла отмечал А.Ф. Лосев, «размещавший» его в особой сфере бытия: «Сфера чистого смысла, от отвлеченного понятия до художественной формы, есть сфера *выразительного* смысла, т. е. такого, где помимо первоначального смысла играет ту или иную роль пребывание этого смысла в инобытии...» [26, с. 47]. Хотя и в «ино», но все же в бытии. Такой смысл В. Франкл назвал бы сверх-смыслом, непостижимость которого не делает бытие бессмысленным или абсурдным. Н.Л. Мухелишвили и Ю.А. Шрейдер предложили считать смыслом феномена (образа, текста, видимо, и понятия, и действия) внеположенную ему сущность, о которой этот феномен должен свидетельствовать. Если такая сущность отсутствует, то феномен абсурден [34]. Значит, смысл не «внутри» феномена, а за ним или перед ним. Смысл в феномене непосредственно не представлен, он требует уразумения, вчувствования, интерпретации, толкования. Помимо логического, имеются и лингвистические подходы к проблеме смысла. Наиболее плодотворный — построение формальных моделей «Смысл↔Текст» [И.А. Мельчук, 1999]. Формализация оказывается возможной благодаря тому, что смысл рассматривается как инвариант всех синонимических преобразований, осуществляющихся при переходах от одного равнозначного текста к другому. Поскольку смысл не доступен прямому наблюдению, И.А. Мельчук констатирует и формализует семантические представления как сложные графы, вершины которых помечает символами «смысловых атомов», а дуги — символами связей между ними [33, с. 10—11]. Автор признает, что он не умеет говорить о «незаписанных» смыслах, между тем как в поверхностные семантические структуры, так и в глубинные, помимо смысла слов, входят смыслы образов и действий, которые еще ожидают конструирования соответствующих семантических представлений. Препятствием на пути их создания является слишком частая вербальная невыразимость смысла образа, действия или целого, гетерогенного, «синкретического» феномена, в который «на равных» входят слово, образ, действие, аффект. Указанная

трудность заставляет обращаться к другим формам семантических представлений.

Чтобы не путаться в пространстве «трех сосен» треугольника Фреге, где не только испаряется смысл понятия «смысл», но и не достигается выразительность смысла, я собрал довольно богатую коллекцию метафор, относящихся к слову «смысл» [17]. Преимущество метафоры перед определением, помимо ее выразительности, состоит в том, что она характеризует не сторону, не часть, не срез целого: она сама целокупна, она не упраздняет, а сохраняет целое. Если нужны еще и другие оправдания полезности метафор, можно привести не слишком, утешительное, но верное утверждение Л.С. Выготского: «Все слова *психологии суть метафоры, взятые из пространств мира*» [7, с. 369]. Добавим, из пространств мифа, искусства и пространств науки. Есть одушевляющие психологию метафоры: Эрос, Психея, Эдип, София, Мнемозина, Лета, Лорелея, а есть современные «мозговые» и компьютерные метафоры, делающие ее квазителесной. Поэтическая метафора — костюм мысли (Г.Г. Шпет), в нашем случае — мысли о смысле. Не только психология, но и все смысловое поле человеческого мироощущения и научного познания усеяно живительными и живучими метафорами. Метафоры и выражаемые посредством них смыслы живут значительно дольше теорий. В отличие от мироощущения, миропредставления, жизнепонимания и науки, мировоззрение усеяно идеалами (идолами) и надоевшими мертвыми утопиями и вечными истинами, что почти одно и то же. Живая метафора может служить важным шагом на пути к живому понятию, назначение которого состоит в схватывании вещи, поэтому заслуживает названия когнитивной, даже эпистемологической метафоры, часто имеющей символический характер.

В греческом языке метафора — это тележка для перевозки грузов. В культуре метафора — это «тележка» для переноса смысла. М.К. Мамардашвили настаивал, что метафора есть не только устройство нашего художественного воображения, но и что-то *происходящее в жизни*. Он даже вводит термин «прожитая метафора» [28, с. 378]. Конечно, метафора как образ и как другие феномены не есть смысл. Она суть лишь выражение, свидетельство, потенциальный носитель смысла. Н.Л. Мухелишвили и Ю.А. Шрейдер, иллюстрируя эту мысль, пишут, что необходимо, например, осознать пропасть, разделяющую икону от смысла, передаваемого через нее. Это соответствует идее Г.Г. Шпета о том, что смысл не вещь, а *отношение* вещи (называемой) и предмета (подразумеваемого).

При всей интересности и полезности собранных метафор смысла возникает вопрос: а что с ними делать? Образов оказалось не меньше, чем вербальных характеристик (определений) смысла [см.: 25]. Конечно, каждая метафора выражает, несет смысл смысла, но как разложить этот пасьянс или как фрагменты одного пазла сложить в целую картинку? Ясно, что картинка должна быть динамичной, отража-

ющей «живительную истину, не стоячую, как мелкая вода, а, как кровь, струящуюся в самом процессе познания» (В. Набоков).

Так вечный смысл стремится к вечной смене

От воплощения к перевоплощению,

писал И.В. Гёте. О «текучести смысла» не уставал повторять А. Белый. Но как найти его русло? М.К. Мамардашвили, обсуждая проблему сложности измерения вариативности смысла, говорил, что смысл сам по себе не завершен, он бесконечен. Поэтому вариативность смысла есть способ существования самого смысла [28, с. 357]. Согласно Г. Фреге, смысл — это путь, которым мы идем к имени (видимо, к мысли и к понятию, с чем связаны трудности его определения). На этом пути понимания, прежде чем стать понятием, постигаемый смысл претерпевает ряд метаморфоз, которые фиксируются посредством тех или иных метафор. Их можно рассматривать как своего рода вехи на пути понимания. Метафора, конечно, целостна, иное дело, какой отрезок пути она охватывает. Ее использование помогает разрешить кажущееся противоречие между тем, что смысл дается сразу и целиком, и тем, что существуют волны, кванты, миги, капли, кристаллы, атомы смысла. Последние — не части смысла, а целые смыслы, характеризующие этапы пути к пониманию, которое не может надоесть и поэтому в принципе не имеет границ. Не все, что открывается на пути понимания, оказывается смыслом. Ж. Лакан советовал не смешивать цепочки смыслов с цепочками блажи, блаженства, наслаждения.

Таким образом, передо мной возникла задача анимации смысла, понимаемого как становление, для решения которой я воспользовался приемом А. Белого: превращение «роя» метафор в «строй». В качестве ключа к анимации я воспользовался сюжетом, который обозначил как «гетерогенез творческого акта», важнейшей частью которого является кристаллизация смысла — замысла [18]. Оказалось, что к этому сюжету имеют отношение не все собранные метафоры. По примеру Антуана Арто я «спустил с цепи» лишь те из них, которые имеют непосредственное отношение к жизни и приключениям смысла в моей версии анализа творческого акта. При этом пришлось деконтекстуализировать нужные мне метафоры, чтобы построить метаметафору (выражение К.А. Кедрова), образ движения, т.е. перевоплощений смысла. Деконтекстуализация позволяет синхронизировать изображающую активность метафор, представлять их в общей картине акта смыслопорождения (пути к смыслу) как бы симультанно. Она позволяет автономизированным метафорам вступать в диалог, спор, согласие. Метафоры оказываются в некоторой семиотической сфере, они сами вступают в диалогические отношения и могут представлять собой более или менее благодарный материал для последующей рефлексии (истолкования) по поводу их взаимоотношений. Для меня примером такой работы были размышления М.К. Мамардашвили о психологической топологии пути, об особом, вынужденном из реального пространства смысла и понимания. Он,

вслед за М. Прустом, располагает ментальные, психологические события *не только в абстрактном Пространстве, но и вообразимом Времени, куда мы можем помещать не одно, а несколько наших путешествий одновременно* [29, с. 519].

Новым ценностно-смысловым контекстом, в который будут вписаны метафоры смысла, является представление (метафора) Ю.М. Лотмана о семиосфере [27], уточненное и расширенное В.П. Зинченко [14]. Космогонические представления о семиосфере удовлетворяют требованию К.А. Кедрова к метаметафоре, которая отличается от метафоры, как метagalactica от галактики [22].

Сейчас я попытаюсь сделать своего рода киносценарий или монтаж из некоторых метафор-образов смысла. Монтаж — именно в том понимании, которое принадлежит С.М. Эйзенштейну — «этому кинематографическому Гегелю», как его назвал Жиль Делёз. Со своей стороны, скажу, что Эйзенштейн обладал огромным богатством, И. Бродский сказал бы, — размахом культурных ассоциаций. Поэт, кажется, не без ревности отметил, что замечательное обращение с метафорами Эйзенштейн подхватил не только у своих предшественников по ремеслу, но, в свою очередь, у поэзии. Последняя дает нам образцы виртуозной игры с метафорами и смыслами. Итак, согласно Эйзенштейну, достигаемое посредством монтажа столкновение образов рождает новый смысл. Он, используя музыкальную аналогию, писал, что каждый образ имеет доминантную тональность, а кроме того — обертона, определяющие его потенции к согласованию с другим образом и к созданию метафор. (Метафора возникает, когда два образа обладают одними и теми же обертонами.) Если нужна визуальная аналогия, то обертона можно представить, как витающее над образами «облако смысла» (Г.П. Щедровицкий) или окутывающую их «паутину смысла» (М. Вебер). В отличие от образа, из слова торчат «пучки смыслов» (О. Мандельштам). Ж. Лакан говорил, что означающая батарея языка дает нам бессвязную гамму смыслов. Метафора защищает нас от этой бессвязности. Ей помогают в этом виртуальные и гетерогенные внутренние формы слова, в которые входят образ и действие, омываемые «кровеносной системой смысла» (Г.Г. Шпет).

А теперь перейдем к сценарию-монтажу мыслимого фильма о метаморфозах, перевоплощениях смысла и порождении нового смысла. Меня вдохновляет то, что С.М. Эйзенштейн, размышляя об «интеллектуальном» кино, назвал монтаж «монтажом-мыслью». Хотелось бы, чтобы в предлагаемом монтаже проступало «лицо смысла» — эта персонифицирующая смысл метафора принадлежит М.М. Бахтину. Она созвучна утверждениям о возможности «эйдетики духа» (выражение Ж. Делеза) В.В. Кандинского и О. Мандельштама. Последний, например, писал: *Духовное доступно взорам и очертания живут*. Феноменологическое описание событий духа, например, обретения или утраты смысла Ф.А. Степун называл их «научным портретированием».

* * *

Начнем анимацию с метафоры Э. Гуссерля: «Между сознанием и реальностью лежит поистине пропасть смысла». Такая же пропасть может лежать между проблемой и ее решением. Аналогом пропасти является расширяющийся по мере проникновения в него «колодец души», который может оказаться кратером, Адом, Чистилищем, Раем (М.К. Мамардашвили). Пропасть невозможно преодолеть в два прыжка. Мы падаем в пропасть, где порой открывается Ад с девятью дантовыми кругами. Его неизменными чертами являются гераклитовы вспыхивающие миры, пушкинский огонь, жар, или гумбольдтовский «плавильный тигль» («melting — pot»), который упоминал и Л. Витгенштейн. В этом «котле cogito» (М.К. Мамардашвили) плавают образы, понятия с их внутренними формами, в которые входят слова, действия, значения со своими смысловыми и эмоциональными обертонами. Плавится даже логика. Словом, ахматовский «сор», мандельштамовская «тяжесть недобрая» и многое другое. В итоге волшебной алхимии, из этой пропасти поднимаются испарения. Они склубляются и образуют хаотические туманности (Г.Г. Шпет), облако мысли (Л.С. Выготский) и упомянутое облако смысла. Это некое общее облако, ибо всякая непустая мысль есть мысль о смысле (Г.Г. Шпет). Дж. Апдайк по поводу поэзии И. Бродского говорил о возгонке смысла. Обращу внимание на то, что уже в первых метафорах материя смысла, заполняющая собой пространства, находится вне человека: *Что делать, самый нежный ум весь помещается наружи*, — писал О. Мандельштам. Об этом же А.А. Ухтомский: Ум, беременный идеей, как темной тучей... (Имеется и альтернативный возгонке смысла вариант «кузница души», в которой выковывается смысл. Дж. Джойс говорил, что в кузнице души выковывается несотворенное сознание народа. Рядом с наковальней можно представить себе философствующего молотом Ф. Ницше, выковывающего свою версию сверхчеловека. Как бездушно орудовали серпом и молотом большевики, лучше не вспоминать.)

Возможно, именно в пропасти смысла писатель находит ту таинственную точку, откуда сквозь пар пробивается лучеиспускание мифа. А. Белый говорил, что если у писателя нет этой таинственной, у Т. Элиота — спокойной — точки рождения сюжета, то он не писатель. Кто знает? Может быть, точка, вокруг которой склубляется смысл, находится наверху? Так или иначе, по Л.С. Выготскому, такое облако (или темная туча) проливается дождем слов. Конечно, не только слов, так как смысл и мысль манифестируют себя также в образах, действиях, кстати, не только реальных, но и виртуальных, еще не обнаруживших себя в исполнении. Это могут быть «эмбрионы словесности» (Г.Г. Шпет), «немая речь» или ее «невербальное внутреннее слово» (М.К. Мамардашвили), зародыши схем и программ будущих образов и действий. Возможно, это «парящее дейст-

вие» романтика Новалиса. Обозначим их удачной метафорой А. Белого — «капли смысла». И.А. Мельчук говорил об атомах смысла, а Ю.М. Лотман — о ядрах смысла, мерцании смысла. Будем говорить о мерцающих и пульсирующих каплях или кристалликах смысла. Такие мерцания могут вызываться либо внешним, либо внутренним, либо обоими источниками света. Когда свет усиливается, наступает озарение и появляются «волны смысла» (О. Мандельштам), затем возникает радуга смысла, соединяющая края пропасти. Напомню В. Гёте: «И свет блеснул, — и выход вижу я: / В д е я н и и начало бытия».

Радуга смысла, его многоцветие — это замечательная метафора Андрея Белого. Приведу его описание: «Вместо абстрактного определения истины мы имеем конкретное определение ее: смысл ее динамичен; непрерывно растет; непрерывный рост смысла относится к мигам смысла; к ритмическим жестам своим... процесс нарастания смысла непрерывен, текуч: в нем отдельные смыслы суть капли: радуга возникает из них — это смысл. Или истины — нет, или истина — жестикующая смыслов. Учение о динамической истине предполагает ее, как текучую истину: как форму в движении; представление о форме в движении — представление об организме; организм — текучее многообразие в нераздельном; единство в нем целостность; элементы же вне ее суть пустые застылые формы; представление о двух половинах действительности (мира и мысли. — В.З.) в познавательном акте обусловлено нераздельной целостностью их» [3, с. 23—24]. Внимательный читатель обнаружит в этом отрывке замечательную жестикующую смыслов, мастером которой был А. Белый. Когда две половинки действительности разорваны в том или ином подсознательном акте, возникает пропасть смысла и требуется нелегкий новый познавательный акт (интуиция, творчество и т. п.), который иногда порождает соединяющую их радугу смысла.

Впадая в пропасть смысла, т. е. в плодотворный кипящий и бурлящий хаос, впадая затем в понимание, чудесным образом перевернувшись, выход видишь наверху и оказываешься в другом мире на вершине радуги смысла. Таково путешествие руководимого *поэтом* Вергилием Данте: пройдя сквозь *сумрачный лес* смыслов все круги ада, он оказался наверху и показал нам ослепительную радугу смысла, которой является «Божественная комедия». Она настолько ослепительна, что все ее многоцветие человечество раскрывает для себя лишь постепенно, в меру того, как оно развивает образное мышление [см.: 34], или возвращается к нему (?).

Может быть, прав Ф. Ницше, говоривший, что человек — это единственное живое существо, которое падает вверх. По поводу этого заявления трудно удержаться, чтобы не сказать: «Его бы устами да мед пить». К несчастью, далеко не каждый способен воспринять, а тем более — воспарить. Не будем о грустном. Важно, что падение в пропасть, возгонка смысла и подъем по духовной вертикали — это не различные разделенные во времени акты, а единый синхро-

нистический акт вдохновения, в котором слиты претерпевание, преодоление, осознание, понимание и переживание, т. е. различные формы работы души со смыслами и значениями. М.К. Мамардашвили, анализируя и строя символику внутреннего пути, лежащего в глубинах души, тоже прибегал к метафоре радуги: «Представьте себе дугу, стоящую радугу, замыкающую две точки, отстоящие одна от другой. Символ пути у Пруста выступает именно как образ такой дуги, которая замыкает «путешествие», путь движения в глубины самого себя. Это образ как бы разорванных частей единого целого, которые стремятся друг к другу и как бы запущены на воссоединение по захватывающей дуге параболы. Странная парабола, которая и есть движение Данте, полет. И такая же парабола, замыкающая путь, парабола воссоединения, радуга — охватывает весь роман «В поисках утраченного времени». Ее можно сравнить с гиперболической поверхностью Римана и движением по ней» [29, с. 24].

Предложенное выше эпическое описание (надеюсь, не без элементов эстетики) метаморфоз смысла не должно вводить в заблуждение. Мыслительный акт требует от мыслящего напряженного усилия. М.К. Мамардашвили говорил о держании или удержании мысли о смысле в подвесе, в завесе между пропастями или безднами. Он говорил о держании как об удержании обоих концов Гераклитова лука. В.П. Визгин, интерпретируя смысл метафоры Мамардашвили, пишет, что такое держание «есть прежде всего удержание Целого, есть образ предельного напряжения и натяжения, связывающего разошедшиеся полюса Единого. Такое удержание вместе, в одной «связке» противоположностей обеспечивает разность потенциалов, создающую динамическое поле жизни и сознания... Поэтому фигура «держания» есть метафора жизни, а затем уже сознания и с ним условий мышления и познания. Метафора «лука» у самого Гераклита была метафорой целостной жизни как жизни и смерти» [6, с. 172–173]. А.А. Ухтомский для характеристики жизни использовал метафору «острия меча». Жизнь удерживается на нем более или менее в равновесии лишь при постоянных колебаниях, устремлении и движении [40, с. 235]. Подобным образом человек колеблется между добром и злом, мыслью и действием, аффектом и интеллектом, бытием и существованием. На этом же острие сюрреалистическим образом балансируют два других — меч железный и меч духовный. Опыт показывает, что выковать последний значительно труднее. Мамардашвили неоднократно подчеркивает, что держать мысль может лишь человек, собранный, который, как заметил Визгин, также причастен к метафоре лука, будучи хорошим лучником, сильным лукодержателем. Конечно, хорошо, когда пущенная стрела достигает цели. Ж. Делёз, комментируя размышления М. Фуко о мышлении, писал, что мыс-

лить означает — всякий раз придумывать новое переплетение, всякий раз метать стрелу одного в мишень другого.

Вернемся к радуге смысла. Где же она находится? Вне, внутри расширившейся до размеров Вселенной души, или одновременно и там, и там? В последнем случае мы встречаемся с редчайшей гармонией и даже слиянием внутреннего и внешнего. Вся душа есть внешность, воскликнул Г.Г. Шпет. М.К. Мамардашвили вопросы «где?» мало волновали. Поэтому он и прибегнул к топологии, характеризуя ее как науку о местах, о наиболее общих свойствах фигур в геометрии. Он использовал топологию для описания пути в глубины самого себя и на этом пути находил или конструировал те или иные «места». Конечно, подобное и ранее встречалось в культуре. Э. Эрикссон говорил, что тип целостности отдельного человека, развитый его культурой или цивилизацией, становится «вотчиной души», гарантией и знаком моральности его происхождения. Он ссылается на Кальдерона: «... но честь /Есть вотчина души». В переводе К. Бальмонта это звучит: «Честь — место, где душа сияет» [48, с. 377; см. также примечание переводчика]. Поэтому-то честь нужно *беречь* *молоду*.

Не знаю, как у читателя, а у меня возникает новый вопрос. Что делать с найденным или сконструированным смыслом? Выражаясь словами А.А. Ухтомского, как найти или как самому стать «заслуженным собеседником»? Кому и как сообщить только что найденный или уже воплощенный смысл? При всей, впрочем, далеко не всем понятной прелести одиночества оно не может быть абсолютным. Вспомним трагическое: «Читателя! Советчика! Врача!».

Вновь прислушаемся к М.К. Мамардашвили, который идентифицировал *метафору* пропасти смысла с *одиначеством*: «Еще Августин говорил, что только *бездна с бездной переключается*. Сначала человек должен *открыть бездну*, в свете которой он *один*, и никто не поможет, ни с кем сотрудничать невозможно. И вот, *через бездну* происходит дружба. То есть, я хочу сказать, что, понимаете, мы имеем друзей, если *заслуживаем*, то есть, я бы сказал так: *только одинокие люди имеют друзей* <...> Потому что: *бездна только с бездной переключается*. Это как бы какой-то подводный или подземный ход или *ход «поверх»*. Там *прямого пути нет*. <...> 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 быть не может» (1988). Приведенный отрывок взят из неопубликованной беседы М.К. Мамардашвили с В.А. Бондыревым — режиссером документального фильма об Эрнсте Неизвестном*. В 1989 г. фильм «В ответе ль зрячий за слепца...» был показан на телевидении. Беседа закончилась в общем оптимистически: отвечая на вопрос, какой одной и главной теме он бы посвятил свое участие в фильме, Мераб сказал: «Тому, что

* Автор признателен А.А. Пузырею за представленную возможность познакомиться с текстом этой беседы.

наша больная душа пыталась, с одной стороны, *выразиться*, а с другой стороны — *стать. Стать! И все!* И больше ничего». В ходе беседы произносились и другие слова: «*С-быться!*»! «*Пре-быть!*»! «*Исполниться!*»! Со своей стороны могу сказать, что двум друзьям — заслуженным собеседникам — Э. Неизвестному и М. Мамардашвили это удалось в полной мере. Но какой ценой! Через два года, в 1990 г. Мераба Константиновича не стало.

Итак, мы от глубин души пришли к общению — собеседованию, к переключке, к вибрации, может быть, к резонансу душ, представляющих собой, если верить Ст. Малларме (и не только ему), ритмические узлы. Здесь уместно привести разьянения Г.Г. Шпета, в каком смысле представления о «душе» могут (и должны) использоваться в психологии: «Я думаю, что к настоящему времени термин «душа» настолько уже очищен от метафизических пережитков, что им можно пользоваться, — в уверенности, что теперь и самые нервные особы умеют устоять против соблазнов навязчивого очарования, — только усвоив термину некоторое положительное содержание вспомогательного для науки «рабочего» понятия — того, что физики называют «моделью», сознавая нереальный, фиктивный смысл соответствующей «вещи». Стоит только отрешиться от представления души как субстанции, чтобы тотчас отбросить и все гипотезы об ее роли как субстанциального фактора в социальной жизни. То же относится к термину «дух». Только при этом условии оба термина в серьезном смысле могут толковаться как *субъект* (*matéria in qua*) — чего от «духа» требовал Гегель» [46, с. 478]. Продолжая мысль Г.Г. Шпета, можно сказать, что душа есть связь имеющих место во времени актов, представляющих собой душевные явления, т. е. материя, в отношении к которой допустимо применение средств топологии (ср. М. Цветаева: *Моя душа — мгновений след*). Такой же «материей» являются психологическое время и психологическое пространство, например с мандельштамовским внутренним избытком последнего. Аналогичным образом В. Хлебников мыслил язык как государство, но отнюдь не в пространстве, не географически, а во времени: «Какой-то идиотический Эйнштейн, не умеющий различать, что ближе — железнодорожный мост или «Слово о полку Игореве». Поэзия Хлебникова идиотична — в подлинном, греческом неоскорбительном значении этого слова» [31, с. 211].

После этих разьянений вернемся к порождению и перевоплощениям смысла. Одновременность нескольких наших путешествий в глубинах души похожа на собиранье, стягивание трех цветов живого времени — прошлого, настоящего, будущего — в одновременность, в дление (А. Бергсон), в вечное настоящее, в фиксированную точку интенсивности — *punctum cartesianum* (М.К. Мамардашвили), в затмевающий вечность миг (Б. Пастернак), в таинственную точку, в миг смысла (А. Белый), наконец, в Мегамиг (В.Л. Рабинович). Согласно Мамардашвили, такие точки избыточны: «Бессмысленная в своей избыточ-

ности интенсивность вокруг них меняет смыслы нашей жизни. Смыслы нам доступны и понятны, а сами эти точки недоступны и непонятны» [28, с. 33]. Может быть, такие точки представляют собой виртуальные единицы «интенсивной вечности» (П. Вирильо), и в них возможно соединение горнего и дольнего, открытие смысла, возникновение духовных порывов, которые затем превращаются в текст произведения, поведения, жизни... Попадание в такие точки есть условие подъема по духовной вертикали, опосредованного *готикой слов* (метафора акмеистов). В кажущемся каламбуре А. Белого: «Мне Вечность — родственница» открывается глубокий смысл. В таких далеко не всегда магических точках останавливается время, сжимается пространство: «*И вы, часов кремлевские бои, — / Язык пространства, сжатого до точки...*» (О. Мандельштам); уплотняется, кристаллизуется смысл. Мало этого — свертывается вселенское целое. Приведу по этому поводу утверждение Н. Кузанского (1401—1464): «Как сила человека человеческим образом способна прийти ко всему, так все в мире приходит к нему, и стремление этой чудесной силы охватить весь мир, есть не что иное как свертывание в ней человеческим образом вселенского целого» [23, т. 1, с. 261]. Века спустя Б. Пастернак сказал: «*Мирозданье — лишь страсти разряды, / Человеческим сердцем накопленной*». Заметим, не умом, а сердцем. По-своему осмыслил и одушевил Вселенную Н. Заболоцкий:

Я, как древний Коперник, разрушил
Пифагорово пенье светил.
И в основе его обнаружил
Только лепет и музыку крыл.

Один из героев Ф.М. Достоевского мрачно заметил, что страдание — это единственная причина сознания. Об этом же Н. Заболоцкий: *И животворный свет страданья / Над нами медленно горел*. Хотелось бы думать, что светлые переживания тоже способствуют его пробуждению. Это увлекательный сюжет хронотопии сознательной и бессознательной жизни человека [15, 21]. Пропасть смысла, колодец души, да еще с находящимися там адом, плавильным тиглем, кузницей, котлом *cogito* — это, конечно, предельный случай. Но и награда — созданное произведение — стоит мук творчества, так как произведение оказывается живым. Следует помнить В.В. Кандинского: внешнее, не рожденное внутренним (или виртуально сложившимся целым), мертворожденно. И. Бродский предложил, казалось бы, более спокойный вариант — вариант без пропасти смысла. Он его сразу высил. Поэт отыскивает *горизонт по вертикали*. Хотя, судя по его поэзии (и жизни!) ему тоже не удалось миновать пропастей. Иное дело, что он не любил вспоминать об этом. Смысл сказанного в том, что глубинная и вершинная психологии одинаково важны. Одна невозможна без другой, а вместе они составляют единое целое. Вне бытийного и рефлексивного слоев сознания невозможно образование слоя духовного. Лишь взятые вместе все три слоя сознания составляют полифоническое, полноценное, открытое

миру и смыслу сознание. Такое сознание не следует смешивать с фантомом мировоззрения [19].

В отличие от мироощущения, мировоззрению свойственны иллюстративность, декларативность, литературщина [42, с. 218–219]. Когда не устанавливаются или исчезают органические связи между мироощущением и мировоззрением, появляется двойственность сознательного бытия, плюрализм совести, двоемыслие... Точно о мировоззрении, лишенном мироощущения, писал А.М. Пятигорский: «Это когда смыслы отражаются человеком, то есть, когда они не проходят через него. В мировоззрении смыслы теряют свою онтологичность, но не приобретают свою персоналогичность, ибо они не прошли через личность» [36, с. 340]. А.Н. Леонтьев, много внимания уделявший проблеме личностного смысла, возражал Л.С. Выготскому по поводу порождающей смысл способности переживания и связывал его возникновение с сознательной деятельностью [25, с. 80–85], которая должна была бы уже содержать его, поскольку она, по определению, есть осмысленная деятельность. Конечно, трудно спорить, что в сознательной, осмысленной деятельности возможно рождение новых смыслов. Но возможна ведь и утрата смыслов, обесмысливание деятельности, что, впрочем, может оказывать благотворное влияние как на деятельность, так и на выполняющего ее актора. У последнего может появиться шанс найти новые смыслы, а затем построить новую деятельность.

Нахождение, открытие, обретение смысла — это только часть дела, хотя и важнейшая, за ней следует его инкубация, созревание и развитие, заключительной частью является выражение, воплощение смысла. Оно далеко не всегда удается и его можно условно назвать нисхождением смысла. Продолжим аналогию: в радуге смысла возможна его кристаллизация. В греческой мифологии сама радуга (радужный змей) рассматривалась как магический кристалл, связанный с символикой инициации, и как тропа, по которой Ирида — крылатая вестница богов — спускалась на землю. В соответствии со скандинавскими мифами, обнаруживший на земле начало радуги найдет в этом месте горшок с золотом. Золотистая змейка — Серпентина, одаряющая любимого золотым горшком, из которого выросла великолепная, пылающая пламенными лучами лилия, — это и сюжет Э.Т.А. Гофмана. Ансельм получил этот дар, так как любовь к поэзии и природе стала смыслом его жизни.

Радужный змей навеивает и другие культурные ассоциации. Лукавый Змей-искуситель, подтолкнувший Адама и Еву к грехопадению, — это сила, действовавшая на первых людей *извне*. «Внешность» источника искушения обескуражила, поставила в тупик С. Кьеркегора. Увлекательную версию возможности создания эстетических сообщений и обогащения однозначного языка Эдема предложил У. Эко. Его версия не требует присутствия ни змея, ни древа добра и зла. Хотя Запрет все же требуется, но нарушение его имеет внутреннюю, скорее, эстетико-лингвистическую природу [47, с. 351–373].

Радужный змей — радуга смысла — это произведение самого человека, символ его озарения и освобождения. Произведение, источником которого, выражаясь языком Л. Шестова, является не обманчивое древо познания добра и зла, а древо жизни, притом собственной жизни человека. Шестов более оптимистически, чем Библия, трактует грехопадение. Он не столь резко противопоставляет знание и веру (все, что не от веры, есть грех): «неведение первого человека не могло продолжаться вечно. Должен был наступить момент, когда у него «раскрылись» глаза, когда он «узнал», и этот момент, вопреки тому, что сказано в Библии, не был падением, а был рождением духа в человеке, рождением духа в самом Боге» [44, с. 505]. Символом рождения духа является радуга смысла.

Нисхождение смысла — это его материализация, опредмечивание в операциональных, предметных, перцептивных, эмоциональных, концептуальных, символических или, наконец, в вербальных значениях. В конце концов, в действии, в деле, в поступке. Наивно полагать, что нисхождение проще восхождения. Вяч. И. Иванов для развития своей эстетики ввел новую триаду терминов, заимствованных из мистических учений: катарсис-матезис-праксис: «Прежде чем нисходить, мы должны укрепить в себе свет; прежде чем обращать в землю силу, — мы должны иметь эту силу. Три момента определяют условия правого нисхождения: на языке мистиков они означаются словами *очищение* (katharsis), *научение* (mathesis), *действие* (praxis)». Р. Берд, комментируя эти слова, пишет: «В эстетическом смысле, нисхождение вбирает в себя как категорию возвышенного, характерную для трагедии, так и категорию красоты, поэтому в нисхождении наблюдается уравновешенное единство эстетического и этического начал... Иванов усиливает чисто этический смысл нисхождения, представляя его как поступок, требующий от человека внутренней подготовки прежде всего» [4, с. 290]. Указанные стадии наблюдаются как у творцов произведений, так и у почитателей созданных произведений.

До опредмечивания смысл похож на пушкинское *смутное влечение чего-то жаждущей души*, на немотивированный источник творения, «неуправляемый генезис бытия» (Э. Гуссерль), наконец, на тираническую силу рвущегося наружу созревшего в «колодце души» ее автономного комплекса (К. Юнг). Если опредмечивание не удастся, то смысл подобен витающей в воздухе улыбке Чеширского кота. Или — он, как мандельштамовская *мысль бесплотная, в чертогах теней вернется*. Но, будучи опредмечен, означен, например в слове, без работы понимания смысл не очевиден. Ибо «сказанное слово — смертная плоть смысла». Потому-то и «*Мысль изреченная есть ложь*». М.М. Бахтин говорит о том, что смертная плоть смысла (и мира) имеет ценностную значимость лишь будучи оживленной смертной душой другого [1, с. 202–203]. На языке теологии (и античной философии) полувидимые (ощущаемые) смыс-

лы называются «полумистическими знаками умопостигаемого», например, любовь, истина, вера. Поэтому-то культура оказывается столь щедрой на метафоры, назначение которых состоит в визуализации как бы остановленного смысла. Подобная дискретизация смысла не противоречит его текучести, волнообразности, вариативности и незавершенности. М.К. Мамардашвили утверждал, что всякая мысль, как и всякий смысл, — дискретны: «смысл и есть остановка, он завершен, хотя извлекаем мы его дискретным образом по отношению к тому, что заведомо бесконечно и эмпирически неохватно... Как раз в этом боковом срезе бесконечности, там, где мы актуализируем, именно там и появляется метафора, соединяющая противоположности (в нашем случае — края пропасти. — В.З.), к которым — от одной ко второй — ни в каком эмпирическом времени прийти невозможно. Для этого не только времени моей жизни не хватит, но времени всего человечества» [29, с. 379]. Но все же времени хватает не только человечеству, но и отдельному человеку, если он сумел построить свой вертикальный разрез времени, сумел подняться по духовной вертикали. В таком психологическом времени собраны вместе «вечные мгновения», случившиеся с человеком в эмпирическом, содержательном времени (см.: [15]). Метафора — одно из средств, обеспечивающих нам феноменальную видимость и феноменальную полноту, т. е. то, что М.К. Мамардашвили назвал чувственным отношением к сущности, в том числе к внеположенной метафоре сущности смысла.

Можно предположить, что в остановке, в паузе, в активном покое (в мандельштамовских *уколах, проколах, прогулах*), обеспечиваемом энергией, накопленной перцептивными действиями при построении образа, происходит работа по построению смысла ситуации. Смысл уточняется, уплотняется, преобразуется, затем актуализируется и опредмечивается либо в исполнении, либо в вербализации, которая, строго говоря, тоже есть исполнение. Э. Клапаред когда-то говорил, что размышление стремится запретить речь. П.Я. Гальперин тоже настаивал на том, что мышление осуществляется не в момент ожесточенного действия. Ж. Делёз локализовал мышление в промежутке, в зазоре между видением и говорением. Эти утверждения имеют довольно давние экспериментальные доказательства, полученные на основе регистрации движения глаз (ЭОГ), внутренней речи (ЭМГ) и активного покоя (ЭЭГ) при решении самых разнообразных задач. Результаты анализа показали, что соответствующие функциональные системы включаются в работу со сдвигом по фазе [13, 20].

Мы вновь подходим к труднейшему пункту, связанному с наличием или отсутствием желанной и удобной для науки (и дидактики) временной последовательности актов творчества, например, замысла, его воплощения и т. п. Ю.С. Степанов излагает эссе П. Валери о Ст. Малларме. Валери пишет, что опыт (творчество) Малларме «совершается в момент замысла, он и есть форма замысла. Он не сводится к

тому, чтобы наложить визуальную гармонию на предзаданную интеллектуальную мелодию. Он требует точного и тонкого владения собой, приобретенного особой тренировкой, позволяющей провести от исходной точки до определенного конца весь единый комплекс одновременно действующих частей души». Эта мысль стала постоянным сюжетом М.К. Мамардашвили, особенно в его «Лекциях о Прусте», и в упомянутой выше беседе об Э. Неизвестном. В последней он говорил: «только искусная форма, ставшая предметом твоего поиска, может вызвать к жизни то, что хотелось выразить. То есть, не: выражаемое содержание предшествует выражению, но: ты знаешь, что ты чувствуешь, через форму — «потом»!». Вот эта часто отмечаемая осознанность возникшего замысла, наступающая лишь вместе с его выражением, воплощением, составляет главную трудность в изучении смысла. Мамардашвили в этом контексте вспоминал строчки О. Мандельштама: *Мы только с голоса пойдем, / Что там царялось, боролось*. А после выражения, т. е. «потом», смысл оказывается не отделим от значения. Возможно, запаздывание осознания смысла по отношению к осознанию значения создает иллюзию одновременности возникновения смысла и его воплощения.

Вернемся к интересному описанию П. Валери полученного им впечатления от поэмы Малларме «Как бы ни выпали игральные кости, Случая никогда не миновать», которую ему читал автор: «Мне показалось, что я вижу самую фигуру мысли, впервые помещенную в наше пространство. Здесь поистине протяженность (*l'étendue*) говорила, воображала, переживала зачатие временных форм. Ожидание, сомнение, концентрация внимания были *видимыми*. Мой взгляд наткнулся на паузы, которые становились телесными. Мое тело комфортно погружалось в бесценные моменты: долю секунды, в течение которой, вибрируя возникает, блестит и перестает существовать идея (ср. выше — мерцающие капли смысла. — В.З.): атом времени, зародыш психологических веков и бесконечных следствий, — обнаруживали себя как существа, плотно охваченные небытием, которое можно было ощутить. Это было бормотание, шепот, гром для глаз, смерч в ментальном мире, — все это проведенное от страницы к странице до последней черты, до прекращения мысли; тут возникла точка обрыва, тут возникло ощущение невыразимого величия и красоты; тут, прямо на бумаге, мне виделись созвездия сияющих, вибрирующих звезд, висящих в пространстве ментальных миров, в межментальном пространстве, как некий новый вид бытия, распределенного в массах, в скоплениях, в системах — в пространстве Слова (*la Parole*)». Далее Валери пишет: «Как этот великий творец излагает (почти алгебраически) малейшие детали словесной и зрительной системы, которую он сконструировал» и говорит, что цель монтажа его конструкции (Бродский был прав, говоря о поэтических истоках киномонтажа. — В.З.) состоит в том, чтобы «совместить simultанность зрительного восприятия с последовательностью сло-

весного выражения» (см.: [38, с. 167—169]). По точности феноменологическое описание Валери, датированное 1920 г., несмотря на всю свою экстравагантность, может поспорить с инструментальными исследованиями микроструктуры и микродинамики когнитивной сферы, выполненными в конце XX в.

Бесспорным примером слияния замысла и исполнения является свободное действие-поступок, в совершении которого играет большую роль аффект, чем и объясняется его срочный, порой взрывной характер. Это вовсе не исключает его осмысленности. Поступок, как и трагедия, которая в целом есть «мегапоступок», интересен наличием исходного и «второго», итогового смысла. Последний приходит, если приходит, с задержкой и со своей скрытой в молчании тайной. Ведь поступок, по определению, вырывается из причинно-следственной цепи обыденной жизни. Борис Пастернак говорил о *тьме* своих поступков: *Их смысл досель еще не полн...* Если в извлечении/придании смысла поступку испытывает трудности автор, то каково же психоаналитику, создающему свою герменевтическую практику? Ж. Рансьер не без иронии пишет: «Фрейд, подытожив уроки литературы столетия, попытался объяснить, каким образом в самых незначительных деталях можно отыскать ключ к той или иной истории и формулу того или иного смысла, с той лишь оговоркой, что сам смысл коренится в некоей непрояснимой бессмыслице» [37, с. 170].

В каждом действии мы имеем дело с двумя противоположно направленными процессами: означением смысла и осмыслением значения. Для первого характерно доминирование эмоций, для второго — доминирование интеллекта. Эти акты различны не только по характеру, но и по результату: *Ум с сердцем не в ладу*. Зазор между ними — это место для понимания, сомнения, непонимания, место, где может открываться пропасть смысла или наступить озарение. Конечно, не только в осуществлении свободного действия-поступка участвует *весь единый комплекс частей души*.

Столь же часто отмечается разделенность во времени замысла и исполнения, наблюдаемая в процессах творчества. Видимо, споры о том, насколько разделены во времени акты нахождения и реализации смысла, будут продолжаться. Независимо от них найденный (открытый, построенный) смысл может относиться к самым разным сферам бытия и сознания. Его поиск нелегок и порой выливается в написание книг, по которым мы можем судить о нем. На фоне интереса психологов к замечательной книге В. Франкла «Человек в поисках смысла» оказались забыты отечественные значительные произведения на эту тему. Напомню о некоторых: «Смысл жизни» (С.Л. Франк), «Смысл истории» и «Смысл творчества» (Н.А. Бердяев), «Явление и смысл» и «Слово и смысл» (Г.Г. Шпет), «Смысл идеализма» (П.А. Флоренский), «О смысле познания» (А. Белый). Добавим и поэзию акмеистов-«смысловиков». До всего перечисленного была написана книга В.С. Соловье-

ва «Смысл любви», где любовь выступила во всех обсуждаемых ныне ипостасях смысла: абсолютном, жизненном, экзистенциальном, личностном, онтологическом, даже ситуативном. Проиллюстрирую это стихами самого В.С. Соловьева:

Смерть и Время царят на Земле.
Ты владыками их не зови.
Все, кружась, исчезает во мгле,
Неподвижно лишь солнце любви.

Здесь можно сказать то же, что говорилось выше о «падении вверх». Солнце любви, как и настоящее солнце, подвержено затмениям, к сожалению, значительно более длительным. Об этом свидетельствует история и человечества, и христианства, и жизни отдельного человека. Довольно слабым утешением является наблюдение И. Бродского, что любовь, в общем, приходит со скоростью света; разрыв — со скоростью звука.

В переломную эпоху, например в революцию, говоря словами Ф. Степуна, возможны взрывы всех смыслов и их жестокая экспроприация. Он рассматривал революцию не только как ряд внешних фактов, но и как некое внутреннее событие, состоящее не в чем ином, как в осмыслении, обесмыслении и переосмыслении жизни. Это было показано Б.Л. Пастернаком в романе «Доктор Живаго». А.М. Пятигорский в эссе, посвященном роману, пишет: «Когда Юрий Андреевич вернулся с фронта, смысл уже начал покидать многие идеи, и среди них идею исключительности судьбы России. История быстро восполнила эту потерю, сделав бессмысленное исторической действительностью и этим практически опровергнув идиотскую формулу Гегеля. Или можно сказать так: смысл стал уходить из времени» [36, с. 391]. Страна стала превращаться в «хронологическую провинцию», как деликатно выразился С.С. Аверинцев. Разрушение и убийство (часто вместе с носителями) былых смыслов осуществлялось победившими философами-марксистами, подписывавшими не только свои «эпохальные труды», но и расстрельные списки. Давние размышления Ф.А. Степуна и недавние — А.М. Пятигорского мне понадобились, чтобы еще раз подчеркнуть, что за метафорами, приведенными в настоящем тексте, присутствует онтология смысла. Онтология смысла — вещь коварная. Например, революционные смыслы со временем становились видимостью, а видимость выдавалась за смысл, это стало типичным для советской эпохи. Такая далеко не уникальная ситуация вполне подпадает под грустный сюжет Ж. Бодрийера о замене культуры симулякрами, а деятельности — симуляцией.

* * *

Читатель, видимо, обратил внимание на то, что метафорами творческой эволюции или конституирования смысла послужили природные явления (от пропасти... до радуги). Эти метафоры не касались

другой, бегло затронутой выше, но не менее важной и далеко не технической задачи — задачи воплощения найденного смысла в произведении (или, как говорил М.К. Мамардашвили, в про-*изведении*). Здесь должны вступить в свои права другие метафоры, подчеркивающие органическое бытие смысла, его рост и развитие: «Смыслы истин — растения... Истина не в зерне, а в ритме зреющих зерен», — писал А. Белый [3, с. 24]. Но! «Не встанет, не истлев, зерно» (Вяч. Иванов). Не такова ли судьба смысла? Подобных метафор тоже достаточно. Чтобы, следуя совету А. Белого, превратить их «рой в строй», нужны другие варианты анимации смысла. Буду рад, если кто-нибудь увлечется такой задачей. Принимаясь за эту работу, трудно рассчитывать на быстрый и, тем более, — окончательный результат. Сложность такой работы должна не пугать, а вдохновлять. Ю.С. Степанов приводит оптимистическое высказывание математика и философа М.В. Бугаева (отца А. Белого) о том, что с ростом сложности духовной жизни растет и мировая гармония [38, с. 107–108]. В понимании этой сложности неопределимую помощь оказывают метафоры. «Метафора — или, говоря шире, сам язык — вещь, в общем и целом, незавершимая, она хочет продления — загробной жизни, если угодно. Иными словами (без всяких каламбуров), метафора — неисцелима» [5, с. 151].

Психологии пора выработать доминанту души на лицо смысла. Конечно, такое возможно, если у нее самой раскроется душа и расширится сознание! Эта оговорка необходима, так как у М.М. Бахтина, которому принадлежит метафора «лицо смысла», мы встречаем отождествление смысла и духа. Между душой, духом и смыслом имеется очевидное, феноменально чувствуемое и тем не менее с большим трудом рационально принимаемое сущностное сходство. Все они теснейшим образом связаны с живым (Н.А. Бернштейн), творящим (В.В. Кандинский) движением. Его животворящая, порождающая сила обусловлена тем, что оно гетерогенно, т. е. обладает всеми атрибутами души: познанием, чувством и волей. Плотью живого движения являются биодинамическая, чувственная и аффективная ткань [10, 11], становящаяся тканью нашего опыта, «регенерирующей тканью сознания» (выражение А.А. Ухтомского).

И. Бродский пронизательно заметил, что жизнь есть сумма мелких движений. Эти мелкие движения имеют сложное квантово-волновое строение, способствующее их бесконечной дифференциации и интеграции. Живое движение, как и метафора, обладает выразительностью и экспрессивностью. Оно же представляет собой материю, из которой индивид создает функциональные органы-орудия общения, деятельности и познания — знаки, образы, исполнительные акты и т. п. Начиная с античности, с движением связывали проблематику онтологии души. Аристоксен — ученик Аристотеля — утверждал, что душа есть не что иное, как напряженность, ритмическая настроенность телесных вибраций (см. более подробно: [16]). Выше говорилось, что живое движение — это

ищущий себя смысл. Наконец, «...сам дух не есть нечто абстрактно простое, а есть система движений, в которой он различает себя в моментах, но в самом этом различении остается свободным» [9, с. 176]. Различение себя в моментах есть фундаментальное свойство живого движения, главный признак, отличающий его от механического, источник его порождающих способностей, фундамент разумного и рефлексивного поведения [12]. М. Мерло-Понти со свойственной ему решительностью назвал движение посредником между духом и человеком: «Дух и человек никогда не существуют сами по себе, они проявляются в движении, в котором тело становится жестом, язык творением, сосуществование истиной» (цит. по: [47, с. 344]). М.К. Мамардашвили еще более категоричен: и Бог и человек есть лишь движение. Живое движение, лежащее в основе поисковых, перцептивных, речевых исполнительных действий, в том числе и мыслей — это не метафора смысла, души и духа, а метаформа, своего рода форма форм, в которой нам даны слова, действия, образы, мысли, аффекты. Перечисленные выше действия существуют либо в эксплицитной внешней форме, либо в имплицитной внутренней форме в виде их моторных схем и программ. Последние, видимо, обеспечивают динамику и становление текучего (сверхтекучего ?!) смысла. Развитие, взаимоотношения и взаимодействия актуальной и виртуальной форм, их переплетение настолько тесно, что ставит под сомнение классическое для психологии противопоставление внешнего и внутреннего. Концепт «метаформы» нужен, во-первых, для того, чтобы подчеркнуть относительность такого противопоставления, во-вторых, чтобы отличить творящее и творимое живое движение от «дикого», «первобытного» хаоса. Наблюдаемые движения младенца — это квазихаос, точнее, человеческий — продуктивный хаос. В движении уже присутствует внешнее и внутреннее, хотя различить его не проще, чем в деянии, в поступке. Поэтому-то живое движение может выступать в роли метаформы и выполнять функцию формо- и смыслообразования в жизни индивида и социума.

Метаформа — и вне и внутри. Посредством нее осмысливаются и заполняются пустота, разрывы, трещины, пропасти. Пустота, осваиваясь, превращается в жизненное пространство, в пространство Между. Мера ее творческого потенциала определяется числом кинематических цепей степеней свободы тела живого существа, которое у человека измеряется несколькими сотнями. Поэтому-то никто еще не определил, на что способно человеческое тело (Б. Спиноза). Не следует забывать, что число степеней свободы перцептивных, мнемических, речевых и умственных действий еще больше, чем у человеческого тела. Отсюда — практически неограниченные генеративные возможности метаформы в создании бесконечных вариаций, новых динамических форм, как реальных, так и виртуальных, как знаково-символических, так и предметных, как эстетических, так и утилитарных. Описание метаформы, как и всех

возможных ее производных, требует привлечения топологических категорий. Для обозначения порождаемых форм требуется особый словарь со своими морфологией и синтаксисом, собственными семантикой и поэтикой. Требуются и свои метафоры, например, душой исполненный полет. (Ф. Ницше об этом же сказал прозой: «Ведь душа танцора — в цыпочках его».) За этой живой метафорой скрывается неправдоподобная по своей сложности реальность. Такая же реальность скрывается за рассматриваемыми в настоящем тексте метафорами смысла. Она скрыта и за метафорами души и духа, если последние угодно считать метафорами, а не реальными формами бытия-сознания. А.А. Ухтомский считал, что одной из главных доминант души является внимание духу. Хорошо бы внимание было взаимным. Душа — ведь сердце и смысл духовного организма, его «ритмический узел». Бездушный дух ужасен. Хотелось бы надеяться, что обращение психологии к проблематике смысла повлечет за собой возвращение в нее проблематики души. И то и другое есть необходимое условие интеграции психологического знания, о которой сегодня многие заботятся. Социальная ситуация развития психологии давно созрела для этого. Дело за психологами. Нужно лишь задуматься над тем, что анимация смысла есть условие реанимации души.

Здесь самое время вспомнить о бессознательном, многочисленных размышлений и рассуждений о котором я не то чтобы сознательно избегал: они мне просто не понадобились. И без меня достаточно желающих погружать акты творчества и в их числе — акты порождения смысла-замысла в глубины мозга или тайны бессознательного. Последнее имеет смысл лишь при условии понимания слова «бессознательное» не как отрицания, а как утверждения. А так как по поводу самого сознания существует поразительная разногласия, то под бессознательным можно понимать все что угодно. Среди попыток положительного понимания и интерпретации наиболее последовательна в интересующем меня контексте лингвоцентрическая попытка Ж. Лакана [24]. Бессознательное — оно говорит, зависит от языка и бывает только у существа говорящего. Бессознательное кто-то выслушивает. У бессознательного есть субъект, он выступает в метафизическом облике как производное от представления. Бессознательное структурировано как язык, хотя оно и вне-существует дискурсу, является его условием. Попробую разобраться в этих не очень ясных тезисах.

Лакан справедливо говорит, что мы очень мало знаем о языке. Думаю, это не в последнюю очередь связано с тем, что вербальный язык, как правило, рассматривается независимо от языка образов, действий, чувств, также обладающих способностями к порождению текстов. Важным условием обогащения наших знаний о языке (вербальном) является включение во внутреннюю форму слова, помимо значений и смыслов, образа, действия, чувства. Да и само слово может входить во внутренние формы образа,

действия, рассматриваемые как внешние формы. Все эти языки относительно обратимы, как минимум они побратимы. При таком идущем от В. Гумбольдта, А.А. Потемни, Г.Г. Шпета понимании языка, слова, текста открываются новые возможности интерпретации положения Лакана о том, что бессознательное структурировано как язык. Резонно сделать следующий шаг: также структурировано и сознание. Объектом (фокусом) его внимания и рефлексии последовательно или одновременно становятся «слова» и «тексты», выраженные на языке образов, действий, чувств и слов вербального языка. Сказанное, видимо, справедливо и для бессознательного. Это означает, что как сознание, так и бессознательное (вместе со своими субъектами) в каждый данный момент времени имеют дело с текстами, выраженными на разных языках. И они могут вмешиваться в работу друг друга. Иное дело, что эффективность и польза от такого вмешательства весьма проблематична. Возможно всякое, о чем читатель слышал или знает по собственному опыту. Мыслим и другой вариант, когда сознание и бессознательное погружены в один язык (текст), имеющий свои внешние и внутренние формы. В любом случае сознание и бессознательное подразумевают друг друга и их сколько-нибудь строгое разделение едва ли возможно. Это и называется активным хронотопом сознательной и бессознательной жизни. Он еще ожидает своего понимания и описания. Подступаясь к такой работе, полезно сместить интерес от дихотомии «сознание—бессознательное» в сторону изучения взаимодействия и взаимопроникновения внешних и внутренних форм слова, понимаемого в самом широком смысле, при порождении новых текстов, независимо от того, являются ли они вербальными, образными или поведенческими-действенными. При такой установке вопрос, являются ли акты творчества сознательными или бессознательными, отходит на второй план. Ж. Лакан не без оснований сомневался в оценке бессознательного в качестве знания, которое не думает, не рассчитывает, не судит. Неосознаваемость многих форм поведения вовсе не означает их бесконтрольности, о чем свидетельствует, например, наличие эффектов фоновой рефлексии, которые упоминались выше. На второй план отодвигается и вопрос о том, где находится плавильный тигль (котел *cogito*): в пространстве сознательной деятельности, в натуралистически понимаемом бессознательном, в душе, в сфере (в пропасти) смысла или, наконец, в едином континууме бытия-сознания.

Что можно сказать в оправдание моей игры с метафорами смысла? Б. Пастернак как-то заявил: «Метафоризм — стенография большой личности, скоропись ее духа». Наше дело понимать метафоры, вскрывать их внутренние формы и по возможности их расшифровывать, наполнять собственными смыслами, что я и пытался сделать. Если представить, что каждая из метафор, привлеченных к монтажу «мета-метафоры», есть капля или кристалл смысла, то так или иначе организованное их движение должно при-

ближать нас к пониманию драмы постижения жизни *Целого*, обладающего внутренним единством смысла. Меня даже устроит, если у читателя возникнет не понимание, а чувство или хотя бы ощущение такого *Целого*. Следствием этого могут появиться желание и воля к проникновению в его более глубокие плас-

ты. Закончу максимой А.А. Ухтомского: «Если допущен смысл в малом и в зерне, то он приведет к великому смыслу целого и плода его, — лишь бы не сбиваться с дороги и раньше времени не опускать рук, не изменять своему делу!» [41, с. 153]. Целый и полный смысл еще никогда никому не открывался.

Литература

1. Бахтин М.М. Собр. соч. Т. 1. М., 2003.
2. Бельй А. Ритм и действительность // Красная книга культуры. М., 1989.
3. Бельй А. Смысл познания. М., 1991.
4. Берд Р. Катарсис — Матезис — Праксис. Мистическая триада в эстетике Вяч. Иванова // *Europa Orientalis*. XXI/2002. № 1. Universita di Salerno.
5. Бродский И. Набережная неисцелимых. СПб., 2005.
6. Визгин В.П. Держание: метафорика и смысл // Встреча с Декартом. М., 1996.
7. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 1. М., 1982.
8. Делёз Ж. Кино. М., 2004.
9. Гегель Г.В.Ф. Сочинения: В 14 т. Т. 4. М.; Л., 1959.
10. Гордеева Н.Д. Экспериментальная психология исполнительного действия. М., 1995.
11. Гордеева Н.Д. Чередование видов чувствительности как основа построения живого движения и сенсомоторного действия // Психология телесности между душой и телом. М., 2005.
12. Гордеева Н.Д., Зинченко В.П. Роль рефлексии в построении предметного действия // *Человек*. 2001. № 6.
13. Гордон В.М. Исследование внешних и викарных перцептивных действий в структуре решения задач // Психологические исследования. Вып. 6. М., 1976.
14. Зинченко В.П. Живое знание. Психологическая педагогика. 2-е изд. Самара, 1998.
15. Зинченко В.П. Живое время (и пространство) в течении философско-поэтической мысли // *Вопросы философии*. 2005. № 5.
16. Зинченко В.П. Психология на качелях между душой и телом // Психология телесности: между душой и телом. М., 2005.
17. Зинченко В.П. Живые метафоры смысла // *Вопросы психологии*. 2006. № 5.
18. Зинченко В.П. Гетерогенез творческого акта: непровольный вклад когнитивной психологии и психологии действия // *Точки-Punkta*. 2006. № 1—2 (6).
19. Зинченко В.П. Сознание — предмет и дело психологии // *Методология и история психологии*. М., 2006. Т. 1. Вып. 1.
20. Зинченко В.П., Гордон В.М. Методологические проблемы психологического анализа деятельности // *Системные исследования: Ежегодник*. 1975. М., 1976.
21. Зинченко В.П., Мамардашвили М.К. Проблема объективного метода в психологии // *Вопросы философии*. 1977. № 7.
22. Кедров К. Метаметафора Алексея Парщикова // *Литературная учеба*. 1984. № 1.
23. Кузанский Н. Соч.: В 2 т. М., 1979.
24. Лакан Ж. Телевидение. М., 2000.
25. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение, динамика смысловой реальности. М., 1999.
26. Лосев А.Ф. Хаос и структура. М., 1998.
27. Лотман Ю.М. О семиосфере // *Уч. зап. Тартусского ун-та (Труды по знаковым системам, т. 17)*. 1984. № 641.
28. Мамардашвили М.К. Картезианские размышления. М., 1993.
29. Мамардашвили М.К. Психологическая топология пути. М., 1995.
30. Мамардашвили М.К. Психологическая топология пути. СПб., 1997.
31. Мандельштам О. Слово и культура. М., 1987.
32. Марсель Г. Моя главная тема // *Точки-Punkta*. 2006. № 1—2 (6).
33. Мельчук И.А. Опыт теории лингвистических моделей «СМЫСЛ-ТЕКСТ». М., 1999.
34. Мухелишвили Н.Л., Шрейдер Ю.А. Образ и смысл // *Системные исследования. Ежегодник: 1999. Часть 2*. М., 2000.
35. Ортега-и-Гассет Х. Что такое философия? М., 1991.
36. Пятигорский А.М. Непрерываемый разговор. СПб., 2004.
37. Рансьер Ж. Разделяя чувственное. СПб., 2007.
38. Степанов Ю.С. Протей. Очерки хаотической эволюции. М., 2004.
39. Степун Ф.А. Религиозный смысл революции // *Современные записки*. 1923—1929. XL.
40. Ухтомский А.А. Избранные труды. Л., 1978.
41. Ухтомский А.А. Заслуженный собеседник: этика, религия, наука. Рыбинск, 1997.
42. Фаворский В.А. Литературно-теоретическое наследие. М., 1988.
43. Франк С.Л. Смысл жизни. Брюссель, 1992.
44. Шестов Л. Сочинения: В 2 т. Т. 1. М., 1993.
45. Шпет Г.Г. Явление и смысл. М., 1914.
46. Шпет Г.Г. Сочинения. М., 1989.
47. Эко У. Открытое произведение. СПб., 2006.
48. Эриксон Э. Детство и общество. СПб., 1996.

Generation of Meaning: Metaphor's Assembling

V.P. Zinchenko

Ph.D. in Psychology, professor, full member of the Russian Academy of Education, professor at the Institute of General and Special Education, head of the Psychology Department at the Dubna International University of Nature, Society and Human

Generation of meaning and metaphors' meaning are treated in connection with creative act analysis. Metaphors' meaning assembling represented the stages of comprehension work is advanced. The concept of «Metaphors» is introduced, where the external – inner opposition is cancelled. Arguments in favor of softening the «consciousness» – «unconscious» opposition are adduced.

Keywords: meaning, sense, creative work, cogito boiler, external and inner forms, consciousness, unconscious.

References

1. *Bahtin M.M.* *Sobr. soch.* T. 1. M., 2003.
2. *Belyi A.* *Ritm i deistvitel'nost'* // *Krasnaya kniga kul'tury.* M., 1989.
3. *Belyi A.* *Smysl poznaniya.* M., 1991.
4. *Berd R.* *Katarsis – Matezis – Praksis. Misticheskaya triada v estetike Vyach. Ivanova* // *Europa Orientalis, XXI* / 2002. № 1. Universita di Salerno.
5. *Brodskii I.* *Naberezhnaya neiscelimyh.* SPb., 2005.
6. *Vizgin V.P.* *Derzhanie: metaforika i smysl* // *Vstrecha s Dekartom.* M., 1996.
7. *Vygotskii L.S.* *Sobr. soch.: V 6 t.* T. 1. M., 1982.
8. *Delez Zh.* *Kino.* M., 2004.
9. *Gegel' G.V.F.* *Sochineniya: V 14 t.* T. 4. M.-L., 1959.
10. *Gordeeva N.D.* *Eksperimental'naya psihologiya ispolnitel'nogo deistviya.* M., 1995.
11. *Gordeeva N.D.* *Cheredovanie vidov chuvstvitel'nosti kak osnova postroeniya zhivogo dvizheniya i sensomotornogo deistviya* // *Psihologiya telesnosti mezhdushoi i telom.* M., 2005.
12. *Gordeeva N.D., Zinchenko V.P.* *Rol' refleksii v postroenii predmetnogo deistviya* // *Chelovek,* 2001. № 6.
13. *Gordon V.M.* *Issledovanie vneshnih i vikarnyh perceptivnyh deistvii v strukture resheniya zadach* // *Psihologicheskie issledovaniya.* Vyp. 6. M., 1976.
14. *Zinchenko V.P.* *Zhivoe znanie. Psihologicheskaya pedagogika.* Samara, 1998. 2-e izd.
15. *Zinchenko V.P.* *Zhivoe vremya (i prostranstvo) v techenii filosofsko-poeticheskoi mysli* // *Voprosy filosofii,* 2005. № 5.
16. *Zinchenko V.P.* *Psihologiya na kachelyah mezhdushoi i telom* // *Psihologiya telesnosti: mezhdushoi i telom.* M., 2005a.
17. *Zinchenko V.P.* *Zhivye metafory smysla* // *Voprosy psihologii.* 2006. № 5.
18. *Zinchenko V.P.* *Geterogeneizatsiya tvorcheskogo akta: neproizvol'nyi vklad kognitivnoi psihologii i psihologii deistviya* // *Tochki-Punkta.* 2006a, № 1–2 (6).
19. *Zinchenko V.P.* *Soznanie – predmet i delo psihologii* // *Metodologiya i istoriya psihologii.* M., 2006. T. 1. Vyp. 1.
20. *Zinchenko V.P., Gordon V.M.* *Metodologicheskie problemy psihologicheskogo analiza deyatel'nosti* // *Sistemnyye issledovaniya. Ezhegodnik.* 1975. M., 1976.
21. *Zinchenko V.P., Mamardashvili M.K.* *Problema ob'ektivnogo metoda v psihologii* // *Voprosy filosofii.* 1977. № 7.
22. *Kedrov K.* *Metametafora Alekseya Parshikova* // *Literaturnaya ucheba.* 1984. № 1.
23. *Kuzanskii N.* *Soch.: V 2 t.* M., 1979.
24. *Lakan Zh.* *Televidenie.* M.: Gnozis, 2000.
25. *Leont'ev D.A.* *Psihologiya smysla: priroda, stroenie, dinamika smyslovoi real'nosti.* M., 1999.
26. *Losev A.F.* *Haos i struktura.* M., 1998.
27. *Lotman Yu.M.* *O semiosfere* // *Uch. zap. Tartusskogo un-ta (Trudy po znakovym sistemam.* T. 17), 1984. № 641.
28. *Mamardashvili M.K.* *Kartezianskie razmyshleniya.* M., 1993.
29. *Mamardashvili M.K.* *Psihologicheskaya topologiya puti.* M., 1995.
30. *Mamardashvili M.K.* *Psihologicheskaya topologiya puti.* SPb., 1997.
31. *Mandel'shtam O.* *Slovo i kul'tura.* M., 1987.
32. *Marsel' G.* *Moya glavnyaya tema* // *Tochki-Punkta.* 2006. № 1–2 (6).
33. *Mel'chuk I.A.* *Opyt teorii lingvisticheskikh modelei «SMYSL-TEKST».* M., 1999.
34. *Mushelishvili N.L., Shreider Yu.A.* *Obraz i smysl* // *Sistemnyye issledovaniya. Ezhegodnik,* 1999. Chast' 2. M., 2000.
35. *Ortega-i-Gasset H.* *Chto takoe filosofiya?* M., 1991.
36. *Pyatigorskii A.M.* *Neprekrashaemyi razgovor.* SPb., 2004.
37. *Rans'er Zh.* *Razdelyaya chuvstvennoe.* SPb., 2007.
38. *Stepanov Yu.S.* *Protei. Ocherki haoticheskoi evolyucii.* M., 2004.
39. *Stepun F.A.* *Religiozniy smysl revolyucii* // *Sovremennyye zapiski. 1923–1929,* XL.
40. *Uhtomskii A.A.* *Izbrannyye trudy.* L.: Nauka, 1978.
41. *Uhtomskii A.A.* *Zasluzhennyyi sobesednik: etika, religiya, nauka.* Rybinsk, 1997.
42. *Favorskii V.A.* *Literaturno-teoreticheskoe nasledie.* M., 1988.
43. *Frank S.L.* *Smysl zhizni.* Bryussel, 1992.
44. *Shestov L.* *Sochineniya: V 2-h t.* T.1. M., 1993.
45. *Shpet G.G.* *Yavlenie i smysl.* M., 1914.
46. *Shpet G.G.* *Sochineniya.* M., 1989.
47. *eko U.* *Otkrytoe proizvedenie.* SPb., 2006.
48. *Erikson E.* *Detstvo i obshestvo.* SPb., 1996.

Комментарий к статье В.П. Зинченко

Д.А. Леонтьев

доктор психологических наук, профессор факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова

Есть статьи, которые вызывают к комментарию, читателя просто нельзя оставлять с ними один на один. Данная статья В.П. Зинченко к таким не относится. Ее трудно комментировать, поскольку любой текст можно оценивать лишь в контексте его собственных целей и задач, а здесь они не очень легко просматриваются. В чем вообще смысл этой статьи, т. е. ради чего она писалась? Неужели ради одного лишь доставляемого читателю интеллектуально-эстетического удовольствия?

Единственный тезис, который сформулирован в статье прямым текстом, — это тезис о смысле как «главном слове» психологии, сменяющем в этом качестве понятие души и целый ряд пришедших ему на смену. Надеюсь, меня последнего можно заподозрить в недооценке понятия смысла в психологии — его утверждению в ряду ключевых понятий отданы многие годы моей жизни. Меня, однако, настораживает сама монистическая идея о необходимости Одного Главного Слова. Таковое важно в прескриптивных — этических, идеологических или религиозных — системах мысли, «единственно верных учениях», где без него не обойтись, если мы хотим выстроить конкурентоспособный и легкоусваиваемый символ веры. В науке же, которая стремится максимально полно и правдоподобно объяснять реальность и трансформировать свой понятийный аппарат по мере того, как он перестает этой реальности удовлетворительно соответствовать, сама постановка вопроса о «главном» слове вызывает недоумение и обиду за остальные слова. Хорошо то понятие, которое работает, т. е. что-то объясняет, и нет таких понятий, которые могут объяснить все, даже в одной сравнительно частной области. Безусловно, важно, чтобы смысл был, но если его нет? К Мерло-Понти с его идеей «приговоренности к смыслу» поговорка «его бы устами да мед пить» применима еще больше, чем к Ницше. Впрочем, кого-кого, а В.П. Зинченко трудно заподозрить в стремлении объять необъятное одним даже самым любимым понятием и «приговорить к смыслу» всю психологию.

Остается усмотреть смысл этой статьи в оживлении, анимации понятия смысла, подчеркивании его протеической, не вещной природы, а природы процесса, «живого движения», не упаковываемого в словесные формулировки и исчезающего в своей «оставленности». Здесь я двумя руками «за» (см.: [4]). И, надо сказать, подход к смыслу через его метафоры видится, действительно, более чем адекватным. В.П. Зинченко проделывает с самим понятием смысла работу смысла — ведь метафора и монтаж пред-

ставляют собой способы создания рядов, в которых между объектами, событиями или словами выявляются смысловые связи — связи, обусловленные их включенностью в конкретный контекст жизни, а не их статичной природой. Выстраивая ряд метафор, повествующих о самом смысле, автор статьи извлекает из них то, что проливает дополнительный свет на смысл как таковой.

Впрочем, о ПОРОЖДЕНИИ смысла говорить, на мой взгляд, неточно. Вопрос о том, как он (по)рождается, — вопрос вопросов. Я пытался описать несколько механизмов такого порождения [3, с. 130–138], но далек от того, чтобы считать это описание ответом. По большому счету, порождение смысла есть установление какой-то связи меня с миром, ранее не существовавшей, а утрата смысла — разрыв такой связи. И рождается смысл только в практической жизнедеятельности. В свою очередь, работа сознания смыслы не порождает — она позволяет либо осознать существование определенных связей и следствий из них или, напротив, вытеснить их из осознания, ослепнуть и оглохнуть по отношению к определенным фрагментам реальности, что, впрочем, не делает их менее реальными, т. е. чреватых последствиями для жизни субъекта. Я не увижу радугу смысла, если моя жизнь на деле тускла и ахроматична. Сознание, однако, обеспечивает способность или неспособность открывать смыслы своей жизни. Ахроматичными могут быть душевные «очки», не позволяющие увидеть те цвета, которые в потоке моей жизни присутствуют.

Смысл потому столь ценен, что он реален, он про то, что на самом деле происходит между мной и миром. В повседневной жизнедеятельности смысл и жизнь нераздельны, неразъемны. Некоторый зазор между ними создает искусство, заменяющее саму жизнь ее концентрированными моделями, сохраняющими все богатство смыслов и открывающее более прямой доступ к ним — не через проживание своей жизни, а через проживание мира художественного произведения. Это, однако, те же нередуцированные смыслы. Подлинное искусство всегда реалистично в том смысле, который вкладывал в это понятие А.Н. Леонтьев [1], связывавший его с подлинностью передачи смыслов, а не фактуры. Нереалистично в этом смысле конъюнктурное, ангажированное искусство (хотя бывают и исключения), нереалистичны бездарные или неудавшиеся произведения и нереалистично массовое коммерческое искусство, которое точнее называть квазиискусством или квазикультурой [2]. Последнее демонстрирует

ложность расхожего противопоставления идеалов и реальности, ибо в нем нет ни того, ни другого. Оно не открывает никаких смыслов, оно их назначает по своему усмотрению — что считать важным, что ценным, что достойным, что не является таковым, не вытекает из какого-либо места или роли этих явлений в жизни, из их следствий. Оно вообще ни из чего не вытекает, и любой вопрос «а почему?» остается без ответа. В некотором смысле масскульт является самым чистым случаем именно ПОРОЖДЕНИЯ смыслов — если, конечно, считать смыслами порождаемый им продукт. Для многих, однако, это именно так, и каких-либо других смыслов для них

просто не существует. За эти квазисмыслы люди не идут на верную смерть, но очень часто отдают им всю жизнь без остатка...

Я уже не о статье В.П. Зинченко, а о своем. Проблема, заслуживающая серьезного, прежде всего эмпирического изучения, для меня сейчас — почему одни люди ориентируются на смысл, а другие нет? Чем одни отличаются от других, что привело к формированию таких разных систем регуляции жизнедеятельности, как можно что-то исправить? Имеющие глаза восхищаются радугой без специальной агитации, слепым же агитация не поможет, им не обойтись без хирургического вмешательства.

Литература

1. Леонтьев А.Н. О психологической функции искусства (гипотеза) // Художественное творчество и психология / Под ред. А.Я. Зиса, М.Г. Ярошевского. М., 1991. С. 184–187.
2. Леонтьев Д.А. Введение в психологию искусства. М., 1998.

3. Леонтьев Д.А. Психология смысла. М., 1999.
4. Леонтьев Д.А. Новые горизонты проблемы смысла в психологии // Проблема смысла в науках о человеке (к 100-летию Виктора Франкла): Материалы международной конференции / Под ред. Д.А. Леонтьева. М., 2005. С. 36–49.

Comment by D.A. Leontiev

D.A. Leontiev

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

References

1. Leont'ev A.N. O psihologicheskoi funkicii iskusstva (gipoteza) // Hudozhestvennoe tvorchestvo i psihologiya / Pod red. A.Ya. Zisya, M.G. Yaroshevskogo. M., 1991. S. 184–187.
2. Leont'ev D.A. Vvedenie v psihologiyu iskusstva. M., 1998.

3. Leont'ev D.A. Psihologiya smysla. M., 1999.
4. Leont'ev D.A. Novye gorizonty problemy smysla v psihologii // Problema smysla v naukah o cheloveke (k 100-letiyu Viktora Frankla): Materialy mezhdunarodnoi konferencii / Pod red. D.A. Leont'eva. M., 2005. S. 36–49.

Развитие идей Л.С. Выготского о сензитивных периодах онтогенеза в современной отечественной и зарубежной психологии

М.Б. Калашникова

доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого

В статье рассматривается современное состояние проблемы сензитивных периодов онтогенеза. Анализируются различные модели. Подробно раскрывается авторская модель биосоциального равновесия, где сензитивные периоды рассматриваются как феномен динамического единства биологических и социальных факторов, влияющий на онтогенез ребенка и создающий наиболее благоприятные условия для развития определенных психических функций. Приведен анализ предлагаемых параметров для диагностики сензитивности и доказывается возможность использования критерия мотивационной готовности к принятию внешнего воздействия в качестве диагностического показателя. Доказывается, что селективное выпадение биологических или социальных факторов (например, у детей с задержкой психического развития), а также нарушение их баланса в онтогенезе приводят к различным нарушениям возрастной сензитивности и психического развития ребенка в целом.

Ключевые слова: возрастная сензитивность, сензитивный период, асензитивность, модель среднего фильтра, модель биосоциального равновесия возрастной сензитивности, мотивационная готовность к принятию внешнего воздействия.

В отечественной психологии основы изучения возрастной сензитивности были заложены Л.С. Выготским еще в 30-е гг. XX в., но до сих пор не потеряли своей актуальности. Объясняется это в первую очередь тем, что данная проблема относится к категории междисциплинарных. Феномен сензитивности обнаруживается на разных уровнях организации живых систем (от эмбрионального до социального): молекулярном, физиологическом и поведенческом. Особое значение приобретает изучение сензитивных периодов в психологии развития.

Для обозначения данного явления в психолого-педагогической литературе нередко используются термины «период пластичности», «период повышенной ранимости», «оптимальный период», «оптимумы развития», «сензитивный возраст», «сензитивный период» (далее — СП), «возрастная сензитивность». По сути, все эти понятия определяют одно и то же явление. Мы считаем возможным употреблять термины «сензитивный период» и «возрастная сензитивность» как идентичные, так как суть того и другого заключается в том, что существует ограниченная во времени повышенная чувствительность психики к неким внешним воздействиям.

В отечественной психологии одним из первых определил данное явление Л.С. Выготский. Он писал о сензитивном периоде: «В этот период влияния оказывают воздействие на весь ход развития, вызывая в нем те или другие глубокие изменения. В другие пе-

риоды те же самые условия могут быть нейтральными или даже оказывать обратное действие на ход развития» [4, с. 235]. В отличие от М. Монтессори и Де Фриза, подчеркивавших биологическую природу сензитивных периодов, Л.С. Выготский считал, что во время этих периодов мы сталкиваемся с чисто социальной природой процессов развития высших психических функций.

Л.С. Выготский разъяснил и природу СП. Он считал, что в СП некие условия, например обучение, только тогда оказывают влияние на развитие, когда соответствующие циклы развития еще не завершены. Если развитие завершилось, сензитивный период по отношению к данным условиям тоже завершился: «Незавершенность определенных процессов развития является необходимым условием для того, чтобы данный период мог оказаться сензитивным по отношению к определенным условиям» [4, с. 236].

Оптимальный период обучения, или сензитивный период, имеет, согласно Л.С. Выготскому, свои низший и высший пороги. Функции, находящиеся в стадии созревания, лежат в зоне ближайшего развития. Период, определяемый зоной ближайшего развития, и является сензитивным.

Данное понимание Л.С. Выготским сензитивности наложило отпечаток на все последующие исследования этой проблемы в отечественной психологии. Л.С. Выготский так и не раскрыл, что он понимал под «определенными процессами развития», не

конкретизировал некие «определенные условия» (в качестве их упоминается только обучение). Кроме того, он безоговорочно настаивал на том, что существование периодов чувствительности определяется наличием незавершенности процессов развития, наличием несозревших структур и функций. Таким образом, Л.С. Выготский поставил перед психологами больше вопросов о сензитивных периодах, чем дал ответов.

Все современные исследования сензитивности идут в трех направлениях: 1) выявление причин и механизмов временного повышения чувствительности и на их основе построение моделей, объясняющих данный феномен; 2) выявление качественных и количественных характеристик или показателей, позволяющих описать сензитивные периоды, и на этой основе создание диагностического инструментария для выявления повышения или понижения чувствительности системы; 3) изучение содержания конкретных сензитивных периодов онтогенеза и факторов, наиболее благоприятно влияющих на ход развития. Рассмотрим то новое, что внесла современная психология в изучение феномена возрастной сензитивности.

В зарубежной психологии обсуждаются несколько моделей, объясняющих временное повышение чувствительности. П. Батесон и Р. Хайнд описывают две подобные модели: биологических «часов» и соревновательного исключения [19]. Первая исходит из того, что функционирование любого организма подчиняется генетически запрограммированным биологическим «часам». Биологические ритмы и регулируют время повышения или снижения чувствительности нервной системы к внешним влияниям. Авторы считают, что поддерживают теорию данные о том, «что сензитивный период для импринтинга лучше всего выражается в терминах возраста, отсчитываемого от эмбрионального развития, чем в терминах возраста, отсчитываемого от выведения из яйца» [20, с. 26]. Вторая модель связывает сензитивность с тем, что в определенные периоды происходит исключение всех альтернативных возможностей при условии реализации одной из них. Исключаются менее значимые и менее сильные стимулы. Темп развития медленнее, когда интенсивность и качество внешнего воздействия ниже.

Наиболее обсуждаемой в настоящее время является модель Эйслина—Готлиба, рассматривающая СП как своеобразный средовой фильтр. Раскроем подробнее данную модель. Концепция сензитивных периодов, которая впервые была предложена Дж. Готлибом в 1976 г., использовалась для анализа возможных исходов перцептивного развития в зависимости от взаимодействия генотипа и средового опыта [22]. Автор описал три типа такого взаимодействия. Во-первых, сохранение. Если какая-либо способность, например, перцептивное предпочтение, уже развита к моменту появления адекватного опыта в раннем сензитивном периоде, то перцептивное предпочтение сохраняется, если опыт отсутствует,

изменение способности может быть необратимо. Во-вторых, усиление. Перцептивное предпочтение частично развито к моменту взаимодействия. При отсутствии опыта предпочтение будет развиваться, но, если опыт присутствует, развитие будет идти быстрее. Третий тип — индукция. При отсутствии перцептивного предпочтения до появления адекватного сенсорного опыта развитие возможно только при условии накопления опыта. В данной модели специфическая природа и время СП не были объединены автором в общую систему на основе определенных количественных критериев.

Концепция Дж. Готлиба была модифицирована Р. Эйслином, который представил СП в виде среднего фильтра, воспринимающего одни воздействия и блокирующего другие [18]. Исход развития при этом будет зависеть от ряда факторов, таких, как уровень зрелости фенотипа, адекватность стимула и своевременность его воздействия, фильтрующих характеристик сензитивного периода, а также эластичности системы, которая способна нивелировать в определенных пределах депривационные последствия. При этом если фильтр широкий, то разнообразные импульсы могут быть переданы и оказывают влияние на количество (уровень развития) или качество (тип развития) фенотипа. Если фильтр узкий, селективность для части средовых воздействий более ограничена. Р. Эйслин считает, что сензитивный период локализуется в процессе нормально развивающейся функции до, в течение или после перехода от нижнего к более высокому уровню фенотипической спецификации. Локализация СП видоспецифична и может варьироваться в зависимости от различных аспектов фенотипа. В случае несоответствия средового влияния характеристикам фильтра ход фенотипического развития будет отклоняющимся от нормы. Путь этого отклонения зависит от формы фильтра, времени появления несоответствия и степени эластичности фенотипа. Если эластичность высокая и несоответствие не затягивается на весь сензитивный период, то наблюдаются эффекты компенсации.

Модель Эйслина—Готлиба получила проверку исключительно на физиологическом уровне (развитие функции восприятия). Экстраполяции на поведенческий уровень не было, поэтому проводить анализ возрастной сензитивности в онтогенезе детей с помощью данной модели достаточно сложно. Все выводы, которые делает автор модели, эмпирически подтверждены только на уровне зрительных систем организма. Объектом исследования становились в основном животные.

В отечественной психологии наиболее значительный вклад в изучение сензитивных периодов, несомненно, внес Б.Г. Ананьев. По его мнению, сензитивные периоды развития — это периоды «повышенной восприимчивости ребенка к внешним воздействиям, особенно к воздействиям процесса обучения и воспитания, т. е. социального формирования интеллекта и личности» [1, с. 162]. Они представляют собой типичное проявление конвергенции натурального и куль-

турного развития ребенка. Состояние повышенной восприимчивости ребенка к социально-культурным (педагогическим) воздействиям Б.Г. Ананьев определял через комплексные признаки коррелируемых функций, сенсibilизированных к определенному моменту обучения (воспитания). «Эта сенсibilизированность функций является эффектом взаимосвязи созревания функций и научения сложным системам действия. Такая взаимосвязь обеспечивает более высокий уровень функционирования мозга» [1, с. 120]. В сензитивных периодах Б.Г. Ананьев видел сплетение органического и социального при ведущей роли социального развития, детерминированного направленным воздействием общества на индивида.

Изучая в сравнительно-возрастном плане различные виды чувствительности, Б.Г. Ананьев приходит к выводу, что «каждый из видов чувствительности может иметь несколько «пиков», точек подъема, так как процесс развития носит неравномерный характер... Один из этих «пиков» располагается в зоне ранней зрелости (18–25 лет), а другой может иметь место и позже — в период общей стабилизации функций» [1, с. 103]. Данное явление Б.Г. Ананьев объяснял тем, что аналитическая деятельность больших полушарий головного мозга прогрессирует, не прекращаясь и не свертываясь по мере формирования сложных систем его синтетической деятельности. Именно синтетическая деятельность обеспечивает расширенное воспроизводство потоков информации, ее упорядочение, отбор и организацию постоянного взаимодействия всех каналов связи с окружающей средой.

Проведенный теоретический анализ различных концепций возрастной сензитивности позволил нам предложить собственную модель данного феномена [6]. Мы рассматриваем сензитивные периоды как феномен динамического единства биологических и социальных факторов, влияющий на онтогенез ребенка и создающий наиболее благоприятные условия для развития определенных психических функций. При этом сенсibilизированность психических свойств и процессов является результатом взаимодействия биологического созревания функций и научения сложным системам действия. Селективное выпадение биологических или социальных факторов, а также нарушение их баланса в онтогенезе приводит к различным нарушениям возрастной сензитивности и психического развития ребенка в целом.

Нами предложена модель биосоциального равновесия возрастной сензитивности. Механизм СП нам представляется в виде весов, чаши которых стремятся к равновесию (см. рисунок). К данной модели можно применить существующее в физике «правило рычага»: рычаг находится в равновесии, если момент сил, вращающих его в направлении по часовой стрелке, равен по абсолютному значению моменту сил, вращающих рычаг в противоположном направлении.

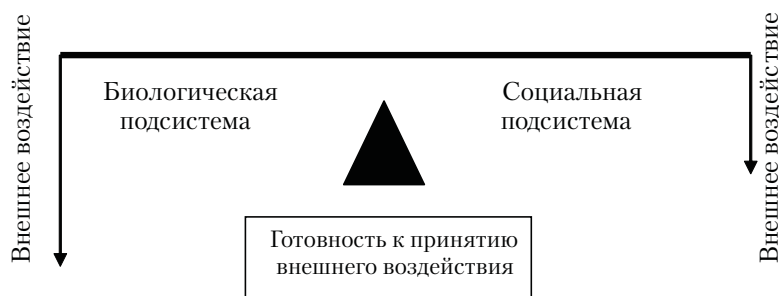
Применительно к нашим «сензитивным весам» это означает следующее: в случае недостаточности одной из составляющих (биологической или социальной) равновесие нарушается и, следовательно, повышения чувствительности не происходит. Данную модель мы назвали «моделью биосоциального равновесия» возрастной сензитивности.

Под биологической составляющей мы понимаем весь комплекс особенностей функционирования головного мозга (ГМ): этап морфофункционального созревания, возможные повреждения и заболевания, уровень активации ГМ. Сюда же надо отнести комплекс конституционально-генетических, физиологических, эндокринных и других систем, функционирующих в условных границах нормы и патологии. К социальным факторам мы относим всю социальную среду индивида, т. е. окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования, формирования и деятельности.

Важно отметить исключительно высокую интегративность и глубину взаимного проникновения биологического и социального. Биологическое и социальное в норме представляют облигатную, устойчивую систему. При нарушении хотя бы одной из составляющих модели биосоциального равновесия возрастной сензитивности происходят изменения в проявлении (начале, длительности, отсроченных последствиях) данного феномена.

Мы считаем, что возрастная сензитивность представляет собой именно динамическую систему. Известно, что любая система в силу биологических, физических, психологических законов неизбежно стремится к равновесию. Причем чем более нарушена какая-либо из составляющих системы (биологическая или социальная подсистемы), тем больше усилий, большее внешнее воздействие требуется для приведения системы в равновесие.

Что собой представляет нарушение биологической подсистемы? Это, во-первых, различные виды



Модель биосоциального равновесия возрастной сензитивности

морфофункциональных нарушений мозга или центральной нервной системы в целом, чаще всего необратимые. Во-вторых, недостаточное созревание отделов ЦНС вследствие неравномерности и гетерохронности развития. В любом случае эти нарушения приводят к нарушению равновесия модели биосоциального равновесия возрастной сензитивности. Не случайно именно в отношении подобных категорий детей (это могут быть дети с такими вариантами психического дизонтогенеза, как общее стойкое недоразвитие, задержанное развитие, поврежденное развитие) используются термины «коррекция», «компенсация» и т. д. Во всех случаях речь идет о специально организованном внешнем воздействии, призванном уравновесить два «рычага» модели биосоциального равновесия.

Нельзя сказать однозначно, нарушение какой же составляющей данной модели легче скорректировать. С одной стороны, нам известно, что повреждения биологической подсистемы могут быть просто необратимыми, никакое внешнее воздействие не приведет систему в равновесие (например, в случае олигофрении). С другой стороны, повреждения психики как следствие социальной депривации или госпитализма также с трудом поддаются коррекции.

Мы считаем, что в период возрастной сензитивности внешнее воздействие опирается на уже созревшие функциональные системы. В противном случае мы должны говорить не о развитии и зоне ближайшего развития, а о компенсации нарушенного или несозревшего. Подтверждением нашей идеи о некоем равновесии биологической и социальной составляющей в СП являются и данные о том, что критические, или сензитивные периоды в речевом развитии детей с болезнью Дауна не выявлены [17]. Там, где необратимо повреждена биологическая составляющая (общее стойкое недоразвитие головного мозга при болезни Дауна является следствием генетических нарушений), социальное воздействие оказывается неэффективным и нарастания возрастной сензитивности не происходит. Социальное воздействие оказывается малоэффективным и тогда, когда биологические структуры, к которым оно обращено, не созрели, не готовы к восприятию внешних влияний. По мере их созревания те же самые условия могут стать нейтральными.

Вместе с тем предложенная нами модель биосоциального равновесия позволяет рассмотреть механизмы компенсации (коррекции) нарушенных функций или способностей. Зная меру нарушения биологической составляющей, можно спрогнозировать и меру внешнего социального направленного воздействия, его длительность и интенсивность.

Второе направление исследований — критерии и методы диагностики — представлено сравнительно небольшим числом работ. В психологии не существует единого мнения по поводу признаков сензитивности, ее характеристик. В некоторых теоретических работах выделялось и обсуждалось пять параметров СП: начало, окончание, фактор готовности к пуску в организме, влияние внешней обстановки, а также си-

стемы организма, на развитие которых влияет данный сензитивный период [18, 19, 22].

Американский психолог М. Борнштейн считает целесообразным характеризовать любой сензитивный период 17 параметрами [20, с. 6–8]. Из них 12 относятся непосредственно ко времени протекания периода и включают следующие показатели:

- 1) начало, т. е. повышение восприимчивости;
- 2) асимптота, т. е. степень и направление изменения чувствительности системы в течение сензитивного периода относительно чувствительности вне СП;
- 3) продолжительность, т. е. временная стадия измененной чувствительности;
- 4) снижение или угасание — распад периода чувствительности;
- 5) временное развитие, т. е. точку в жизненном цикле системы, когда сензитивность появляется, и частоту таких появлений в течение жизни;
- 6) система — органическая структура или функция, которая является предметом СП, и уточнение того, является ли она непосредственно заметной или замечен только результат, на что именно направлено воздействие;
- 7) механизм, т. е. процесс, который регулирует сензитивный период, при каких внешних воздействиях СП начинается, продолжается и угасает;
- 8) внешнее воздействие — природа (экзогенная или эндогенная) и эффективность стимулов, вызывающих сензитивность, длительность и интенсивность стимульного воздействия;
- 9) пути реализации — средства, при помощи которых внешнее воздействие влияет на систему, каналы этого воздействия (химические, нервные, сенсорные);
- 10) специализации, т. е. уникальность функционирования процессов и эффекты, полученные во время СП;
- 11) изменчивость, т. е. диапазон индивидуальных различий СП;
- 12) модификативность, т. е. степень изменчивости и временная шкала этой изменчивости;
- 13) локус, т. е. дальнейшее развитие структуры или функции, на которую оказывается внешнее воздействие, и нормален или аномален результат этого воздействия;
- 14) результат — возможные последствия от изменения систем, каким образом проявляется влияние внешнего воздействия во время сензитивного периода;
- 15) время результата, т. е. временное проявление эффекта после начала СП и критического внешнего воздействия (немедленный или отсроченный эффект);
- 16) продолжительность — насколько эффект зависит от подкрепления, полученного во время СП относительно такого же воздействия вне сензитивного периода, какие факторы влияют на продолжительность эффекта;
- 17) обратимость, т. е. фиксированность эффекта СП.

Таким образом, СП можно разделять на его непосредственное протекание и его результат. В типичных экспериментальных проектах исследователи изменяют какой-либо из параметров, стараясь, чтобы другие остались неизменными. М. Борнштейн считал, что каждый из параметров может стать предметом самостоятельного изучения.

Предложенная схема представляет несомненный интерес, так как позволяет абстрагироваться от конкретных особенностей того или иного сензитивного периода. Однако характеристики анализа параметров могут изменяться из-за различных экспериментальных подходов. Например, поведенческие данные предлагают одну характеристику параметра для угасания сензитивности при языковой депривации, тогда как психологические данные предполагают совершенно другую характеристику этого параметра.

Большинство из означенных параметров носят количественный, а не качественный характер, особый акцент делается на временных характеристиках, а не на содержательных. Перечисленные параметры могут быть легко фиксируемыми и изменяемыми в лабораторных экспериментах (например, у животных), но их трудно зафиксировать в реальном онтогенезе, естественном эксперименте. Не все параметры могут быть фиксированы в отдельно взятом исследовании, как и не все исследования могут выделить один конкретный параметр сензитивности. Например, при изучении СП у утят принимались во внимание несколько параметров: скорость, частота и постоянство социальных приложений [20]. Еще одним недостатком предложенной схемы анализа сензитивных периодов можно считать трудность контроля за точностью проведения эксперимента, за отсроченными последствиями, так как не всегда эффект СП виден немедленно.

Многие из параметров, предложенных М. Борнштейном, не могут быть строго зафиксированы и прямо перенесены на сензитивные периоды онтогенеза ребенка. Часть из них поддается строгой фиксации только в лабораторных условиях. Для описания сензитивного периода в развитии, например, речи некоторые параметры малоэффективны и информативны. Кроме того, в практической или коррекционной работе чаще всего требуется зафиксировать начало повышения возрастной сензитивности с целью организации направленного внешнего воздействия, поэтому часть параметров М. Борнштейна кажутся излишними и малоинформативными.

Мы предлагаем для характеристики сензитивного периода использовать качественный параметр «мотивационная готовность к принятию внешнего воздействия» (МГ).

Мотивационную готовность мы определяем как наличие у субъекта внутренней неосознаваемой установки на принятие внешнего воздействия, положительного отношения к данному воздействию и наличие при этом потребности в достижениях в конкретной области знаний или деятельности.

Можно рассматривать МГ как некий системообразующий конструкт, в который входят различные феноменологические понятия: установка, предрасположенность, собственно готовность и т. д. Мотивационная готовность, не осознаваемая индивидом, но направленная на некоторое желательное будущее (т. е. развиваемую черту, функцию и т. д.), создает по отношению к конкретной исполнительской деятельности как бы определенную энергетическую, детерминационную сферу, в пределах и под влиянием которой развертывается эта деятельность.

Мотивационная готовность может рассматриваться как качественный параметр возрастной сензитивности и в рамках предлагаемой нами модели использоваться для диагностики возрастной сензитивности. Мы предполагаем, что высокий уровень мотивационной готовности свидетельствует о более успешном принятии внешнего воздействия, о заинтересованности в выполняемой деятельности и о наличии внутренней (может быть, даже неадекватной) уверенности в своей успешности при ее выполнении.

Думается, что проявления мотивационной готовности в различные возрастные периоды могут быть весьма разнообразными в зависимости от общего уровня развития ребенка, его возрастных особенностей. Однако существуют общие маркеры, позволяющие зафиксировать наличие или отсутствие данного показателя: выраженное положительное эмоциональное отношение к внешнему воздействию, выраженная потребность в достижениях и т. д.

Мы считаем, что мотивационная готовность может быть различного уровня. При этом высокая МГ будет свидетельствовать о начале и длительности сензитивного периода, ее снижение и исчезновение — об окончании сензитивности. МГ должна проявляться тотально, т. е. в любом сензитивном периоде и у любого субъекта.

Мотивационная готовность к принятию внешнего воздействия относится к категории интринсивной мотивации. Термин «интринсивная», что переводится как «внутренняя» или «внутренне присущая», подчеркивает имплицитный характер мотивации, наличие наряду с интериоризованными компонентами изначально внутриличностных, возникающих в процессе развития индивида безотносительно к той конкретной среде, которая его окружает.

Наибольшее число исследований по проблеме возрастной сензитивности в той или иной степени касается содержания сензитивности отдельных периодов онтогенеза.

Сензитивные периоды в развитии мозга и поведения некоторых животных и птиц к настоящему времени изучены достаточно хорошо. Основой этологической концепции послужили данные, полученные К. Лоренцом в 30-х гг. XX в. в ходе наблюдения за поведением выводковых птиц. Изучение формирования актов поведения в онтогенезе выявило, что существуют особые периоды развития (чувствительные, или сензитивные периоды), во время которых животные способны распознавать специфические

комплексы внешних раздражителей и реагировать на них. По мнению этологов (К. Лоренц, Н. Тинберген), каждый вид животных рождается с фиксированной последовательностью действий. Некоторые фиксированные последовательности действий проявляются только в ограниченный период развития животного. Раздражители, вызывающие инстинктивные реакции в чувствительный период, мало или совсем не влияют на поведение животного, действуя вне этого периода (цит. по: [15, с. 41]). Импринтинг приурочен к очень краткому возрастному периоду, который по праву может считаться сензитивным по отношению к определенным воздействиям. В частности, именно этологи экспериментально в лабораторных условиях выявили временные рамки повышения и понижения чувствительности у животных.

Кроме того, именно на животных хорошо изучено влияние ранней депривации в сензитивный период, что также позволило экспериментально определить границы некоторых сензитивных периодов. Например, на котятках было доказано существование двух периодов, один из них (для формирования дирекционной чувствительности) кончается на 5-й неделе от рождения, второй (для окулярного доминирования) продолжается дольше — до 7–8 недель [19, 22]. У обезьян сензитивный период для формирования зрения начинается раньше, с момента рождения, и длится дольше, постепенно заканчиваясь к году. Чувствительность к депривации особенно была высока в первые недели сензитивного периода. «Отключение» глаза у взрослых животных независимо от продолжительности не вызывало никаких вредных последствий [22].

Обнаружены и сензитивные периоды в поведенческом развитии животных. Так, сензитивный период для первичной социализации у собак соответствует возрасту 3–10 недель. Наиболее оптимальный период для формирования у них навыков общения — 6–7-я неделя [22].

Сложнее обстоит дело с сензитивными периодами онтогенеза человека. А.Н. Леонтьев отмечал, что «...для некоторых функциональных органов могут быть довольно точно указаны так называемые сензитивные периоды, т. е. периоды, когда их формирование происходит наиболее быстро и особенно эффективно. Известно, например, что речевой слух, артикуляция и вообще речь формируются в раннем детстве необыкновенно легко, производя даже впечатление как бы спонтанного развертывания; с другой стороны, если в силу каких-либо исключительных условий формирование речи задерживается на несколько лет, то ее развитие крайне затрудняется...» [9, с. 38–39].

А.В. Запорожец считал, что «в каждом возрасте ребенок оказывается особо чувствительным, сенсильным к определенному рода воздействиям, в связи с чем у него на данной генетической ступени при наличии соответствующих социально-педагогических условий наиболее интенсивно развиваются определенные психические процессы и качест-

ва» [5, с. 34]. Он же отмечал прямое влияние сензитивности на успешность обучения некоторым знаниям и умениям в младших возрастах по сравнению со старшими.

Н.С. Лейтес рассматривает подобные периоды в качестве необходимой предпосылки общего развития и становления способностей. Рассматривая особенности возрастной сензитивности с точки зрения деятельности подхода, Н.С. Лейтес так описывает, к чему «расположен» каждый из периодов детства. Для дошкольников, считает он, характерны «стремление ребенка к речевому общению, освоению речи; расположенность к играм; тяга к образному и эмоционально окрашенному воображению; непосредственная любознательность; у многих детей — расположенность к рисованию, конструированию» [8, с. 202]. Проще говоря, дошкольник сензитивен к развитию речи и креативности. Младший школьник, по мнению Н.С. Лейтеса, сензитивен к учебной деятельности. Связывает он это с особенностями восприятия детей (остротой, свежестью) и направленностью их умственной активности на то, «чтобы повторить, внутренне принять подражательность многих действий и высказываний» [там же].

В младшем подростковом возрасте учение становится в значительной мере будничным и даже не самым важным делом. Поэтому сензитивность детей этого возраста обнаруживается в «склонности к практически значимым видам деятельности, росте общественной активности, готовности участвовать в самых различных начинаниях». По сути, автор считает, что в данный период дети становятся сензитивны в плане развития личности и общения. «С наступлением юности стремление к “самоосуществлению” становится глубоко связанным с общественным сознанием, с пониманием себя как члена общества, и это придает новое качество формирующимся отношениям к тем или иным видам деятельности» [8, с. 203]. По мнению Н.С. Лейтеса, в старшем школьном возрасте ребенок сензитивен к формированию его мировоззрения и становлению общественной активности.

Проведенный нами анализ указаний различных авторов на содержание сензитивных периодов онтогенеза [6] позволяет утверждать, что факты свидетельствуют об отсутствии четких представлений о содержании сензитивности каждого возрастного периода. Кроме того, в один и тот же период детства ребенок может быть сензитивен к двум–трем качествам, видам деятельности, развитию психических функций. Так, например, младший школьный возраст, по мнению К.В. Бардина, сензитивен «для освоения учебной деятельности во всех ее звеньях (не только учебной задачи, но и остальных)» [2, с. 11]. Р.С. Немов считает, что это период «особо чувствительный к развитию способности ребенка выделять неизвестное в проблемной ситуации и активно ее изучать» [11, с. 34] и «для закрепления мотива достижения успеха» [там же, с. 179]. И.В. Дубровина пишет, что младший школьный возраст является

сензитивным: «для формирования мотивов учения, развития устойчивых познавательных потребностей и интересов; развития продуктивных приемов и навыков учебной работы, “умения учиться”; раскрытия индивидуальных особенностей и способностей; развития навыков самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции; становления адекватной самооценки, развития критичности по отношению к себе и окружающим; усвоения социальных норм; развития навыков общения со сверстниками, установления дружественных контактов» [13, с. 204].

Наиболее изученным и признаваемым всеми является сензитивный период в развитии речи [1, 2, 3, 4, 7, 8, 12 и др.], но и его границы определяют по-разному — разброс от года до 5 лет.

Вместе с тем сензитивные периоды, как следует из проведенного анализа, относятся исключительно к периодам детства. И это можно назвать противоречием, так как анализ гетерохронности и неравномерности созревания и развития морфологических и функциональных систем организма человека свидетельствует, что данное развитие как предпосылка сензитивности продолжается и в подростковом возрасте, и в ранней юности вплоть до 18 лет. Об этом же говорят и комплексные исследования, проведенные под руководством Б.Г. Ананьева. Они позволяют А.А. Крылову и Е.Ф. Рыбалко утверждать: «Сензитивными периодами можно считать периоды 19 лет, 24 года, 25 и 30 лет, 44 года и 49 лет» [14, с. 82]. В то же время экспериментальных исследований сензитивности зрелого возраста до сих пор не проводилось.

А. Валлон подчеркивал значение не просто периодов детства, а различных возрастных периодов в целом: «Если рассматривать каждую из стадий развития не отдельно, а в их совокупности, то их последовательность кажется прерывистой, переход от одной стадии к другой является не просто результатом количественных изменений, но перестройкой; деятельность, преобладающая на первой стадии, становится второстепенной и, может быть, даже вовсе исчезает на следующей» [3, с. 210]. Поэтому и можно говорить о сензитивности возрастных периодов всего онтогенетического развития человека, а не только ребенка.

Проведенный нами теоретический анализ доказывает, что говорить об исчезновении феномена сензитивности за конкретными возрастными границами некорректно по двум причинам. Во-первых, морфофункциональное созревание продолжается и в более поздние сроки, например, лобные доли головного мозга созревают только к 18–20 годам. Во-вторых, это противоречит современным данным по всевозрастному развитию. В-третьих, личностное развитие происходит на протяжении всего онтогенеза субъекта, и, следовательно, мы можем говорить, что в более поздние возрастные периоды наблюдается сензитивность не психических функций и процессов, а личностных новообразований. В-четвертых, все утверждения Л.С. Выготского касались только субъектов с ненарушенным ходом психического развития.

В психологической литературе факт повышения чувствительности к внешним воздействиям отмечается не только как положительный, но и как отрицательный. Так, В.В. Лебединский считает, что в онтогенезе существуют особые периоды, когда большинство функций находятся в сензитивном состоянии, и «периоды, для которых характерны достаточная устойчивость, баланс сформированных и неустойчивых систем с превалированием первых» [7, с. 18]. По сути, речь идет о существовании наряду с сензитивными и асензитивными периодами, т. е. мало или вовсе нечувствительных к внешним воздействиям, к возможным «вредностям». В.В. Лебединский называет и конкретные сроки данных периодов: сензитивные возрасты 0–3 года и 11–15 лет, асензитивный период — от 4 до 11 лет. На наличие асензитивных периодов онтогенеза указывает и Т.Н. Осипенко [12].

До сих пор понимание сензитивных периодов слишком прямолинейно переносится на аномального ребенка, в частности на детей с задержкой психического развития. Еще Л.С. Выготский указывал на то, что развитие психики аномального ребенка подчиняется тем же закономерностям, что и развитие нормального ребенка. Принято считать, хотя и без достаточных экспериментальных оснований, что сензитивные периоды в развитии психофизических функций и психических процессов у аномальных детей и у нормально развивающихся совпадают по их отнесенности к возрасту ребенка.

Однако нам кажется уместным вспомнить высказывание С.Л. Рубинштейна: «У каждого ребенка свой индивидуальный путь развития. Разные дети и развиваются не только разными темпами, но и проходят через индивидуально различные ступени развития» [16, с. 189]. Возраст не определяет стандарта психического развития. Возрастные особенности существуют лишь внутри индивидуальных, в единстве с ними. При этом, во-первых, чем ребенок старше и, во-вторых, чем процессы сложнее, тем большую роль играют индивидуальные особенности, тем значительнее индивидуальные различия.

Мы считаем, что в силу психофизиологических, нейропсихологических и собственно психологических причин у детей с проблемами в развитии (аномальных детей) повышение сензитивности наступает позже, чем у нормально развивающихся детей. При этом повышение сензитивности опирается не на функции, находящиеся в стадии созревания (по мнению Л.С. Выготского, именно это характерно для нормально развивающихся детей), а на созревшие. Незавершенность процессов развития у аномального ребенка будет являться препятствием для принятия внешнего воздействия — бесполезно обучать аномального ребенка тому, чему он в силу своих психофизиологических особенностей не может обучиться.

Мы полностью согласны с В.И. Лубовским, отмечающим, что «как начало проявления, так и длительность сензитивных периодов определяются не возрастом, а физиологической зрелостью нервных структур».

тур, составляющих анатомо-физиологический субстрат соответствующих функций» [10, с. 3].

Необходимо учитывать, что у аномальных детей сроки созревания разных структур задержаны в разной мере в соответствии с разными формами и разной степенью выраженности органического поражения, вызывающего аномалию развития. В результате этой неравномерности значительно изменяются по сравнению с нормой не только сроки созревания отдельных функций, но и порядок соотношения их созревания во времени. Особенно это касается высших психических функций, так как в структуру каждой из них входит несколько простых. Дефект хотя бы одной из простых функций, входящих в сложную систему, затрудняет и замедляет формирование последней.

Таким образом, закономерно предположить, что сроки, верхние и нижние границы сензитивных периодов у аномальных детей смещаются на год-полтора по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками.

В проведенном нами исследовании, где объектом выступили дети и подростки с задержкой психического развития, экспериментально доказано, что в силу психофизиологических, нейропсихологических и

собственно психологических причин у них происходит селективное выпадение или биологической, или социальной составляющей возрастной сензитивности, что приводит к смещению возрастных границ СП, т.е. повышение чувствительности наступает позже на 1,5–2 года, чем у нормально развивающихся детей [6]. Особенностью сензитивности в развитии логического мышления у подростков с ЗПР является ее парциальный характер — наблюдается одновременно сочетание как нормального (развитие пространственных характеристик мышления), так и задержанного развития отдельных компонентов логического мышления (классификации и обобщения).

Таким образом, проведенный анализ современно-го состояния возрастной сензитивности показывает, что существующие исследования описывают содержание феномена на ранних этапах онтогенеза (верхняя граница — подростковый возраст); рассматриваются и обсуждаются различные модели сензитивности, но нет единой концепции, объясняющей повышение чувствительности к внешним воздействиям; нет надежного инструментария для своевременной диагностики сензитивности. Феномен возрастной сензитивности по-прежнему требует пристального внимания и изучения.

Литература

1. *Ананьев Б.Г.* Избранные психологические труды: В 2 т. М., 1980. Т. 1.
2. *Бардин К.В.* Как научить детей учиться. М., 1987.
3. *Валлон А.* Психическое развитие ребенка. М., 1967.
4. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. М., 1999.
5. *Запорожец А.В.* К вопросу об обучении, воспитании и развитии детей 6-летнего возраста // Советская педагогика. 1973. № 1.
6. *Калашикова М.Б.* Возрастная сензитивность у детей с задержкой психического развития. Великий Новгород, 2002.
7. *Лебединский В.В.* Нарушения психического развития у детей. М., 1985.
8. *Лейтес Н.С.* К вопросу о природных предпосылках дифференциально-психологических свойств // Соотношение биологического и социального в человеке. М., 1975.
9. *Леонтьев А.Н.* О социальной природе психики человека // Вопросы философии. 1961. № 1.
10. *Лубовский В.И.* Основные проблемы ранней диагностики и ранней коррекции нарушений развития // Дефектология. 1994. № 1.
11. *Немов Р.С.* Психология: В 3 кн. Кн. 2. Психология образования. М., 1995.
12. *Осипенко Т.Н.* Психоневрологическое развитие дошкольников. М., 1996.
13. Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1997.
14. Проблема индивидуальности в онтопсихологии / Под общ. ред. А.А. Крылова, Е.Ф. Рыбалко. СПб., 1993.
15. Развитие личности ребенка / Пер. с англ. М., 1987.
16. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. М., 1989. Т. 1.
17. Современные подходы к болезни Дауна / Под ред. Д. Лейна, Б. Стэтфорда. М., 1991.
18. *Aslin R.N.* Experimental influences and sensitive periods in perceptual development: A unified model // Development of perception. V. 2. N.Y., 1981.
19. *Bateson P.* How do sensitive periods arise and what are they for? // Animal Behavior. 1979. V. 27.
20. *Bornstein M.* (ed.). Sensitive periods in development: Interdisciplinary perspectives. Hillsdale, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1987.
21. *Gottlieb J.* The role of experience in the development of behavior and the nervous system // Neural and behavioural specificity. N.Y., 1976.
22. *Hubel D., Wiesel T.* The period of susceptibility to the physiological effects of unilateral eye closure in kittens // J. Physiology. 1970. V. 206.

Development of L.S. Vygotsky's Ideas About the Sensitive Periods of Ontogenesis in Modern Home and Foreign Psychology

M.V. Kalashnikova

Ph.D. in Psychology, professor, head of the Psychology Department at the Yaroslav Mudry Novgorod State University

The present state of the problem of the sensitive periods of ontogenesis is under discussion in this article. The phenomena of the biological hours, the emulative exclusion and the environmental filter are analyzed. The author explains her model of the bio-social balance, where the sensitive periods are regarded as dynamic unities of biological and social factors that influence on child's ontogenesis and make the most favorable conditions for the development of certain mental functions.

An analysis of the proposed parameters is given for the further diagnostic of the sensitivity. The author gives proof to possibility of application of the motivation readiness criterion for the acceptance of the external influence as the diagnostic criterion. The study made it apparent that the selective removal of biological or social factors (as in mentally retarded children) and also the disruption of their balance in ontogenesis cause different disorders of the age sensitivity and of the child's mental development on the whole.

Keywords: age sensitivity, sensitive period, insensitivity, model of the environmental filter, model of the bio-social balance of the age sensitivity, motivation readiness for the acceptance of the external influence.

References

1. Anan'ev B.G. Izbrannye psichologicheskie trudy: V 2 t. M., 1980. T. I.
2. Bardin K.V. Kak nauchit' detei uchit'sya. M., 1987.
3. Vallon A. Psichicheskoe razvitie rebenka. M., 1967.
4. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech'. M., 1999.
5. Zaporozhec A.V. K voprosu ob obuchenii, vospitanii i razvitii detei 6-letnego vozrasta // Sovetskaya pedagogika. 1973. № 1.
6. Kalashnikova M.B. Vozrastnaya senzitivnost' u detei s zaderzhkoi psichicheskogo razvitiya. Velikii Novgorod, 2002.
7. Lebedinskii V.V. Narusheniya psichicheskogo razvitiya u detei. M., 1985.
8. Leites N.S. K voprosu o prirodnyh predposylkah differencial'no-psichicheskikh svoystv // Sootnoshenie biologicheskogo i social'nogo v cheloveke. M., 1975.
9. Leont'ev A.N. O social'noi prirode psihiki cheloveka // Voprosy filosofii. 1961. № 1.
10. Lubovskii V.I. Osnovnye problemy rannei diagnostiki i rannei korrektsii narushenii razvitiya // Defektologiya. 1994. № 1.
11. Nemov R.S. Psichologiya: V 3 kn. Kn. 2. Psichologiya obrazovaniya. M.: Prosveshchenie, 1995.
12. Osipenko T.N. Psichonevrologicheskoe razvitie doskol'nikov. M.: Medicina, 1996.
13. Prakticheskaya psichologiya obrazovaniya / Pod red. I.V. Dubrovnoi. M., 1997.
14. Problema individual'nosti v ontopsichologii / Pod obsh. red. A.A. Krylova, E.F. Rybalko. SPb., 1993.
15. Razvitie lichnosti rebenka / Per. s angl. M., 1987.
16. Rubinshtein S.L. Osnovy obshei psichologii. M., 1989. T. 1.
17. Sovremennye podhody k bolezni Dauna / Pod red. D. Leina, B. Stetforda. M., 1991.
18. Aslin R.N. Experimental influences and sensitive periods in perceptual development: A unified model // Development of perception. V. 2. N.Y., 1981.
19. Bateson P. How do sensitive periods arise and what are they for? // Animal Behavior. 1979. V. 27.
20. Bornstein M. (ed.). Sensitive periods in development: Interdisciplinary perspectives. Hillsdale, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1987.
21. Gottlieb J. The role of experience in the development of behavior and the nervous system // Neural and behavioural specificity. N.Y., 1976.
22. Hubel D., Wiesel T. The period of susceptibility to the physiological effects of unilateral eye closure in kittens // J. Physiology. 1970. V. 206.

Социокультурные влияния на когнитивное развитие: взгляд на концепцию энграммы десять лет спустя*

Г.Г. Прайс

профессор, зав. кафедрой магистерских программ, факультет методики и методологии преподавания университета Висконсин-Мэдисон

В своем докладе автор в краткой форме анализирует научное наследие Л.А. Венгера и проводит сопоставление его взглядов на детское развитие с концепциями ряда зарубежных исследователей. По его мнению, работы Венгера по допонятийному мышлению позволяют также по-новому взглянуть и на проблему соотношения познания и мозговых механизмов. Отдельно отмечаются трудности, связанные с интегрированием идей Венгера в западную психологическую практику.

Ключевые слова: Л.А. Венгер, довербальное мышление, системы сенсорных эталонов, когнитивное развитие, эффективное обучение, энграмма.

Леонид Абрамович Венгер (1925–1992) занимает выдающееся место среди психологов, пытавшихся понять феномены развития, находящиеся внутри и отражающие социоисторический опыт человеческого общества. Даже в тех случаях, когда интересы Венгера, казалось, совпадали с интересами других ученых, его особый взгляд на вещи оказывался необычайно плодотворным в плане практических и удобных для проверки выводов. В данном докладе рассмотрены некоторые аспекты исследований и научных взглядов Венгера.

Распространение социального происхождения умственных функций на довербальное мышление. Леонид Венгер четко сознавал, что Выготский и его коллеги в основном рассматривали теорию культурно-исторического развития в применении к генезису *высших* (вербально опосредованных) психологических функций. Венгер [25] и Запорожец [32] сознательно распространили эту теорию на *невербальное, допонятийное* мышление. Следуя экспериментально-генетической традиции Выготского, Венгер выявил эффективность предметно-образительных шаблонных образов как средств стимуляции развития невербальных, допонятийных познавательных способностей.

Объяснение «систем сенсорных эталонов» (и пластичности когнитивного развития, когда эти системы становятся доступными для маленьких детей).

Системы сенсорных эталонов Венгера с внешним моделированием (объекты, графики, моторные движения и цвет) являются эффективными формами обучения. Очевидно, что дети дошкольного возраста уже достаточно подготовлены к приобретению подобного социоисторического опыта при соответствующей поддержке, подразумеваемой системой Венгера. Специальное преднамеренное вмешательство в образовательный процесс должно не только ускорить процесс обучения, но и обогатить качество усваиваемого материала. Более того, не предполагается ставить детей в условия непредсказуемых «спонтанных» ситуаций. Венгер считал, что в таких ситуациях, когда доступ к системам сенсорных эталонов ограничен, ранее существовавшая разница в развитии детей может увеличиться. В этом смысле Венгер явно хотел максимизировать доступ к системам и тем самым избежать роста индивидуальных различий между детьми.

Анализ Венгера имеет некоторое сходство с теорией Рэймонда Б. Кэттелла [4, 5], хотя между ними существует различие по социальной направленности и теоретической основе. Согласно Кэттеллу, у детей, изначально обладающих более ярко выраженными «текущими» (fluid) способностями (т. е. умением адаптироваться к новым ситуациям), в большей степени развиты и кристаллизованные способности (т. е. реакции, зависящие от предшествующего опы-

* Доклад, представленный на встрече Международного общества по изучению бихевиорального развития, Амстердам, 1 июля 1994 года, сессия 180. Гари Глен Прайс, факультет Curriculum and Instruction, Университет Висконсин-Мэдисон, 225 Миллс Стрит, Мэдисон, WI 53706–1795. Перевод с английского Бروفман В.Л. и Виноградовой Е.М.

та), что в конечном итоге (при отсутствии вмешательства) приводит к ситуации «снежного кома», когда одаренные в когнитивном отношении дети становятся более способными.

Анализ Венгера имеет еще большее сходство с идеями Ричарда Э. Сноу [24], который резюмировал свое главное исследование таким образом: «Согласно корреляционным показателям, G (общий фактор способностей), по-видимому, все более соотносится с достижениями по мере того, как обучающие задачи заставляют учеников работать с возрастающим объемом сложной информации. Если учебные задания сложные, плохо структурированные или вообще неструктурированные, неполные или в ином отношении несовершенные, корреляция между фактором G и обучением будет более высокой; если же задачи не подпадают под это описание, то соотношение будет ниже» [23]. Хотя Сноу занимался детьми более старшего возраста, он, как и Венгер, был заинтересован в том, чтобы предлагать детям ситуации, позволяющие свести к минимуму зависимость достижений от индивидуальных различий.

Попытка описания генезиса когнитивных способностей в терминах, одинаково применимых к появлению межвозрастных различий и внутривозрастных (индивидуальных) различий. Фишер [8], искавший научную связь, которую Вильям Уивелл [30] и Эдвард О. Уилсон [31, с. 8] называют *совпадением* (*con-silience*), утверждал, что любая теория когнитивного развития, которая претендует на полноту обзора, должна одновременно принимать во внимание как межвозрастные, так и внутривозрастные (индивидуальные) особенности. Однако, как я отмечал ранее [19], немногие теории когнитивного развития преуспели в данном вопросе. В своем докладе «Механизмы возрастного развития» (*Mechanisms of Developmental Progression*) и в главе «Развитие общих познавательных способностей как предмет психологического исследования» [26] Венгер постарался разрешить задачу, поставленную Фишером.

Леонид Венгер полагал, что тот тип довербальных систем мышления, который он вводил посредством обучающего вмешательства, будет широко представлен в жизни детей. Он, несомненно, интересовался психологическими изменениями и тем, как они отразятся на жизни ребенка и на выполнении различных задач [26]. Поэтому ему было необходимо показать общую картину этих изменений (помимо тех задач, которые дети научились выполнять). Именно в этом духе он сообщал, что «специальное педагогическое вмешательство ... приводит к общему сдвигу в умственном развитии детей» [27, с. 152].

Должно быть, с этой же целью он заинтересовался и omnibusными тестами, например, шкалой Векслера для измерения умственных способностей у детей (WISC). (Называя WISC «omnibusным» тестом, я специально снижаю его значимость в качестве нормативно-ориентированного теста IQ и, напротив, подчеркиваю тот факт, что это специальная сборная

солянка из непохожих задач.) Запорожец [33] тоже интересовался omnibusными тестами, которые он использовал в Сибири в 1929 г. (Отмечу в скобках, что, показывая мне свою копию WISC в 1990 г., Венгер заметил, что еще недавно он мог попасть в тюрьму за обладание ею).

Выражаясь языком Кэттелла, Венгер стремился упорядочить развитие текучих способностей. Кэттелл полагал, что текучие способности сравнительно мало изменяются в процессе приобретения опыта, в то время как Венгер, а также Кронбах [6, с. 287] и Ломан [14] считали такие способности пластичными. В этом смысле Венгер превзошел многие современные исследования в области когнитивной нейробиологии.

Проблема энграммы в новом контексте. Во многих отношениях логично признавать превосходство социокультурного опыта человеческого общества над индивидуальной психикой, развивающейся внутри него. Венгер разделял с большинством советских и российских психологов одно из положений, следующих из этого утверждения, считая, что индивидуальное психологическое развитие — это и есть приобретение социоисторического опыта. Исходя из этого положения, «культурные» аспекты онтогенеза по меньшей мере неразрывно связаны с «природными» аспектами; более того, как утверждали А.Н. Леонтьев и другие, «культурные» аспекты являются непременным условием человеческого онтогенеза. Хотя культурная обусловленность подобного взгляда на развитие и очевидна, тем не менее это чисто психологический подход. Чисто психологический, потому что он рассматривает индивидуума как локус развития. В самом деле, на этот локус развития точно указывает сам термин «онтогенез». Альтернативный взгляд, изложенный Бахтиным [2], Хофшадтером [9, 10], Хатчинсом [11], Верчем [29] и другими, представляет мышление (и, соответственно, развитие мышления) как распределенный феномен, который невозможно локализовать в отдельных индивидуумах. Эта концепция трансцендентного, коллективного разума, которая становится все более популярной, удивительно схожа с древнегреческим nous (разум).

Но как ни определяя локализацию разума (в индивидуумах или группах), все равно остается вечная загадка соотношения разума/мозга: какова природа того биологического субстрата, посредством которого осуществляется и сохраняется мысль? Какова природа энграммы (гипотезы об изменении нейроткани, предложенной для объяснения непрерывности и устойчивости памяти)?

Многие ученые обращались к проблеме соотношения разума/мозга [7, 15, 22, 29]. Прошло 65 лет с того момента, когда Лэшли создал свою теорию *массового действия*, согласно которой в процессе обучения участвует не локализованная часть коры головного мозга, а вся кора. Трудности возникают уже тогда, если речь идет об отдельном человеке и отдельном мозге. Проблема еще больше усложняется, когда речь заходит о человеческом разуме как

распределенном феномене: должны ли мы в этом случае рассматривать «множественную» кору головного мозга?

Работы Венгера и его коллег предоставляют возможность взглянуть на эту проблему с уникально выигрышной позиции. Большинство аргументов в пользу рассмотрения человеческого разума (и, соответственно, его развития) как распределенного феномена основываются на том, что смыслы и значения передаются и обсуждаются посредством *языка*. Концепция Венгера и его коллег удобна тем, что она рассматривает развитие *невербального, допонятийного* познания. Более того, исследуя электрофизиологические аналоги невербального восприятия, Венгер и Ибатулина [28] приступили к изучению природы той самой энграммы, с помощью которой дети удерживают и используют «сенсорные модели» — тип социально разработанного средства невербального восприятия. Возможно, эта программа исследований, рассматривающая нейрофизиологический субстрат невербальной формы познания, ограничится в своих поисках социально развитой энграммы корой головного мозга *отдельных индивидуумов*.

Образование. Начав с эзотерического теоретического аргумента, я подошел теперь к рассмотрению образовательных возможностей, открываемых работами Леонида Венгера. Начну с плохой новости. Я вижу два препятствия к широкому внедрению программ специального вмешательства (*special intervention*), разработанных Леонидом Венгером и его коллегами.

Во-первых, очень сложно убедить воспитателей, что маленьким детям важно уметь делать то, чего не умеют сами воспитатели. Действительно, избегание графов и трехмерных планов подобно избеганию математики вообще. Когда профессор Венгер и его коллеги в июне 1990 г. показывали свои работы делегации нашего Висконсинского университета, некоторые из моих коллег-профессоров в панике отказались даже притронуться к материалам.

Во-вторых, некоторые педагоги скептически относятся к тому, чтобы предлагать детям ситуации или задачи, с которыми дети редко имеют дело в данной культуре. В июле 1991 г., когда Вера Бروفман в Висконсине рассказывала об использовании

визуального моделирования педагогам, работающим с детьми раннего возраста, большинство из них восприняли услышанное враждебно и с недоверием. Многие учителя отказывались верить, что дети 4—7 лет могут выполнять задачи визуального моделирования, при этом без мук и страданий. Когда развитый четырехлетний ребенок, присутствующий в аудитории, охотно за 30 минут научился тому, что Венгер и его коллеги ожидали бы увидеть после года занятий, многие присутствующие по-прежнему были настроены враждебно. Вот как можно вкратце охарактеризовать их позицию: «Если моделированию можно научить *без особого труда*, значит учить ему наверняка бесполезно». Такой упрямый консерватизм со стороны работников образовательной сферы может оградить детей от неосторожного следования психологической моде, но может также и затормозить настоящий прогресс.

А теперь хорошие новости. В заключение я постараюсь превратить эти поводы для беспокойства в похвалу. Как это часто бывает в образовании, человек никогда не узнает, чего ему не хватает, пока он это не попробует. Венгер, его коллеги и я не одиноки в нашей приверженности важности изобразительных шаблонных образов. Наш «Государственный научный центр исследований в области математического образования», возглавляемый моим коллегой Томасом Ромбергом, определил, что слабость графической подготовки, недостаточный уровень графической грамотности служит серьезным препятствием к овладению математикой.

Помимо областей, непосредственно связанных с визуальным моделированием (таких, как математика, использование карт, визуальное представление плана, визуальные искусства), остаются еще менее явные сферы его применения, которые Венгер пытался измерить с помощью электрофизиологических и психометрических показателей.

Леонид Венгер достиг значительных успехов в обеспечении доступности необходимого вида визуальной и графической грамотности в сензитивные периоды развития [3, 28]. Этот вид грамотности сегодня доступен не многим. Как показывает пример, приведенный ранее, он не доступен даже некоторым в иных отношениях высокообразованным людям.

Литература

1. Ayre D.J., & Grosberg R.K. (2005). Behind anemone lines: factors affecting division of labour in the social cnidarian *Anthopleura elegantissima*. *Animal Behavior*, available online 4 May 2005, (http://www.sciencedirect.com/science/article/B6W9W-4G3D882-5/2/5a8de306_63e42ad6eb6fd01a4fbc95b6).
2. Bakhtin M.M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. [Trans. by C. Emerson and M. Holmquist.] Austin: University of Texas Press.
3. Brofman V.V. (1991). Means of mediating constructive activity in preschool children. Paper presented at the University of Wisconsin-Madison, Department of Curriculum and Instruction, July 11, 1991.
4. Cattell R.B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, 54, 1–22.
5. Cattell R.B. (1971). *Abilities: Their structure, growth, and action*. Boston: Houghton Mifflin.
6. Cronbach L.J. (1977). *Educational psychology* (3rd ed.). New York: Harcourt Brace Jovanovich.
7. Diamond M.C. (1988). *Enriching heredity: The impact of the environment on the anatomy of the brain*. New York: The Free Press.
8. Fischer K. (1980). A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. *Psychological Review*, 87, 477–531.
9. Hofstadter D.R. (1979). *Godel, Escher, Bach: An eternal golden braid*. New York: Basic Books.

10. *Hofstadter D.R.* (1985). *Metamagical themas: Questing for the essence of mind and pattern*. New York: Basic Books.
11. *Hutchins E.* (1994). How a cockpit remembers its speed. *Sociologie du Travail*, 36(4), 451–473. [English version published in 1995, *Cognitive Science*, 19, 265–288.]
12. *Lashley K.S.* (1929). *Brain mechanisms and intelligence: A quantitative study of injuries to the brain*. Chicago: University of Chicago Press.
13. *Lashley K.S.* (1950). In search of the engram.
14. *Lohman D.F.* (1993). Teaching and testing to develop fluid abilities. *Educational Researcher*, 22(7), 12–23.
15. *Luria A.R.* (1932/1976). *The Nature of Human Conflicts*. New York: Liveright.
16. *Luria A.R.* (1972). *The man with a shattered world: The history of a brain wound*. New York: Basic Books.
17. *Munakata Y., Casey B.J., & Diamond A.* (2004). Developmental cognitive neuroscience: Progress and potential. *Trends in Cognitive Sciences*, 8(3), 122–128.
18. *Price G.G.* (1984). Mnemonic support and curriculum selection in teaching by mothers: A conjoint effect. *Child Development*, 55, 659–668.
19. *Price G.G.* (1992). Cognitive-intellectual development. In L.R. Williams & D.P. Fromberg (Eds.), *Encyclopedia of early childhood education* (pp. 211–214). New York: Garland.
20. *Price G.G.* (2002). Roles that home environments, communities, and schools play in the formation of and response to individual differences. Paper presented in Session X.17 of the Fifth Congress of the International Society for Cultural Research and Activity Theory (ISCRAT), Vrije Universiteit, Amsterdam, Netherlands, June 21, 2002.
21. *Price G.G.* (2006). Vulnerabilities of tutor-sensitive development. *Культурно-Исторической Психологии (Cultural-Historical Psychology)*, accepted for publication.
22. *Sacks O.* (1970). *The man who mistook his wife for a hat and other clinical tales*. New York: Simon & Schuster.
23. *Snow R.E.* (1982). Education and intelligence. In R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of human intelligence* (pp. 493–585). Cambridge, England: Cambridge University Press.
24. *Snow R.E.* (1994). Abilities in academic tasks. In R.J. Sternberg & R.K. Wagner (eds.), *Mind in context: Interactionist perspectives on human intelligence* (pp. 3–37). Cambridge, England: Cambridge University Press.
25. *Venger L.A.* (1969). *Vofriyatiye I obucheniye. Doskol'ny vozrast*. Moscow: Prosveshchenie.
26. *Venger L.A.* (1986). Development of general cognitive abilities as a subject of psychological research. In L. A. Venger (ed.), *Development of cognitive abilities in preschool education* (pp. 5–18). Moscow.
27. *Venger L.A.* (1988). The origin and development of cognitive abilities in preschool children. *International Journal of Behavioral Development*, 11(2), 147–153.
28. *Venger L.A. & Ibatullina A.A.* (1989). Vliyaniye obucheniya na psikhicheskoye rasvitiye I funktsionalnye osobennosti sozrevajushchego mozga. [Correlation of instruction, psychological development, and functional peculiarities of the maturing brain.] *Voprosy-Psikhologii*, (2), 20–27.
29. *Wertsch J.V.* (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
30. *Whewell W.* (1840). *The philosophy of the inductive sciences: Founded upon their history*. London: John W. Parker.
31. *Wilson E.O.* (1998). *Consilience: The unity of knowledge*. New York: Alfred A. Knopf.
32. *Zaporozhets A.V.* (1986). *Izbrannye psikhologicheskiye trudy*, 1. Moscow: Pedagogika.
33. *Zaporozhets A.* (1993). The mental development and psychological characteristics of Oirot children. Special Issue: Cultural-psychological research in the 1920s: Studying «national minorities.» *Journal of Russian and East European Psychology*, 31(1), 78–91.

Social-Cultural Influences on Cognitive Development: Revisiting Ten Years Later the Concept of «Engram»

G.G. Price

Professor & Graduate Program Chair, Department of Curriculum & Instruction, University of Wisconsin-Madison

In this paper the author outlines the scientific heritage of L.A. Venger and correlates this scholar's views on child development with concepts of foreign explores. G.G. Price stated his belief that L.A. Venger's works on the under-conceptual thinking offer a new view of a problem of the relationship between cognition and brain mechanisms. Difficulties connected to integration of the Venger's ideas to the western psychological practice are noted specially.

Keywords: L.A. Venger, under-conceptual thinking, sensory standards' systems, cognitive development, effective training, jengramma.

Психологические предпосылки возникновения эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте

Нгуен Минь Ань

преподаватель психологии Национального института по подготовке воспитателей детских садов, город Хошимин, Вьетнам, аспирант кафедры общей и педагогической психологии Воронежского государственного педагогического университета

Рассматриваются психологические предпосылки возникновения эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте и перспективы его развития. Идея эмоционального интеллекта обосновывается с помощью теории Л.С. Выготского и его последователей о взаимоотношении и взаимодействии аффекта и интеллекта в психическом развитии ребенка старшего дошкольного возраста. Проблема развития эмоционального интеллекта является актуальной в дошкольном возрасте, так как этот возраст представляет собой период становления психических функций, личностных образований и качественных изменений в развитии психологических процессов: сотрудничество, ориентация на мир людей, межличностное общение и нравственное представление.

Ключевые слова: дошкольный возраст, интеллект, аффект, эмоциональный интеллект, сотрудничество, нравственное представление, межличностное общение, психическое развитие ребенка, сочувствие, эмоциональные переживания.

Актуальность проблемы развития эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте

Проблема определения интеллекта до сих пор остается актуальной. По Ж. Пиаже, интеллект — это высший способ уравнивания субъекта со средой, отличающийся универсальностью. Г. Айзенк считает, что интеллектом является универсальная психическая способность, в основе которой может лежать генетически обусловленное свойство нервной системы перерабатывать информацию с определенной скоростью и точностью.

В последнее время в научной литературе обращается внимание на особенности проявления эмоционального интеллекта. Психологи [14, с. 88, 17] утверждают, что именно эмоциональный интеллект (EQ) значительно влияет на успешность деятельности, а не показатель умственного развития (IQ), который определяет успех в жизни только на 20%. На самом деле, важность развития эмоционального интеллекта признается не только в деловых отношениях. Эмоциональный интеллект — это условие выбора эффективного способа построения отношений с другими людьми, который ребенок может приобретать уже в дошкольном возрасте.

Об эмоциональном интеллекте в дошкольном возрасте можно говорить, если у ребенка возникает ориентация на другого человека, на его эмоциональные переживания и при этом он старается вести себя соответственно этим переживаниям. Только опира-

ясь на эмоции свои и других людей, дети учатся ориентироваться на другого, получая полезную информацию о том, что действительно происходит. Проиллюстрируем это одним примером.

Однажды моя шестилетняя племянница пришла домой с задумчивым лицом. Как только она меня увидела, сразу стала задавать море вопросов.

— Дяденька, скажи мне, пожалуйста, можно ли пустить ребенка-буддиста в католическую церковь?

— Почему ты меня об этом спрашиваешь?

— Сегодня мы с ребятами играли в церковном дворе, и к нам присоединились другие детки, но они буддисты. Они хотели войти в церковь, чтобы посмотреть мессу и послушать церковную музыку. (Мы католики. Около нашего дома стоит большая и красивая католическая церковь. Дети ходят играть в церковный двор каждый день.)

— И как вы поступили? Вы их пустили?

— Ребята их не пустили. Нам рассказывали, что у них другая религия. Это значит, что они должны идти в пагоду, а не сюда. Это правда, дяденька?

— Не знаю. А ты как думаешь, пустила бы?

— Я не знаю, дяденька, поэтому спрашиваю.

— Я не могу сказать тебе, как надо поступить. Давай посмотрим ситуацию с другой стороны. Я хочу, чтобы ты на минутку представила себя на месте ребенка-буддиста. Сможешь?

— Смогу.

— Так ты представила? Сейчас ты ребенок-буддист.

— Да.

— Теперь скажи мне, пожалуйста, как ты чувствуешь себя, когда тебя не пускают в католическую церковь?

— Грустно. Как будто меня не любят. Я ведь только хочу посмотреть мессу и послушать католическую музыку. Говорят, что все это очень красиво.

— Хочешь, чтобы тебя пустили?

— Да, и чтобы с нами-буддистами дружили дети-католики.

— Хорошо. А сейчас скажи мне, пожалуйста, в следующий раз как ты поступишь, если к вам придут дети-буддисты?

— Я скажу нашим ребятам, чтобы они этих детей пустили.

На первый взгляд, этот пример выглядит как обычная психотерапевтическая сессия. Это именно так. Но если заглянуть глубже, мы увидим очень много интересного в размышлении этой маленькой девочки. Она переживает то, что ее сверстники еще не в состоянии осознать: можно ли пустить ребенка-буддиста в католическую церковь, или, другими словами, можно ли принять человека другой религии, другого мировоззрения в свое пространство, в свое общество, в свою жизнь? Мы с удивлением себя спрашиваем: «Почему проблема глобального масштаба так рано возникает в нашей жизни, уже в дошкольном возрасте?».

Определения и структура эмоционального интеллекта

Под эмоциональным интеллектом Даниел Големан понимал «такие способности, как самомотивация и устойчивость к разочарованиям, контроль над эмоциональными вспышками и умение отказываться от удовольствий, регулирование настроения и умение не давать переживаниям заглушать способность думать, сопереживать и надеяться» [цит. по: 14, с. 88].

Бар-Он определил эмоциональный интеллект как все некогнитивные способности, знания и компетентность, дающие человеку возможность успешно справляться с различными жизненными ситуациями [там же]. Он установил пять обширных сфер компетенции и в каждой отметил более специфические навыки, ведущие к достижению успеха. Они состоят

- в познании собственной личности (осведомленность о собственных эмоциях, уверенность в себе, самоуважение, самореализация, независимость);
- навыках межличностного общения (межличностные взаимоотношения, социальная ответственность, сопереживание);
- способности к адаптации (решение проблем, оценка реальности, приспособляемость);
- управлении стрессовыми ситуациями (устойчивость к стрессу, импульсивность, контроль);
- преобладающем настроении (счастье, оптимизм).

Исходная теория, которую предлагают Саловей и Майер (Salovey & Mayer, 1990), также связывает эмоциональный интеллект с личностными факторами, такими, как *теплота и чуткость*. Они определяют понятие эмоционального интеллекта как способность осознавать смысл эмоций и использовать эти знания, чтобы выяснять причины возникновения проблем и решать эти проблемы. Майер и Саловей предположили, что эмоциональный интеллект обуславливает наличие различных способностей, которые задействованы в адаптивной обработке эмоциональной информации.

Эмоциональный интеллект связан с четырьмя основными типами способностей, которые означают:

- 1) точность оценки и выражение эмоций как самого индивида, так и окружающих его людей;
- 2) когнитивную ассимиляцию эмоционального опыта;
- 3) распознавание, понимание и осмысление эмоций;
- 4) адаптивную регуляцию эмоций индивида и окружающих людей (Mayer et al., in press; Salovey & Mayer, 1994).

Майер и Саловей (Mayer & Salovey, 1993) предположили несколько механизмов, обозначающих эмоциональный интеллект, что предполагает его связь с умственными способностями. Во-первых, эмоции связаны с процессом мышления: определенные эмоции могут увеличивать продуктивность процесса мышления и направлять внимание на конкретные задачи. Во-вторых, эффективное регулирование эмоций может соотноситься и с такими способностями, как сопереживание и откровенность. В-третьих, исследования по алексетимии (неспособности оценивать и вербально выражать эмоции) предполагают возможное отсутствие взаимосвязи между областями мозга, которые обеспечивают единство мышления и эмоций [14, с. 89].

Единство аффекта и интеллекта в деятельности ребенка старшего дошкольного возраста

Проявление эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте отмечают Л.С. Выготский и его последователи. Л.С. Выготский впервые рассматривал единство эмоций и интеллекта как «обобщение переживаний», «аффективное обобщение» или как «логику чувств». В работах Е.Е. Кравцовой данный феномен получил название «интеллектуализация аффекта» [3, с. 64–76]. Суть этого явления заключается в том, что, по наблюдению Л.С. Выготского, в поступках дошкольника возникает интеллектуальный момент, который вклинивается между переживанием и непосредственным поступком, что является прямой противоположностью наивному и непосредственному действию, свойственному ребенку. Ребенок, проходя кризис семи лет, начинает осознавать свои переживания. Л.С. Выготский назвал

это «смысловым переживанием» [2, с. 377]. По мнению Л.С. Выготского, благодаря обобщению переживаний, или интеллектуализации аффекта, у ребенка возникают такие новые отношения к себе, которые были невозможны до обобщения переживаний [там же, с. 379]. Помимо этого, у ребенка появляется также внутренняя борьба, т. е. противоречия переживаний. Л.С. Выготский также утверждал, что только для ребенка дошкольного возраста мыслить — значит вспоминать, т. е. «опираться на свой прошлый опыт» [2, с. 344].

Проблема единства аффекта и интеллекта рассматривается Л.С. Выготским как краеугольный камень теории психического развития ребенка. Однако это единство проявляется как динамическая, а не стабильная связь аффекта с интеллектом.

Для Л.С. Выготского умственные процессы в первую очередь обнаруживаются во взаимодействии с другими людьми. Результаты такого взаимодействия затем интериоризируются и включаются в поток мысли.

По мнению А.В. Запорожца, в дошкольном возрасте эмоциональное предвосхищение возникает в результате внутренней ориентировочно-исследовательской деятельности ребенка, формирующейся на основе его практического взаимодействия с окружающей действительностью. В этой деятельности складывается своеобразная функциональная система, в которой органически сочетаются как собственно аффективные, так и познавательные процессы. Развиваясь в этой системе, эмоции «интеллектуализируются, становятся умными, обобщенными, предвосхищающими» [3, с. 269]. Благодаря этому ребенок дошкольного возраста может не только заранее представить, но и пережить смысл данной ситуации, предпринимаемых действий и их возможных последствий для себя и других людей. Такое явление получает название «эмоционального воображения» в труде А.В. Запорожца. С помощью эмоционального воображения ребенок дошкольного возраста, в отличие от ребенка раннего возраста, стремится сделать нечто нужное, полезное не только для себя, но и для окружающих сверстников и взрослых.

Надо отметить, что процесс интеллектуализации эмоций или, иными словами, зарождение чувств эмпатии и сочувствия, а также содействия сверстникам и взрослым внутренне обусловлено возникновением у детей простейших просоциальных мотивов поведения. В дошкольном возрасте этими людьми являются в первую очередь родители, воспитатели и особенно сверстники. Это значит, что развитие эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте требует понимания ребенком эмоциональных состояний других людей и успешного сотрудничества с ними, в большей степени со своими сверстниками. Без соучастия других людей деятельность ребенка немислима, поскольку, по высказыванию Л.С. Выготского, «... ребенок научается понимать других, и только потом научается понимать себя» [2, с. 243–385].

Эмоциональные переживания в жизни маленького ребенка часто приобретают доминирующее значение и придают его деятельности особый характер и направление. Многие исследователи (А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев, П.М. Якобсон, С.Л. Рубинштейн) отмечают, что поведение дошкольника в большей степени регулируется эмоциями, чем рассуждениями. По их мнению, именно обобщенные чувства побуждают действие. Они называют эти чувства «интеллектуальными». Дошкольник постепенно научается преследовать все более отдаленные цели и предвидеть не только интеллектуально, но и эмоционально возможные последствия своей деятельности [13, с. 7–9].

Интересную точку зрения на проблему взаимосвязи интеллекта и эмоций имеет Т.С. Балакирева. По ее мнению, эмоции воздействуют на все компоненты познания: на ощущение, восприятие, воображение, память и мышление. Однако существуют определенные закономерности соотношения эмоциональных состояний с качеством мышления и, наоборот, волевые процессы тесно связаны с эмоциями [1].

Роль сотрудничества и межличностного общения в развитии эмоционального интеллекта дошкольника

В своей концепции В.С. Мухина указывает на место окружающего мира в развитии психики ребенка. По ее мнению, одной из особенностей развития личности ребенка является то, что ребенок постепенно начинает понимать окружающий мир и осознает свое место в нем, что порождает новые типы мотивов поведения, под влиянием которых ребенок совершает те или иные поступки. Другая особенность — это развитие чувств и воли. Здесь главную роль играет образование «разумности чувств», которое связано с собственным поведением. Именно «разумность чувств», т. е. способность понимать свои чувства и чувства других людей помогает ребенку выбрать подходящий стиль поведения в разных жизненных ситуациях. В.С. Мухина считает, что «жестокость есть не что иное, как отсутствие понимания» [9, с. 202].

Дошкольный возраст является периодом возникновения и развития совместной деятельности. По нашему мнению, это умение — результат осознания и принятия роли и значимости другого человека в своей деятельности. Именно совместная деятельность приводит к качественным изменениям в сознании ребенка и у ребенка появляются такие качества, как способность решать проблемы путем взаимодействия со взрослыми и сверстниками, доброжелательность, тактичность, самоконтроль, умение учитывать и принимать иную точку зрения. А.Н. Подьяков считает важным компонентом познавательного, социального и личностного развития ребенка его способность понимать и учитывать чужую точку зрения. Для этого ребенку необходимо преодолеть значительные психологические трудности — понять, почувствовать, что хочет, что видит, дума-

ет, чувствует партнер, проявить способность временно встать на его позицию и увидеть ситуацию «его глазами» [12, с. 41–44]. Б.Г. Ананьев и В.Н. Мясичев выделили три компонента, которые необходимо иметь в виду каждому исследователю при разработке проблем общения: познание людьми друг друга, эмоциональное отношение их друг к другу, взаимопонимание партнеров по общению. Результаты ряда наблюдений показывают, что дети, склонные к сотрудничеству, более щедры, отзывчивы по отношению к другим [10, с. 377]. Именно в процессе сотрудничества ребенок получает опыт общения с окружающими людьми — взрослыми и детьми — и таким образом научается обращаться к другому человеку как к личности.

Одни психологи считают общение детей с окружающими людьми источником структуры аффективной составляющей образа себя, другие включают взаимоотношения детей со сверстниками в модель одаренности [16, с. 111–122]. Через восприятие других и общение дети дошкольного возраста приобретают социальный опыт. Благодаря социальному опыту дошкольник воспринимает социальную среду как живую, человеческую.

В старшем дошкольном возрасте эмоциональный интеллект возникает на основе отношений детей между собой и со взрослыми, а также благодаря развитию чувств в этот период. Общеизвестно, отношение «Я-ты» является генезисом личности, а чувства дают начальную целостность человеческому существу. Первые социальные формы личности — это сентиментальные (чувственные) формы. Чувства становятся регуляторами действия. Таким образом, становление человека возможно только во взаимодействии с другими людьми, где развитие социальных и индивидуальных тенденций осуществляется параллельно. Следует отметить, что в этом развитии акцент делается на эмоциональное и интеллектуальное восприятие людьми друг друга, и затем — на доминанту человека на лицо другого, т. е., по словам А.А. Ухтомского, «войти в соприкосновение с данным лицом, жить с ним, делать с ним общее дело» [4, с. 79–97]. Все это возможно в дошкольном возрасте благодаря развитию социальных эмоций, сопереживанию и сочувствию. Именно в этом возрасте складываются основные этические инстанции, оформляются и укрепляются индивидуальные варианты отношения к себе и к другому. Эти качества позволяют ребенку дошкольного возраста принимать и воспринимать чужие трудности и радости как свои. И.А. Сикорский тесно связывал умственное развитие детей этого возраста с нравственным развитием, с развитием чувства, сердца. Он писал: «Только “осердеченный ум” помогает человеку понять себя и окружающий мир» [8, с. 64–71].

Эмоциональный интеллект и проблема нравственного воспитания

Психологические проблемы эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста тес-

но связаны с проблемами нравственности и построения отношений с окружающими людьми. Нравственное воспитание никогда не теряет своей актуальности в детском возрасте. С ним связаны чувства, переживания и, главное, гуманность (человечность). Гуманность ориентирует человека на построение межличностных отношений, которые отражают его сущность. Личность невозможна без учета ее нравственной стороны.

Однако понимание нравственности не всегда адекватно отражает сущность самого явления, в зависимости от культурных особенностей нравственности нередко интерпретируется как социально обусловленные эталоны поведения, как общественные образцы и дальше как общественные стереотипы. А общественные стереотипы для школьников таковы: хорошо учиться, слушаться, скромно вести себя... (по крайней мере в восточной культуре), что часто с трудом выполняется учениками. Как правило, общественные стереотипы нередко становятся барьерами в эмоциональном развитии ребенка.

Как считает А. Лэнгле, человек, склонный к самоубийству, «ощущает себя невероятно далеким от всех ценностей, которые могли бы согреть его жизнь» [7, с. 3–21]. Рассматривая проблему ценности человека как результат чувственного восприятия влияния чего-либо или кого-либо на жизнь субъекта, он считает, что эти ценности нельзя «думать», а можно только «чувствовать», начиная с вопроса: «Я есть и ты есть, и вот мы оказываемся вместе. Что это значит для меня?». Или по-другому: «Какое влияние оказывает на меня твоя близость? Что происходит со мной, когда я подвергнут воздействию твоего поля?».

Эмоциональный интеллект дает человеку личностную свободу, так как в ситуации взаимодействия у него возникает осознание и принятие выбора способа своего поведения. А это значит, что он свободен от своих предрассудков и даже культурных стереотипов (например: молчание понимается в большей степени как уважение к старшим на востоке, в то время как на Западе оно воспринимается как знак игнорирования). Человек, который «эмоционально умен», ведет себя более уверенно, поскольку он понимает себя и переживания собеседника. Можно сказать, что человек «эмоционально умный» — более «гибкий» в поведении.

Если в моральном воспитании большое внимание уделяется оценке «хорошо — плохо», то в развитии эмоционального интеллекта акцент делается именно на поиске «золотой середины» между «хорошо» и «плохо», между тем, что принято большинством в обществе и тем, что можно применить для человека в данный момент, как лучше поступить по отношению к нему. Следовательно, эмоциональный интеллект — это непрерывный процесс вчувствования, оценивания выбора действий, причем здесь выбор обоснован не столько принципами и правилами поведения, сколько умением встать на место другого и почувствовать его переживания. Наблюдение поведения и отношений детей показывает, что те из них,

кто воспринимает и понимает эмоции, более отзывчивы по отношению к своим сверстникам, быстро адаптируются в новых условиях и активны в сотрудничестве.

Нравственность строится на человеческих оценках, повелевает действовать определенным образом в зависимости от наших жизненных ориентиров — значит, она продукт жизненного субъективного опыта ребенка. Для выработки эмоционального интеллекта человеку необходим и объективный опыт. Ведь умение поставить себя на место другого и почувствовать его переживания — это объективизация своей жизненной ситуации. Такое умение поможет развивать в ребенке позицию взрослого. Благодаря этому он сумеет правильно ориентироваться в окружающем. Исследование суждений детей позволяет утверждать, что основными мотивами совершения поступков является страх наказания и сочувствие. Страх наказания для современных детей менее значим, чем сочувствие [7, с. 27–36]. Можно предположить, что эффективность воспитательных воздействий в группе детей была бы выше, если наряду с теми нормами нравственности, которые должны учитываться при выборе поступка, у ребенка возникал эмоциональный отклик на переживания других людей. В результате он приобретал бы опыт эмоциональной информации. Важно, чтобы ребенок становился «эмоционально разумным».

Выводы и перспективы

В дошкольном возрасте эмоциональное развитие опережает интеллектуальное. Именно поэтому одним из самых острых вопросов дошкольного воспитания является проблема нравственных представле-

ний личности и развития гуманных чувств. Недостаточное развитие этой сферы психики влечет за собой возникновение многих внутриличностных и межличностных конфликтов: расизма, дискриминации, неприятия себя, других, неспособность управлять своими эмоциями, неумение работать в команде и др. В основе развития личности дошкольника лежит эмоциональный интеллект, т. е. понимание, контроль эмоций и ориентация на другого, а также способность сотрудничать с другими людьми.

В настоящее время в мире существует большое число программ для развития эмоционального интеллекта, преимущественно для взрослых («7 уроков по эмоциональному интеллекту», «Руководство по эмоциональному интеллекту», «IQ Toolkits 1, 2 & 3», «Запертое сердце», «Вы не можете остановить волны, но Вы можете научиться серфингу»... [11, с. 229]). Однако проблема развития эмоционального интеллекта наиболее актуальна в дошкольном возрасте. Вероятно, самым важным различием между коэффициентом умственного развития и коэффициентом эмоционального развития является то, что последний менее всего связан с генетическими факторами (т. е. наследственностью), что дает воспитателям и родителям возможность сделать ребенка таким, чтобы он имел шанс стать преуспевающим и счастливым человеком. Вместе с тем программы развития эмоционального интеллекта для дошкольников должны реализовываться в событиях естественной жизни ребенка. Опыт показывает, что развитие эмоционального интеллекта и связанных с ним личностных качеств способствует не только становлению морального поведения детей, но и их академическим успехам. Мы надеемся, что это откроет интересный путь для многих исследователей и практических работников дошкольных учреждений России и Вьетнама.

Примечание научного редактора и рецензента

Учитывая ограниченную источниковую базу статьи, совсем не лишним представляется следующее добавление. Тема эмоционального интеллекта (ЭИ) и его значения для разнообразных видов профессиональной деятельности получила широкую известность в значительной степени благодаря двум популярным книгам Големана (Goleman, Emotional Intelligence, 1995; Working with Emotional Intelligence, 1998). Научное изучение ЭИ началось в начале 1990-х, когда Петер Саловей и Джон Майер (Salovey, Mayer, 1990) впервые определили его. Позднее эти авторы с другими коллегами предприняли разработку теории ЭИ как одного из видов «горячего интеллекта» (наряду с социальным, практическим и личностным), предложили четырехкомпонентную модель структуры ЭИ и несколько вариантов опросно-тестовой методики его измерения (например, Mayer, Geher, 1996; Mayer, Caruso, Salovey, 1999; Mayer, Salovey, Caruso, 2002), что позволяло прово-

дить конкретные эмпирические исследования и вносить уточнения в теорию и понятие ЭИ. Согласно одному из кратких определений, ЭИ включает способность понимать эмоции у себя и у других, а также эмоционально адаптироваться к изменяющейся окружающей среде и изменяющимся требованиям (Mayer и Salovey, 1997). Достаточно строгий научный подход давал им возможность и право (Mayer, Salovey, Caruso, 2004) критически оценивать многочисленные публикации, в которых ЭИ уравнивается с широким множеством личностных черт от «рвения и настойчивости» (Goleman, 1995, p. 285) до всего «характера» (Gowing, 2001, p. 89–90), а также дистанцироваться от ряда концептуализаций и родственных им методик (напр., Bar-On, 2000), которые часто вообще никакого отношения не имеют ни к эмоциям, ни к интеллекту и, следовательно, не в состоянии отразить суть понятия ЭИ.

Б.Г. Мещеряков

Литература

1. Балакирева Т.С. Эмоции и дети — комплексные занятия педагога-психолога // Дошкольное воспитание. 2005.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. М., 1984.
3. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 1. Психическое развитие ребенка. М., 1986.
4. Зинченко В.П. Алексей Алексеевич Ухтомский и психология // Вопросы психологии. 2000. № 4.
5. Кравцова Е.Е. Психологические новообразования дошкольного возраста // Вопросы психологии. 1996. № 6.
6. Кравцова М.М. Сравнительный анализ моральных суждений младших школьников (1930 и 2000 гг.) // Вопросы психологии. 2005. № 5.
7. Лэнгле А. Введение в экзистенциально-аналитическую теорию эмоций: прикосновение к ценности // Вопросы психологии. 2004. № 4.
8. Морозова О., Даведьянова Н., Сикорский А. О постановке воспитания сообразно естественному ходу развития ребенка // Дошкольное воспитание. 1996. № 12.
9. Мухина В.С. Детская психология: Учебник для студентов пед. институтов / Под ред. Л.А. Венгера. М., 1985.
10. Ньюкомб Н. Развитие личности ребенка. СПб., 2002.
11. Орме Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха. М., 2003.
12. Поддьяков А.Н. Способен ли ребенок понимать и учитывать чужую точку зрения? // Дошкольное воспитание. 2002. № 12.
13. Психология личности и деятельности дошкольника / Под ред. А.В. Запорожца и Д.Б. Эльконина. М., 1995.
14. Стернберг Р.Дж. и др. Практический интеллект. СПб., 2002.
15. Трофимова Н.М. Нравственное воспитание и развитие младших школьников в процессе обучения. Воронеж, 1975.
16. Щебланова Е.И. Динамика когнитивных и некогнитивных показателей одаренности у младших школьников // Вопросы психологии. 1998. № 4.
17. Яковлева Е.А. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития // Вопросы психологии. 1997. № 4.

Psychological Prerequisites of Emotional Intelligence Rise in Senior Preschool Age

M.A. Nguyen

Lecturer in Psychology, National Institute for Kindergarten Teachers' Training, postgraduate student at the Laboratory of General and Pedagogic Psychology at the Voronezh State Pedagogic University

In this article we have a look at psychological prerequisites of emotional intelligence rise in preschool age and perspectives of its developing. The idea of emotional intelligence phenomenon, as we consider, is based on L.S. Vygotsky and his followers' theory about the relation and interaction of affect and intellect in psychological development of senior preschoolers. The problem of emotional intelligence developing is actual in preschool age because this age is the period of mental functions and personality formation as well as qualitative changes in psychological processes: co-operation, orientation to human world, interpersonal dealings and moral notion.

Keywords: preschool age, intellect, affect, emotional intelligence, co-operation, moral notion, interpersonal dealings, child psychological development, sympathy, emotional experience.

References

1. Balakireva T.S. Emocii i deti — kompleksnye zanyatiya pedagoga-psihologa // Doshkol'noe vospitanie. 2005.
2. Vygotskii L.S. Cobranie sochinenii: V 6 t. T. 4. M., 1984.
3. Zaporozhec A.V. Izbrannye psihologicheskie trudy: V 2 t. T. 1. Psihicheskoe razvitie rebenka. M., 1986.
4. Zinchenko V.P. Aleksei Alekseevich Uhtomskii i psihologiya // Voprosy psihologii. 2000. № 4.
5. Kravcova E.E. Psihologicheskie novoobrazovaniya doshkol'nogo vozrasta // Voprosy psihologii. 1996. № 6.
6. Kravcova M.M. Sravnitel'nyi analiz moral'nyh suzhenii mladshih shkol'nikov (1930—2000 gg.) // Voprosy psihologii. 2005. № 5.
7. Lengle A. Vvedenie v ekzistencial'no-analiticheskuyu teoriyu emocii: prikosnovenie k cennosti // Voprosy psihologii. 2004. № 4.
8. Morozova O., Daved'yanova N., Sikorskii A. O postanovke vospitaniya soobrazno estestvennomu hodу razvitiya rebenka // Doshkol'noe vospitanie. 1996. № 12.
9. Muhina V.S. Detskaya psihologiya: Uchebnik dlya studentov ped. institutov / Pod red. L.A. Vengera. M., 1985.
10. N'yukomb N. Razvitie lichnosti rebenka. SPb., 2002.
11. Orme G. Emocional'noe myshlenie kak instrument dostizheniya uspeha. M., 2003.
12. Podd'yakov A.N. Sposoben li rebenok ponimat' i uchiyvayt' chuzhuyu tochku zreniya? // Doshkol'noe vospitanie. 2002. № 12.
13. Psihologiya lichnosti i deyatel'nosti doshkol'nika / Pod red. A.V. Zaporozhca i D.B. El'konina. M., 1995.
14. Sternberg R. Dzh. i dr. Prakticheskii intellekt. SPb., 2002.
15. Trofimova N.M. Nravstvennoe vospitanie i razvitie mladshih shkol'nikov v processe obucheniya. Voronezh, 1975.
16. Sheblanova E.I. Dinamika kognitivnyh i nekognitivnyh pokazatelei odarennosti u mladshih shkol'nikov // Voprosy psihologii. 1998. № 4.
17. Yakovleva E.A. Emocional'nye mehanizmy lichnostnogo i tvorcheskogo razvitiya // Voprosy psihologii. 1997. № 4.

Разработка групповой методики изучения становления продуктивного действия

И.А. Корепанова

кандидат психологических наук, доцент кафедры «Возрастная психология»
Московского городского психолого-педагогического университета

М.А. Сафронова

аспирант факультета «Психология образования» Московского городского
психолого-педагогического университета

Обосновано, что в культурно-исторической школе существует несколько основных направлений применения метода парного или группового взаимодействия как исследовательского приема. Сформулированы принципы построения парной методики, в графическом виде дана ее общая структура. Описаны этапы разработки методики — сначала была разработана методика и выделены параметры ее анализа, затем создана экспериментальная ситуация. Показано, что метод парного и (или) группового взаимодействия дает возможность варьировать условия сложности ситуации в двух планах — не только предметного материала (задача), но и условия сотрудничества (состав участников взаимодействия в зависимости от степени овладения способом или в соответствии с культурным возрастом ребенка).

Ключевые слова: продуктивное действие, сотрудничество, взаимообучение, метод парного взаимодействия, парная методика.

Парная методика, несмотря на свою благотворность, чрезвычайно редко применялась и применяется в психологическом исследовании, и нам кажется, что в этом отношении допускается большая экспериментальная ошибка. Мы убеждены в том, что парная методика как способ изучения психологических явлений в силу своего исключительного значения должна со временем стать сама в центр психологического исследования.

Л.И. Божович, Л.С. Славина, 1929

Коллектив, по Л.С.Выготскому, выступает фактором психического развития ребенка. Как взрослый, так и сверстник задают то пространство возможностей, в котором и происходит акт развития. Исследование становления действия посредством изучения механизмов и способов организации и координации структур — одно из основных направлений исследований культурно-исторической школы и школы Жана Пиаже. На основании положения об опосредованном характере высших форм поведения проводятся исследования развития умственных, предметных и посреднических действий (П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, Б.Д. Эльконин), продуктивных (Г.Г. Кравцов), совместных и интеллектуальных действий (Л.Ф. Обухова, А.-Н. Перре-Клермон, В.В. Рубцов), учебных и инициативных действий (В.В. Давыдов, А.Н. Подъяков, Г.А. Цукерман) и др. Ключевым моментом при формировании исследовательских программ в культурно-исторической шко-

ле было выстраивание пространства «между» (интер), которое является той «зоной», пройдя которую (один, вместе со взрослым или со сверстником), ребенок приобретает необратимые изменения, которые качественно по-новому характеризуют уровень его культурного развития.

Задача изучения этого «пространства развития», задаваемого «другим» (взрослым или сверстником) и возникающих в нем «эффектов развития», потребовала разработки таких экспериментальных ситуаций, которые могли бы удержать в себе не только процесс формирования нового индивидуального действия (экспериментально-генетический метод), но и ситуацию взаимодействия с «другим». Иначе говоря, план развития собственного действия ребенка и план развития кооперации.

Именно метод парного взаимодействия является тем способом моделирования реальности, который удерживает оба плана (взаимодействия и предмета)

и открывает новые возможности для изучения детского развития.

Мы рассмотрим некоторые варианты применения метода парного взаимодействия с целью выявления общего принципа построения экспериментальных ситуаций для исследований формирования новых действий у детей в группе сверстников и при обучении (сотрудничестве) со взрослым. Модели экспериментальных ситуаций, разработанные на данный момент, зависят от исследовательской задачи в каждом конкретном случае. Мы предполагаем, что описание общей системы построения различных экспериментальных ситуаций для метода парного взаимодействия даст возможность рассмотрения основных условий построения данного метода.

Вероятно, впервые парный метод описан в малоизвестной работе учениц Л.С. Выготского Л.И. Божович и Л.С. Славиной «Психология детского подражания» (1929)*. Все исследование построено на основе парной методики (устоявшегося общеупотребительного названия для нее нет, мы используем то, которое ввели авторы). В общем виде ее суть заключается в том, что ту или иную задачу ребенок решает не в одиночестве, самостоятельно, а в сотрудничестве с другим ребенком (с другим культурным возрастом). Как отмечают сами авторы, в основании парной методики лежит закон социогенеза высших психических функций, принцип интериоризации.

В культурно-исторической школе можно выделить несколько основных направлений применения данного метода как исследовательского приема:

парная методика — использование для исследования этапов развития конкретного психического процесса (подражания) — Л.И. Божович и Л.С. Славина [1];

решение задач Пиаже в группе детей, имеющих разный уровень умственного развития — А.-Н. Перре-Клермон [6];

решение учебных задач в группе детей — преобразование способов взаимодействия с предметным материалом и с другими детьми, становление рефлексии — В.В. Рубцов [7];

сотрудничество в разновозрастной группе детей — изучение готовности к школьному обучению, становления основных новообразований дошкольного возраста — Е.Е. Кравцова [4];

учебное сотрудничество младших школьников, исследование становления рефлексии, инициативы — Г.А. Цукерман [9].

В ряде описываемых исследований использовались не парные взаимодействия, а триадные или групповые. Варьировался и состав участников взаимодействия — ребенок взаимодействовал со взрослым или сверстником, со сверстниками разного культурного возраста. Следует заметить, что в этих исследованиях сохранялся общий принцип организации процесса взаимообучения, характер-

ный для парной методики. В то же время сам этот принцип не являлся для них предметом специального рассмотрения.

«Обучение возможно там, где есть возможность подражания» — тезис Л.С. Выготского, подробно рассмотренный в работе «Мышление и речь» [3], представляет собой обоснование возможности изучения процесса развития и организации обучения в современном вариативном образовательном пространстве. Понимание подражания как самостоятельного сложного процесса открывает следующие возможности для изучения детского развития. Рассмотрение процесса развития ребенка «из сотрудничества путем подражания» как приобретение высших культурных форм поведения и деятельности, изучение генеза самого процесса подражания, а следовательно, и процесса обучения, позволило разработать методику изучения данного явления — *парную методику*. Используя парную методику, можно изучить одного ребенка при помощи другого. Она позволяет проследить изменения как в самом процессе взаимодействия, так и в освоении материала. Варьирование условий, сложности заданий, состава участников в зависимости от возрастного и интеллектуального интервала между детьми позволяют изучать как сам «способ» сотрудничества, так и его продуктивность в освоении новых предметных действий, а также способ действий. Другой важный аспект изучения процесса подражания — «выгодный методический прием исследования, особенно в генетической области. Если мы хотим знать, насколько данный интеллект созрел для той или иной функции, мы можем испытать это посредством подражания» [1], ведь «подражать ребенок может только тому, что лежит в зоне его собственных интеллектуальных возможностей» [2].

Рассмотрим модели построения метода парного взаимодействия применительно к разным исследовательским задачам. Данный метод плодотворно использовался в ситуации овладения логическими операциями в старшем дошкольном и младшем школьном возрастах (на материале решения «задач Пиаже»). В исследовании «феноменов Пиаже», проведенном Л.Ф. Обуховой [5] на материале овладения принципом «сохранения» детьми старшего дошкольного возраста, было показано, что для формирования у ребенка опосредованной оценки свойства объекта, необходимой для решения данного типа задач, нужно передать ребенку средство — меру и метки, а также научиться применять их, несмотря на «яркость перцептивной картины». При этом важен сам *способ* формирования нового знания в ситуации обучения со взрослым (передача орудия, средства). В исследовании А.-Н. Перре-Клермон [6] изучались социальные взаимодействия и когнитивное развитие при решении «задач Пиаже» в группе сверстников. При этом социокогнитивный конфликт, порождаемый

* Эта работа публикуется в журнале «Культурно-историческая психология», № 2—4, 2007.

столкновением разных позиций детей в ситуации выполнения общего задания и необходимости координировать свои действия, рассматривался как источник развития. Модель данной экспериментальной ситуации была выстроена таким образом, что взаимодействовали дети разного культурного возраста; предметный материал был разделен между участниками взаимодействия; для выполнения общего задания им нужно было скоординировать свои действия. В результате столкновение позиций приводило к социокогнитивному конфликту. Если в эксперименте Л.Ф. Обуховой выстраивалась ситуация обучения и ребенку передавалось «средство» (предметный план), то в экспериментах А.-Н. Перре-Клермон создавалась особая ситуация взаимодействия со сверстниками (план взаимодействия).

Проведенное В.В. Рубцовым исследование типов кооперации и интеллектуального развития ребенка в ситуации формирования у детей операции включения частной совокупности предметов в некоторый общий класс показало, что «кооперация и координация предметных действий составляют основу происхождения интеллектуальных структур мышления ребенка. Форма кооперации (тип распределения действий) выполняет функцию специфического моделирования содержания интеллектуальной структуры в составе отношений участников деятельности» [7, с. 88]. Наглядная модель двух планов — кооперации участников действия и предметного результата — фиксировалась в «карте» совместных действий. Существенным итогом работы детей при высшем типе кооперации является, помимо освоения взаимообратимых отношений связи целого и частей, самостоятельное построение нового знака, фиксирующего общий способ действия. Разработанная В.В. Рубцовым методика обеспечивает выделение связи между кооперацией действий в совместной деятельности и содержанием мышления [7, 8] (моделирование предметного плана в плане взаимодействия).

Е.Е. Кравцова [4] в исследовании форм общения ребенка со сверстником использовала методику «Лабиринт» [4, с. 52–54] и показала, что виды, содержание и особенности общения со взрослым и со сверстником выступают как один из существенных компонентов психологической готовности к школьному обучению. Основной отличительной характеристикой общения детей со взрослым, при котором был отмечен высокий уровень произвольности и который характеризовался видением условности позиции взрослого, выступает контекстность общения*, характеризующаяся как необходимое условие принятия учебных задач. При исследовании общения и отно-

шения сотрудничества ребенка со сверстником был выявлен «кооперативно-соревновательный» тип общения, который характеризовался способностью к «сознательному принятию и удержанию в течение всей деятельности в ситуации общения со сверстником исходной задачи и ее требований» [4, с. 58], с одной стороны, а с другой, являлся необходимым условием формирования «объективно-кооперативной» позиции**, обеспечивающей выделение и неформальное усвоение общих способов решения задачи. Полученные данные позволили предположить, что «начальные формы рефлексии возникают в ситуации общения. В реальном общении рефлексия вынесена вовне и распределена между партнерами» [там же, с. 108–109]. При наличии у партнеров различных позиций ребенок может реализовать одну из трех стратегий: 1) принять позицию партнера, отказавшись от собственной; 2) продолжать действовать со своей позиции, игнорируя существенные позиции партнера; 3) действовать со своей позиции, но с учетом позиции партнера. Становление элементарной рефлексии в дошкольном возрасте проходит три этапа: децентрация, «рефлексия в действии» и собственно сама рефлексия. В дошкольном возрасте рефлексия развивается в общении с другими, взрослыми и сверстниками, что показало использование данной методики, построенной на основе парного метода.

Исследования Г.А. Цукерман посвящены изучению задачи, сформулированной Л.С. Выготским в работе «Раннее детство», — «новый тип обобщения требует и нового типа общения» [9, с. 8]. Исследование учебного сотрудничества начато с определения ведущих форм сотрудничества, характерных для каждого возраста (от младенчества до отрочества), соответствующих ведущему типу деятельности, типу совместности ребенка и взрослого. Существенной характеристикой выделенных форм сотрудничества является их «неумирающий» характер. Помимо той роли, которую играют формы сотрудничества в развитии ребенка и посредством которых возможно это развитие, необходимо учитывать, что эти формы сотрудничества не даются в готовом виде, чтобы они стали достижением самого ребенка, их нужно еще освоить. Каждая из форм сотрудничества и те новообразования, которыми она характеризуется — это не столько предел, к которому надо стремиться, сколько своеобразное средство, механизм, обеспечивающий связь ребенка и культуры, это промежуточный, «смазочный» (термин Г.А. Цукерман) слой между тем содержанием, которым ребенку предстоит овладеть, и тем достижением в развитии (новообразованием), которым, в свою очередь, он и определяется.

* «Говоря о контекстности общения, мы имеем в виду прежде всего его внеситуативность, или, точнее, надситуативность, т. е. неприязанность к какой-либо наличной ситуации, способность действовать не под влиянием ситуативных побуждений, а с учетом предназначенной целевой установки, правил, условий и других задающих контекст ситуации моментов» [4, с. 41].

** «Если же обучение направлено на овладение ребенком новым типом организации действий, то необходимо такое обучение, которое способствует возникновению “двойной позиции”... позволяющей ребенку объективировать ситуацию не только со своей точки зрения, а с учетом позиции других участников совместной деятельности, ее особых условий и специфики поставленных задач». Методики «Три шашки» и «Косвенные задачи» [там же, с. 61].

Анализ экспериментальных ситуаций формирования действия в условиях совместной деятельности позволяет предположить: общий принцип для построения парного метода — *построение процесса формирования нового действия в ситуации построения отношений взаимодействия*. Парная методика воссоздает в экспериментальных условиях естественную ситуацию обучения в группе, в которой происходит передача и совместное усвоение культурных средств. Помимо исследовательского потенциала, парный метод способствует возникновению у ребенка позиции носителя способа и образца действия, в ситуации сотрудничества возможен переход действия от неосознанного к осознанному, рефлексивному. Одним из механизмов этого перехода выступает активизация собственной речи ребенка по поводу выполняемых действий. «Вход в сознание через речь» — Л.С. Выготский.

Рассмотрев общие принципы построения и применения парного метода, конкретизируем их в исследовании становления предметного (продуктивного) действия у детей.

Нами было проведено пилотажное исследование применения парного метода на материале овладения старшими дошкольниками новым предметным (продуктивным) действием. Исследование включало в себя три этапа, проведенные с использованием разных методик и на разных выборках испытуемых.

На первом этапе была опробована методика взаимообучения (парная методика) и выделены парамет-

ры анализа процесса сотрудничества детей, на втором этапе — несколько изменены экспериментальные ситуации и проведена проверка адекватности выбранных параметров анализа. Третий этап исследования был направлен на поиск и проектирование ситуаций, в которых дети участвовали бы в создании средств организации собственного поведения.

Первый этап — построение методики взаимообучения

В первой части эмпирического исследования* рассматривался процесс становления предметного действия изготовления фигурки оригами дошкольниками с сохранным интеллектом и младшими школьниками с нарушенным интеллектом. Взаимообучение со сверстником вводилось после того, как ребенок уже освоил действие изготовления фигурок оригами по схеме в сотрудничестве со взрослым, но способ действия им еще не был осознан.

Сначала дети под руководством взрослого учились собирать фигурки оригами по схемам. Они получали конверт, в котором лежали фигурки оригами и схемы-указания, на которых последовательно с помощью условных обозначений был показан способ складывания фигурки. Еще в конверте находилась карточка-ориентировка, в которой были представлены все условные обозначения, использованные в схеме. Ситуация носила игровой характер — дети общались с игровым персонажем Ори — жителем страны Оригами.

В первой серии взаимообучения ребенок-учитель** получал два письма. Он сначала сам учился делать фигурку, описанную в первом письме, а потом учил сверстника делать эту же фигурку из бумаги по схеме (задание во втором письме). Взрослый оказывал эмоциональную поддержку ребенку-учителю, стимулировал речь учителя, содержащую объяснение использования схем учеником. При обучении другого ребенок должен был объяснять, как по схеме надо складывать фигурку оригами; объяснять, как использовать карточку-ориентировку; следить за правильностью складывания фигурки учеником.

Проведение серии взаимообучения показало, что все дети-учителя продемонстрировали различную степень включенности в ситуацию, различную чувствительность к поведению ребенка-ученика, понимание оснований собственных действий. Все дети-учителя объясняют ученику условные обозначения, демонстрируют, как ими пользоваться. Объяснения сопровождаются показом, речью-указанием, демонстрацией способа на своем листе, исправлениями на листе ученика. Всех детей-учителей мы разделили на три

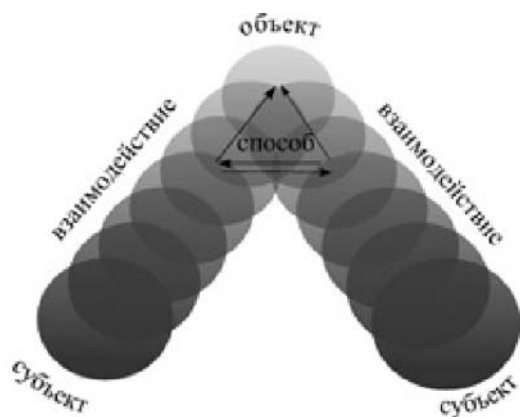


Схема 1. Общая структура парной методики

Два субъекта взаимодействия (партнеры) — взрослый и ребенок или сверстники.

Объект взаимодействия (предметный материал).

Процесс взаимодействия с партнером и предметным материалом.

Способ взаимодействия с партнером и предметным материалом.

* Исследование выполнено И.А. Корепановой под руководством Л.Ф. Обухова и защищено как дис. ... канд. психол. наук: «Структура и содержание зоны ближайшего развития предметного продуктивного действия». М., 2004.

** В данной статье «ребенок-учитель» обозначает ребенка, который в сотрудничестве со взрослым освоил необходимое действие, а «ребенок-ученик» — ребенка, который нужным действием не владеет и которому передает действие «ребенок-учитель». Для удобства восприятия текста кавычки в тексте не используются.

группы на основе анализа качества обучения и, следовательно, степени осознанности способа действия.

Дети первой группы при объяснении способа изготовления фигурки проводили непосредственный показ; указывали на схему выполнения фигурки, не расшифровывая способа работы с ней; использовали речь-указание; торопили ученика; проявляли элементы покровительственного поведения по отношению к нему; не исправляли его ошибки, выполняли за него фигурку. Однако важным является то, что дети первой группы при обучении другого «увидели» схему, объективировали ее.

Дети второй группы при обучении использовали показ и указания; помощь взрослого заключалась в активизации речи-объяснения; ошибки ученика замечались самостоятельно или при помощи взрослого; дети неторопливо объясняли ученику способ выполнения задания; выражали негативные эмоции по поводу ошибок ученика.

Дети третьей группы использовали речь-объяснение; ошибки ученика либо исправляли сами, либо указывали на них ученику; учили другого ребенка спокойно, без спешки.

Анализ результатов осуществлялся по двум направлениям. Сначала были выделены линии анализа (существенные характеристики действия), затем проведен анализ действий детей в экспериментальных ситуациях.

Ориентация ребенка на схему в процессе сотрудничества со взрослым и взаимообучения

Для создания фигурки в технике оригами необходимо использование схемы, которая задает образец и указывает способ его построения. Детям нужно освоить условные обозначения и понять их связь с опера-

циями, которые будут выполняться шаг за шагом (т. е. следовало создать у ребенка оперативную схему действия). Она строилась последовательно. Сначала ребенок знакомился с условными обозначениями, которые были представлены на рабочей карточке, затем — с фигурками из бумаги, на которые условные обозначения были нанесены непосредственно и последовательность выполнения операций была пронумерована.

Дети первой группы не были ориентированы на передачу способа изготовления фигурки, не воспринимали сверстника как ученика, поэтому взрослый демонстрировал им возможные способы обучения другого, систематически направлял внимание ребенка на действия ученика. Дети второй группы нуждались в активизирующей помощи, в направлении внимания на действия и ошибки ученика, для детей третьей группы помощь заключалась лишь в указании на ошибки ученика. Во всех случаях помощь взрослого была соразмерна возможностям ребенка.

Особенности речевых высказываний в процессе обучения и взаимообучения новому предметному действию

Во всех экспериментальных ситуациях фиксировалось количество и качество детских высказываний. Было выделено три типа высказываний: речь-фон (высказывания, не связанные с выполнением действий), речь-указание и речь-объяснение. Сравнение количества высказываний трех типов в ситуациях сотрудничества со взрослым и ситуациях взаимообучения показало, что высказывания типа «речь-фон» уменьшаются, а высказывания «речь-указание» и «речь-объяснение» увеличиваются.

В ситуации взаимообучения передача способа действия другому отражает степень осознанности

Характеристика действий ребенка-учителя при передаче способа действия ребенку-ученику

1-я группа	2-я группа	3-я группа
	Объяснение условных обозначений	Словесное объяснение
Показ действия на своем листе	Указание на схему без расшифровки	Указание на схему с расшифровкой условных обозначений
Отказ от обучения другого	Показ действия на своем листе	Показ действия на своем листе

Помощь взрослому детям-учителям разных групп в процессе взаимообучения

1-я группа	2-я группа	3-я группа
Развернутое объяснение правил использования схемы		
Указание на ошибки ученика	Указание на ошибки ученика	
Указание на необходимость помощи ученику	Указание на необходимость помощи ученику	Указание на ошибки ученика

способа. Л.С. Выготский в монографии «Мышление и речь» так характеризует возникновение осознания: «Я завязываю узелок. Я делаю это сознательно. Я не могу, однако, сказать, как именно я это сделал. Мое сознательное действие оказывается неосознанным, потому что мое внимание направлено на акт самого завязывания, но не на то, как я это делаю. Сознание всегда представляет какой-то кусок действительности. Предметом моего сознания является завязывание узелка, узелок и то, что с ним происходит, но не те действия, которые я производжу при завязывании, не то, как я это делаю. Но предметом сознания может стать именно это — тогда это будет осознание» [3, с. 219]. Умение действовать и знание о собственном действии еще не означают, что действующий осознает способ собственного действия. В научных дневниках Д.Б. Эльконин отмечал, что в сотрудничестве «сообщение имеет особое содержание = продиктовать другому, *как надо действовать...* Громкая речь, несущая функцию сообщения собеседнику или партнеру плана *его* (а не моих) предстоящих действий, требует *внутреннего плана* действий и является его *прообразом*» [11, с. 9—10, запись от 9.04.1961]. «Только передавая свой опыт другому, учишься сам», — писал Д.Б. Эльконин [там же].

Передача способа действия другому — одно из условий, при которых способ действия ребенком осмысливается, становится объектом ориентировки. Прежде чем стать осознанным, действие должно стать предметом общения с другим, пройти стадию сообщения другому человеку.

Итогом первого этапа пилотажного исследования стало описание характеристик процесса взаимодействия ребенка-учителя (характер способов, которые использует ребенок-учитель для обучения сверстника); анализ помощи ребенку-учителю со стороны взрослого; анализ типов речевых высказываний ребенка-учителя (речь-фон, речь-указание, речь-объяснение).

Второй этап — разработка параметров анализа метода взаимообучения

Следующим шагом нашего исследования стал поиск и описание характеристик взаимообучения с точки зрения процесса взаимодействия ребенка-учителя и ребенка-ученика. Для этих целей было проведено второе пилотажное эмпирическое исследование*, где использовалась методика взаимообучения для анализа становления предметного про-

дуктивного действия у старших дошкольников — складывание фигурок Лего по схеме. Взаимодействие ребенка со взрослым происходило так же, как и в первом пилотажном исследовании. Новым в экспериментальной ситуации взаимообучения было то, что ребенок-учитель имел в своем распоряжении как нужные для обучения другого схемы (полная ориентировка), так и схемы с недостающими элементами, не хватало всех опорных точек, отсутствовали правила соединения элементов и др. (неполная ориентировка). Перед началом взаимообучения взрослый просил ребенка-учителя отобрать необходимые схемы, которые помогут лучше научиться сверстника. То, какие схемы ребенок отбирал, показывало, насколько ребенок понимает функциональный смысл схемы. Когда дошкольник выбирал те или иные схемы, взрослый просил раскрыть их значение. Тем самым оценивалась осознанность ребенком оперативной схемы действия. Дальнейшая процедура взаимообучения и анализ результатов были проведены по той же системе, что и в первом исследовании.

Мы проанализировали, как дети-учителя планировали действия своих учеников, и выделили следующие варианты планирования: отсутствие любого планирования; планирование с помощью показа на предметном материале; планирование с помощью показа на схеме; планирование посредством речи и с помощью показа на схеме; вербальное планирование. Был описан характер реакции ребенка-учителя на ошибки ребенка-ученика: показ на фигурке ученика, показ на схеме, вербальный способ указания на ошибку**.

Второй этап пилотажного исследования позволил расширить параметры анализа и добавить такие параметры, как планирование ребенком-учителем действий ученика; реакция ребенка-учителя на ошибки ученика.

Третий этап — разработка экспериментальной ситуации использования дошкольниками новых средств организации собственного поведения

На первых двух этапах пилотажного исследования в фокусе внимания находился ребенок-учитель, теперь необходимо было создать такую экспериментальную ситуацию, в которой процесс овладения новым действием был бы возможен в случае овладения способом не только самого действия, но и действия с партнером (схема 2). Нами было проведено исследование становления продуктивного действия в ситуации совместного рисования.

* Дипломная работа Н.С. Зверевой «Роль сотрудничества ребенка старшего дошкольного возраста со сверстником в становлении предметного продуктивного действия». М., МГППУ, 2006.

** Сопоставив правильность выполнения действий учителем и его ошибок в ситуациях сотрудничества со взрослым и тем, как он осуществляет контроль за действиями ученика, мы зафиксировали следующее. Некоторые дети видели все ошибки «ученика» и при этом не замечали собственные, другие дети могли осуществлять самоконтроль (или не допускали ошибок вообще или сразу же после совершения ошибки исправляли их самостоятельно), не замечали ошибок ученика.

Мы предположили, что становление продуктивного действия в ситуации совместного рисования осуществляется посредством построения способа действия, передачи способа действия другому и координации, управления действиями с партнером. Присвоение способа действия происходит тогда, когда ребенок принимает способ действия, передает его партнеру, координирует и управляет действиями с партнером, выражает значение действия в слове и инициирует осуществление действия общим способом в сходных ситуациях.

Экспериментальная ситуация выглядела следующим образом. Ребенку предлагалось вместе со взрослым или со сверстником нарисовать картину. Рисовать нужно вместе и молча. Общая схема исследования была такой же, как и в предыдущих случаях, — сначала ребенок сотрудничал со взрослым, осваивая определенный способ действия (способ совместного молчаливого рисования). Для «договора» использовал черновик — отдельный лист бумаги, на котором рисующие пробовали разные варианты рисунка, демонстрировали свои идеи и конкретные шаги по их воплощению, соглашались или не соглашались с идеями партнера. После овладения способом действия ребенок

включался в ситуацию сотрудничества с другим ребенком, не владеющим способом совместного рисования. Задачей ребенка-учителя было передать имеющийся способ ученику.

После того как дети научились использовать средство «договора» (черновик) для совместного молчаливого рисования, им предлагалось вновь исполнить совместный рисунок, но при этом черновиком пользоваться было нельзя. В данной ситуации дети осуществляли организацию и управление совместной деятельностью через речь, тем самым нарушая запрет, как это неоднократно ими делалось и в основных экспериментальных ситуациях. Однако если на предыдущих встречах преобладала речь-фон, то в последней ситуации речь стала действенным средством организации совместной деятельности. Дети договаривались, создавали макет картины в речевой форме и только затем рисовали; за взрослым оставалась функция контроля и оценки результата, а также вспомогательная функция, обслуживающая деятельность детей (они просили карандаши, спрашивали, как рисовать то или иное изображение).

Данные экспериментальные ситуации позволили нам обратить внимание помимо параметров, описанных выше, на следующие: характер ориентации ребенка (как ребенка-ученика, так и ребенка-учителя) на сверстника (партнер по деятельности, позиция «учитель—ученик», партнер по общению, «невиди-

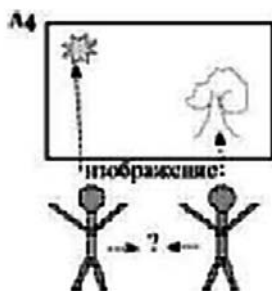


Схема 2. Наличие ситуации совместного рисования

Поскольку рисовать приходится вместе одну картину, нужно договориться. Речь — средство осуществления данной задачи, доступное ребенку. Лишая ребенка возможности говорить, мы лишаем его средства осуществления деятельности, создавая, таким образом, проблемную ситуацию — ребенку необходимо открыть средство решения этой задачи и способ действия. При этом ребенку дается такое средство — листа А5 (лист-средство — ЛС), на котором можно делать зарисовки и при помощи мимики или жестов обращаться (сообщать и узнавать) к партнеру о согласии/несогласии рисовать данное изображение на основной картине. Но значение ЛС, смысл такого действия ребенку не открыты. Именно открытие значения знака* (ЛС) и способа его употребления и на его основе построение способа рисования будет являться условием успешного осуществления деятельности.

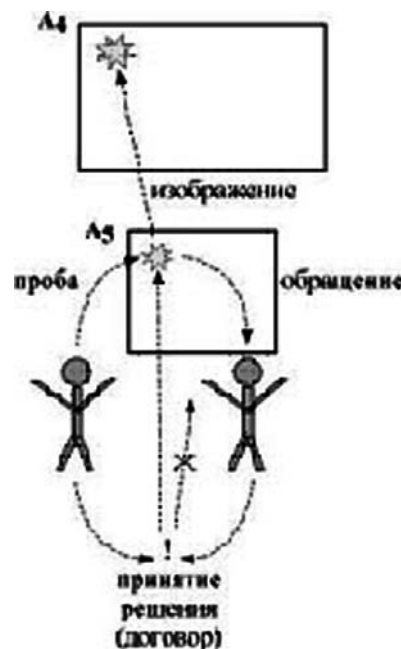


Схема 3. Ситуация совместного рисования, опосредованная знаком

* Знак действует как стимул, т. е. как непосредственный побудитель — некая «промежуточная переменная» между средой и человеком. « <...> знак (наиболее развитым знаком является слово) — это нечто вроде специального аппарата, через который человек видит мир. Устройство аппарата — это и есть значение, в соответствии со структурой которого мир преломляется и в нем выделяется видимое» [10, с. 16].

мый»*); координация и управление действиями друг друга (собой и другим непосредственно, собой и другим через знак).

В результате анализа содержания сотрудничества были описаны три типа сотрудничества: мнимое, открытое и истинное. *Мнимое сотрудничество* характеризуется следующим: у партнеров разный способ видения наличной ситуации. Сотрудничество носит внешний характер, оно является сотрудничеством по форме организации деятельности, но не по содержанию. Дети соблюдают последовательность действий в рисовании (алгоритм), но при этом смысл действий непонятен субъектам, осуществляется псевдосовместный характер взаимодействия. При *открытом типе сотрудничества* характер действий детей меняется. Один из детей контролирует и управляет процессом взаимодействия. Действия направлены на реализацию одной идеи — договориться друг с другом. При этом структура общего способа действия и выбор средства «договора» изменялись в зависимости от ситуации, индивидуально-личностных особенностей партнера и уровня его владения средством действия, партнеры могли занимать разные позиции (учитель, партнер по деятельности, партнер по общению). *Истинное сотрудничество* характеризует наивысший уровень владения способом организации совместной деятельности. Оба ребенка сами организуют свою совместную деятельность, варьируя общий способ в зависимости от условий наличной ситуации, контролируют и управляют процессом, используют различные средства при удержании общей идеи взаимодействия. Особенность этого типа взаимодействия заключается в том, что в дошкольном возрасте он может быть достигнут только в ситуации взаимодействия со сверстником, поскольку при взаимодействии со взрослым ребенок практически сразу передает ему функции контроля и управления процессом взаимодействия, так как в этом возрасте для него важно установление личностных отношений со взрослым. В противоположность этой

ситуации, совместная деятельность со сверстником опосредует личные отношения детей.

Было показано, что существуют допустимые границы минимальной компетентности, необходимой для установления отношений сотрудничества. Если же уровень компетентности находится ниже допустимого значения, сотрудничество пока невозможно.

В результате пилотажного исследования, направленного на разработку парной методики (или методики взаимообучения), выделены следующие принципы построения экспериментальных ситуаций:

методика включает в себя единство действий участников по преобразованию предметного материала и действий по установлению партнерских отношений;

специальному анализу подвергаются действия ребенка-учителя: характер способов, которые он использует для обучения сверстника; особенности планирования ребенком-учителем действия ученика; характер реакции ребенка-учителя на ошибки ребенка-ученика;

в ситуациях отсутствия явной позиции учителя констатируется ориентация ребенка на сверстника, координация и управление действиями друг друга;

проектируются виды помощи ребенку-учителю со стороны взрослого;

важным показателем уровня обобщения и осознания способа действия выступает анализ типов речевых высказываний детей.

Итак, данный метод дает возможность варьировать условия сложности ситуации в двух планах — не только предметного материала (задача), но и условия сотрудничества (состав участников взаимодействия в зависимости от степени овладения способом или в соответствии с культурным возрастом ребенка). Метод парного взаимодействия не оставляет нас один на один с ребенком, предметным материалом и метрическими характеристиками, он позволяет развернуть сам процесс, стать участниками, в терминологии Б.Д. Эльконина и В.В. Рубцова, со-участниками процесса развития.

* «Невидимый» — центрация на своей позиции без учета позиции партнера, процесс взаимодействия можно характеризовать как «рядом, но не вместе».

Литература

1. Божович Л.И., Славина Л.С. Психология детского подражания (экспериментально-психологическое исследование) / Рукопись, 1929.
2. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Психология. М., 2002.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь / Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. М., 1982.
4. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М., 1991.
5. Обухова Л.Ф. Экспериментальный анализ некоторых «феноменов Пиаже» // Вопросы психологии. 1966. № 4.
6. Перре-Клермон А.-Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей: Пер. с фр. М., 1991.
7. Рубцов В.В. Роль кооперации в развитии интеллекта детей // Вопросы психологии. 1980. № 4.
8. Рубцов В.В., Гузман Р.Я. Психологическая характеристика способов организации совместной деятельности учащихся в процессе решения учебной задачи // Вопросы психологии. 1983. № 5.
9. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. Томск, 1993.
10. Эльконин Б.Д. Психология развития: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2001.
11. Эльконин Д.Б. Выдержки из научных дневников (1960—1962) // Вопросы психологии. 2004. № 1.

Developing a Group Method Studying Productive Action's Formation

I.A. Korepanova

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

M.A. Safronova

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

It is justified that there exist several main lines of adaptation of the pair or group interaction as a research method. The principles of the pair method derivation are formulated. Its general structure is presented in graphical form. The developing method stages are described. At first the method and its analysis parameters were worked out. Next the experimental situation was developed. The method of pair and (or) group interaction revealed the possibility to modify the conditions of the situation complexity in two aspects — not only in subject material (the task), but also in cooperation's conditions (interaction membership, depending on degree of mode acquisition or in accordance with the child's cultural level).

Keywords: productive action, cooperation, inter-education, pair interaction method, pair method.

References

1. Bozhovich L.I., Slavina L.S. Psihologiya detskogo podrazhaniya (eksperimental'no-psiologicheskoe issledovanie) / Rukopis', 1929.
2. Vygotskii L.S. Istoriya razvitiya vysshih psihicheskikh funktsii // Psihologiya. M., 2002.
3. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech' / Sobr. soch.: V 6 t. T. 2. Problemy obshei psihologii / Pod red. V.V. Davydova. M., 1982.
4. Kravtsova E.E. Psihologicheskie problemy gotovnosti detei k obucheniyu v shkole. M., 1991.
5. Obukhova L.F. Eksperimental'nyi analiz nekotorykh «fenomenov Piazhe» // Voprosy psihologii. 1966. № 4.
6. Perre-Klermon A.-N. Rol' social'nykh vzaimodeistvii v razvitiie intellekta detei: Per. s fr. M., 1991.
7. Rubcov V.V. Rol' kooperatsii v razvitiie intellekta detei // Voprosy psihologii. 1980. № 4.
8. Rubcov V.V., Guzman R.Ya. Psihologicheskaya harakteristika sposobov organizatsii sovmestnoi deyatel'nosti uchashihhsya v processe resheniya uchebnoi zadachi // Voprosy psihologii. 1983. № 5.
9. Cukerman G.A. Vidy obsheniya v obuchenii. Tomsk, 1993.
10. El'konin B.D. Psihologiya razvitiya: Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenii. M., 2001.
11. El'konin D.B. Vyderzhki iz nauchnykh dnevnikov (1960—1962) // Voprosy psihologii. 2004. № 1.

О понятии опосредствования*

Д. Бэкхёрст

доктор философских наук, профессор философии, Королевский университет, Кингстон, Канада

В наследии Выготского наиболее прочными оказались те философские понятия, которые лежали в основе его психологической теории. Вероятно, самым важным среди них является понятие опосредствования. Хорошо известно утверждение Выготского, что психические функции человека обязаны своими отличительными свойствами «психологическим орудиям», опосредствующим взаимоотношения между мыслящими субъектами и объектами мышления. Но хотя важность и значимость данной идеи признается очень многими, по-прежнему нет единого мнения по поводу того, как ее следует трактовать и каким образом развивать дальше. В настоящей работе я предпринимаю попытку критически оценить философское значение категории опосредствования и предлагаю подойти к ней с плюралистических позиций: опосредствование представляет собой не один вид процесса, а несколько, и в некоторых своих формах оно приближает нас к окружающему миру, в большей степени раскрывая его перед нами, нежели отдаляя нас от реальности как таковой.

Ключевые слова: Л.С. Выготский, опосредствование, психологические орудия, восприятие, мышление, субъектность.

1. Для тех, кто хотел бы изучить философское значение наследия Л.С. Выготского, не найти лучшей отправной точки, чем понятие опосредствования. Сам Выготский охарактеризовал опосредствование как «центральный факт нашей психологии» [7, с. 166]: оно лежит в самой основе его взглядов на высшие психические функции, специфику человеческой деятельности и социальную природу психики. Кроме того, данное понятие имеет длинную философскую родословную, уходящую корнями в работы Гегеля и их трактование Марксом, Энгельсом и многими другими последователями. Во взглядах Выготского на опосредствование проглядывает в концентрированном виде целая философская традиция. Одной категорией опосредствования философское содержание идей Выготского, разумеется, никоим образом не исчерпывается, однако ключевая позиция, которую она занимает, не позволяет обойти ее вниманием никому, кто рассматривал бы его вклад в философию.

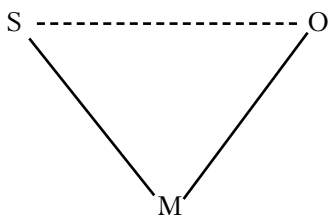
2. Важность опосредствования пытаются объяснить многие. Джеймс Верч (James Wertsch), к примеру, описывает его как «самый значительный и уникальный вклад» Выготского [9, с. 15] и не обходит стороной в своих собственных исследованиях, как и многие другие последователи Выготского. Тем не менее я не уверен в том, правильно ли данный термин понимается. Философский потенциал понятия опосредствования

заключается в том, что оно проливает свет на природу и возможности мысли, если говорить в общих чертах. Но это чрезвычайно многогранная тема, и роль опосредствования невозможно рассматривать прямо. Если мы возьмем закончить схему (S) «М является посредником [между] X и Y тогда и только тогда...», сможем ли мы с точностью сказать, что может выступать в качестве заместителей переменных и что должно следовать за «тогда и только тогда»? И каковы ограничения адекватного использования термина в таких выражениях, как «опосредствованная деятельность», «опосредствованная память», «опосредствованное внимание» и т. д., которые Выготский регулярно употребляет?

Меня можно заподозрить в несообразительности. Действительно, суть опосредствования заключается просто в отрицании непосредственности. Психика — это что-то в сути своей рациональное. Иными словами, существо, наделенное психикой, способно становиться в определенные отношения с миром: мы видим мир через свое восприятие, выносим свое суждение о нем, делаем заключение, что вещи такие-то и такие-то, стремимся изменить мир посредством намеренных действий. Мы также вступаем в общение с другими разумными существами. Те психологические отношения, которые связывают нас с реальностью и с другими людьми, никогда не являются непосредственными: мы не просто впитываем

* Перевод с английского Е.М. Виноградовой.

ваем окружающий мир через восприятие, не просто отражаем его в своих мыслях или изменяем его простым актом своей воли. Мы не обладаем телепатическим доступом к мыслям других обладателей психики. В восприятии, мышлении, действии и общении психика руководствуется психологическими орудиями, самыми важными из которых являются язык и другие формы репрезентации. Таким образом, возвращаясь к схеме (S), М является психологическим орудием, X — это человек (или субъект), а Y — объект человеческого восприятия, суждения или деятельности. Здесь мы можем вспомнить хорошо знакомый треугольник Выготского, с которого начинаются все споры об опосредствовании:



(Разумеется, дело значительно усложняется, если объект является одновременно другим субъектом, но сейчас мы оставим этот вопрос в стороне.) И мы также можем теперь объяснить адъективное использование термина «опосредствованный»: опосредствованное внимание — это внимание, облегченное использованием психологических орудий, и т. д.

3. Прежде чем приступить собственно к делу, я хочу сделать два предостережения.

Прежде всего здесь, как и в любых других вещах, важно избегать пустословия. В работе «Исторический смысл психологического кризиса» Л.С. Выготский со свойственной ему проницательностью отмечает, что часто психологические школы врываются в науку с какой-то очень мощной организуемой идеей, поражающей воображение. Но затем люди оказываются настолько поглощены этой идеей, что начинают видеть ее проявления буквально во всем (например, всё считают «рефлексом» или проявлением «бессознательного»). Постепенно на идею нагромождается такой «вес объяснения», который она уже не в состоянии вынести, и в конце концов она обрушивается в пустоту [7, с. 308]. Существует опасность, что идею опосредствования может постичь та же участь. Кто-нибудь предположит, что идея выглядит вполне здраво в тех ситуациях, когда мы можем четко идентифицировать определенные «психологические орудия» в действии. Но о каком типе опосредствования может идти речь, например, в ситуации, когда вы видите вашу дочь, которая направляется к вам через футбольное поле?

Странники выготскианской психологии скажут, что восприятие, являясь высшей психической функцией, испытывает влияние со стороны различных представлений. Ту фигуру, которую вы видите перед собой, вы воспринимаете как человека опре-

деленного возраста и телосложения, совершающего определенные действия, человека, в котором вы узнаете свою дочь (слово «узнавать» (recognize) может ввести в заблуждение, делая процесс чересчур логическим: вы видите *свою дочь, направляющуюся к вам*, а вовсе не что-либо менее очевидное, в котором вы *узнаёте* собственную дочь). Но и в данном случае представления выполняют свою работу. Разумеется, можно пойти и дальше, поскольку дело не ограничивается тем, что на нашем восприятии настоящего отображаются представления, позволяющие осуществлять классификацию, или другие категории. Наше восприятие того, что происходит здесь и сейчас, обусловлено также нашим восприятием прошлого: настоящее некоторым образом заключает в себе и прошлое.

Такое объяснение выглядит заманчиво. Стоит отметить, однако, что в таком случае возникает угроза растянуть понятие опосредствования до полного его уничтожения. Если «использование» любой высшей психической функции опосредствовано представлениями, если осознание настоящего опосредствовано воспоминаниями прошлого, тогда опосредствование универсально и присутствует повсеместно. Это правда, что у любого психического акта есть фоновые условия, что мысль нуждается в способе выражения, что всё, что мы умышленно делаем, совершается тем или иным образом, и т. п. Но если мы станем всё называть «опосредствованием», то это понятие, несомненно, потеряет свою объясняющую силу. Так по крайней мере может утверждать скептик.

Один из способов избежать такой опасности — вернуться к схеме (S) и оговорить четкие границы понятия. Тем не менее это не та стратегия, которую я бы рекомендовал. Нам не нужно пытаться систематизировать понятие опосредствования. Его смысл заключен как раз в его универсальности — в том обстоятельстве, что его отпечаток лежит на каждом аспекте психической жизни. Важно понять, что универсальность опосредствования заключает в себе многообразие противоположных форм, поэтому в разных контекстах характер опосредствования может существенно отличаться. Универсальность понятия — это не стимул к сведению всех видов опосредствования к одному. Наоборот, плюрализм — единственно возможный подход к сущности опосредствования, который способен сберечь объясняющую силу этого понятия.

4. Второе мое предостережение касается того, что рассмотрение опосредствования не должно отдалять нас от реальности как таковой. Нам не следует представлять себе опосредствование как нечто промежуточное между нами и действительностью, поскольку это отдаляет нас от той идеи, что мысль может заключать в себе самостоятельный мир. Когда я вижу свою дочь, приближающуюся ко мне, я вижу независимо живущее существо: именно она является объектом моего осознания и мысли, а вовсе не некая репрезентация или конструкция психики.

В современной англо-американской философии часто встречается утверждение о том, что эпистемология должна обходиться без промежуточных психических форм. Мы должны отказаться от идеи, что опыт опосредствован понятиями (как их называли классические эмпирики), чувственными данными (как их называли позитивисты) или иными представлениями, в пользу той точки зрения, которая, как это излагает Дэвидсон (Davidson), «восстанавливает непосредственную связь с привычными предметами, в зависимости от странного поведения которых находится истинность или ложность наших изречений и убеждений» [3, с. 198]. Трудность с промежуточными психическими формами заключается в том, что они приводят нас к целому ряду знакомых и на вид трудноразрешимых проблем. Первая проблема — скептицизм того рода, который наглядно иллюстрирует гипотеза злого гения Декарта: если душа напрямую сообщается только с идеями, как мы можем быть уверены в том, что эти идеи на самом деле отображают мир за пределами души? Вторая проблема, знакомая нам по трудам Беркли, еще более радикальна. Если весь опыт опосредствован идеями, тогда осознание этих идей предоставляет нам все необходимые материалы для эмпирического мышления. Но если это действительно так, то как мы вообще можем формировать представления о мире, если он никоим образом не пересекается со способами его восприятия нами? Третья проблема — «миф о данности». То, что дано нам непосредственно в опыте восприятия, должно служить подтверждением истинности, образуя тот эмпирический фундамент, на котором в конечном счете вырастают все наши знания. Тем не менее промежуточные психические формы обычно воспринимаются как непонятные по своей природе, как исключительно пред-понятные явления. Но в таком случае как могут эти явления находиться в нормативных отношениях подтверждения истинности, например, с убеждениями?

В соответствии с этим часто можно слышать, что обращение к промежуточным психическим формам делает невозможным объяснение того, как психика соприкасается с миром и как мир может рационально отображаться в ней. Один возможный способ решить эту проблему заключается, конечно, в том, чтобы молча признать замкнутость психики на чувственном восприятии предметов и совсем отвергнуть идею о существовании самостоятельного мира, представляя реальность собственно как конструкт психики. Но, на мой взгляд (и Выготский полагал так же), это прямая дорога к философскому безумию. Правильнее было бы примирить универсальность опосредствования с присутствием психики в таком мире, который не является ее производной.

На этом месте современные сторонники Л.С. Выготского могут выступить с протестом против того, чтобы я и дальше продолжал сеять панику. В конце концов опосредствование у Выготского не имеет ничего общего с психической репрезентацией, столь милой сердцу эмпириков и позитивистов. Некоторые из

«психологических орудий», описываемых Выготским, и вовсе не являются психическими феноменами: они в мире сем и от мира сего. Вот почему метафора орудия особенно уместна. Если мы возьмем, к примеру, такое простое орудие, как молоток, то совершенно очевидно, что он посредничает между тем, кто его использует, и объектом, на котором он используется, вовсе не с тем, чтобы использующий его больше не взаимодействовал с объектом как таковым. Точно такое же положение вещей сохраняется и в том случае, если мы признаем, что новые технологии расширяют пространство новых возможностей, создавая объекты деятельности, которых прежде не существовало.

Я думаю, что, к счастью, между позициями Л.С. Выготского и Д. Дэвидсона нет противоречия. Выготский не поддерживает ту позицию, которую критикует Дэвидсон. Как бы то ни было, в дискурсивной или конструктивистской психологии, которая предположительно является выготскианской по духу, существует тенденция к «потере мира». Что нам действительно нужно, так это, как мне кажется, развить в себе осознание того, как опосредствование — в понимании Выготского — делает возможной ту непосредственную связь с миром, к которой призывает Дэвидсон (задача, от которой не следует уклоняться тем, у кого крепкие гегельянские нервы!). Например, в контексте коммуникации опосредствование — это тот способ, с помощью которого наши души могут войти в неподдельное соприкосновение друг с другом, а вовсе не темные очки, сквозь которые наши изолированные души вглядываются друг в друга.

5. Итак, не забывая про осторожность, давайте все-таки продолжим разговор о том, как взгляды Л.С. Выготского на опосредствование эволюционировали в процессе его собственных размышлений. Само понятие появилось в его работах как часть общей попытки преодолеть бихевиоризм и модель стимула-реакции. Возьмем один из любимых примеров Выготского — память. Причина возникновения воспоминаний иногда достаточно проста: определенный стимул вызывает конкретный образ из прошлого. Люди, однако, создают себе искусственные стимулы для облегчения воспоминания. Образец подобного искусственного стимула — узелок на носовом платке. Завязывая узелок, мы тем самым стремимся подчинить себе условия воспоминания. Это психологическое орудие непосредственно показывает ограниченность модели стимула-реакции. Во-первых, субъект в данной ситуации выступает не как пассивный получатель стимулов, а как *действующая сила (agent)*, управляющая миром, чтобы контролировать его влияние на себя. Во-вторых, влияние узелка *нормативное*, а не просто причинное: мы завязываем узелок затем, чтобы он напомнил нам о чем-то конкретном, и результаты этого действия, безусловно, подчиняются общим стандартам точности. Последнее положение особенно важно. Может показаться, что узелок функционирует как искусственный по-

вод, но на самом деле его действие осуществляется через значение. Вот почему зачастую гораздо эффективнее заменить узелок психологическим орудием, в котором используются изобразительные или языковые средства: рисунком, диаграммой, заметками или списком. Охваченный этой внезапной догадкой, Выготский стал еще более интересоваться *семиотическим* характером опосредствования. Но там, где опосредствование осуществляется через значение, отношение психики и объекта трансформируется соответствующим образом. Психику необходимо рассматривать не как совокупность тенденций к реагированию, но как средство активного восприятия человеком мира, и мир, в свою очередь, является человеку наполненным смыслом, дарующим основания для веры и действия. В более поздних работах Выготского содержится идея того, что значение также опосредствует связи между психологическими способностями (то, что Выготский называет «межфункциональными связями»). Языковое значение становится единым средством психического, облегчая формулирование мыслей, высказывание желаний, делая возможной память как историю о самом себе и своем жизненном опыте (*narrative memory*) и другие высшие психические функции — иными словами, облегчая область интенционального (*realm of the intentional*).

Теперь мы можем сформулировать первый философский вопрос, к которому имеет отношение понятие опосредствования: это вопрос о природе психологических способностей, присущих исключительно человеку. Только человек активно использует психологические орудия, только психическая деятельность человека подвластна нормативным критериям оценивания, и только человеческий разум пропитан смыслом.

6. Кто-то, вероятно, недовольно заметит, что мы уже начинаем отдаляться от первоначального предмета разговора, поспешно перейдя от доступного для понимания (если не впечатляющего) примера с узелком на платке к путаным размышлениям о значении. Поэтому давайте рассмотрим более близкий к реальности пример. Человек ведет дневник. Каждый день он фиксирует события своей жизни, делая записи по примеру этой:

15 мая. Спал неважно, но взбодрился после того, как позавтракал остатками кеджери (*жаркое из риса, рыбы и карри*. — Прим. пер.) Утром дома, работал над статьей про опосредствование. Встретил CAS в аэропорту. Музыка для детей на следующей неделе. Spurs выиграли 2:0 — матч в прямой трансляции. Посмотрел половину *Незамужней женщины*.

Этот рядовой пример наглядно и неоднократно иллюстрирует опосредствование в действии. Во-первых, дневник — это, конечно, психологическое орудие, которое Верч называет «опосредствующим средством» (*“mediational means”*). Как и узелок, он служит помощником памяти, но если узел обращен в будущее, то дневниковая запись — в прошлое. Она

оставляет впечатление. Привычка делать записи, подобные приведенной выше, является одним из способов, с помощью которого человек придает определенную форму своей жизни. Во-вторых, это тот случай, когда за словами человека мы можем разглядеть его убеждения, желания, намерения и т. п. в их характерной взаимосвязи, выраженные в вербальной форме. В-третьих, каждая запись как по своей форме, так и по содержанию опосредствована тем, что было написано ранее. И в-четвертых, этот пример демонстрирует еще один значимый аспект опосредствования, который мы до этих пор не рассматривали: влияние культуры. Дневниковые записи являются речевым жанром, и их содержание во многих отношениях культурно опосредствованно (даже в этом маленьком кусочке отражаются диета, хобби, работа, отношения, обязанности, культурные средства массовой информации — кино, спорт). Однако не стоит думать, что культура *детерминирует* записи в дневнике или каким-то образом указывает человеку то, что он должен записывать. Вернее будет сказать, что мы перенимаем психологические орудия из культуры, а культура обеспечивает нам контекст, в котором наша деятельность обретает тот смысл, который она имеет. Понимание культуры является необходимым условием понимания человека — вот та истина, которой человек должен руководствоваться в своем стремлении к самопознанию. Таким образом, как мы видим, этот небольшой пример обнажает множество вопросов, каждый из которых требует отдельного, тщательного рассмотрения.

Наверняка кто-то нетерпеливо ждет более значительных выводов. В конце концов, нет ничего необычного в том, чтобы человек вел дневник, и это тот факт, который контекстуально насыщенная психология должна иметь в виду. Но можем ли мы сказать, какую роль играет ведение дневника в жизни людей? Одни люди ведут дневник и регулярно перечитывают его, и он таким образом оказывается способным серьезно влиять на то, как человек понимает себя и свою жизнь. Другие же люди могут вести дневник, но при этом перечитывать его только изредка или вообще никогда не открывать для прочтения. В последнем случае ведение дневника придает определенную форму настоящему и ближайшему прошлому, и привычка записывать может каким-то образом поддерживать или обогащать жизнь человека. Но не более того. Орудия, и в том числе психологические орудия, могут использоваться в разных целях. Здесь достаточно сложно делать обобщения, поэтому мы должны быть партикуляристами в психологии.

Но, возрадите вы, наверняка данный пример раскрывает какие-нибудь глубинные стороны нарративной конструкции личности. Ведение дневника является разновидностью автобиографии, а это одна из тех практик, которые известны как практики «самостановления» (*“self-making”*). И здесь мы видим еще один ключевой аспект опосредствующей роли культуры. Ведь дневник — это текст, и его смысл неподвластен человеку, равно как неподвластен нам смысл

наших собственных жизней. Можно сказать, что запись в дневнике представляет собой один маленький кусочек очень сложной проблемы культурного построения личности.

Я не уверен, что восторг в отношении нарративного подхода к личности полностью оправдан. Конечно, в каком-то смысле история жизни человека является рассказом о том, «кто он есть», но то, о чем эта история — жизнь человека, — само по себе рассказом не является. Человек — это живое существо, а не текст. Но в большинстве разговоров о нарративном подходе к личности это упускается из виду. И все же я думаю, что записи в дневниках действительно проливают свет на проблему личности, поскольку они напоминают нам о центральной роли опосредствования в самых близких отношениях из всех: наших отношениях с самими собой. Самосознание невозможно без опосредствования. У личности нет «врожденного» зеркала: ей необходимо видеть свое отображение в чем-то, что является внешним по отношению к ней. А поскольку самосознание естественным образом представлено в мышлении и сознании человека (хотя бы имплицитно), опосредствование — неперемное условие психики. Это и есть вторая философская проблема, на которую может пролить свет понятие опосредствования.

7. Дневник также напоминает нам об актуальности опосредствования в отношении творчества. Запись в дневнике по форме похожа на внутреннюю речь, обладая такими характеристиками последней, как сжатость (свернутость) и сокращенность. Выготский считал, что внутренняя речь приоткрыла нам завесу становления мышления, позволила сквозь щелку взглянуть на творческий процесс облачения мысли в словесную форму. Как, однако же, можем мы постичь возможность творчества, когда каждая попытка объяснения творческого акта грозит лишить его оригинальности и новизны и тем самым уничтожить саму проблему, для решения которой он задумывался? Опосредствование может помочь нам здесь в решении данной проблемы. Всякая мысль возникает в процессе ответа на вопрос или в ходе разговора (зачастую с предполагаемым собеседником). Мысль, таким образом, опосредствуется, во-первых, стремлением — желанием решить проблему, ответить на вопрос и т. д., — а во-вторых, чувством «другого» (otherness) — тем воображаемым собеседником, который поднимает вопросы, побуждающие искать ответы на них. По этой причине логика творческого мышления носит диалогический характер, как это любил говорить В.С. Библер, почерпнувший эту реплику в размышлениях Выготского в конце книги «Мышление и речь» [8].

8. Диалогический аспект обращает наше внимание еще на одну философскую тему, к которой имеет отношение опосредствование: тема, которую многие бы назвали самой важной во всем наследии Л.С. Выготского, хотя среди дискуссий о «психоло-

гических орудиях» и «опосредствующих средствах» она остается малозаметной. Я имею в виду идею о том, что возникновение и развитие субъектности ребенка опосредствовано опытом взаимодействия ребенка с субъектностью других людей. В самой сердцевине диалогической сущности «я» лежит тот факт, что «я» первоначально возникает как «я-для-другого». И дело не только в том, что необходимым условием самосознания является осознание себя во внешней деятельности, но и в том, что у человеческого «я» существует потребность найти себя в субъектности других людей, увидеть свое реальное отражение в глазах тех значимых взрослых, к которым «я» обращено с момента рождения человека. Подобные размышления можно найти у Выготского в замечательных отрывках, посвященных становлению указательного жеста у ребенка, и эти отрывки вдохновляли его учеников на дальнейшие исследования детско-родительских отношений. Но в Западной трактовке диалогизма, сосредоточенной преимущественно на распознавании многочисленных внутренних голосов и демократизировании «общества разума» (society of mind), про них нередко забывают. Выготского, однако, интересовало прежде всего то, что философ Феликс Михайлов называет *обращением* [6]. Это понятие, как считает Михайлов, является ключом к пониманию становления психики, однако его актуальность не ограничивается вопросами развития, поскольку обращение значимо и для текущего функционирования психики. Психика по своей сути «обращена во вне», повернута к миру и другим людям.

9. И, наконец, последняя философская проблема, о применимости опосредствования к которой часто спорят, — проблема места психики в природе. Марксисты-сторонники Гегеля обычно утверждают, что ключом к пониманию того, как «человек преодолевает отчужденность между объективным и субъективным миром», служит опосредствующая сила деятельности (труда). Это цитата из Кожева (Kojeve) (цит. по: [5, с. 120]), но похожие мысли можно найти в работах Э.В. Ильенкова, чье решение «проблемы идеального» опирается на рассмотрение деятельности как фактора очеловечивания природы [4]. В свете моего особого интереса к Ильенкову, вы, вероятно, ожидаете, что я собираюсь подробно остановиться только на этом философском понимании идеи опосредствования [1]. Тем не менее я должен признаться, что, несмотря на всю проницательность разнообразных трактовок данной проблемы (и несмотря на то, сколько чернил я сам на нее извел!), я не уверен, что знаю, как лучше следует ее понимать. Я боюсь, мы склонны следовать примеру Декарта и разделять психику и окружающий мир, рассматривая их как два самостоятельных явления, вследствие чего становится совершенно непонятно, как физический мир может быть населен разумными существами. А затем мы охотно говорим о том, как преодолевается воображаемое от-

чуждение между разумом и миром, и с уверенностью ожидаем, что деятельность покроет этот разрыв, наделив природу теми качествами, которые свойственны человеческому разуму. Но это выглядит как сомнительное объяснение по типу «Просто сказок» Киплинга, раздутое до огромных размеров. Как только психика и мир оказываются оторванными друг от друга в нашей метафизике, ничто уже не может их объединить, даже деятельность. В таком случае лучше не формулировать проблему так, что в результате образуется метафизический провал между психикой и миром, который нужно соединять мостом, а переключить внимание на эпистемологическую проблему, которую мы сформулировали в конце пятого пункта: проблему роли опосредствования во взаимосвязи психики с независимо существующим миром. Как бы то ни было, даже несмотря на то, что метафизические проблемы, касающиеся места психики в природе, крайне интересовали А.Н. Леонтьева, я не вполне уверен в том, что самого Л.С. Выготского действительно волновали эти же самые проблемы.

10. Подводя итог, мы можем сказать, что наш обзор философского смысла выготскианской идеи опосредствования выявил значимость этого понятия для пяти аспектов проблемы возможности мышления. Вот они:

- (1) характер исконно человеческих психологических способностей;
- (2) возможность самосознания;
- (3) природа творчества;
- (4) необходимые условия развития субъектности;
- (5) единство психики и мира.

При том что все эти феномены очень тесно взаимосвязаны, они отличаются друг от друга, и хотя опосредствование является непрямым условием каждого, та роль, которую оно играет, в каждом случае различна.

В этой статье я затронул проблему опосредствования только в общих чертах, но надеюсь, что этого достаточно для того, чтобы показать, насколько она интересна.

Литература

1. *Bakurst D.* Consciousness and Revolution in Soviet Philosophy. Cambridge, 1991.
2. *Bibler V.S.* Myshlenie kak tvorchestvo. M., 1975.
3. *Davidson D.* «On the very idea of a conceptual scheme», in his *Inquiries into Truth and Interpretation*. Oxford, 1984.
4. *Ilyenkov E.V.* «Dialektika ideal'nogo», in his *Iskusstvo i kommunisticheskii ideal (Art and the Communist Ideal)*. M., 1984.

5. *Kozulin A.* *Vygotsky's Psychology*. Cambridge, Mass., 1990.
6. *Mikhailov F.T.* *Samoopredelenie kul'tury*. M., 2003.
7. *Vygotsky L.S.* *Sobranie sochinenii, t. 1. Voprosy teorii i istorii psikhologii*. M., 1982.
8. *Vygotsky L.S.* *Sobranie sochinenii, t. 2. Problemy obshchei psikhologii*. M., 1982.
9. *Wertsch J.* *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge, Mass., 1985.

On the Concept of Mediation

D. Bakhurst

D.Phil, Professor of Philosophy, Queen's University, Canada

In L. Vygotsky heritage the philosophical concepts underlying his psychological theory proved to be the most lasting. Apparently the concept of mediation is the most significant among them. All knows the Vygotsky's statement about human mental functions' specific features owed to «psychological tools» that mediate interrelations of intellectual subjects and objects of thinking. But in spite of the fact that importance and significance of this data are acknowledged by many researchers, there is no a single opinion both on its treating and on its further development. In this article the author makes an attempt to evaluate critically the philosophical meaning of mediation and offers pluralistic positions. Mediation is not a single process, but few of them. In some forms it approaches us to the world around for a greater degree, than keeps us away from it.

Keywords: L.Vygotsky, mediation, psychological tools, perception, thinking, subject's characteristics.

Культурно-исторический подход к проблематике творчества

Д.Б. Богоявленская

доктор психологических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ,
зав. лабораторией Психологического института РАО

История исследования проблемы творчества на сегодняшний день описала кривую, соответствующую методологическим представлениям Л.С. Выготского. Его идея, что психология, желающая изучать сложные единства, должна заменить методы разложения на элементы методами анализа, расчленяющего на единицы, делает очевидной закономерность в понимании творческих способностей, да и одаренности, которая складывалась исторически на протяжении XIX—XX в.

Ключевые слова: методология, поэлементный подход, единица анализа, творческие способности, личность, мотивация, мировоззрение.

Жизнь парадигмы определяется ее фундаментальностью: тем, насколько она глубоко, на всеобщем уровне интерпретирует новый пласт невидимой (неосознаваемой) ранее реальности.

Скоро век, как в науку вторглась система взглядов Льва Семеновича Выготского, однако она не только не устаревает, но обнаруживает возросшую актуальность, оказываясь важнейшим средством решения назревающих социально значимых проблем.

В своей работе «Проблема развития в структурной психологии» Л.С. Выготский указывает на самую уязвимую сторону проблемы развития, характерную для изучения разных областей психики, — исследуемое явление «возникает не в развитии, а дано с самого начала» [2, с. 267].

В этом плане ситуация в психологии творчества оказалась типичной. Утверждения, что все дети изначально одарены, а затем под влиянием школьного обучения теряют свою креативность, что творчество как родовая черта присуща всем маленьким детям, выражают не просто и не только гуманистическую позицию, а находят свое отражение в фундаментальных, достаточно профессиональных исследованиях. Не желая отвергать оптимизм этой позиции, замечаю лишь, что потенциально, как данная человеку возможность, творчество возможно для всех. Но для этого надо «потрудиться». Творческие способности генетически заложены лишь как задатки их отдельных компонентов; вся структура, обеспечивающая их становление, складывается в процессе развития.

Перефразируя Выготского, можно поставить проблему так: допуская наличие творческих способностей как изначальный феномен, существующий до самого процесса развития, мы не только чрезвычайно облегчаем, но буквально снимаем (отрицаем) необходимость решения труднейшей задачи, — **объяснить их происхождение и возникновение.**

Всеобщность отмеченного выше «заблуждения» можно объяснить тем, что специалистами в области возрастной психологии процесс психического развития ребенка, овладение им миром рассматриваются как проявление его творчества. Простым примером может служить словотворчество детей: домашняя дверь, дай курьенчик (куриный бульон), капка (окно, за которым идет дождь) и т. д.

Конкретный шаг в понимании не просто определенной специфики детской креативности, а ее некоторого несоответствия данному понятию сделан в диссертационном исследовании М. Фидельман под руководством В.С. Юркевич. Под влиянием полученных фактов авторы пришли к заключению, что природа детской — «наивной» и взрослой — «культурной» креативности различна. Однако четкого раскрытия их природы не дано и в основу положен принцип наличия «стереотипов»: их отсутствие в дошкольном возрасте и преодоление во взрослом. «Это другая по механизму создания креативность, чем у взрослого человека, так как она не предполагает *преодоления стереотипов*, а представляет собой лишь **естественное** (выделено мною. — Д.Б.) поведение ребенка на фоне их *отсутствия* [8, с. 136]. И далее еще ярче пишет Юркевич: «Его креативность есть естественное состояние его развития. Ребенок играет не только с игрушками, он играет словами, ситуациями, событиями, он играет со всем миром. Если маленький ребенок ничего не придумывает, если его творчество не изливается из него мощным и ярким потоком, тогда надо бить тревогу и думать, что такое произошло с ребенком, здоров ли он» [там же]. Итак, по мнению ведущего специалиста, творчество — это естественное состояние здорового ребенка, с одной стороны. С другой стороны, он что-то придумывает. Но разве процесс придумывания не является формой проигрывания как средством овладения действительностью? Авторы наткнулись на противоречие, но си-

ла традиции не позволила им разрубить «гордиев узел». Мне представляется, что нельзя форму жизнедеятельности ребенка отождествлять с высшим, «ставшим» феноменом человеческого духа.

В качестве комментария и некоторого разъяснения мне хотелось бы отнестись к пониманию творчества как нестандартного мышления. Пойдем от противоположного. Что такое стандартное, стереотипное мышление? Это действие по образцу, имеющемуся алгоритму. Но действие по образцу, стереотипу означает как раз отсутствие мышления. Поэтому нестандартное мышление — это его наличие. Однако сведение творчества только к продуктивному мышлению возвращает нас в полемичный [3, с. 136] подход и ограничивает наше понимание творчества лишь низшими, неразвитыми его формами. Может быть, поэтому легче проводить аналогию этих форм творчества с предпосылками продуктивного мышления в рамках воображения и элементами его становления в детском возрасте.

Что дает нам основание для предлагаемой ревизии взглядов на детское творчество? Я считаю, что существующее представление достаточно аморфно в силу подчас чисто интуитивного понимания творчества. Что же может выступить в качестве надежного, теоретически обоснованного понятия творчества? Ответ на этот вопрос возможен лишь на основе выдвинутого Выготским методологического требования: «Психология, желающая изучать сложные единства, должна заменить методы разложения на элементы методами анализа, расчленяющего на единицы» [2, с. 12]. Сформулированное в начале прошлого века, это положение не только не потеряло своей актуальности, но все еще находится в «зоне ближайшего развития» психологии. Выход в эту зону достигается каждый раз ценой кризиса в изучении проблемы и при условии достаточной зрелости и исчерпанности назревшего конфликта (о чем косвенно говорят попытки его обойти).

Трудность вычленения единиц анализа приводит подчас к утверждению, что их вовсе и нет, и не нужны они. Однако в отечественной психологии пример такой работы был дан давно Д.Б. Элькониным. Он говорил: «Предметное человеческое действие двулико. Оно содержит в себе смысл человеческий и операциональную сторону. Если Вы выпустите смысл, то оно перестанет быть действием, но если Вы из него выкинете операционально-техническую сторону, то от него ничего не останется... Таким образом, внутри единицы человеческого поведения, а единицей человеческого поведения является целенаправленное сознательное действие, находятся эти две стороны. И их нужно видеть как две стороны, а не как различные и никак не связанные между собой сферы мира» [7, с. 106].

Вместе с тем выделение единицы анализа возможно лишь при рассмотрении высших форм творчества, поскольку анализ именно развитых форм творчества осуществим при целостном, а не частичном описании процесса. Обойтись частичным (одной из его сторон, как правило, инструментальной)

описанием можно было лишь пока изучались его низшие формы (на уровне решения проблемных ситуаций, т.е. продуктивного мышления).

Действительно, типичным в оценке детского творчества обычно является его отождествление с развитием мышления. Однако «на пути отождествления целого с элементами проблема не решается, а просто обходится» [2, с. 12]. История психологии творчества доказала справедливость этого положения. Именно поэтому в 50-е гг. прошлого столетия назрело и оформилось стремление выделить некоторую специфическую способность к творчеству, не сводящуюся только к интеллекту. Свое последовательное воплощение указанная выше тенденция нашла в методологическом подходе Дж. Гилфорда [9]. При этом понимание природы творческих способностей от прямого отождествления с интеллектом перешло к прямому их противопоставлению. Согласно новому подходу творческие способности существуют параллельно общим и специальным и имеют свою локализацию (факторы дивергентного мышления).

Проведенное Гилфордом выделение коэффициента креативности «Сг», отличного от «IQ» — показателя интеллекта — иллюстрирует тенденцию, которая характерна именно для поэлементного анализа и заключается в колебании от полного отождествления к «столь же метафизическому, столь же абсолютному разрыву и разъединению». А затем начинается установление между ними «чисто внешней механической зависимости как между двумя различными процессами» [3, с. 21], что демонстрируют многочисленные сопоставительные исследования креативности и интеллекта на протяжении второй половины XX в., определившие деление на академическую, интеллектуальную и творческую одаренность.

В рамках поставленной проблемы чрезвычайно важно удостовериться в том, творческие ли способности выявляют тесты креативности? Поскольку общий показатель креативности «Сг» складывается из основных четырех критериев: беглости, гибкости, разработанности и оригинальности [9], то задача сводится к определению содержания, которое стоит за ними.

Данные наших исследований подтверждают вывод В.Н. Дружинина о том, что показатели беглости и гибкости входят в фактор интеллекта, а не креативности [4]. Поэтому естественно, что с каждым годом дошкольник показывает лучшие результаты по уровню умственного развития, что отражает процесс его психического развития. Показатели по этим критериям в серии наших исследований растут и в школьные годы, хотя общий показатель снижается, но за счет других критериев.

Показатель разработанности перестал учитываться в лаборатории В.Н. Дружинина, поскольку множество фактов свидетельствует о влиянии на него рисуночного опыта ребенка. Этот показатель растет в дошкольном и младшем школьном возрастах, отражая жизненный опыт ребенка, до того периода, когда подростку становятся более интересны обобщенные идеи.

И, наконец, критерий оригинальности наиболее характерен для креативности, поскольку даже ее определение обычно дается через способность к порождению необычных, нестандартных мыслей. Однако высокие баллы по тестам Торренса, требующим ответов, выходящих за рамки общепринятых, т. е. выделенных не на основании их существенных свойств, **совпадают с возрастными особенностями дошкольников**. У этих детей еще не сформированы базисные свойства продуктивного мышления, в частности умение выделять и классифицировать по существенному признаку. Этот момент был подвергнут экспериментальному исследованию в диссертационной работе В.А. Корнеевой. Ею была разработана методика обучения детей начиная со старшего дошкольного возраста выделению различных признаков предметов. Статистически достоверна корреляция между высокими показателями по критерию оригинальности у дошкольников и отсутствием у них операций выделения существенных признаков предметов. Таким образом, высокие показатели по креативности в этом возрасте свидетельствуют о том, что данный ребенок в своем развитии еще далек как от нормы, так и тем более от творчества.

Выдвигая оригинальность как «один из самых важных аспектов креативности», Гилфорд точно определял оригинальную идею только «в отношении к каждому из предложенных методов измерения оригинальности» (понимая под методами различные виды тестов. — Д.Б.) [9, с. 362]. В статье 1952 г., описывающей первые данные по выделению фактора оригинальности, Гилфорд признается: «Мы рассматривали оригинальность как необычность, отдаленность, смысленность. Чувствовалось, что эти три определения включают значимые аспекты того, что обычно обозначается термином оригинальности» [9, с. 363]. Определением истинной оригинальности как создания принципиально нового продукта он воспользоваться не мог. Если, по его собственному мнению, оценивать продукцию ученого следует именно по этому критерию, то в тестировании это невозможно, так как признак должен быть представлен континуально. Наличие методов не позволяли Гилфорду взять оригинальность в том качественном виде, как она проявляется в реальном творчестве, поэтому на вооружение был принят эрзац: «Мы дали этому фактору **условное** название — оригинальность» [9, с. 369].

Он честно указывает на относительность, определенную условность данного фактора (по тому, как он измеряется) как критерия креативности. А говоря о показателях необычности и далеких ассоциаций, он не случайно дает ссылку на Харгривса. Следует отметить, что хотя принято связывать исследования креативности с Дж. Гилфордом, фактически он лишь эмпирически продолжил существовавшую до него традицию, основателем которой был Ч. Спирмен. Решая проблему измерения интеллекта и выделив его количественные и качественные параметры, Ч. Спирмен в 20-х гг. XX в. переходит к исследованию творческого мышления. В связи с этим он поручил своему аспи-

ранту Г. Харгривсу разработать критерии оценки как количественной, так и качественной продуктивности креативности. Естественно, что количественная сторона поддается оценке, которая легко реализуется через показатели беглости. Но как посчитать качество? Для современного психолога это, несомненно, архисложная проблема. Однако Г. Харгривс воспользовался тем, что уже было наработано: коэффициентами «банальности», предложенными в начале XX в. тестологами, и применил оценку качества по принципу «от обратного». Сами же коэффициенты банальности прямо восходят к работам Т. Цигена, одного из виднейших ассоционистов, разработавшего раздел суждений в курсе логики. Будучи уверенным, что суждение — это обычная ассоциация, Т. Циген решает вопрос об истинности суждения, утверждая, что это должна быть ближайшая ассоциация. Истина известна всем и, следовательно, это банальность. Таким образом, чем дальше мы отходим от истинности, чем более далекая ассоциация возникает, тем в большей мере она отстоит от банальности и оценивается выше как необычная, нестандартная [1]. Таковы истоки основного критерия креативности и подлинное содержание наиболее характерного для креативности критерия — оригинальности — и объяснение того, почему ее определение обычно дается через способность к порождению необычных, нестандартных мыслей. Применение этого критерия в данной интерпретации возвращает нас в XIX век.

Гилфорд часто повторял, что у него не было амбиций в разработке общепсихологической теории. Приглашение в 1955 г. на Конгресс в Париж стимулировало эту работу, и он систематизировал открытые к тому времени 40 факторов. При возникшей необходимости группировки факторов гибкости и оригинальности в качестве единого критерия выступил принцип множественности ответов. Поэтому объединение Гилфордом названных факторов в группу дивергентного мышления представляется логичным. На конференции в Париже Гилфорд впервые представил факторы продуцирования (один вид ответов, например, как дать названия классов) и дивергентного мышления (много ответов в различных направлениях, как дать названия членов класса), основанные на различиях тестов. Причем факторы дивергентного мышления не нашли еще места в табличной системе.

Вместе с тем схема этого принципа лишь **по форме** совпадает со схемой дивергенции как механизма эволюционного развития. Но именно с легкой руки Дж. Гилфорда примененный им термин, не совпадающий с исходным понятием «дивергентность» (вместо бифуркации здесь действует механизм далеких ассоциаций), стал синонимом креативного мышления.

Однако критерии оценки креативности не адекватны самому явлению — творческим способностям. В тестах, использованных Гилфордом, дивергентности в строгом смысле слова просто нет. Если вас спрашивают, какие предметы относятся к белым, мягким и съедобным, то описан класс, детерминирующий «сканирование памятью» всех предметов, вхо-

дящих в этот класс (поскольку для перечня мягких, белых и съедобных предметов ничего более не требуется). Здесь нет ни порождения, ни расхождения и нет того процесса, который приводит к бифуркации (взрыву в результате накопления критической массы стихийных изменений ранее единого основания, что приводит к его дифференциации по линиям, которые невозможно прогнозировать).

Это подтверждает и известный пример семантической оригинальности, который Гилфорд приводит в своей книге (напомню, речь идет о студенте, который должен был с помощью барометра определить высоту здания, но который то опускал его на веревке и далее измерял ее длину, то мерил по часам время падения барометра, то сравнивал длину тени от здания и барометра, и просто решил задать этот вопрос управляющему). Этот пример показывает, что дивергентное мышление не продвигает нас в познании. Напротив, мы даже теряем то знание, которое добыто человечеством. Испытуемый использует барометр не по его специфическим свойствам, а просто как объект, обладающий характерным для всех предметов качеством — тяжестью. Итак, поиск **вокруг** или в лучшем случае **вширь** обеспечивают не само новое знание, а лишь его возможность или, вернее, его вероятность. Вместе с тем дефект теста — это дефект теории, за ним стоящей. И хотя представление о природе творчества как нестандартного (дивергентного) мышления еще господствует сегодня в умах не только обывателей, но и ученых, данная теория полностью отвечает характеристике этого закономерного, но преходящего этапа в развитии проблематики творчества.

Переход к следующему этапу (реализация требования выделения единицы анализа творчества) возможен лишь при анализе высшей, ставшей формы (идеальной формы) творчества. Анализ же высших, развитых форм творчества не только требует, но и позволяет выделить искомую единицу. Это становится возможным, потому что анализ именно развитых форм творчества осуществим при целостном, а не частичном описании процесса. Обойтись частичным (одной из его сторон, как правило, инструментальной) описанием можно лишь при изучении его низших форм на уровне решения проблемных ситуаций.

Факт выделения нами «единицы анализа» творчества мы связываем с переходом от анализа низших форм творчества к анализу высших форм. Их анализ потребовал создания соответствующей психодиагностической процедуры для исследования и идентификации творчества. Это стало возможным лишь в рамках принципиально новой модели эксперимента. Ее реализует разработанный нами метод «Креативное поле» (1969). Метод позволяет наблюдать феномен самодвижения деятельности, приводящий к выходу за пределы заданного, что и позволяет увидеть «непредвиденное». В этом выходе за пределы заданного, в способности к продолжению познания за рамками **требований** заданной (исходной) ситуации, т. е. в ситуативно нестимулированной продуктивной деятельности, и кроется тайна высших форм

творчества, способность «видеть в предмете нечто новое, такое, чего не видят другие». При этом действие индивида приобретает порождающий характер, и все более теряет форму ответа: его результат шире, чем исходная цель. Таким образом, творчество в узком смысле слова начинается там, где перестает быть **только ответом**, только решением заранее поставленной задачи. Оно остается и решением, и ответом, но вместе с тем в нем есть нечто «сверх того», что и определяет его творческий статус [1].

Сказанное выше делает очевидным, что диагностируемая нами способность к саморазвитию деятельности не объяснима лишь свойствами интеллекта. Исходной гипотезой, получившей свое экспериментальное подтверждение в 36-летних исследованиях, было предположение, что это свойство целостной личности, отражающее взаимодействие когнитивной и аффективной сфер в их единстве, где абстракция одной из сторон невозможна. Это и есть искомый сплав способностей и личности, который далее «неразложим» и поэтому может рассматриваться в качестве **единицы** анализа творчества. Таким образом, в отечественной психологии творчества методологическое положение Л.С. Выготского реализуется на им же выдвинутом принципе «единства аффекта и интеллекта».

Экспериментально в срезовых и лонгитюдных исследованиях было показано, что творческие способности и одаренность не связаны прямо с уровнем общих и специальных способностей. Последние, естественно, являются реальным средством успешного осуществления деятельности, но не определяют однозначно творческий потенциал личности. Их вклад реализуется, лишь преломляясь через мотивационную структуру личности, ее ценностные ориентации.

Сказанное выше дает представление о структуре (главных компонентов и их связей), которая лежит в основе становления творческих способностей. Нами было выделено два типа мотивации. К первому, обеспечивающему высокий уровень познавательной самодетельности, относится прежде всего доминирование познавательной мотивации, заинтересованность в деле, а не в своем успехе. «Цель творчества — самоотдача, а не шумиха, не успех»... [5, с. 447]. Второй тип мотивации выступает психологическим барьером для проявления познавательной самодетельности. Сюда относятся внешние по отношению к познанию мотивы. Таким образом, мировоззрение, система ценностей, направленность личности, являясь сущностными компонентами системы в интеграции со способностями человека, определяют его возможность развития деятельности за пределами нормативных требований. В конечном счете внешне нестимулированное продолжение познания за пределами требований заданной ситуации отражает то, что отношение человека к объективному миру опосредуется богатством его внутреннего мира или, по Б.М. Теплову, «богатством духовного содержания» [6, с. 103].

Поскольку «анатомия человека — ключ к анатомии обезьяны», а намеки на высшее у низших может быть понято только в том случае, если это высшее

уже известно, это открывает нам путь к пониманию природы того феномена, который трактуется как детское творчество. С этих позиций мы наблюдаем проявление творческих способностей в раскрытом выше понимании в старшем дошкольном и младшем школьном возрастах лишь в единичных случаях у детей с опережающим развитием и наличием новообразований учебной деятельности (сформированность операции контроля, рефлексии и т. д.) и отсутствия ранней деформации личности. Как правило, эта способность обнаруживается к концу младшей школы и не превышает 20% в самых сильных выборках. Основной пик становления творческих способностей наблюдается в юношеском возрасте.

В.В. Давыдов говорил о детском творчестве как квазитворчестве. Проблема — является ли детское творчество творчеством — может решаться при понимании того, что разница в данном случае между ребенком и взрослым состоит в том, что ребенок овладевает деятельностью, а взрослый ее развивает. Развитие деятельности по инициативе самого субъекта деятельности и есть творчество.

Наш вывод вызван не желанием отказать детям в том живом и богатом процессе, который мы, отдавая дань сложившейся традиции, называем «творчеством», а как раз напротив, показать, что должно быть сформировано, развито и поддержано в ребенке, чтобы он стал творческой личностью.

Литература

1. *Богоявленская Д.Б.* Психология творческих способностей. М., 2002.
2. *Выготский Л.С.* Соб. соч.: В 6 т. Т. 1. М., 1982.
3. *Выготский Л.С.* Соб. соч.: В 6 т. Т. 2. М., 1982.
4. *Дружинин В.Н.* Психология общих способностей. М., 1995.
5. *Пастернак Б.* Избранное. М., 1965.

6. *Теплов Б.М.* Проблемы индивидуальных различий. М., 1968.
7. *Эльконин Б.Д.* Введение в психологию развития. М., 1994.
8. *Юркевич В.С.* О «наивной» и «культурной» креативности // Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской. М., 1997.
9. *Guilford J.P.* The Nature of Human Intelligence. NY, 1967.

A Cultural-Historical Approach to the Range of Creativity Problems

D.B. Bogoyavlenskaya

Ph.D. in Psychology, professor, Honoured Science Worker of Russia, head of Laboratory at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education

Nowadays an approach to researches of creativity matches the Vygotsky's ideas to a greater degree. L.S. Vygotsky reasons that analytical methods connected to elements' analysis makes evident the necessity of synthetic study of creative abilities and giftedness. Psychology had been moving towards this approach for the XIX–XX centuries.

Keywords: methodology, by elements approach, unit of analysis, creative abilities, personality, motivation, world outlook.

References

1. *Bogoyavlenskaya D.B.* Psihologiya tvorcheskih sposobnostei. M., 2002.
2. *Vygotskii L.S.* Sob. soch.: V 6 t. T. 1. M., 1982.
3. *Vygotskii L.S.* Sob. soch.: V 6 t. T. 2. M., 1982.
4. *Druzhinin V.N.* Psihologiya obshih sposobnostei. M., 1995.
5. *Pasternak B.* Izbrannoe. M., 1965.

6. *Teplov B.M.* Problemy individual'nyh razlichii. M., 1968.
7. *El'konin B.D.* Vvedenie v psihologiyu razvitiya. M., 1994.
8. *Yurkevich V.S.* O «naivnoi» i «kul'turnoi» kreativnosti // Osnovnye sovremennye koncepcii tvorchestva i odarenosti / Pod red. D.B. Bogoyavlenskoi. M., 1997.
9. *Guilford J.P.* The Nature of Human Intelligence. NY, 1967.

Двадцать лет спустя (Размышления над книгой А.А. Пузыря «Психология. Психотехника. Психагогика»)

А.Л. Венгер

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

Статья посвящена анализу некоторых тенденций в современной отечественной психологии. Недавние публикации А.А. Пузыря, Ф.Е. Василюка и ряда других российских психологов демонстрируют отказ от ориентации на культурно-историческую и деятельностную парадигму, господствовавшую в отечественной психологии второй половины XX в. Она сменяется поисками нового содержания психологии на стыке с философской и теологической проблематикой. В статье обсуждается вопрос о правомерности и перспективности этого направления движения с учетом общих закономерностей развития психологии и общественного сознания в целом на протяжении последних полутора столетий.

Ключевые слова: культурно-историческая теория, христианская психология, психотерапия, предмет психологии, методы исследования, философия, теология, методология.

Что может быть сокрушительнее для нашего самодовольства, чем ясное понимание того, что сегодня мы порицаем вещи, которые еще вчера одобряли.

Франсуа де Ларошфуко

Внедавно вышедшей книге А.А. Пузыря «Психология. Психотехника. Психагогика» меня поразило неожиданное рассуждение. «Сама жизнь тут “поработала” на гуманистическую психологию, — пишет Пузырей, — поставив человека в такую — воистину “пограничную” ситуацию, в которой он мог бы получить настоящий “инициальный” опыт <...> — в ситуацию, путь к которой иначе пришлось бы специально искать в терапевтической работе, — сама жизнь тут открывает человека действию обновляющей и преображающей силы, а терапевт, как будто нарочно — пусть и не отдавая до конца себе отчет в этом, — действует как раз наперекор этой силе» [5, с. 265].

Что же это за такая замечательная ситуация, столь выгодная для «гуманистической психологии»? Оказывается, это землетрясение 1988 г. в Армении, когда погибли десятки тысяч людей, это ситуация «...потери руки или ноги или потери своих близких...» [там же].

Как психолог, немало работавший с людьми в экстремальных ситуациях — в Армении и в Израиле, в Москве и в Беслане, — могу сказать, что всегда, *полностью отдавая себе в этом отчет*, «действовал как раз наперекор этой силе». Потому что она — не «обновляющая и преображающая», а «расчеловечивающая» (по меткому выражению А.Н. Леонтьева), лишаящая человека собственной воли, способности мыслить, сознательно распоряжаться собой и своей жизнью. Да, в этом состоянии человека легко «обновить и преобра-

зить», обратить в любую веру, направить по любому «новому пути» или, проще говоря, зомбировать. Это ли цель «гуманистической психологии»?

В Беслане, в том страшном сентябре, было более чем достаточно «гуманистов», ловцов душ, спешивших направить людей на Новые пути: саентологи — на один, адвентисты — на другой, кришнаиты — на третий, многочисленные медиумы-одиночки — каждый на свой. Извините за резкость, но кровь, страдания и отчаяние — неподходящее поле для упражнений в псевдогуманистической риторике. Тонущему надо бросать спасательный круг, а не ждать, научится ли он в этой «пограничной ситуации» плавать или утонет.

Двадцать лет назад мне казалось, что у нас с автором книги сходные взгляды на психологию и на задачи психолога, работающего с людьми. Сейчас выясняется, что наши позиции почти диаметрально разошлись. Что же за это время произошло?

Этапы большого пути

Юность кончена, приходит
Дерзкой зрелости пора...
Георих Гейне

В 1986 г. вышла в свет тонкая книжка в мягкой обложке: «Культурно-историческая теория Л.С. Вы-

готского и современная психология». Ее автор, молодой психолог А.А. Пузырей, сразу стал, говоря словами поэта Бориса Слуцкого, «широко известен в узких кругах». Впрочем, круги эти — почитателей Выготского и последователей его культурно-исторической теории — в те годы быстро расширялись.

Прошло 20 лет — и вышла солидная книга в твердом переплете: «Психология. Психотехника. Психагогика». В ней известный психолог А.А. Пузырей представил свои работы разных лет: статьи, выступления, тезисы и т. п. Включена в нее и та давняя книжка — «Культурно-историческая теория...». Таким образом, автор дал нам возможность проследить эволюцию его взглядов на протяжении двух десятилетий профессиональной деятельности.

В первой книге читателей привлек пафос отстаивания культурно-исторической парадигмы, ее бескомпромиссное противопоставление естественнонаучному подходу. Как отмечает сам автор, он дал основание воспринимать себя как «отъявленного апологета» Выготского [5, с. 396]. В более поздних работах авторская позиция принципиально меняется. Теперь Пузырей однозначно утверждает, что «...то понимание “истории” и “исторического”, которые можно реконструировать в рамках “культурно-исторической” психологии <...>, не выдерживает никакой критики с точки зрения современной исторической мысли, с точки зрения современного понимания истории...» [там же].

Начиная с середины 90-х гг., Выготский упоминается Пузыреем все реже. Его новыми кумирами становятся Ницше, Хайдеггер, Мамардашвили, Фуко. Автор настаивает на необходимости создания «Новой психологии», основой для которой должна стать не «старая психология» (включая культурно-историческую теорию), а философия. Дополнительными опорами служат христианская религия и некоторые эзотерические учения (алхимия, дзен).

А.А. Пузырей в своих поисках не одинок. Так, в 1984 г., за два года до начала описываемых событий, вышла в свет тонкая книжка в мягкой обложке: «Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций». Ее автор, совсем молодой психолог Ф.Е. Василюк... но не будем повторяться. Заметим только, что у Василюка аудитория оказалась шире, чем у Пузырея. Одной из причин этого была привлекательность затронутой темы: работа освещала такую новую и актуальную для тогдашней советской психологии область, как психотерапия.

Прошло 20 лет — и вышла солидная книга в твердом переплете «Методологический анализ в психологии». В ней известный психолог Ф.Е. Василюк представил свои работы разных лет. Включен в нее и отрывок из той давней книжки — «Психология переживания...».

Первая книга Василюка была выдержана в традициях культурно-исторической концепции; завершающая глава так и называлась: «Культурно-историческая детерминация переживания» [2]. В целом автор основывался на том варианте этой концепции, который был развит А.Н. Леонтьевым и получил название «общепсихологической теории деятельности».

Книга «Методологический анализ в психологии» позволяет увидеть, как с течением времени изменялся подход автора к психологии и особенно к психотерапии. Культурно-историческая парадигма уступила место христианскому идеалу: «Идеальное, предельно желательное состояние терапевтических отношений <...> наступает, когда терапевт и пациент оказываются способны к такой степени личностной открытости друг другу перед лицом Бога и к такой степени солидарности по поводу смысловой доминанты жизни пациента, что это дает им хотя бы потенциальную возможность совместной, единой и искренней молитвы о смысловой нужде пациента» [1, с. 55]. Эти мотивы еще отчетливее звучат в книге Василюка «Переживание и молитва: Опыт психологического исследования», вышедшей двумя годами позже.

Оба упомянутых выше автора ставят перед собой и перед психологией поистине грандиозные задачи. Василюк заканчивает книгу словами: «У нас теперь такая профессия, что мы в ответе за то, будет ли человек искать в своей душе Эдипа или Христа» [там же, с. 226]. Еще более смелую формулировку дает Пузырей: «Новая психология должна включиться в поиск Нового человека, причем “нового” с большой буквы — в большом, евангельском смысле этого слова» [5, с. 292].

Тенденции, столь явно продемонстрированные в работах Ф.Е. Василюка и А.А. Пузырея, прослеживаются у многих представителей этого поколения российских психологов. Уйдя из-под знамен деятельности и культурно-исторического подхода, взялись за создание христианской психологии* Б.С. Братусь, В.И. Слободчиков и ряд других авторов. Христианской психологии посвящены солидные сборники, специальные номера «Московского психотерапевтического журнала». Общим лозунгом, объединяющим это довольно разнородное движение, стал целостный подход к Человеку во всем богатстве его связей с миром и с Богом.

Итак, перед нами начатки нового учения о человеке. Оно в значительной мере опирается на философию и теологию (богословие), но позиционирует себя как новую методологию научной и практической психологии. Попробуем подробнее рассмотреть возникающие в связи с этим оппозиции: психология/философия, психология/методология, психология/богословие.

* Как справедливо отмечает В.И. Слободчиков, точнее определять ее как «православно ориентированную психологию» [6].

Психология и философия

Ум ограниченный, но здравый в конце концов не так утомителен в собеседнике, как ум широкий, но пуганый.

Франсуа де Ларошфуко

Исторически психология возникла в недрах философии и сравнительно недавно выделилась в самостоятельную область знания. Ее эмансипация определялась, в первую очередь, созданием собственных исследовательских методов. Вообще, метод — это, по-видимому, наиболее универсальный маркер, дифференцирующий разные формы познания. Так, метод искусства — это создание художественного образа или символа; метод богословия — анализ священных текстов и творений своих предшественников; методы психологии — интроспекция, наблюдение, эксперимент и т. д.

Обращаясь к становлению культурно-исторической теории, мы также видим ее специфику, прежде всего в характере развиваемых и используемых ею методов. Это отмечал и А.А. Пузырей в 1986 г.: «Главным в идее метода культурно-исторической психологии является то, что исследование должно быть непосредственно и органически включено в практическое — психотехническое — действие» [5, с. 168]. Автор оценивает это достижение Выготского чрезвычайно высоко: «Большинство классических работ зрелого Выготского в этом отношении — потрясающий исторический документ <...>, знаменующий переход к совершенно новой и до сих пор еще по-настоящему не только не освоенной, но и не опознанной формации психологического мышления...» [там же, с. 175].

Однако 10 лет спустя, в 1996 г., оценка «зрелого Выготского» совершенно меняется: «...понимание человека, которое обычно и связывают с именем Выготского, апеллируя к его классическим работам, составляющим корпус “культурно-исторической” концепции, это понимание человека безусловно является редуцированным и “вырожденным” <...> прежде всего по отношению к ранним работам самого Выготского» [там же, с. 300].

Чтобы понять, чем вызвана такая смена оценок, попробуем проследить путь, пройденный самим Выготским. Как справедливо отмечают А.В. Запорожец [4], Д.Б. Эльконин [7], а вслед за ними и А.А. Пузырей [5], Выготский уже в своих ранних искусствоведческих работах нащупал контуры будущей психологической теории. Суть сделанного им открытия состояла в том, что человеческие переживания существуют не только в форме субъективных состояний, но и во внешней, объективированной форме. Они представлены (объективированы) в произведениях искусства. Более того, внешняя форма переживания предшествует «внутренней». Субъективные переживания как психологические феномены порождаются благодаря «присвоению» индивидом объективированных переживаний, существующих в культуре и воплощенных в произведениях искусства.

Далее Л.С. Выготский распространил этот тезис на все специфически человеческие («высшие») психические функции — логическое мышление, произвольное внимание и т. п. Внешние, существующие в культуре носители этих функций он стал называть «знаками» или «психологическими орудиями» (реже — «психологическими средствами»). Таким образом, индивидуальная человеческая психика является порождением исторически выработанных и сохраняющихся в культуре «знаков». Это центральное положение и определило название теории: «культурно-историческая».

Выготский шел от искусствоведения к психологии. Он стремился найти способ эмпирической проверки своих представлений о культурной обусловленности человеческой психики. Эта цель оказалась достигнута благодаря созданному им методу исследования, впоследствии получившему название генетико-моделирующего. Суть этого метода состоит в том, что в эксперименте воссоздается, моделируется гипотетический механизм культурального (знакового) опосредствования психической функции. Благодаря этому открывается возможность проследить процесс порождения специфически человеческих психических функций в лабораторных условиях [3].

Перейдя от умозрительных построений к экспериментальному исследованию, Выготский был вынужден отказаться от изучения столь сложных образований, как целостное переживание, и ограничиться значительно более простыми моделями — например, овладением искусственными понятиями. К проблеме переживания он попытался вернуться только в своей последней работе об аффекте и интеллекте, так и оставшейся неоконченной.

Итак, у «позднего» Выготского «понимание человека» вовсе не редуцировано; оно осталось тем же, что и прежде. Просто в своих ранних работах он формулирует это понимание в общепсихологических категориях, а в «классических» работах экспериментально проверяет и подтверждает его на отдельных частных примерах.

Теперь становится ясным, почему изменились оценки Пузырея. Дело в том, что сам он двигался в противоположном, по отношению к Выготскому, направлении: от экспериментального подхода он вернулся к герменевтическому (понимающему, истолковывающему). Выготский шел от искусствоведения и философии — к психологии. Пузырей же от психологии возвращается к философии.

В новейших работах других упоминавшихся нами отечественных психологов — в одних с большей, в других с меньшей откровенностью — звучит тот же призыв. Предлагается вернуться от психологических методов исследования к общепсихологическим, от эксперимента — к герменевтике. В начале пути ими провозглашалась (вслед за Выготским) неприменимость в психологии естественнонаучного подхода. Далее началось движение к отказу от рационализма вообще, иногда прикрываемое рассуждениями о необходимости некоего «нового рационализма».

Сказанное выше не следует расценивать как критику. В истории науки пересмотр прежних парадигм, резкие повороты, а иногда и развороты на 180 градусов нередко бывали весьма продуктивны. Однако важно понимать, каково новое направление движения. Наблюдается ли и теперь конфликт, подобный давним спорам между сторонниками объяснительной и понимающей психологий, поведенческой и гуманистической парадигмы, прагматического и экзистенциального подхода?

Мне кажется, что нынешняя тенденция более радикальна. В цитированных работах намечен возврат к философии и теологии, от которых когда-то психология отпочковалась*. Вероятно, стремление вернуться в материнское лоно столь же естественно для науки, как и — по мнению многих психоаналитиков — для отдельного индивида.

Тоска по утерянной целостности взгляда на человека неоднократно побуждала психологов обращаться к философской проблематике. Однако такая полнота взгляда утрачена не по чьему-либо недосмотру и даже не вследствие исторически сложившихся тенденций научного знания. Причина лежит значительно глубже: в распаде прежней целостности человеческого сознания. Об этом можно сожалеть, но этого нельзя отменить. Ценностное триединство Добра, Истины и Красоты давно кануло в прошлое. В современном секуляризованном сознании Добро отдалено этике, Красота — искусству, а Истина — науке. Ныне лишь для глубоко верующих всеми этими ценностями по-прежнему обладает религия. Но именно поэтому глубоко верующим не нужна психология, как не нужна никакая наука, или отделенная от религии этика, или светское искусство.

В современной мирской действительности эти ценности не только распределены между разными сферами сознания, но и изрядно вульгаризированы. Истина понимается как верифицируемость, Добро — как польза (обычно «общественная»), Красота — как соответствие неким сугубо относительным субъективным оценкам. В таком варианте тем более наивной представляется мечта о возврате к их исходному единству. И во всяком случае, если кому и под силу вернуть их первоначальную чистоту и восстановить вожделенную целостность сознания, то уж никак не психологам, сколько бы они ни заигрывали с философией и богословием.

Психология и методология

Мы ничего не раздаем с такой щедростью, как советы.

Франсуа де Ларошфуко

В центре внимания А.А. Пузыря находятся методологические проблемы. В книге Ф.Е. Василюка эти

проблемы даже вынесены в заголовок. К ним снова и снова обращаются Б.С. Братусь, В.И. Слободчиков и другие сторонники обновления психологии.

Отечественная традиция масштабных исследований по методологии психологии восходит к деятельности Московского методологического кружка, возглавлявшегося ярким и талантливым философом Г.П. Щедровицким. Это направление методологических исследований можно назвать директивным. В качестве своей основной задачи оно выдвигало не столько анализ методологических принципов, лежащих в основе существующих психологических концепций, сколько выработку требований к «правильной» методологии. На основе этих требований методологи наметили контуры построения новой психологии. Так архитекторы конструируют из бумаги великолепные здания, возводят колонны и контрфорсы — и создают целые бумажные города.

В течение многих лет методологи пытались предложить свои конструкции строителям-психологам, но их продукция не нашла спроса: у строителей не оказалось материалов (исследовательских методов), которые позволили бы реализовать бумажные замыслы. Зато довольно многие психологи сами включились в движение «методологов», перестав вести конкретно-психологические исследования. Ярким примером этого служит книга А.А. Пузыря, который в одном из выступлений называет Г.П. Щедровицкого своим учителем [5, с. 217].

А.А. Пузырей убедительно показывает, сколь важную роль в развитии психологии сыграла методологическая рефлексия таких крупнейших ученых, как К.Г. Юнг, К. Дункер и особенно К. Левин и Л.С. Выготский. Хотя, по мнению автора, эта рефлексия была недостаточно адекватна, она тем не менее способствовала выработке оригинальных и высоко продуктивных исследовательских методов. Вместе с тем сам Пузырей, начиная с 90-х гг., развивает своеобразную «методологию без метода». Указывая задачи, которые должна решать «Новая психология», он не предлагает средств их решения.

В статье 1999 г. он пишет: «Применительно к психологии эту идею “генеалогии” <...> можно было бы сформулировать в виде “направляющего” эту критическую работу вопроса: как разворачивать анализ психологии — ее современного состояния и ее истории, — чтобы этим анализом и внутри него изыскивать возможность для ведущей этот анализ, эту критическую работу мысли <...> быть иной — иной, дабы “исправлять пути” для прихода новой психологии» [5, с. 450].

Однако ответа на этот вопрос автор так и не дает. Поэтому ему можно предъявить ту же претензию, которую он сам предъявляет психоанализу: «...хотел бы я услышать <...> по поводу каких бы то ни было форм психопрактик — хоть что-то членораздельное и, главное: *реализуемое на деле*, в работе толкования,

* Соответственно, и работы эти следует отнести, скорее, к философским, чем к психологическим. Впрочем, не берусь судить о том, какова их ценность для философии — я не специалист в этой области.

о каком-либо ином способе “понимания”!» [там же, с. 309–310; курсив мой. — А.В.].

Выготского волновала проблематика становления человека в процессе присвоения им человеческой культуры. Пузырей ставит перед психологией другую, куда более амбициозную задачу: спешествовать становлению «Нового человека», выросшего из прежней культуры, как ребенок вырастает из старых штанишек. Постановка проблемы, действительно, масштабная. Но есть ли средства ее решения? Или хотя бы общие идеи о том, где можно эти средства искать? К сожалению, ничего этого нет. Ситуация напоминает старый анекдот, как в авиационный институт пришел человек с рационализаторским предложением: «Наши самолеты должны летать дальше всех, выше всех и быстрее всех!». «Прекрасно! — сказали ему. — И как этого добиться?». «А это уж ваше дело, — ответил он. — Ведь инженеры вы, а не я!».

Та же «методология без метода» характерна для большинства авторов, пытающихся наметить пути развития новой психологии. Если метод все же предлагается, то он оказывается заимствован из источников, далеких от психологии. Так, напомним, что Ф.Е. Василюк в качестве оптимального метода практической психологии (психотерапии) рассматривает совместную *молитву* терапевта и пациента.

Здесь требуется небольшое отступление. Разумеется, молитва оказывает психотерапевтическое воздействие (хотя, вероятно, ее основной смысл все же не в этом). Но в любом случае она относится к сфере *религии*, а не психологии. На это, естественно, можно возразить, что психология (и как один из ее практических разделов — психотерапия) большинство своих методов позаимствовала из каких-либо других сфер. Однако, превращая их в *свои* методы, она привносит в них те или иные приемы и модификации. Например, арттерапия — это не просто художественная деятельность, а ее специфическая *модификация* для нужд психотерапии. Привносить же подобные модификации в молитву вряд ли уместно. Поэтому хочу снова повторить: глубоко верующему не нужна психотерапия, он находит исцеление в религии. Неверующему, напротив, не нужна и не поможет молитва.

Вернемся к вопросу о методологии и методе. Реальная, работающая методология, способная предложить новые методы исследовательской и/или практической деятельности, всегда основывается на анализе реального движения данной области знания, *предугадывая* (а не предписывая!) нарождающиеся тенденции. Выготский, проведя критический пересмотр предшествовавшей ему психологии, не заменил ее чем-то другим, а осуществил ее содержательную перестройку. Примером может служить методика Выготского—Сахарова, которая основана на классической методике Н. Аха, хотя и переработанной в свете новых методологических установок. Пузырей, Василюк и другие упоминавшиеся выше отечественные психологи этого поколения начинали с того же. Они ориенти-

ровались на методы, развитые их предшественниками. Однако позднее они перешли к разработке методологии, основываясь не на «старой психологии», а на других областях теории и практики или же вообще на пустом месте. Это и привело к появлению малопродуктивной «методологии без метода».

Психология и богословие

Всякий необходимо причиняет пользу, употребленный на своем месте. Напротив того: упражнения лучшего танцора в химии неуместны; советы опытного астронома в танцах глупы.

Козьма Прутков

Основной тезис, выдвигаемый сторонниками «новой» (христианской) психологии, состоит в необходимости учета божественного начала в человеке, иначе говоря — «духовного измерения». Как считает В.И. Слободчиков, «уже ни у кого не вызывает сомнений, что человек — это триипостасное существо: мы должны говорить о его телесной ипостаси, о душевной и духовной. Вот эта духовная ипостась в классической психологии была вообще отсечена...» [6].

Действительно, ни классическая, ни «неклассическая» (культурно-историческая) психология не способна постичь духовную сущность человека. Другими словами, она не претендует на изучение человека в его взаимоотношениях с Богом. Однако обвинять ее в этом столь же неправомерно, как ставить в вину химикам то, что они до сих пор не нашли философского камня, не научились получать золото из свинца и не создали эликсира бессмертия. Постигание духовной ипостаси человека было и остается заботой теологии (на теоретическом уровне) и религии (на практическом уровне), а не психологии. Поэтому трудно согласиться с А.А. Пузыреем, настаивающим на том, что «...без обращения к собственно духовному психология и психотерапия принципиально не могут обойтись» [5, с. 275].

Психические процессы, изучаемые психологией, служат лишь почвой, на (или над) которой разворачивается жизнь духа, точно так же, как для самих психических процессов служит почвой активность нейронов, изучаемая физиологией нервной системы. И как неправомерны попытки некоторых физиологов включить в свой предмет изучения психику, так же несостоятельны и посягательства психологов на область духа.

Речь идет не о вундтовском разделении на «низшие» психические процессы, подлежащие экспериментальному изучению, и «высшие», не поддающиеся такому изучению. В течение последних ста лет проводилось успешное экспериментальное исследование как «низших», так и «высших» психических процессов. Однако, как справедливо и единодушно подчеркивают представители философско-религиозного направления, *духовная* жизнь человека несводима ни к какому, даже самым высшим психическим процессам.

За призывом «включиться в поиск Нового человека», за утверждением, что высшей формой психотерапии является совместная молитва терапевта и пациента, стоит претензия на решение тех вопросов, которые никогда не входили и *не могут* входить в компетенцию психологии. Проповедь и молитва, мессианская идея совершенствования Человека и миссионерское* стремление помочь ему обрести в своей душе Христа всегда были прерогативой религии. В православии подобные функции возлагаются на священника — сакральную фигуру, прошедшую таинство рукоположения в сан. Может ли и должен ли брать на себя такую ответственность психолог или психотерапевт? Не превратится ли он в самозванца, блуждающего в потемках и увлекающего за собой доверчивых клиентов?

Надо отдать должное тем из наших коллег, кто давно уже осознал эту опасность. Я имею в виду тех, кто, не найдя в психологии удовлетворения своим духовным запросам, но и не желая оставаться «между двух стульев», окончили духовную семинарию и стали священниками. Это — достойный Поступок, заслуживающий безусловного уважения.

«Новый человек»

Прежде чем сильно чего-то пожелать, следует осведомиться, очень ли счастлив нынешний обладатель желаемого.

Франсуа де Ларошфуко

Обращаясь к историческим примерам, мы видим, что проповедь Нового человека — это заманчивая, но, увы, скомпрометировавшая себя идея. Новый человек, провозглашенный Марксом, выродился в Номо soveticus и хунвейбина, а Новый человек (сверхчеловек) Ницше воплотился в малопривлекательной фигуре нациста.

Предвидя подобные возражения, А.А. Пузырей заранее оговаривается, что он не имеет в виду социалистические идеи «формирования нового человека» или «инженерии человеческих душ» [5, с. 275]. Но ведь ни Маркс, ни Ницше тоже не предполагали тех практических результатов, к которым привели их теоретические умопостроения. Они ведь тоже хотели как лучше...

Поэтому закрадывается подозрение, что сама идея несет в себе существенный изъян, что *любые* специальные усилия по возвращению Нового человека обречены на бесславный финал. Так не лучше ли предоставить событиям идти своим чередом, не пытаясь прищипоривать историческое развитие человека?

Оборотной стороной апологии Нового человека неизбежно становится презрение к обычному, рядовому человеку, «...которого можно было бы назвать “homo

vulgaris” — обыденному, коммунальному, “вульгарному” человеку — “обывателю”. Это — человек, в состав условий существования которого не входят собственно духовные измерения жизни» [там же, с. 264].

А.А. Пузырей не устает клеймить этого «...человека, целиком погруженного в обыденную жизнь, условием существования которого не является внутренняя жизнь и работа над собой...» [там же, с. 268], который «...хочет только одного: чтобы психолог — психотерапевт, психоконсультант — его “обслужил”, разрешил его проблемы и затруднения <...>, чтобы, в конечном счете, максимально успешно и с удовольствием продолжить свою прежнюю жизнь...» [там же, с. 264].

Все так и есть, но откуда этот обличительный пафос? Чем так раздражает автора «homo vulgaris» (что в переводе с латыни означает «человек обыкновенный»)? Кто — кроме разве что Пророка или Художника — вправе требовать от человека чего-то большего? Быть человеком творческим, ищущим, свободным, «человеком пути» — это прекрасно, но, к сожалению, пока что не многим это дано (в силу жизненных обстоятельств, среды, воспитания, личностных особенностей и т. п.). Так что же, оставить тех, кто не стал таковыми, без всякой помощи в их бедах, горестях и психологических проблемах? Или пытаться, вопреки их воле, навязать им полноту бытия и страшную их свободу?

Похоже, что А.А. Пузырей склоняется ко второму варианту. В цитате, с которой начиналась эта статья, речь шла о землетрясении, поставившем людей «...в ситуацию, путь к которой иначе пришлось бы специально искать в терапевтической работе» [5, с. 265].

Итак, клиент приходит к «гуманистическому психологу», и тот начинает «искать путь» к созданию катастрофической ситуации, в которой клиент «мог бы получить настоящий “инициальный” опыт». Хочет ли этого клиент? Нет. Как указывал Пузырей, клиент наивно полагает, что психолог всего лишь «разрешил его проблемы и затруднения». Но какое нам дело до того, чего хочет клиент? Он ведь «обыватель», не понимающий, к чему надо стремиться. Зато это понимаем мы, «гуманистические психологи».

К сожалению, нарисованная мною картина не столь далека от реальности. Мне известны случаи, когда вследствие психотерапии, действительно, возник личностный кризис (не знаю, вызывался ли он терапевтом сознательно или помимо его желания). Для преодоления этого кризиса «психотерапевтической жертве» приходилось обращаться уже к другому психологу.

Несколько слов о статусе «новой психологии»

Действительно ли новое учение следует рассматривать как психологическое? На мой взгляд, ответ мо-

* Мессианская идея — это представление о том, что придет Мессия и спасет всех верующих в него; миссионерская идея — это стремление обратить в истинную веру неверующих или неправильно, не по-нашему верующих.

жет быть только отрицательным. «Новое» всегда создается на фундаменте «старого» или хотя бы на его месте, если это старое предварительно разрушается «до основания». Иначе это не «новое», а просто нечто «другое». Правда, в США выстроили и новую Москву, и новый Петербург — но вряд ли кто-либо возьмется всерьез утверждать, что это действительно новые воплощения одноименных российских городов.

«Новая психология», возвещаемая А.А. Пузырем и другими названными выше авторами, производит такое же впечатление. Она выстроена далеко в стороне от «старой психологии», каковая, кстати, продолжает существовать, невзирая на убийственную критику. Что из нее взято строителями «нового»? Предмет радикально изменен: это уже не психика, а целостный человек, включая духовное измерение. Методы отвергнуты как не соответствующие новому предмету. Задачи поставлены совершенно другие. Поэтому не удивительно, что и источники для построения «новой психологии» ищутся не в «старой психологии», а в философии, богословии и религии.

Представьте себе, что к огороднику, сажающему редьку, приходит агроном и говорит: «Твоя редька — сухая и горькая. Я дам тебе семена Новой редьки. Она большая, зеленая, полосатая, с сочной и сладкой красной мякотью и с черными косточками. Сажай ее и жди урожая. Правда, в этой почве она не вырастет».

Религия (а вслед за ней — богословие), с одной стороны, и наука — с другой, существуют в разных плоскостях. Религия и богословие основаны на вере, наука — на сомнении (т. е. на *недоверии*) и вытекающей из него необходимости эмпирической проверки выдвигаемых положений. Это принципиально разные формы сознания. Они вполне могут уживаться у одного и того же человека, но каждая из них имеет свою сферу приложения. Так, искренне и глубоко верующий сэр Исаак Ньютон в своих толкованиях Апокалипсиса Св. Иоанна не ссылаясь на законы физики, а в «Математических началах натуральной философии» и «Оптике» не обращался к Священному Писанию.

Отечественные христианские психологи, ведомые самыми благими намерениями — стремлением познать Божественное в человеке, — смешивают несовместимое. Возможно, их сегодняшние попытки опереться на религиозные ценности имеют и еще одну причину: ностальгию по исчезнувшей «передовой идеологии». Она долгие десятилетия выступала для нас как неизменная точка отсчета, даже если мы пытались вести отсчет в противоположную сторону. Нам чересчур привычен пафос построения «самой передовой» и «единственно верной» психологии, ранее — марксистской, ныне — христианской. Как раньше обязательными были ссылки на Маркса и Ленина, так теперь мы спешим явно или неявно сослаться на Евангелие, хотя сказано (и неоднократно): «горе вам, книжники и фарисеи» (Матф. 23: 13—15; 23; 25; 27; 29).

* * *

Попробую подвести краткий итог своим размышлениям.

В последние 10—15 лет наблюдается отход значительной части отечественных психологов от культурно-исторической парадигмы и активный поиск нового содержания психологии в философско-богословской сфере. При этом радикально меняется предмет изучения: это не психика и даже не душа, а целостный человек, включая духовное измерение. Отсюда вытекает непригодность методов традиционной психологии — ни «классической», ни «неклассической».

Таким образом, осуществляется попытка построить новое учение, не имеющее отношения к психологии и называемое этим словом по недоразумению. Перспективы этого учения сомнительны, поскольку необходимым условием его успешного развития является целостность сознания, ценностное триединство Добра, Истины и Красоты. Между тем на протяжении последних веков происходит, напротив, все большая дифференциация форм сознания, и пока не наблюдается признаков прекращения этого процесса.

Философско-богословское направление выступает в качестве методологического ориентира для дальнейшего развития психологии. Однако опыт многолетних попыток навязать «правильную» методологию в качестве норматива, которому должны следовать конкретные исследования, показывает, что такой путь «сверху» бесперспективен. Подлинная методология вырабатывается в ходе самих психологических исследований и лишь рефлексивируется (а не создается!) методологами. При этом я, разумеется, не отрицаю пользу методологической рефлексии для дальнейшего развития психологии.

Серьезные сомнения вызывает внедрение нарождающегося подхода в психологическую (психотерапевтическую) практику. Вряд ли возможно и допустимо применение психотерапии, когда речь идет о «духовном измерении», об отношениях человека с Богом. Эта сфера принадлежит религии и не входит в профессиональную компетенцию психотерапевта.

* * *

В завершение — небольшое лирическое отступление. Как уже упоминалось, в свое время я причислял себя к той же когорте психологов-выготскианцев, что и авторы, с которыми я сейчас полемизирую. В связи с этим мне хотелось бы вспомнить некоторые эпизоды из знаменитого романа Дюма, носящего, по странному стечению обстоятельств, то же название, что и эта статья.

В романе некогда неразлучные друзья, встретившись после двадцатилетнего перерыва, оказываются во враждующих партиях. Дело доходит до поединка, но в результате герои снова воссоединяются на радость читателю. Может быть, и нам пора встретиться на поединке с открытыми забралами?

Литература

1. *Василук Ф.Е.* Методологический анализ в психологии. М., 2003.
2. *Василук Ф.Е.* Психология переживания. М., 1984.
3. *Выготский Л.С.* Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии. М., 1982.
4. *Запорожец А.В.* К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка // Избран-

ные психологические труды: В 2 т. Т. 1. Психическое развитие ребенка. М., 1986.

5. *Пузырей А.А.* Психология. Психотехника. Психагогика. М., 2005.
6. Христианская психология: за и против / Б. Братусь, В. Слободчиков, А. Петровский, М. Кондратьев // http://scep sis.ru/library/id_402.html.
7. *Эльконин Д.Б.* Об источниках неклассической психологии // Избранные психологические труды. М., 1989.

Twenty Years After (Brooding over the book by A.A. Puzirey («Psychology. Psychotechnique. Psychagogy»))

A.L. Venger

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

The article concerns the analysis of some tendencies in modern home psychology. Recent publications of A.A. Puzirey, F.E. Vasiliuk and other Russian psychologists show the refusal of orientation at cultural-historical and activity paradigm that was predominant in psychology of the second half of the XX-th century. It was replaced by search of new contents of psychology at the butt of philosophy and theology. The competence and the perspective of this direction are under discussion in the context of general regularities of the development of psychology and public conscience on the whole for the period of the last century and a half.

Keywords: cultural-historical theory, Christian psychology, psychotherapy, subject of psychology, research methods, philosophy, theology, methodology.

References

1. *Vasilyuk F.E.* Metodologicheskii analiz v psihologii. M., 2003.
2. *Vasilyuk F.E.* Psihologiya perezhivaniya. M., 1984.
3. *Vygotskii L.S.* Myshlenie i rech' // Sobr. soch.: V 6 t. T. 2. Problemy obshei psihologii. M., 1982.
4. *Zaporozhec A.V.* K voprosu o genezise, funktsii i strukture emotsional'nyh processov u rebenka // Izbrannye psiho-

logicheskie trudy: V 2 t. T. 1. Psihicheskoe razvitie rebenka. M., 1986.

5. *Puzyrei A.A.* Psihologiya. Psihotehnika. Psihagogika. M., 2005.
6. Hristianskaya psihologiya: za i protiv / B. Bratus', V. Slobodchikov, A. Petrovskii, M. Kondrat'ev // http://scep sis.ru/library/id_402.html.
7. *El'konin D.B.* Ob istochnikah neklassicheskoi psihologii // Izbrannye psihologicheskie trudy. M., 1989.

Традиции музыкального образования православной ориентации в контексте древнерусских психологических воззрений

В.В. Семикин

доктор психологических наук, профессор, декан психолого-педагогического факультета
Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена

Г.А. Праслова

кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального воспитания и образования,
ведущий специалист учебно-методического управления Российского государственного
педагогического университета им. А.И. Герцена

В статье прослеживаются истоки психологических воззрений и показано, что они восходят к древнерусской православной традиции, в которой большое значение придавалось духовной ипостаси человека. Именно духовная красота — наивысшая. Богослужбное пение рассматривается как «божественное» по своему происхождению и внутреннему смыслу, как «движение души к хорошим поступкам». Участие в богослужбном песнопении требовало от человека пристального внимания к своему внутреннему миру. В статье обсуждается внутренняя взаимосвязь музыкального и духовного начал в музыкальном образовании при сохранении приоритета духовного начала.

Ключевые слова: древнерусская православная традиция, музыка, духовность, православная педагогика.

Исследование традиций древнерусского музыкального образования православной ориентации свидетельствует о том, что их становление было тесно связано с психологическими воззрениями Древней Руси. Эта взаимосвязь проявлялась в направленности древнерусских православных педагогических установок прежде всего на душу человека, на формирование у него способности постигать смысл и богатство духовного начала во всех жизненных проявлениях. Уже в XI—XII вв. на Руси были известны переводные и привозные (в основном из Болгарии) сочинения, в которых освещались вопросы, относящиеся к психической жизни человека. Те же вопросы входили органической частью в сочинения, создаваемые на основе переводной литературы в самой Руси. В их числе — произведения древнерусских проповедников XII в.: «Послание...» Климента Смолятича, «Притча о человеческой душе и о теле» Кирилла Туровского и др.

Первые опыты в создании отечественной литературы, затрагивающей вопросы психологии, связаны также с именем Нила Сорского (1433—1508) — крупного церковно-политического и литературного деятеля последней четверти XV и начала XVI в. В созданном им «Уставе скитской жизни» содержится целый психологический трактат о человеческих страстях, в котором прослеживаются генезис и динамика страсти, этапы, через которые проходит страсть

в своем развитии, дается классификация страстей с описанием отличительных признаков каждого основного вида страсти, указываются пути и способы борьбы со страстями.

Древнерусские психологические воззрения включали широкий спектр представлений об устройстве человеческого ума и его роли в психологической жизни человека, о происхождении и сущности души, устройстве органов чувств и особенностях зрительного восприятия, памяти человека, о возрастных и индивидуальных различиях в психике человека и т. д. Эти представления базировались на жизненных наблюдениях и фактах. Значительное влияние на них оказывали христианские антропологические установки того времени.

Христианская антропология рассматривала человека в его целостности: в единстве духа, души и тела. Телесная жизнь человека, согласно христианскому антропологическому учению, состояла в удовлетворении потребностей тела, которые проявлялись в двух основных инстинктах: самосохранения и продолжения рода. Душа рассматривалась как связующее звено между телом и духом. Анализ свойств души, осуществленный в древнерусской литературе, дает наиболее полное представление о психологических воззрениях Древней Руси. Так, в «Послании Никифора митрополита Киевского к великому князю Володимеру, сыну Всеволожу, сына Ярославля»,

относящемуся к XII в., говорится о трех частях души в христианской ее интерпретации: «словесной», «яростной» и «желанной»*.

Понятие «словесное» включало ум, разум, который рассматривался как высшее начало в человеке. Понятие «яростное» означало чувства, страсти, эмоции. «Желанное» представляло волю, стремления, целенаправленность действий. Таким образом, душевные явления делились на три разряда: мысли, чувства, желания.

Душа в христианской традиции рассматривалась как своеобразный связующий мост или посредник между телом и духом. В этой связи все педагогические усилия были направлены на работу над человеческой душой. Душа являлась не только объектом педагогического воздействия, но и его целью, ибо конечная цель воспитания и обучения заключалась в спасении души**.

Дух воспринимался в христианской антропологии в качестве судьи души и тела, рассматривался в качестве высшего начала в человеке. Согласно христианской антропологии дух проявлялся в трех видах: страх Божий (вера в истину бытия Божьего, страх за спасение своей бессмертной души, побуждающий к совершению благородных деяний и вызывающий раскаяние за неблагоприятные поступки), совесть (ключевое понятие в христианском воспитании, указывающее человеку — живет он в Боге или в безбожии), жажда Бога (понятие, раскрывающее стремление человека к высшему, идеальному, духовному).

Таким образом, в иерархическом взаимодействии трех уровней человека «духовное» рассматривалось как высшая ступень развития человеческой природы. Представления о трисоставном строении человека в христианском мировоззрении связывались с эстетическим понятием красоты. Низшая ступень красоты ассоциировалась с телесной красотой и понималась как красота чувственная. Душевная красота считалась переходной ступенью к высшей, духовной красоте. Высшая (духовная) красота воспринималась как божественная, небесная, «бездвещественная».

Представление о высшей (духовной) красоте как божественной, небесной сказалось в Древней Руси на понимании богослужебного **знаменного пения**, на освоение которого была ориентирована древнерусская музыкально-педагогическая мысль и музыкально-образовательная практика. Исследователи древнерусского певческого искусства (В. Металлов, Н. Успенский, И. Гарднер, Т. Владышевская, Л. Рапацкая и др.) объясняют происхождение термина «знаменное» от славянского слова «знамя» — знак. Это было связано с тем, что запись древнерусских песнопений осуществлялась безлинейной нотацией

и каждый знак обозначал один звук, ряд звуков, а иногда — целую мелодию.

В.И. Мартынов усматривает в термине «знаменное» более глубокий смысл, чем тот, который вкладывают в него представители вышеупомянутой точки зрения. По его мнению, знаменная нотация имеет двойное значение: это и отражение в знаке слышимого уровня организации звукового материала и «воплощение неслышимого уровня организации сознания» поющего человека. На наш взгляд, эта точка зрения на понимание термина «знаменное» наиболее полно соответствует его целевому и смысловому значению. Подтверждение данного положения мы находим в учебных пособиях более позднего времени — певческих азбуках XVI—XVII вв.

Богослужебное пение православная педагогика рассматривала как «божественное» по своему происхождению и внутреннему смыслу, как «движение души к хорошим поступкам», благодаря чему происходило морально-нравственное очищение человека и достигалась цель богослужебного пения — восхождение к Богу в молитве. Каждый вид существующих песнопений предполагал определенное духовное состояние человека в процессе пения. Это были состояния благостности, возвышенного строя чувств, особой просветленности. Их формированию способствовали выразительные средства древнерусских песнопений: постепенность, плавность, статичность движения, равновесие подъемов и спадов. Эти выразительные средства создавали ощущение бесплотного волнообразного движения, лишенного внутреннего напряжения, настроение глубокого покоя и внутренней тишины. Назначение божественных песнопений видели в том, чтобы привести душу человека к гармонии, к согласованию с Божеством. Именно в богослужебном пении отразились особенности древнерусской философской мысли, для которой было характерно «большее внимание к внутреннему миру человека, нежели к внешнему миру, тяга к проблемам духовного, нежели физического бытия»***.

В процессе обучения певчих «распеванию» текста песнопений в соответствии с закономерностями знаменной системы пения внимание акцентировалось на взаимодействии духовного и музыкального начал с приоритетом первого. На эту особенность древнерусской музыкальной педагогики обращают внимание ряд исследователей****. В процессе обучения богослужебному пению в Древней Руси сложился религиознопевческий эталон, включавший показатели качества певческого звучания, тесно связанные с христианскими психологическими воззрениями. Для них были характерны: «во-первых, особая православно ориентированная духовная устремленность», во-вторых, «особая образно-эмоциональная

* Цит. по: Громов М.Н., Козлов Н.С. Русская философская мысль X—XVII веков. М., 1990. С. 84.

** Кошелева О.Е. «Душевное строение» в Древней Руси // Свободное воспитание. Вып. 1. М., 1992. С. 57.

*** Громов М.Н., Козлов Н.С. Русская философская мысль X—XVII веков. М., 1990. С. 263.

**** Николаева Е.В. Особенности становления музыкального образования в Древней Руси с XI до середины XVII столетия. — Исследование. М., 1998; Николаев Б. Толковая грамматика знаменного пения. Псков. 1995 и др.

«просветленность»», в-третьих, «особое качество хорового звучания церковного хора как звучания соборного»*.

Призыв петь сознательно, «разумно» встречается в ряде произведений церковно-учительной литературы этого периода. Однако требование осознанного отношения к исполнению знаменных песнопений не столько основывалось на рациональном начале в соответствии с исполнительским аспектом данного процесса, сколько отражало психологические установки русского православного мировоззрения. Овладение процессом пения в данном контексте включало в себя не только исполнительские навыки (владение голосом, динамическими, тембровыми градациями и т. д.), но и передачу эмоционального содержания знамен в процессе пения. Сам характер знаменной нотации требовал наполнения сознания поющего человека особым молитвенным состоянием. Исследования отечественных медиевистов свидетельствуют о том, что многие знамена фиксировали не только какие-либо музыкальные параметры, но и настраивали певца на то состояние, которое отвечало духовной сути богослужебного пения в целом и исполняемого песнопения в частности. Таким образом, освоение знаменной системы нотации обязательно предполагало постижение певцами прежде всего духовно-смыслового содержания знамен. Исследования В.И. Мартынова, Т.Ф. Владышевской, Б. Николаева показывают, что символическое толкование знамен могло иметь различное психолого-педагогическое назначение. Одни знаки настраивали поющих на соответствующее молитвенное состояние души в процессе пения, другие помогали певцу раскрыть для себя то духовное начало, которое воплощало то или иное песнопение.

Знание символической трактовки знамен требовало от человека пристального внимания к собственному внутреннему миру, своим эмоциональным состояниям во время пения. Отражение характеристик морально-нравственных установок, содержащихся в певческих азбуках, можно найти в таких популярных в России в XV–XVI вв. духовных сборниках, как «Маргарит», «Измарагд» и др. В.И. Мартынов отмечает значительное текстовое и смысловое единство певческих азбук и «Устава скитской жизни» Нила Сорского, учение которого, по мнению исследователя, оказало определенное влияние на становление знаменного распева. Все вышеупомянутые тексты, как и тексты певческих азбук, являются своеобразными предписаниями тех конкретных действий и психологических состояний, с помощью которых человек достигает состояния внутренней молитвы. Отличие текстов певческих азбук от текстов произведений психологической и учительной литературы заключалось в том, что из-

ложение действий и психологических состояний в певческих азбуках давалось не в виде связанного повествования, а как перечень тезисов, определенных предписаний, которые связывались с определенным певческим знаком. Важнейшими критериями религиозно-певческого эталона выступали образно-эмоциональная настроенность певцов на морально-нравственные основы, внимание к своему внутреннему миру и состоянию души в процессе пения, ориентация на духовное начало. Сфера эмоциональных проявлений певцов во время богослужебного пения ограничивалась теми душевными состояниями, которые соответствовали молитве. Это был сознательный отказ от резких динамических и темповых контрастов, ярких, открытых эмоций. Исследователь истории богослужебного пения В.И. Мартынов обращает внимание на то, что «<...> мелодический материал, организованный на основе принципа распева, задавал единый священный ритм молитвенного дыхания, то есть создавал непосредственное условие молитвы»**.

Не менее важным критерием церковно-певческого эталона была соборность, проявляющаяся в духовном единении певцов на основе общих помыслов, побуждающая осознавать на эмпатийном уровне чувства другого человека. Все это создавало условия для интуитивного овладения техническими певческими задачами в процессе непосредственной певческой практики при ведущем значении единого духовного настроения певцов на определенное качество хорового звучания. В подтверждение данной точки зрения Н.А. Герасимова-Персидская отмечает, что в «средневековые индивид всегда принадлежит определенной общности, в этом обретая устойчивость и уверенность; и, наоборот, — вне причастности к социальной группе человек как бы лишается своего «я»***. Принцип соборности означал церковное единство, а церковное пение при этом символизировало единодушие и единую волю всех участников богослужебного пения. Таким образом, традиции музыкального образования православной ориентации базировались на понимании певческого интонирования как процесса, тесно связанного с внутренним миром человека, его эмоциональной сферой и сферой его сознания, его личностными качествами. Примат духовного начала над рационально-техническим в процессе обучения певческим навыкам и исполнения богослужебного пения обеспечивал естественность вхождения певца в сам певческий процесс. Этому способствовала и сама система знаменной нотации, характер которой был не отделен от древнерусских психологических воззрений и морально-нравственных понятий.

Нововведения в отечественном музыкальном образовании XVII в., отмеченные процессом секу-

* Николаева Е.В. История музыкального образования: Древняя Русь: Конец X — середина XVII столетия: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2003. С. 37.

** Мартынов В.И. История богослужебного пения: Учеб. пособие. Сергиев Посад, 1994. С. 100–101.

*** Герасимова-Персидская Н.А. Русская музыка XVII века — встреча двух эпох. М., 1994. С. 68.

ляризации духовной жизни, привели к новому пониманию музыкального искусства и его роли в жизни человека. В это время дальнейшее развитие получает певческая методология, происходят изменения в культурных ориентирах, усиливается идеологическое и художественно-эстетическое влияние западноевропейской культуры. Изменяются отношения в системе «человек—общество», происходит распад древней внеличностной «соборной» культу-

ры, обусловивший усиление индивидуально-личностного начала во всех сферах жизни, в том числе и в области музыкального образования. Вектор эволюции отечественного музыкального образования при этом был направлен на постепенное усиление роли музыкального начала при сохранении приоритета начала духовного, что свидетельствовало о сохранении основного ядра древнерусских традиций музыкального образования православной ориентации.

Traditions of Musical Education of the Russian Orthodoxy Orientation in the Context of Old Russian Psychological Views

V.V. Semikin

Ph.D. in Psychology, professor, Dean of the Faculty of Psychology and Education at the A.I. Herzen Russian State Pedagogical University

G.A. Praslova

Ph.D. in Pedagogy, associate professor at the Music Education Department, leading researcher at the A.I. Herzen Russian State Pedagogical University

The interrelation of esthetic and spiritual development of a person in the process of church singing mastering is under discussion in this article. Church singing is regarded as a «divine» by its origin and internal sense, as a «soul's forward movement towards good deeds». Church singing called for a person's attention to his/her internal world and to spiritual perfection. The inner interrelation of musical and spiritual bases in musical education on preservation of the spiritual basis priority is under discussion.

Keywords: Old Russian Orthodoxy tradition, music, spirituality, Russian Orthodoxy pedagogy.

Возможности применения танцевально-двигательных техник в процессе коррекции заикания у подростков и взрослых

О.А. Беглова

аспирант отделения логопедии дефектологического факультета Московского государственного педагогического университета

Выявлены речевые и психофизические особенности заикающихся подростков и взрослых (39 человек в возрасте от 16 до 30 лет, 27 из них — мужского пола, 12 — женского). Разработаны и обоснованы этапы применения танцевально-двигательных техник в комплексной логопсихокоррекции заикающихся. Поскольку акцент был больше сделан на исследовании физического статуса, то после специального обучения танцевально-двигательным техникам стало ясно, что лишь 31% пациентов нуждаются в продолжении групповых или индивидуальных занятий на поддерживающем либо на повторном курсе логопсихокоррекции.

Ключевые слова: заикающиеся подростки и взрослые, речевые и психофизические проявления, танцевально-двигательные техники, логопсихокоррекция.

Данные многих авторов классического и современного периода изучения проблемы заикания (Г.Д. Неткачев, 1909, 1913, М.Е. Хватцев, 1959, Н.А. Чевелева, 1964, В.И. Селиверстов, 1972, Л.И. Белякова, 1998 и др.) свидетельствуют о том, что в структуре этого недуга имеются как собственно речевые проявления, так и неречевые (физические, физиологические и психические), которые выделяют заикание из ряда других речевых расстройств и указывают на коммуникативную природу этого дефекта. *Речевые проявления* связаны с моторной дискоординацией произношения в результате спазмирования разных отделов (дыхательного, голосового и артикуляционного) речевой мускулатуры. *Физические и физиологические симптомы* заикания возникают до, во время, после речи и проявляются в телесных ощущениях (спазмах, напряжении, скованности, дрожании, дермографизме, гипергидрозе, жаре, ознобе и т. д.) в мышцах не только речевого аппарата и лица, но и других частей тела (верхних и нижних конечностей, спины и т. д.). *Психические симптомы* заикания появляются до, во время и после речи в виде ряда отрицательных состояний в процессе речевой коммуникации. При этом учитываются эмоциональный (наличие логофобии), когнитивный (искажение понимания и оценки коммуникативной ситуации, представления о себе самом как субъекте общения) и поведенческий (избегание ряда речевых ситуаций, сужение контактов) аспекты коммуникации.

В настоящее время в преодолении заикания приоритетным является **комплексный подход**, предполагающий не только прямое, но и опосредованное воздействие на качество речи заикающихся через использование как традиционных лечебно-педагогических методов (логопедия, медикаментозная терапия, физиотерапия, психотерапия и др.), так и нетрадиционных в рамках психолого-педагогического комплекса (применение психокоррекционных техник в сочетании с логопедическим воздействием (арттерапия, библиотерапия, телесно-ориентированная терапия, танцевально-двигательная терапия и др.)).

С точки зрения опосредованного влияния на качество речи заикающихся путем воздействия на психофизические ощущения при актуализации заикания используются различные коррекционные техники:

логоритмика, сочетающая слово, музыку и движение, что обуславливает ее включение в любую реабилитационную методику воспитания, обучения и лечения людей с различными аномалиями развития и нарушениями речи. Основной задачей логоритмики является перевоспитание речи заикающихся через тренировку и развитие необходимых качеств общей и речевой моторики (В.А. Гринер, Н.С. Самойленко, 1941, Е.В. Оганесян, Л.И. Белякова, 1982, Г.А. Волкова, 2002 и др.). Более подробно об этом писал Е.В. Оганесян [4], исследования которого свидетельствовали о необходимости разработки и внедрения **дифференцированных** методов логоритмической

коррекции при невротическом и неврозоподобном заикании;

статическая и динамическая релаксация, специальные виды гимнастик, массажа, позволяющие снизить мышечный тонус и эмоциональное напряжение (Ю.Б. Некрасова, 1968, А.И. Лубенская, 1974, Е.Л. Пеллингер, Л.П. Выгодская, Л.П. Успенская, 1984 и др.);

пантомимика, психогимнастика — способ выражения отношений, проблем, конфликтов через двигательную экспрессию (Е.В. Харитонов, 1981, З. Матейова, С. Машура, 1984, Л.З. Арутюнян, 1990, В.М. Шкловский, 1994 и др.).

Танцевально-двигательные техники выступают в качестве средства диагностики и коррекции различных психофизических проблем, проявляющихся в особенностях личностно-коммуникативной сферы (самооценки, взаимоотношений с окружающими и социальной адаптации в целом). Их применение в преодолении заикания отражено лишь в незначительных публикациях (Л.М. Кроль, Е.Л. Михайлова, 1985, Л.З. Андропова-Арутюнян, 1990, Ю.Б. Некрасова, 1992, В.М. Шкловский, 1994).

Использование этого метода Ю.Б. Некрасовой в работе с заикающимися обусловлено концепцией Н.И. Жинкина (1958), согласно которой речевой акт относится к непроизвольно управляемым процессам. Физические же действия управляются произвольно. Вследствие этого разрушенный в части непроизвольного управления стереотип речи может быть усилен нормально действующим, произвольно управляемым движением скелетной мускулатуры. Это вносит не только общее, но и нужное, специфическое для речи упреждение. Физические действия и являются «буксиром» [1, с. 347] для речи. Важно, что данный метод вызывает релаксацию в движении (в отличие от релаксации в статике) и называется «динамической релаксацией» [3, с. 16], а также рождает континуум саногенных психических состояний.

Более подробно эти техники описаны в работах зарубежных авторов в качестве средств коррекции, применяющихся в реабилитации лиц, страдающих теми или иными проблемами (разные формы неврозов, психические состояния, связанные с патологией, психологические трудности) (Г. Аммон, М. Бергер, 1988, М. Чейз, 1988, Х. Пейн, 1992 и др.).

В связи с этим **целью** данной работы было выявление речевых и психофизических особенностей заикающихся подростков и взрослых и обоснование необходимости использования танцевально-двигательных техник в комплексной логопсихокоррекции заикающихся.

Исследование проводилось в условиях экспериментальной научно-практической работы на базе отделения логопедии дефектологического факультета МПГУ под руководством Е.Ю. Рау в 2003–2006 гг. В данной научно-практической работе участвовали 5 групп заикающихся подростков и взрослых (39 человек в возрасте от 16 до 30 лет, из них 27 — мужского пола, 12 — женского).

Экспериментальное исследование осуществлялось в соответствии с его целью и реализовывалось посредством его разных видов: *констатирующего, обучающего и динамического*. Каждый из них состоял из нескольких этапов.

В рамках *констатирующего эксперимента* были выделены необходимые направления психолого-педагогической диагностики речевого и психофизического статуса заикающихся подростков и взрослых. Результаты служили основой для разработки *методики обучающего эксперимента* по использованию танцевально-двигательных техник в процессе логопсихокоррекции заикания. Данные *констатирующего эксперимента* были собраны до начала специального обучения на *пропедевтическом этапе* и отражали исследование:

речевого статуса (тип и локализация, степень выраженности речевых судорог, речевые уловки) заикающихся подростков и взрослых посредством логопедического обследования;

психического статуса (логофобия) посредством дневников-автобиографий;

субъективных физических ощущений в мышцах тела (напряжение, скованность, дрожание, сопутствующие речи движения) и физиологических реакций (красный и белый дермографизм, гипергидроз, ощущения жара и озноба) посредством анализа специально разработанного опросника, схематичной модели изображения тела по методике С.М. Любинской и дневников-автобиографий по методике Ю.Б. Некрасовой.

Полученные результаты речевого статуса посредством логопедического обследования и психического статуса по дневникам-автобиографиям подвергались **качественному анализу**.

Данные субъективных физических ощущений в мышцах тела заикающихся и физиологических реакций посредством специально разработанного опросника оценивались по трехбалльной системе (2 балла — всегда испытываю, 1 балл — иногда, 0 баллов — никогда) и заносились в таблицу.

Количественные данные (таблицы) подсчитывались путем суммирования баллов индивидуальных физических ощущений и физиологических реакций в мышцах как участвующих, так и не участвующих в речевом акте. Усредненные показатели вычислений путем суммирования баллов и деления на число испытуемых указывали на большую или меньшую выраженность этих качеств в каждой группе.

Дополнительной информацией, обеспечивающей наибольшую достоверность изучения физического состояния заикающихся, выступало применение схематичного изображения тела по методике С.М. Любинской, предполагающей качественный анализ субъективных показателей пациентов. Каждый испытуемый получал карточки, на которых схематично был представлен человек «спереди» и «сзади». В инструкции предлагалось отметить соответствующими знаками, в каких мышцах тела заикающийся чувствует дискомфорт (напряжение, скованность и дрожание и др.) до, во время и после речи.

Для более точного и полного описания самоощущений, связанных с переживаниями пациента на речевом, физическом и психологическом уровнях, использовались дневники-автобиографии по методике Ю.Б. Некрасовой. Обследуемым предлагался список, состоящий из 16 вопросов, направленных на субъективную интерпретацию пациентами в импровизированной форме рассказа о себе через описание собственных речевых и коммуникативных проблем, а также психофизических ощущений во время проявления заикания.

В своих дневниках они не всегда придерживались данного порядка вопросов, а часто писали развернутые автобиографии, что отражало индивидуальность каждого и наиболее важные для него проблемы, связанные с недугом.

Усредненные суммарные результаты анализа субъективных физических ощущений и физиологических реакций заикающихся подростков и взрослых экспериментальной группы по данным опросника представлены в табл. 1.

Нами были получены следующие результаты.

1-я группа заикающихся характеризуется:

легкой степенью проявления (наличием одной запинки в предложении при ответе на эмоционально-значимые вопросы) разнообразных типов речевых судорог (тонической, клонической, смешанной) в разных отделах речевой мускулатуры (артикуляционном, голосовом и дыхательном);

логофобией в некоторых коммуникативно-значимых ситуациях (в общении с незнакомыми людьми);

легкой степенью выраженности *физических ощущений* лишь в мышцах, участвующих в речевом акте, и физиологическими реакциями.

2-я группа заикающихся характеризуется:

средней (наличием двух-трех запинок в каждом предложении) и *тяжелой* (наличием запинок почти

в каждом слове, вплоть до невозможности говорить вообще при ответе на эмоционально-значимые вопросы) *степенью* выраженности разнообразных типов речевых судорог в разных отделах речевой мускулатуры и речевыми уловками (эмболофразия, речевая редакция, паузы);

логофобией в большинстве коммуникативных ситуаций (при ответе на уроках, у доски, в беседе с ребятами, учителями, незнакомыми людьми);

средней степенью выраженности *физических ощущений* в тех же мышцах речевого аппарата, усугубляющихся сопутствующими речи движениями и физиологическими реакциями.

3-я группа заикающихся характеризуется:

средней и тяжелой степенью выраженности разнообразных типов речевых судорог в разных отделах речевой мускулатуры и значительными речевыми уловками;

выраженной логофобией в разных коммуникативных ситуациях;

тяжелой степенью выраженности тех *физических ощущений* в мышцах (как участвующих, так и не участвующих в речи), которые усугубляются сопутствующими речи движениями и ярко выраженными физиологическими реакциями.

На основании полученных результатов констатирующего эксперимента стало возможным применение *обучающего эксперимента*, который являлся одной из составных частей комплексного логопсихокоррекционного курса, проводимого группой специалистов под руководством Е.Ю. Рау, с учетом этапов, принципов и методических приемов, изложенных в системе социореабилитации заикающихся Ю.Б. Некрасовой. При этом обучение танцевально-двигательным техникам разрабатывалось и реализовывалось автором данной статьи во время ежедневных двухчасовых занятий в течение полутора месяцев.

Таблица 1

Усредненные суммарные результаты анализа физических ощущений и физиологических реакций заикающихся

Группы		
1-я группа (6 чел.)	2-я группа (9 чел.)	3-я группа (24 чел.)
<p>Общее количество баллов:</p> <p>15</p> <p>Физические ощущения и физиологические реакции в мышцах, участвующих в речевом акте (грудной клетки, шеи, нижней челюсти), с отсутствием сопутствующих речи движений</p>	<p>Общее количество баллов:</p> <p>66</p> <p>Физические ощущения и физиологические реакции в мышцах, участвующих в речевом акте, с наличием сопутствующих речи движений (нижними и верхними конечностями, корпусом, головой, разными частями лица, другими частями тела)</p>	<p>Общее количество баллов:</p> <p>774</p> <p>Физические ощущения и физиологические реакции в мышцах как участвующих, так и не участвующих в речевом акте (нижних и верхних конечностей, спины, живота, плеч, других частей тела) с наличием сопутствующих речи движений</p>
Усредненные суммарные результаты по группам		
2,5 балла	7,3 балла	32,3 балла

Обучающий эксперимент танцевально-двигательным техникам включал в себя 4 этапа.

Первый этап — работа начиналась с ограничения речи и с установления невербального контакта через выполнение простых совместных двигательных упражнений как под музыку, так и без нее с целью снятия мышечных зажимов через предварительное напряжение или тряску всего тела либо отдельных его частей, расширения двигательного репертуара. Групповая работа позволяла создать доброжелательную атмосферу и чувство сплоченности.

Второй этап — участники прислушивались к своему телу, сосредоточивались на собственных эмоционально-телесных ощущениях, развивая в себе внутреннего наблюдателя. Все пациенты так же, как и на первом этапе, выполняли упражнения одновременно, но при этом каждый действовал «сам по себе», так, как «просило его собственное тело». На этом этапе включалась сопровождающая движения речь, которая постепенно усложнялась завершающей. После танцевально-двигательных упражнений пациенты описывали свои ощущения, эмоции, размышления в дневниках, представляли образ собственного тела в рисунках, сочиняли сказки о разных частях тела, оживляя их и превращая в персонажи, с которыми отождествляют себя и свою жизнь.

Испытуемый В.: «Во время упражнений с руками неожиданно появилось чувство потерянности. У меня возник образ маленького человека, попавшего в необычную замкнутую обстановку».

В рисунках заикающиеся представляли свой позвоночник в виде «резиновой дубинки, достаточно гибкой, но, если не рассчитать силу и немного перегнуть, сломается навсегда», голову в виде «знака, символизирующего напряжение», а губы и язык как «связанные нити, которым сложно работать по отдельности», или как «открытое окно с колыхающимися шторами от сквозняка. Шторы — это язык, прыгающий в судорогах».

В сказках, сочиненных пациентами, часто прослеживались темы взаимопомощи, взаимоподдержки, главного спасителя, направляющего.

Испытуемый М.: «Жили-были губы с языком. Жили дружно, очень друг другу помогали и никогда не оставляли в беде. Когда языку было холодно, губы согревали его, а если губы болели, язык делал им массаж. Вот такая у них была идиллия».

Третий этап — работа была направлена на взаимодействие с партнером. Пациенты постепенно начинали осознавать не только субъективные дискомфортные психофизические ощущения, собственное тело как единое целое и собственное пространство, но и начинали чувствовать тело партнера и межличностную дистанцию. Таким образом, в результате танцевально-двигательных упражнений происходили изменения как на телесном уровне, так и на уровне эмоций, чувств и речи.

На этом этапе основными темами танцевально-двигательной терапии были: ведущий-ведомый, границы, ответственность и контроль, принятие

себя (собственного тела, эмоций, переживаний) и своего партнера. Не только танцевальные упражнения пациентов, но и их рисунки, дневники-самоотчеты, которые применялись в нашей работе на протяжении всего специального обучения, давали возможность глубже понять внутренний мир каждого заикающегося и помочь ему научиться лучше осознавать, чувствовать, анализировать свои психологические и речевые проблемы через исследование собственных физических и двигательных возможностей, а также проблемы своего партнера через «зеркальное» выполнение его движений. На этом этапе продолжала формироваться завершающая речь, оставалась сопровождающая и постепенно подключалась предваряющая движения речь, переходившая от ситуативной речи к контекстной.

Испытуемый В. пишет: «В рисунке я изобразил марионетку, так как после упражнений, выступив в роли ведомого, появилось ощущение, что я марионетка и мной управляют, а в роли ведущего возникло чувство власти над человеком — он полностью от меня зависит».

Испытуемый Д.: «Определенные границы ставишь себе сам, руководствуясь здравым смыслом».

Испытуемый Г.: «В рисунке я представил, что ответственность — это туннель, по которому нужно идти: я чувствую, что от меня что-то зависит, и пытаюсь это сделать».

Испытуемый Р.: «Движения партнера напомнили мне пружину, которая сжимается, а потом выстреливает».

Испытуемый Е.: «Свои движения я ассоциирую с движениями человека, восставшего из пепла».

Четвертый этап — осуществлялась совместная творческая деятельность. Рассказывая о своем новом опыте, появившемся в процессе танцевально-двигательных упражнений, пациенты использовали спонтанную речь, которая сопровождает то или иное движение. Заикающиеся начинали получать удовольствие как от собственных движений, так и от совместных двигательных упражнений с партнерами, благодаря чему формировался адекватный образ телесного Я. Сосредоточенность на игровой творческой задаче переключала все внимание заикающихся с речи на сам процесс коммуникативного взаимодействия не только на телесном, но и на психологическом и речевом уровнях.

Ю.Б. Некрасова писала: «На этом этапе срабатывал механизм нереализованной коммуникативной потребности: желание “говорить” телом», т. е., раскрепостившись физически и психологически, появилось огромное желание и возможность свободно общаться [3, с. 37].

Испытуемый И. пишет: «Упражнение “Скульптура” дало мне почувствовать общее единение с группой и в тот же момент возможность изменяться самому и регулировать процесс. Поэтому в рисунке я изобразил нашу группу в виде зарядов, одни из которых,

попадая в общую массу, заряжают других, а остальные принимают и передают ток друг другу».

Испытуемый Ж.: «Я думаю, что танцевальная терапия учит не только самим использовать жесты так, чтобы собеседник всегда мог понять, но и расшифровывать жесты других: для этого необходимо отслеживать чувства, возникающие от каждого движения».

Испытуемый Ю.: «Использование танцевальных упражнений на наших занятиях позволяет расслабиться, где-то больше раскрыться, ведь танец — это отражение внутреннего мира человека».

Оценивая эффективность применения танцевально-двигательных техник на этапе *динамического эксперимента* в конце специального обучения, можно отметить разнообразную динамику речевых, психических, физических проявлений и физиологических реакций, используя данные вторичной диагностики вышеперечисленных компонентов, входящих в структуру заикания.

Анализ результатов речевого и психического статуса заикающихся в динамике после прохождения логопсихокоррекционного курса выявил следующее:

69% пациентов были с отсутствием заикания, речевых уловок и логофобии;

23% обследуемых оказались с наличием незначительной степени проявления речевых судорог (одна и то не в каждом предложении при ответе на эмоционально-значимые вопросы), речевых уловок и логофобии в отдельных коммуникативно-значимых ситуациях;

8% заикающихся подростков и взрослых были с наличием легкой степени выраженности речевых судорог (одна-две запинки в предложении при ответе в большей степени на эмоционально-значимые вопросы), незначительных речевых уловок и логофобии в проблемных речевых ситуациях.

Несмотря на безусловную динамику речевого и психического статуса, мы ограничились обсуждением данных физического статуса намеренно в связи с необходимостью определения результатов под влиянием танцевально-двигательных техник.

Усредненные суммарные результаты анализа динамики субъективных физических ощущений и физиологических реакций заикающихся подростков и взрослых в конце специального обучения представлены в табл. 2.

В результате анализа данных, представленных в табл. 2 (с учетом пояснений обработки суммарных результатов табл. 1, а также качественного анализа, полученного посредством схематичной модели изображения тела и дневников-автобиографий, в группах пациентов, выделенных нами на этапе констатирующего эксперимента, была обнаружена следующая динамика физического статуса обследуемых. У большинства пациентов (69%) отмечалось отсутствие дискомфорта физических ощущений. У 23% обследуемых при наличии остаточного дискомфорта исчезли сопутствующие речи движения. У 8% заикающихся подростков и взрослых наблюдались незначительные явления физического дискомфорта, вегетативные проявления и сопутствующие речи движения, проявляющиеся периодически в связи с возникновением отрицательных эмоций в проблемных речевых ситуациях.

Полученные данные по исследованию физического статуса заикающихся подростков и взрослых после специального обучения танцевально-двигательным техникам позволяют говорить о том, что 31% пациентов нуждаются в продолжении групповых или индивидуальных занятий на поддерживающем либо на повторном курсе логопсихокоррекции.

Таблица 2

Усредненные суммарные результаты анализа динамики физических ощущений и физиологических реакций заикающихся

Группы		
1-я группа (6 чел.)	2-я группа (9 чел.)	3-я группа (24 чел.)
<p>Общее количество баллов:</p> <p>0</p> <p>Физические ощущения и физиологические реакции в мышцах, участвующих в речевом акте (грудной клетки, шеи, нижней челюсти), с отсутствием сопутствующих речи движений</p>	<p>Общее количество баллов:</p> <p>19</p> <p>Физические ощущения и физиологические реакции в мышцах, участвующих в речевом акте, с наличием сопутствующих речи движений (нижними и верхними конечностями, корпусом, головой, разными частями лица, другими частями тела)</p>	<p>Общее количество баллов:</p> <p>108</p> <p>Физические ощущения и физиологические реакции в мышцах как участвующих, так и не участвующих в речевом акте (в нижних и верхних конечностях, спине, животе, плечах, других частях тела) с наличием сопутствующих речи движений</p>
Усредненные суммарные результаты по группам		
0 баллов	2,1 балла	4,5 балла

Литература

1. *Жинкин Н.И.* Механизмы речи. М., 1958.
2. *Любинская С.М.* От заикания к свободной речи. М., 1970.
3. *Некрасова Ю.Б.* Психологические основы процесса социореабилитации заикающихся: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1992.

4. *Оганесян Е.В., Белякова Л.И.* Обоснование принципов дифференцированного применения логопедической ритмики в коррекционной работе // Дефектология. 1982. № 1.
5. *Горшкова Е.* Выразительные движения. Танец души // Свободное тело. М., 2004.

Application Resources of Dance-Motion Techniques in the Process of Stuttering Correction in Adolescents and Adults

O.A. Beglova

Postgraduate student at the Speech Therapy Branch of the Defectology Department at
the Moscow State Pedagogical University

Speech and psycho physiological characteristics of stuttering adolescents and adults (39 persons at the age of 16–30; males-27, females-12) are defined in this article. Stages of application of dance-motion techniques in complex logo-psycho-correction of the stutterers are developed and justified. The dynamics of the physical status of the stutterers was accentuated. The control diagnostic indicated that only 31% of the patients needed the continuation of group or individual lessons on the supporting or the repeated logo-psycho-correction course.

Keywords: stuttering adolescents and adults, speech and psychophysical manifestations, dance-motion techniques, logo-psycho-correction.

References

1. *Zhinkin N.I.* Mehanizmy rechi. M., 1958.
2. *Lyubinskaya S.M.* Ot zaikaniya k svobodnoi rechi. M., 1970.
3. *Nekrasova Yu.B.* Psihologicheskie osnovy processa socioreabilitatii zaikayushihnya: Avtoref. dis. ... d-ra psihol. nayk. M., 1992.

4. *Oganesyan E.V., Belyakova L.I.* Obosnovanie principov differencirovannogo primeneniya logopedicheskoi ritmiki v korrekcionnoi rabote // Defektologiya. 1982. № 1.
5. *Gorshkova E.* Vyrazitel'nye dvizheniya. Tanec dushi // Svobodnoe telo. M., 2004.

Л.С. Выготский и его имя*

Б.Г. Мещеряков

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

Рассматриваются две загадки, связанные с отчеством и фамилией Л.С. Выготского. Обсуждаются мотивы замены прежнего отчества «Симхович» на «Семенович» и замены «Выгодский» на «Выготский». Обе замены произошли в интервале между 1917 и 1924 гг. Обращается внимание на ряд совпадений в биографиях Мартина Лютера и Льва Выготского, которые могли привлечь внимание последнего. Выдвигается и обосновывается гипотеза о том, что замена буквы в фамилии может быть объяснена попыткой Выготского преодолеть внутренний кризис, связанный с трагическими событиями в семье. Обосновывается методологическая позиция в исследовании жизненного пути личности, состоящая в том, что чем шире масштаб творческой личности, тем меньше шансов объяснить ее деятельность узко понимаемым контекстом, ограниченным семьей, религией, современниками и т. д.

Ключевые слова: Лев Семенович Выготский, контекст личности, психобиографическая антропонимика, антисемитизм, Мартин Лютер.

«Я помню твое гордое “hier stehe ich”...»
Из письма А.Н. Леонтьева (от 05.02.1932)

1. Круг проблем и методологические подходы к ним

Имя «Лев Семенович Выготский» отлично знакомо психологам и специалистам из смежных с психологией дисциплин. Своим рыцарским служением науке и огромным творческим вкладом в нее Л.С. Выготский (1896–1934) приобрел славу выдающегося психолога и то колоссальное внимание к его трудам и его биографии, которое проявляется в настоящее время в мировой психологии. Можно долго перечислять отрасли психологической науки, в которые он внес весомый вклад (например, психология искусства, психология мышления и психолингвистика, детская и педагогическая психология, педология и дефектология, этническая и культурно-историческая психология), но крайне показателен тот факт, что его влияние признается даже в тех отраслях, которые получили развитие после жизни Выготского (например, в когнитивной психологии и

«когнитивной науке»). В 1978 г. американский философ-методолог и историк науки Стефен Тулмин назвал Выготского «Моцартом в психологии» [11]. Это эффективное и запоминающееся сравнение пользуется большой популярностью, хотя оно — всего лишь литературный прием, опирающийся на довольно поверхностное биографическое сходство.

Несомненно, личность и жизнь Выготского представляют значительный интерес для психологии (и не только для нее); однако собственно биографических работ немного: за редким исключением (например: [1, 4]), биографические факты служат лишь иллюстративным фоном и средством для поддержания интереса к содержанию его научных трудов. Фундаментальным источником биографических сведений о Выготском является книга Г.Л. Выгодской и Т.М. Лифановой [1], в которой приводятся личные воспоминания дочери, цитируются воспоминания друзей и коллег Выготского, воспроизводятся фрагменты его писем и документов, представлены

* Статья представляет собой переработанный вариант публикации с тем же названием в: Труды ун-та «Дубна». Гуманитарные и общественные науки: Сб. статей. Вып. 1. Дубна. 2000. С. 51–60.

исчерпывающие библиографические данные; не оставлены без внимания и многочисленные критические публикации по культурно-исторической теории Выготского. Книга содержит внушительный по объему материал, который прошел строгую проверку на правдивость в соответствии с выраженным в предисловии намерением Г.Л. Выгодской: «Мне хочется рассказать о своем отце правду» и «...очень хочется быть точной не только в изложении фактов, но и в деталях» [1, с. 19]. Все это позволяет читателю построить разносторонний, целостный и весьма обаятельный образ личности Выготского, понять и прочувствовать тесные связи между его биографией, творчеством, культурой и эпохой. Замечательным достоинством упомянутой книги является то, что она не насыщает интерес к Выготскому, а, напротив, усиливает и стимулирует желание продолжить изучение его творчества и биографических фактов.

Специально выделим и подчеркнем два важных методологических момента. Во-первых, для понимания исторической личности необходимо учитывать очень широкий контекст; ограничиваться узко понимаемой социальной средой и лишь «современной» эпохой здесь недостаточно и неправомерно. Чем шире мы будем рассматривать культурно-исторический контекст, тем более глубокие пласты личности нам могут открыться. В этом контексте даже мелкие, на первый взгляд, второстепенные факты могут приобрести совершенно новое, неожиданное и глубокое значение. Во-вторых, при изучении творческой личности непродуктивно и зачастую ошибочно полагать, что существуют заведомо малозначительные вопросы; любая деталь может стать ключевой и важной для понимания личности. Попытаемся проиллюстрировать сказанное на примере психобиографического исследования проблемы, связанной с отчеством и фамилией Выготского. Но прежде чем это делать, кратко рассмотрим различия между двумя направлениями исследований человеческих имен.

Собственные имена людей, индивидуальные и групповые (коллективные), исследует антропонимика (от греч. *anthropos* — человек + *onyma, onoma* — имя), т. е. один из разделов ономастики, изучающей всевозможные имена собственные. Иногда групповые имена (в частности, соционимы, этнонимы и генонимы) выносятся за рамки антропонимики (как будто они не являются именами людей!), но это не общепринято, не вполне логично и не совсем удобно (ведь никого не смущает, что физическая антропология изучает человеческие виды, расы, этносы и прочие макрогруппы людей). В методологическом плане современные антропонимические исследования индивидуальных имен по большей части имеют социально-эпидемиологический характер, т. е. основное внимание уделяется именам как массовым явлениям с определенным ареалом распространения в определенной социальной среде и в определенный исторический период. Помимо лингвистического анализа (например, этимологического) антропонимов иссле-

дователи выявляют статистические закономерности их возникновения, распространения, конкуренции, угасания, межпоколенной трансмиссии и трансформации и т. д. Необходимость изучать массовые явления предопределена самой природой номотетического исследования — его нацеленностью на познание общих закономерностей. Такой характер имеют, к примеру, труды классика советской ономастики В.А. Никонова (1904—1988), который не без гордости отмечал: «мои подсчеты охватили миллионы человек, по выборочным территориям» [7, с. 15].

Однако проблематика антропонимики не должна ограничиваться лишь массовыми именами. Большой интерес представляют сравнительно редкие и по своему уникальные случаи антропонимического творчества вполне конкретных личностей. Вспомним несколько примеров: Н.Н. Миклухо-Маклай, Лев Шестов, В.Г. Тан-Богораз, Э.Г. Эриксон и др. Изучение каждого такого случая требует идиографического исследования (*case-study*): знакомства с биографиями, генеалогиями, творчеством, причем, как было выше сказано, необходимо учитывать широкий культурно-исторический контекст, что, разумеется, выполнимо лишь при условии междисциплинарного подхода. При этом следует избегать того наивного заблуждения, будто идиографические исследования составляют особую самостоятельную науку, совершенно оторванную от номотетической науки. Направляющую роль в идиографических исследованиях обычно играют гипотезы, которые согласуются с общими психологическими или социологическими представлениями о формах и механизмах поведения личности, установленных в номотетической науке на материале массовых исследований (на худой конец, в нашем обобщенном жизненном опыте). Заметим, что ценность этих гипотез прямо не связана с тем, подтверждаются они или нет. С одной стороны, хорошо, если рассматриваемые частные случаи подтвердят известную закономерность, с другой стороны, не страшно, если все общие гипотезы будут опровергнуты: в конце концов, этим негативным результатом подтвердится творческий характер изучаемой личности и ее поведения. Рассмотренное направление можно условно назвать психобиографической антропонимикой.

2. Проблема отчества

В литературе о Выготском проблема его отчества, насколько мне известно, еще не ставилась. Можно сказать, что ее там нет. Ни Гита Львовна Выгодская, ни друг юности Льва Семеновича, С.Ф. Добкин, ее не ставят, хотя они аккуратно сообщают об известных им антропонимических деталях. На самом деле она есть, только ее упорно не видят, что тоже является еще одной проблемой. По-видимому, для психологии более интересна именно вторая проблема (т.е. игнорирование проблемы отчества), чем сама проблема отчества. Однако сначала о первой проблеме.

В книге Г.Л. Выгодской и Т.М. Лифановой воспроизведены два любопытных документа Л.С. Выготского: «Удостоверение об окончании гимназии» [1, с. 34] и «Экзаменационная книжка студента юридического факультета Императорского Московского университета» [1, с. 36]. Если внимательно присмотреться, то нетрудно заметить, что в качестве отчества указано «Симхович», а не всем знакомое — «Семенович». Производящее имя, вероятно, было Симха (др.-евр. «радость, веселье»; ср.: праздник Симхат Тора, «Радость Торы»). Таким образом, факт состоит в том, что в молодости Выготский изменил свое отчество, трансформировав его в форму, которая входит в христианский ономастикон.

О мотивах этой трансформации прежде всего можно выдвинуть гипотезу общего (типологического) плана. Известно, что нередко российские евреи, опасаясь эксцессов бюрократического и бытового антисемитизма, брали псевдонимы (своего рода защитные имена). Сама собой напрашивается гипотеза, что и Выготский поступил подобным образом. (Здесь и далее мы будем говорить только о Выготском, хотя, конечно, в этой истории принимал участие и его отец.) Возникает вопрос, насколько значимой проблема антисемитизма была лично для Выготского? Каждый читатель легко ответит на этот вопрос, если представит себя на месте ребенка, пережившего в 7- и 9-летнем возрасте два страшных погрома с грабежами и зверскими убийствами. Напомню, что детство Выготского прошло в белорусском г. Гомеле, где в 1903 и 1905 гг. вспыхнули еврейские погромы (случаи не уникальные в истории России, включая и годы Гражданской войны после Октябрьской революции). Такие события глубоко отпечатываются в памяти на всю жизнь и, безусловно, влияют на развитие характера и мировоззрения личности.

Поэтому ничего удивительного нет в том, что в юношеские годы проблема антисемитизма стала для Л.С. Выготского одной из доминантных тем. Такой вывод можно сделать из знакомства с его самыми ранними публикациями в журнале «Новый путь». Например, в очерках «М.Ю. Лермонтов (К 75-летию со дня смерти)» и «Литературные заметки («Петербург», роман Андрея Белого)» Выготский высвечивает своего рода традицию презрительного отношения к евреям и стереотипного их изображения в произведениях классиков русской литературы. В очерке о М.Ю. Лермонтове сильное впечатление производят следующие слова: «Будущий историк еврейства в России, как перед загадкой, с недоумением остановится перед отношением русской литературы к еврею. И странно, и непонятно: выдвинувшая принципы гуманности, развивающаяся под знаком человечности, она так мало внесла человеческого в изображение жида; в нем художники не чувствовали человека» [2, с. 87]. Редкое исключение Выготский находит как раз в творчестве Лермонтова, да и то не во всем. Поэтому общий вывод (или диагноз) таков: «Традиция

русской литературы в еврейском вопросе грешила тяжело не только перед человечностью, перед ликом Божиим, отраженным в человеке, но и перед художественной правдой. Немезида мстит сурово» [2, с. 92]. Та же проблема анализируется Выготским в статье, посвященной роману А. Белого «Петербург». Обе статьи опубликованы в 1916 г. (Справедливости ради можно отметить, что никто не считает грехом и загадкой тот очевидный факт, что русские писатели значительно в больших масштабах и острее обличали русского человека и русское общество.)

Тревога за будущее многострадального народа — это тема статьи «Аводим хоину» (др.-евр. «Рабами были мы»), опубликованной в 1917 г. в том же журнале, вероятно, в связи с событиями Февральской революции и подписанием Декрета о равноправии всех национальностей (от 21 марта). Основная мысль Выготского — не поддаваться ажиотажу националистически настроенных политиков, предупредить об опасности манипулирования общественным сознанием. «Народ больше, чем партия; история — чем политика; религия и миропонимание — чем программа» [2, с. 104]. Выготский резко выступает против лозунга превратить народ в партию, идеологического его закабаления: «политики должны подчиниться народной воле, а не подчинить ее» [там же, с. 105]. Содержание статьи не оставляет сомнений в том, что ее автор не просто идентифицируется с еврейским народом, он глубоко переживает его трагическую историческую судьбу, предчувствует будущие опасности и пытается выразить его интересы.

Таким образом, мотив защиты от антисемитизма вполне вероятен, но мы не можем утверждать, что он был единственной детерминантой решения сменить отчество. По-видимому, нельзя исключить в качестве дополнительного еще один мотив — несоответствие этимологического значения первого отчества тому трагическому чувству жизни (личной и народной), которое было характерно для Выготского. Здесь я опираюсь на довольно уверенное суждение С.Ф. Добкина, дружившего с Выготским с гимназических лет и до смерти последнего: «Его мировоззрение, конечно, было трагическим, но в то же время заставляющим не останавливаться на каком-нибудь трагическом выводе, а продолжать искать» [4, с. 70].

Вторая проблема, как сказано выше, заключается в том, что факт смены отчества остался незамеченным в литературе о Выготском. Трудно поверить, что это произошло только потому, что данный факт посчитали незаслуживающей внимания деталью. Опровержение этому можно усмотреть в том обстоятельстве, что биографы не забывают упомянуть, какие были параллельные имена или прозвища у членов семьи Выгодских. С.Ф. Добкин, в частности, сообщает, что домашние и друзья детства называли Льва Семеновича по имени Беба. И это не единственный пример внимания к индивидуальной антро-

понимике. Как же в таком случае объяснить факт игнорирования? Можно предположить, что основную роль здесь сыграло явление, известное в психологической литературе как «перцептивная установка»: все настолько привыкли читать, слышать и произносить одно отчество, что другого просто не «видят», когда оно попадает на глаза. Для проверки правдоподобности этого объяснения мною проведен небольшой эксперимент, в котором в качестве испытуемых выступили студенты-психологи первого курса университета «Дубна». Эксперимент проводился в конце первого семестра. О Выготском студенты слышали еще крайне эпизодически.

Эксперимент состоял из двух этапов. На первом этапе (выработка установки) экспериментатор в течение 10 минут знакомил всю группу испытуемых с некоторыми фактами из биографии Выготского. В этом выступлении примерно 7 раз произносились всем известные личное имя и отчество Выготского. На втором этапе (тестирование установки) студенты по одному входили в аудиторию, где им предлагалось громко и четко прочитать первые три строки Удостоверения об окончании гимназии (последним читаемым словом как раз было отчество — Симхович).

Результаты эксперимента вполне подтверждают выдвинутое объяснение. Из 18 студентов 12 человек (т. е. $\frac{2}{3}$) прочитали «Семенович». Из оставшихся 6 человек правильно, хотя и с большим трудом, прочел отчество лишь один испытуемый. Некоторые из испытуемых, дойдя до отчества, на некоторое время (до 1 минуты) как бы теряли дар речи и с трудом «выдавливали» из себя, как правило, неверный вариант. Таким образом, можно сделать вывод: если достаточно сильная установка, искажающая чтение слова, вырабатывается в течение 10 минут, то, несомненно, значительно более сильная установка формируется у людей, которые на протяжении многих лет слышат, читают или произносят только один известный вариант отчества Выготского.

3. Проблема фамилии

Что можно сказать о фамилии Выготского с точки зрения традиционной антропонимики? Фамилия «Выгодский» производится от названия населенного пункта «Выгода» [8, с. 28]. У восточноевропейских евреев фамилии, образованные от названий населенных пунктов (топонимов, точнее ойконимов), составляют сравнительно высокий, 15–20, процент [3, с. 67]. Отмеченная закономерность согласуется со случаем фамилии «Выгодский». Более того, В.А. Никонов отмечает, что на карте современной Украины имеется 11 селений с таким названием, а, как свидетельствуют подсчеты, доля украинских топонимов, внесших свой вклад в ашкеназскую антропонимию, самая высокая — 45% [3, с. 47].

Об этимологии интересующей нас фамилии сообщается следующее: «Первоначально означало прибившего из местечка *Выгода* (русское, польское, украинское — «удобство, польза»). В топонимах это слово означало местность, удобную для поселения. (...) Таким образом, фамилия не происходит непосредственно из русского нарицательного слова *выгода*» [8, с. 28]. Последнее утверждение заслуживает особого внимания, поскольку оно подтверждает мнение самого Льва Семеновича, о чем писала его дочь (см. далее).

Известно, что примерно в начале 1920-х гг. Лев Выгодский изменил в своей фамилии одну букву. Весьма вероятно, что это случилось в 1923 г., ибо есть документ этого года — Удостоверение преподавателя психологии и зав. Психологического кабинета Гомельского педагогического техникума от 8.11.1923, который воспроизводится в книге Выгодской и Лифановой [1, с. 64], где уже имеются все изменения; в то же время свои публицистические статьи в 1923 г. он еще подписывал старым способом (см.: [1, с. 393–394]).

Гита Львовна следующим образом комментирует это событие: «Так, в молодости он задумался о происхождении своей фамилии, семьи, своего рода. Он изучил этот вопрос и докопался до истины. Он доказывал своему отцу, что фамилия их пишется неправильно, что происходит она не от слова «выгода», а от названия маленького местечка в Белоруссии, откуда вышел их род, и потому должна она писаться через «Т» — ВЫГОТСКИЙ. Именно так написанной, ее теперь знает весь мир» [1, с. 233; см. также 12, р. 4].

К сожалению, мы не знаем, на каких источниках Гита Львовна базирует свою версию. По чисто формальным причинам она вызывает ряд сомнений. Одно из них прямо связано с вышеприведенной точкой зрения антропонимики — есть много мест с названием «Выгода», а не «Выотово». (При этом Выготский действительно прав, отвергая связь с нарицательным словом «выгода»!) Другое сомнение состоит в очевидном противоречии: если Лев Семенович «докопался до истины», то почему же его примеру не последовали члены нуклеарной семьи?

Другое объяснение дает А.А. Леонтьев [5, с. 14]: Выготский опасался, что его литературно-критические статьи будут путать со статьями его двоюродного брата, поэта, переводчика, филолога-испаниста Д.И. Выгодского. Никаких доказательств А.А. Леонтьев не приводит, но можно допустить, что такое объяснение дошло до него через отца, А.Н. Леонтьева, который был ближайшим коллегой Выготского и что-то подобное мог узнать из первых рук.

Я не собираюсь отвергать и подвергать сомнению указанные версии. Этого не потребует, если в данной проблеме провести различие между мотивировкой и мотивом. Мотивировок может быть много, они могут быть правдивы и убедительны, но главная правда заключена в мотивах, о которых не всегда уместно распространяться. Мотивировка иногда со-

знательно используется для маскировки мотива. Приведенные выше объяснения, на мой взгляд, являются мотивировками и не отражают реальные мотивы, которые должны быть более сильными и лично значимыми. Их и следует искать.

Исходным поводом для исследования послужил не замечавшийся ранее (биографами Выготского) факт, состоящий в том, что существует еще одна историческая личность, в фамилии которой произошла очень похожая замена букв. Этой личностью является знаменитый христианский реформатор Мартин Лютер. Случайно ли это совпадение? Не скрывается ли за ним факт сознательной имитации? Проведенное расследование, как мне кажется, дало если и не сенсационные, то весьма любопытные и неожиданные результаты, которые могут представлять большой интерес не только для выготсковедения, но и для психологии развития творческой личности.

Нельзя, наверное, отрицать, что молодой Выготский имел не только выдающиеся способности, но и мощный заряд честолюбия. Вполне естественно, что его могли привлекать великие личности. И хотя его сравнивают с Моцартом, сам он, скорее (и в глубине души), признал бы сравнение с другой исторической фигурой — Мартином Лютером. Однако в данном случае выбор личностного образца, идеала нельзя свести к тривиальной модели: мол, мечтал прославиться как Лютер и восхищался его личными качествами. В действительности, честолюбие и восхищение здесь играли, если вообще играли, второстепенную роль. Решающее значение для выбора имеет принцип сходства: при прочих равных условиях, образцом становится тот, в ком мы открываем больше черт сходства с собой, с кем мы чувствуем родство душ и судеб, но еще более — на кого мы можем опереться в трудные минуты жизни. Перейду к фактической стороне.

В 1917 г. исполнилось 400 лет с начала Реформации, и, возможно, под влиянием этой великой даты Выготский обратил особое внимание на некоторые биографические данные М. Лютера. Излишне доказывать, что у многих людей существует произвольная склонность регистрировать всякого рода особенности, которые их объединяют с другими людьми. Для иллюстрации склонности к самоотнесению приведу одну фразу из дневника известного советского антрополога Я.Я. Рогинского: «Убийца Пушкина Дантес умер в 1895 г. (83 лет), т. е. в год моего рождения» [9, с. 120]. Примечательно, что эта ремарка о совпадении года смерти Дантеса и года рождения Рогинского логически не связана с контекстом, это — побочная ассоциация, свидетельствующая о чуткости автора дневника к потоку собственного сознания.

С самого начала Выготский мог бы заметить следующие черты сходства между собой и Лютером: 1) оба родились в ноябре; 2) были вторыми по порядку рождения в своих семьях; 3) переехали в младенческом возрасте из одного города в другой;

4) учились на юридическом факультете (Лютер, правда, очень недолго); 5) оба имели право преподавать психологию. Кроме того, 6) следует напомнить, что виртуально их связывал между собой шекспировский Гамлет, который, по воле автора, учился в Виттенберге, где реально преподавал Лютер и откуда началась история лютеровской Реформации. Дело в том, что в 1915—1916 гг. Выготский написал глубоко оригинальное сочинение «Трагедия о Гамлете, принце Датском, У. Шекспира», представленное им в качестве дипломной работы в Московском городском народном университете имени А.Л. Шанявского, где Выготский учился параллельно с учебной на юридическом факультете Московского университета. Позднее Выготский продолжил разгадывание «трагедии трагедий» в восьмой главе «Психологии искусства» (работа написана в 1925 г.).

Однако решающую и роковую черту сходства (седьмую, если продолжать начатый список) Выготский получил возможность открыть не раньше 1919 или 1920 г. К этому времени умерли от болезни два его родных брата [1, с. 46]. Не вызывает сомнений, что это был жестокий удар судьбы, для переживания последствий которого необходимо было найти опору, в частности некий исторический пример того, как можно жить и не сломаться с такой трагической судьбой. Поразительно, что аналогичное потрясение примерно в том же возрасте, но на 400 лет раньше, имело место в жизни Мартина Лютера [10, с. 167].

Думается, что перечисленных совпадений вполне достаточно, чтобы Выготский почувствовал мистическую идентичность судеб. Помимо чисто формальных совпадений Выготский, вероятно, понимал, что его с Лютером объединяет трагическая судьба и трагическое мировоззрение. С этой точки зрения изменение в правописании фамилии могло иметь символический смысл — добровольного признания такой судьбы и еще большего усиления сходства с М. Лютером, который, несомненно, воплощает образец активного преодоления (копинга, как сказали бы специалисты по стрессу) жизненного кризиса, действия ради высоких сверхличных целей и мужественного отстаивания своих убеждений. Отсюда становится ясно, что изменение фамилии для Льва Семеновича имело глубокий личностный смысл и ему не было нужды навязывать его своим родственникам (никто из них не последовал его примеру, что является вполне оправданным в свете рассматриваемой гипотезы). Три факта в подтверждение этой гипотезы можно найти в переписке Выготского (см.: [1, с. 166, 169]), включая и письмо А.Н. Леонтьева Выготскому [6], из которого мы взяли слова для эпиграфа к этой статье. В двух опубликованных письмах к своим коллегам, нуждающимся в моральной поддержке, Выготский цитирует (причем по-немецки) знаменитую фразу Лютера: *Hier stehe ich (На том стою)*. Если данная гипотеза верна, то сравнение Выготского с Лютером будет больше, чем литературный прием.

Литература

1. *Выгодская Г.Л., Лифанова Т.М.* Лев Семенович Выготский. М., 1996.
2. *Выготский Л.С.* // Л.С. Выготский: Начало пути. Ранние статьи Л.С. Выготского. Иерусалим, 1996.
3. *Гиль П.* «Еврейская география» и ее отражение в фамилиях ашкеназских евреев // Вестник Еврейского ун-та в Москве. 1993, № 2.
4. *Добкин С.Ф.* // Выготский Л.С.: начало пути. (Воспоминания С.Ф. Добкина о Льве Выготском. Ранние статьи Л.С. Выготского.) Иерусалим, 1996.
5. *Леонтьев А.А.* Л.С. Выготский. М., 1990.
6. *Леонтьев А.Н.* Письмо Л.С. Выготскому // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 1.
7. *Никонов В.А.* География фамилий. М., 1988.
8. *Никонов В.А.* Словарь русских фамилий. М., 1993.
9. *Рогинский Я.Я.* // Яков Яковлевич Рогинский: человек и ученый. М., 1997.
10. *Эриксон Э.Г.* Молодой Лютер. Психоаналитическое и историческое исследование. М., 1996.
11. *Toulmin S.* The Mozart of Psychology //The New York Review. 1978. September. № 28, p. 51–57.
12. *Veer R. Van der, Valsiner J.* Understanding Vygotsky: A Quest for synthesis. Oxford, Cambridge: Blackwell, 1991.

L.S. Vygotsky and His Name

B.G. Meshcheryakov

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

Two mysteries of the L.S. Vygotsky's patronymic and family names are discussed in the article. His former patronymic name «Simkhovich» was substituted for «Semionovich», and his family name «Vygodsky» was substituted for «Vygotsky». The motives of the replacement are analyzed. Both substitutions were made between 1917 and 1924. The attention was paid to some coincidences in biographies of Martin Luther and Lev Vygotsky that could draw the latter's attention. The author hypothesized and proved that the letter's substitution in the family name could be explained by an attempt of Vygotsky to overcome his internal crisis connected to the tragic family events. The author heeds the life of an outstanding scientist. He got the conclusion that the more potentiality a creative personality possesses, there are less chances to interpret his activity by an insufficient context limited by family, confession, coevals, etc.

Keywords: Lev Semionovich Vygotsky, personality's context, psycho biographical anthroponomy, anti-Semitism, Martin Luther.

References

1. *Vygotskaya G.L., Lifanova T.M.* Lev Semenovich Vygotskii. M., 1996.
2. *Vygotskii L.S.* // L.S. Vygotskii: Nachalo puti. Rannie stat'i L.S. Vygotskogo. Ierusalim, 1996.
3. *Gil' P.* «Evreiskaya geografiya» i ee otrazhenie v familiyah ashkenazskih evreev //Vestnik Evreiskogo un-ta v Moskve. 1993. № 2.
4. *Dobkin S.F.* // Vygotskii L.S.: nachalo puti. (Vospominaniya S.F. Dobkina o L'Ve Vygotskom. Rannie stat'i L.S. Vygotskogo.) Ierusalim, 1996.
5. *Leont'ev A.A.* L.S. Vygotskii. M., 1990.
6. *Leont'ev A.N.* Pis'mo L.S. Vygotskomu // Psihologicheskii zhurnal. 2003. T. 24, № 1.
7. *Nikonov V.A.* Geografiya familii. M., 1988.
8. *Nikonov V.A.* Slovar' russkih familii. M., 1993.
9. *Roginskii Ya.Ya.* // Yakov Yakovlevich Roginskii: che-lovek i uchenyi. M., 1997.
10. *Erikson E.G.* Molodoi Lyuter. Psihoanaliticheskoe i istoricheskoe issledovanie. M., 1996.
11. *Toulmin S.* The Mozart of Psychology //The New York Review. 1978. September. № 28, p. 51–57.
12. *Veer R. Van der, Valsiner J.* Understanding Vygotsky: A Quest for synthesis. Oxford, Cambridge: Blackwell, 1991.

Зона ближайшего развития: о чем не успел написать Выготский...

В.К. Зарецкий

кандидат психологических наук, заведующий лабораторией психолого-педагогических проблем непрерывного образования детей и молодежи с особенностями развития и инвалидностью Московского городского психолого-педагогического университета

Главная тема статьи — попытка реконструкции мысли Л.С. Выготского в плане его понимания значения понятия «зона ближайшего развития» (ЗБР) для обучения. Первая часть статьи — анализ текста Л.С. Выготского о ЗБР как предмете диагностики и интерпретация основных положений текста с точки зрения их педагогического значения. Итогом анализа является формулирование семи тезисов, являющихся базовыми для построения педагогических процедур при сотрудничестве взрослого с ребенком в ЗБР. Вторая часть статьи посвящена конструированию понятия ЗБР как пространства возможных линий развития ребенка, определяющихся потенциалом проблемной ситуации и характером помощи взрослого. По мнению автора, ЗБР — совокупность различных векторов развития, по каждому из которых возможно выстраивание сотрудничества между взрослым и ребенком, в ходе которого происходит передача и совместная выработка способов действия. В третьей части статьи рассматриваются педагогические следствия из выстроенного представления о ЗБР, приводятся примеры оказания помощи детям в преодолении ими учебных трудностей средствами развиваемого автором рефлексивно-деятельностного подхода. Дается трактовка сотрудничества ребенка и взрослого как взаимодействия двух равноправных субъектов учебной деятельности и характеристика эффективных и неэффективных видов помощи взрослому ребенку.

Ключевые слова: зона ближайшего развития и обучение, Л.С. Выготский, дети с трудностями в обучении, зона актуального развития, зона актуально недоступного, рефлексивно-деятельностный подход, психолого-педагогическая помощь, сотрудничество ребенка и взрослого, ребенок как субъект собственного развития.

Трагические исторические обстоятельства — преждевременная кончина Льва Семеновича Выготского — оборвали его мысль о зоне ближайшего развития (ЗБР), в буквальном смысле, на полуслове. Подробно разобрав понятие «ЗБР» применительно к вопросам диагностики уровня развития, Л.С. Выготский лишь указал, что оно имеет определенное значение и для обучения. И, наверное, у многих, читавших его текст о ЗБР, возникал вопрос: а что же он хотел написать о педагогическом аспекте использования этого понятия? Известно, что в главе «Проблема возраста» [4] он весьма детально разбирает и убедительно обосновывает необходимость учитывать при диагностике развития не только то, что ребенок может сделать самостоятельно, но и то, что он может сделать с помощью взрослого. Область того, что ребенок может сделать с помощью взрослого или в сотрудничестве с ним (область этих процессов), Л.С. Выготский называет **зоной ближайшего развития**, отличая ее от зоны актуального развития, в которой ребенок справляется со всеми действиями самостоятельно.

Слова, на которых обрывается мысль Льва Семеновича, следующие: «Практическое значение данного диагностического принципа связано с проблемой обучения. Подробное выяснение этой проблемы будет дано в одной из последних глав» [4, с. 268]. Эта глава, как говорится в примечании к шеститомному изданию собрания сочинений Л.С. Выготского, так и осталась ненаписанной [там же, с. 413].

Что же могло быть написано в этой главе? О каком практическом значении понятия «ЗБР» для обучения размышлял Л.С. Выготский? Попробуем проследить ход мысли Л.С. Выготского в направлении от диагностики как констатации определенного уровня развития, **к обучению как процессу, в котором происходит развитие**.

Прежде чем обратиться к анализу текста Л.С. Выготского под углом реконструкции педагогического значения его идеи ЗБР, зададимся простым вопросом: **когда именно происходит развитие?** Вопрос этот не об условиях, а о моменте. Если исходить из того, что развитие — это не нечто мистическое, а складывающееся из конкретных шагов, каждый из которых знаменует переход в новое качество, то можно задать вопрос: когда это происходит? Для иллюстрации смысла данного вопроса обратимся к аналогии. Развитие растения можно описать как процесс его перехода из состояния семени в состояние «взрослого растения», цветущего, приносящего плоды, имеющего стебель, листья, корни. При этом можно точно указать момент, когда из семени пробивается стебель, когда на стебле появляются листья, когда завязывается плод и т. д. Нам представляется, что педагогическое значение понятия «ЗБР» заключается именно в том, что оно позволяет ответить на вопрос о том, **когда происходит развитие**, в какой момент совершается этот шаг — переход в новое качество. Прежде чем дать ответ на этот

вопрос, реконструировав позицию Л.С. Выготского, попробуем проследить движение его мысли в ходе построения представления о зоне ближайшего развития.

О чем написал Л.С. Выготский

В «Проблемах возраста» Л.С. Выготский успеваешь остановиться на одном моменте, который называет самым главным. Он рассматривает сроки обучения, вычерпывая потенциал *метафоры об урожае, играющей роль моделирующего представления* для понимания того, что такое, с точки зрения Выготского, ЗБР. То, что метафора предшествует введению понятия, важно отметить особо. Этот прием — вход в научный предмет через метафору — весьма характерен для Л.С. Выготского. Зачем нужна метафора?

Н.Г. Алексеев [1], анализируя методологические средства построения научных теорий, выделяет в их структуре центральное звено, называя его «моделирующим представлением», которое определяет как способ целостного схватывания реальности посредством образа или метафоры. Моделирующие представления позволяют «материализовать» чувство реальности, выделить в ней некоторый существенный для исследователя аспект, когда ощущается неадекватность имеющихся средств научного описания этого аспекта. Дальнейшая разработка понятия — после того как сформулировано моделирующее представление, — состоит в разработке научных принципов, обосновывающих новое видение реальности и новых исследовательских правил и процедур ее изучения [1].

Л.С. Выготский, будучи автором новаторских идей, оформляя их в научный текст, неизбежно сталкивался с этой проблемой — дефицита существующих научных средств описания того аспекта реальности, который он чувствовал и видел благодаря развиваемой им идее культурно-исторического происхождения психики человека. Л.С. Выготский пишет о том, для чего еще нет адекватных понятий, и это ощущается по всему тексту.

Текст Л.С. Выготского о ЗБР очень динамичен. Он больше похож на рассуждение вслух, в ходе которого подыскиваются слова и термины, которые адекватны оформляемому в текст чувству реальности. Началом, исходным толчком рассуждения, является вопрос, как оценивать уровень развития. Учитывать только актуальный уровень, т. е. определять ту часть картины развития, которая охватывает «уже созревшие процессы», или же учитывать те процессы, которые находятся «в стадии вызревания» [4, с. 261–262]? Отвечая на эти вопросы, Л.С. Выготский вводит метафору о садовнике, который оценивает виды на урожай и, конечно же, при этом учитывает не только уже вызревшие плоды, но и созревающие. Проводя аналогию между таким образом понимаемым урожаем и процессами развития, Л.С. Выготский делает вывод, что полная картина развития должна учитывать как уже созревшие (завершившие свой цикл развития) процессы, так и созревающие. После этой метафоры он вводит термин «ЗБР», еще не давая определения, а лишь указывая его функцию: *с помощью ЗБР можно определить, какие процессы находятся в стадии вызревания.*

Прежде чем ввести само понятие, Л.С. Выготский поясняет его следующим, как он выражается, «частным» примером, продолжая рассуждать «вслух». Как определяют уровень интеллектуального развития ребенка? Дают ему серию заданий, нарастающих по трудности и стандартизованных по годам детской жизни. «Таким образом, определяется предел трудностей задач, доступных для данного ребенка» [4, с. 262]. Для дальнейшего рассуждения отметим, что по процедуре оценки развития при помощи задач, ранжированных по трудности, ребенок в ходе их выполнения обязательно попадает в *проблемную ситуацию*, когда самостоятельно не может справиться с заданием. Это принципиально важно, так как проблемная ситуация данного типа является, с нашей точки зрения, точкой, соединяющей две логики рассуждения о ЗБР — диагностическую (как оценивать уровень развития) и педагогическую (как способствовать повышению уровня развития).

Далее Л.С. Выготский ставит под сомнение распространенную в его время точку зрения на процедуру оценки развития. Он пишет: «Принято считать, что показательным для ума является единственно и исключительно самостоятельное решение. Если в ходе решения ребенку поставлен наводящий вопрос, дано руководящее указание, как надо решать задачу, такое решение не принимается во внимание при определении умственного возраста» [там же]. Затем Л.С. Выготский формулирует то основание сложившегося взгляда на развитие и его диагностику, *которое подлежит изменению*: «В основе этого представления лежит убеждение, что несамостоятельное решение задачи лишено всякого значения для суждения об уме ребенка» [там же]. И далее, прежде чем приводить аргументы с позиций собственного культурно-исторического подхода в психологии, он приводит другие данные «современной психологии», которые опровергают этот тезис. В частности, он говорит о том, что дети и животные различаются по способности подражать, и что животные неспособны к обучению в том смысле, в котором мы говорим об обучении применительно к человеку.

«Подражание» на данном витке рассуждения становится очень важным термином для Л.С. Выготского, настолько важным, что на с. 263 [4] он даже употребляет термин «зона интеллектуального подражания», фактически в качестве синонима понятию ЗБР.

Но мы помним, что Л.С. Выготский строит текст, рассуждая вслух. И становится понятным, что термин «подражание» понадобился ему только на том этапе, на котором он сравнивал развитие ребенка и животного. Подчеркнув принципиальное различие между обучением человека и животного («животное поддается только дрессировке»), Л.С. Выготский указывает, что применительно к человеку, «говоря о подражании, мы имеем в виду не механическое, автоматическое, бессмысленное, а разумное, основанное на понимании подражательное выполнение какой-либо интеллектуальной операции» [4, с. 263]. На следующем логическом шаге от термина «подражание» остается только лингвистическая оболочка, так как Л.С. Выготский пишет: «...мы расширяем значение термина, применяя слово «подражание» ко всякого рода деятельности определенного типа, выпол-

няемой ребенком не самостоятельно, а в сотрудничестве со взрослым или другим ребенком» [4, с. 263].

Прежде чем идти дальше, следя за движением мысли Л.С. Выготского, отметим, что к ситуации, которую мы назвали проблемной, т. е. ситуации, в которой ребенок не может справиться с неким заданием самостоятельно, добавляется еще одно важное понятие — *сотрудничество* ребенка со взрослым (или другим ребенком).

Чтобы придать еще больше убедительности собственной позиции и пояснить важность учета для понимания развития того, что ребенок может сделать совместно со взрослым, Л.С. Выготский приводит пример о двух восьмилетних мальчиках, которые не различаются по актуальному уровню развития, т. е. одинаково успешно справляются с заданиями для восьмилетних, но при этом различаются по способности действовать в сотрудничестве со взрослым. Один ребенок может с помощью взрослого справиться с заданиями для 9-летнего ребенка, а другой — для 12-летнего. Спрашивается: различаются ли эти дети по уровню развития? Очевидно, да, но не по актуальному уровню, а по *ширине* ЗБР. У одного ребенка, как пишет Л.С. Выготский, ЗБР опережает его умственный возраст на 4 года, а у другого — на один. То есть по состоянию созревающих процессов один ребенок ушел в 4 раза дальше, чем другой, и это необходимо учитывать как в оценке уровня развития, так и *в обучении*.

Между этим примером и той цитатой, которая была приведена в начале статьи о значении ЗБР для обучения, всего полстраницы. Какая же мысль проводится на этом отрезке рассуждения, что позволяет Л.С. Выготскому перейти от диагностики к обучению?

Во-первых, в одном абзаце делается намек на то, что определять ЗБР можно применительно к другим сторонам детской личности (не только к умственному развитию). Что при этом имел в виду Л.С. Выготский, можно только догадываться, так как эта идея раскрытия в тексте не получает. А в следующих двух абзацах он, наконец-то, обращается к аргументам культурно-исторической концепции, и формулирует главную мысль: «развитие внутренних индивидуальных свойств личности ребенка имеет ближайшим источником его сотрудничество (понимая это слово в самом широком смысле) с другими людьми» [4, с. 265].

Следует обратить внимание на ту смысловую динамику, которую претерпела мысль Выготского. Рассматривая взаимодействие ребенка и взрослого, он первоначально говорит о подражании ребенка взрослому, о подражательной деятельности, о зоне интеллектуального подражания [4, с. 263]. Затем он расширяет термин подражание, говоря о том, что под подражанием будет пониматься сотрудничество ребенка и взрослого. Но спустя всего две страницы текста оказывается, что и сотрудничество следует понимать в самом широком смысле слова. С чем связана такая стремительная динамика?

Разумеется, мы можем только попытаться реконструировать движение мысли Л.С. Выготского, и для этого посмотрим, в каких словах он раскрывает взаимодействие ребенка и взрослого в ЗБР, которое он называет подражанием и сотрудничеством.

На с. 262 [4] Л.С. Выготский, иллюстрируя несамостоятельное решение, говорит о «руководящих указаниях» и «наводящих вопросах» как тех видах помощи взрослого ребенку, благодаря которым тот может справиться с заданием. На следующей странице присутствует та же пара понятий («руководство» со стороны взрослого или сотрудничество «с помощью наводящих вопросов»). Видимо, «руководство» — это прямое указание, как сделать, а «наводящие вопросы» — косвенное наведение на правильный способ действия.

Наиболее развернуто возможные виды помощи взрослому ребенку представлены на с. 264. Вот как мыслит Л.С. Выготский возможность установления ЗБР для данного ребенка «с помощью особых приемов»: «Мы показываем ребенку, как нужно решить задачу, и смотрим, может ли он, подражая показу, выполнить решение. Или мы начинаем решать задачу и предоставляем ребенку закончить ее. Или мы предлагаем решать задачи, выходящие за пределы его умственного возраста, в сотрудничестве с другим, более развитым ребенком, или, наконец, мы объясняем ребенку принципы решения задачи, ставим наводящие вопросы, расчлняем для него задачу на части и т. д. Короче говоря, мы предлагаем ребенку решать в том или ином виде сотрудничества задачи, выходящие за пределы его умственного возраста» [4, с. 264].

Интересно, что перечень видов сотрудничества фактически ограничивается теми или иными способами доведения до ребенка образца действия. Взрослый либо показывает ребенку, как сделать, либо объясняет, либо расчлняет сложное действие на части, и работает с каждой частью отдельно. Вполне логичное понимание, учитывая, что в культурно-исторической концепции обучение ведет за собой развитие, а само развитие происходит благодаря усвоению культурно-исторического опыта человечества, носителем образцов которого выступает для ребенка взрослый.

Зачем же Л.С. Выготскому понадобилось говорить, что и сотрудничество следует понимать в самом широком смысле слова [4, с. 265]? Предложению понимать сотрудничество предельно широко предшествует тезис о том, что социальная среда является «источником социального развития ребенка, которое совершается в процессе реального взаимодействия «идеальных» и наличных форм» [4, с. 265]. А этому тезису, как мы уже отмечали выше, предшествует совсем короткий абзац с никак не развиваемым тезисом о том, что понятие ЗБР применимо и к другим сторонам детской личности. По-видимому, чувствуя потенциал понятия ЗБР, но не имея возможности его немедленно раскрыть, Л.С. Выготский делает намек на то, что оно применимо не только к оценке умственного развития, но и к другим сторонам личности (поскольку и они тоже развиваются из того же источника). Очевидно, что при таком расширении возникающих во взаимодействии с другими людьми новообразований и сотрудничество следует понимать более широко...

Нам важно отметить, что это более широкое понимание предполагает использование взрослым не только руководящих указаний, объяснений и наводящих вопросов, но и *каких-то других приемов*,

которые могут способствовать успешному сотрудничеству ребенка и взрослого, при этом успешность имеет вполне четкий критерий: без взрослого ребенок не может сделать, совместно с взрослым делает...

И, наконец, приведем последний существенный для нас тезис Л.С. Выготского, без которого все рассуждения о ЗБР, развитии, сотрудничестве и т. д. теряют всякий смысл: «То, что сегодня ребенок умеет делать в сотрудничестве..., завтра он становится способен выполнить самостоятельно» [4, с. 264].

Таким образом, осуществленная реконструкция мысли Л.С. Выготского применительно к педагогическим возможностям использования принципа ЗБР дает возможность сформулировать тезисы, на которых будет строиться наше дальнейшее рассуждение:

1. Границей между зоной актуального развития (т. е. актуально доступного, самостоятельно выполнимого) и ЗБР является то первое трудное задание, с которым ребенок не справляется самостоятельно, когда ему требуется помощь взрослого (не важно, происходит ли это в естественных условиях или же в специально организованной процедуре диагностики уровня развития ребенка).

2. Если ребенок не справляется с неким заданием (задачей, действием), он оказывается в проблемной ситуации, когда не может сделать самостоятельно то, что надлежит сделать.

3. Сотрудничество ребенка и взрослого при определении ЗБР или же при обучении в ЗБР осуществляется в проблемной ситуации, с которой ребенок справляется благодаря помощи взрослого.

4. Развитие с этой точки зрения выступает как процесс перехода от совместного выполнения трудных, но доступных ребенку заданий, к самостоятельному (без помощи взрослого). Это же является мерой эффективности помощи взрослого: если ребенок становится способным самостоятельно делать то, что «вчера» делал только в сотрудничестве со взрослым, то помощь была эффективной. Если же этого не происходит, взрослому следует задуматься над тем, какими методами он оказывает помощь.

5. Очевидно, что область «созревающих процессов» имеет и другую границу, за которой лежит область актуально недоступного, т. е. того, что ребенок не может сделать даже в сотрудничестве со взрослым. Таким образом, ЗБР — это область, ограниченная с двух сторон: с одной стороны граница проходит там, где ребенок способен успешно действовать самостоятельно, с другой — где он не может успешно действовать даже в сотрудничестве со взрослым.

6. Область ЗБР образована действиями, которые ребенок способен понять, но не способен выполнить, т. е. это зона, внутри которой ребенок действует разумно и осмысленно с помощью взрослого. Если он не может взаимодействовать осмысленно, сотрудничество не получится.

7. Наконец, в качестве последнего тезиса мы бы указали, что, по мнению Л.С. Выготского, понятие ЗБР может быть распространено и на другие стороны личности (не только умственное развитие).

Таким образом, в резюме нам удалось сформулировать семь тезисов, в которых, на наш взгляд, выражена педагогическая ценность идеи Л.С. Выготского о ЗБР. Опираясь на них, можно выстраивать практические педагогические процедуры, которые способствовали бы развитию ребенка, а не только объясняли работу некоторых механизмов. В ходе дальнейшего рассуждения мы остановимся на двух вопросах: 1) как может быть оказана помощь взрослому ребенку в опоре на представление о ЗБР — ребенку, который в такой помощи нуждается, т. е. имеет трудности в обучении? 2) Каковы проблемы современной традиционной методики обучения, которые становятся очевидными, когда мы смотрим на педагогический процесс сквозь призму представлений о ЗБР?

При этом отметим, что если в диагностике идея Л.С. Выготского довольно быстро была операционализирована, то в педагогической практике мы не обнаружим каких-либо развитых педагогических систем или даже приемов, которые бы базировались на идее ЗБР [5]. Здесь мы просто фиксируем как факт, что идея ЗБР не нашла отражения в педагогической практике, не пытаюсь объяснить, почему так произошло. Но считаем, что это проблема, которая заслуживает специального исследования и анализа.

Продолжая мысль Л.С. Выготского

Здесь мы остановимся на вопросе о том, какие следствия применительно к помощи взрослому ребенку вытекают из данного понимания развития как процесса происходящего в сотрудничестве ребенка и взрослого в ЗБР. При этом подчеркнем, что, строя представления о видах помощи, мы будем опираться на собственный опыт практической работы по оказанию психолого-педагогической помощи детям с трудностями в обучении средствами рефлексивно-деятельностного подхода [6, 7].

Очевидно, что то, как именно и какую помощь оказывает взрослый ребенку, может влиять и на ход развития, и на его направление, и на динамику движения самой ЗБР. При взаимодействии со взрослым ЗБР не исчезает — сдвигается ее граница за счет расширения зоны актуального развития, при этом расширяется сама ЗБР. Ребенок все больше и больше может делать не только самостоятельно, но и во взаимодействии со взрослым (см. рис. 1).

Если рассматривать только содержательную (предметную) сторону деятельности, то взаимодействие ребенка и взрослого можно помыслить весьма и весьма просто: все, что ребенок не может сделать самостоятельно, делает за него взрослый. Ребенок, подражая взрослому, постепенно перенимает его действия и начинает выполнять их самостоятельно. В этом случае помощь взрослого заключается в предъявлении ребенку культурного образца способа действия, который ребенок осваивает и присваивает, т. е. делает собственным достоянием. Однако, как мы помним, Л.С. Выготский сначала делает важное примечание о том, что «подражание» следует мыслить более широко, нежели просто повторение ребенком того, что де-

лает взрослый, а затем начинает употреблять термин «сотрудничество». Это дает основание предполагать, что ребенком усваивается не только то, что является предметом взаимодействия ребенка и взрослого, т. е. то, чему взрослый учит ребенка, но и другие способы действий взрослого, в том числе то, как он это делает.

Соответственно, если выйти за рамки стержневого процесса — присвоения ребенком способа осознанно демонстрируемого взрослым действия — и рассмотреть другие процессы, которые могут происходить во взаимодействии взрослого и ребенка, то вопрос о помощи взрослому можно поставить иначе: чем может помочь в развитии взрослый ребенку, используя ситуацию, когда ребенок не справляется самостоятельно с некой трудностью, но может сделать это во взаимодействии со взрослым?

Дети с трудностями в обучении — это именно дети, которые не могут самостоятельно выполнить определенные задания, не в состоянии освоить учебный материал. Их трудности проявляются в ошибках, в непонимании задания, в неумении выстроить действия по предложенному алгоритму, в неспособности найти сделанную ошибку и во многом другом. Учителя, как правило, не имеют возможности оказывать индивидуальную помощь таким детям, а нередко не считают возможным вообще чем-либо им помочь, списывая их трудности на биологию, наследственность, природу, социальное неблагополучие, бесталанность и т. д. Но и многие из тех учителей, которые искренне стремятся помочь этим детям, не жалеют времени на индивидуальные занятия, оказываются неэффективными в своей помощи. В современной ситуации, если ребенок отнесен к категории детей «с трудностями в обучении», он практически обречен на то, что общественно-исторический опыт человечества, даже в пределах школьной программы, останется им не усвоенным.

В этом пункте нашего рассуждения важно остановиться и зафиксировать одно принципиальное обстоятельство: даже не выходя за рамки представления о ребенке как субъекте *присвоения* общественно-исторического опыта, можно утверждать, что при работе взрослого с ребенком над преодолением его учебных трудностей во взаимодействии ребенка и взрослого деятельность протекает одновременно как минимум в двух планах. Первый — работа над освоением того предметного материала, в котором возникла трудность; второй — работа над преодолением трудности как таковой на соответствующем материале. Принимая во внимание наличие двух планов деятельности, мы можем говорить о ребенке в двух ипостасях: **как о субъекте освоения учебного материала и как о субъекте преодоления собственных трудностей**. Соответственно можно говорить и о двух ЗБР, лежащих в разных плоскостях: зоне, очерчиваемой возможностями освоения учебного материала в сотрудничестве со взрослым, и зоне выработки способности самостоятельно преодолевать учебные трудности (см. рис. 2).

Если взрослый удерживает лишь предметный аспект ситуации своего взаимодействия с ребенком, то может выступать лишь в роли носителя культурного образца способа действия, постепенно передавая его ребенку. Если же он удерживает и второй план дея-

тельности, а именно то, что в этой ситуации он может оказать помощь в выработке способности преодолевать учебные трудности, то его функции как носителя образца может быть недостаточно, более того, она может быть ненужной и даже бесполезной.

Если же мы будем рассматривать ребенка в ситуации взаимодействия со взрослым не только как субъекта присвоения общественно-исторического опыта, транслируемого ему взрослым, и не только как субъекта преодоления учебной трудности, но, более широко, как субъекта осуществления собственного замысла, тогда через зону ближайшего развития могут пройти самые различные векторы, задаваемые замыслами ребенка. По каждому из них может происходить развитие, если взрослый будет строить свое взаимодействие с учетом замысла ребенка (см. рис. 3).

В рамках рефлексивно-деятельностного подхода к оказанию помощи детям с трудностями в обучении такими векторами могут быть направления развития, связанные со следующими процессами: самоопределение, рефлексия, выработка замысла, целеобразование, контроль, нормы взаимодействия (кооперации), саморегуляция (смысловая, рефлексивная, эмоциональная), способность преодолевать трудности, использовать ошибку как материал для рефлексии, устанавливать отношения между средством и результатом действия и т. д. [6, 7]. Все эти процессы, безусловно, связаны с освоением предметного материала и разворачиваются на фоне процесса присвоения способа действия с помощью взрослого, но по своему содержанию выходят далеко за пределы освоения предметного материала.

Приведем несколько примеров, иллюстрирующих, как в зависимости от субъектной позиции ребенка, возникающей в процессе полноценного сотрудничества со взрослым, появляются указанные векторы.

Например, когда ребенку предлагается познакомиться с дополнительным (именно «предлагается», а не «вменяется в обязанность»), для него возникает ситуация самоопределения, т. е. как он решит, так и будет. Можно принять решение безответственно, а можно серьезно, с пониманием того, что и зачем будет делаться. Иногда ребенок не в состоянии принять решение самостоятельно, тогда взрослый может оказать ему помощь. В ходе их взаимодействия ребенок приобретает опыт самоопределения, которым в дальнейшем может воспользоваться самостоятельно.

Создавая условия для самоопределения ребенка, взрослому следует занимать позицию сотрудника, готового оказать помощь, но не определяющего полностью содержания совместной деятельности. Ребенок должен почувствовать, что он может отказаться, и тогда никаких занятий не будет, но и шанс тогда будет упущен. Для детей, хронически неуспевающих в школе, нередко утративших смысл занятий и посещения школы, утомленных постоянными упреками в их адрес, вдруг возникает перспектива переломить кажущуюся фатальной траекторию их развития. Им пока непонятно, как это может произойти, но появляется хотя бы слабая надежда. Чтобы проверить, может ли надежда воплотиться в реальность, нужно действовать, а для начала просто принять предложе-

ние взрослого. Самоопределение ребенка, которое заключается в принятии предложения взрослого, в такой ситуации означает сразу очень многое: «я готов», «я надеюсь», «я поверил, но вера еще слаба», «я сделал шаг навстречу, но...», «такие отношения меня устраивают...». Самоопределяясь в таких условиях, **ребенок становится субъектом собственной учебной деятельности и собственного развития.** Последующее укрепление его субъектного начала во много зависит от того, будет ли взрослый своими действиями и отношением способствовать дальнейшему развитию субъектности ребенка, помогая ему **пройти путь от субъекта принятия ответственного решения, до субъекта, способного самостоятельно воплотить это решение в жизнь.**

Когда занятия начались, возникает вопрос, чем именно заниматься. Решение принимается совместно ребенком и взрослым. Обычно мы предлагаем ребенку выполнить несколько заданий разного типа и уровня трудности, чтобы определить, что ребенок может сделать самостоятельно, а что нет, т. е. где проходит граница между зонами актуального и ближайшего развития. Определив несколько видов ошибок, мы предлагаем ребенку выбрать, над чем он начнет работать в первую очередь (поскольку устранить все ошибки сразу нельзя). Для ребенка возникает проблема выбора цели. Чтобы этот выбор был осознанным, иногда требуется помощь взрослого, который демонстрирует пример анализа ситуации и определения оснований выбора. Например, дети, имеющие трудности в русском языке, часто допускают элементарные ошибки на пропуск и замену букв в словах, которые пишутся, как слышатся. Наряду с ними есть ошибки на довольно сложные правила, орфографические и пунктуационные. Если ребенок хочет работать над сложным правилом, можно с ним согласиться и начать работу. Если же он спросит совета, с чего лучше начать, то логично, прежде чем переходить к правилам, научиться писать грамотно слова, которые пишутся, как слышатся, потом научиться видеть «опасные» места (т. е. места, где можно допустить ошибку, которые пишутся не так, как слышатся), а затем уже браться за правила. Рассуждая вместе со взрослым таким образом, ребенок приобретает **опыт анализа ситуации, определения оснований выбора, определения цели** и т. д., т. е. совершает действия, многие из которых в дальнейшем сможет выполнить уже самостоятельно.

При работе над конкретной ошибкой, устранении ее причин и выработке способа безошибочного действия важным моментом работы является установление причин ошибки, которые кроются в неправильном способе действия. Для детей вовсе не очевидно, что они что-то делают не так. Нередко они объясняют ошибки случайностью, ситуативными обстоятельствами. Если же исходить из того, что ошибка никогда не бывает случайной (сделать правильно можно случайно, ошибиться — нет!), тогда необходимо проделать определенную работу по установлению отношений между способом действия и его ошибочным результатом, вскрыть и проанализировать способ собственного действия, т. е. сделать то, что мы называем **рефлексией.**

Установив эти отношения и убедившись в том, что именно определенный конкретный дефект способа действия приводит к ошибке данного типа, ребенок приступает к деятельности, именуемой «конструированием нового способа действия», т. е. ищет совместно со взрослым то, чем нужно дополнить свой способ действия или что изменить в нем. Иными словами, он мысленно *проектирует свое будущее действие*, приобретая совместно со взрослым опыт, который в дальнейшем сможет использовать самостоятельно.

Иногда дети усматривают причины ошибок не в способе как таковом, а в своем состоянии, психологическом настрое. Например, одна шестиклассница на вопрос, почему она допускает ошибки на безударную гласную, уверенно ответила, что это из-за волнения. Выбрав правило «безударная гласная в корне слова» в качестве предмета работы, в итоговой рефлексии, когда учитель задал вопрос, что каждому удалось сделать на этом уроке, девочка неожиданно ответила: «Я научилась справляться со своим волнением!». Таким образом, *работая над ошибкой, она развивалась в направлении совершенствования способностей саморегуляции.* Помощь взрослого при этом свелась к одному единственному вопросу: «Что тебе нужно делать, чтобы не волноваться?». Этот вопрос позволил девочке сделать маленькое открытие: чтобы не волноваться, нужно что-то с собой сделать. И она, думая над этим в течение урока, нашла, что именно нужно делать ей, чтобы не волноваться...

Таким образом, ЗБР можно представить не плоско-стью, которая образована способами совместной деятельности ребенка и взрослого при освоении первым определенного предметного содержания, а сферой, образованной совокупностью векторов, проходящих через «точку» трудности и очерчивающих разнообразные возможные направления развития ребенка (зоны возможных личностных, когнитивных и других изменений).

Примером подобного (более сложного) представления о ЗБР может служить разработка пространственно-временной схемы ЗБР Л.Ф. Обуховой и И.А. Корепановой [8], в которой наряду с предметной стороной деятельности ребенка и взрослого вводится ее смысловая сторона. «Осознание смысла действия», направленного на другого человека, рассматривается этими авторами как составная часть пространственно-временной структуры ЗБР. Другой попыткой рассмотрения различных аспектов ЗБР (эмоционального и когнитивного) является работа Н.Л. Белопольской [2], в которой показана связь уровня понимания рассказов с формой их предъявления, меняющей эмоциональное отношение.

Практические педагогические следствия

С точки зрения Л.С. Выготского, собственно развитию способствует только та деятельность, которая осуществляется в ЗБР с помощью взрослого. Таким образом, развивается только тогда, когда ему трудно, когда он не может справиться с некоей деятельностью самостоятельно. Возникает потребность в новых способах действия, носителем которых является взрослый. Но ведь, оказывая помощь ребенку, учитель

должен понимать специфические причины каждого типа ошибок и трудностей, чтобы помочь ребенку организовать *ту деятельность, которая будет полезной именно ему*, оказать помощь каждому, и именно ту, в которой ребенок нуждается. При этом важно, чтобы все, что ребенок может сделать сам, он сделал *самостоятельно*, и только в том, что ребенок не может сделать самостоятельно, ему должен помочь учитель.

Ошибки в учебном процессе позволяют определить пространство, в котором следует искать ЗБР. Сравнив то, что ребенок сделал безошибочно, с тем, в чем он допустил ошибки, мы можем с высокой степенью достоверности определить, по крайней мере, границу между двумя зонами — зоной актуального развития и ЗБР.

Если принять за основу тезис Л.С.Выготского, что развитие происходит тогда, когда взрослый организует совместную деятельность ребенка в зоне его ближайшего развития, то из него вытекает важнейшее для учебного процесса практическое следствие: учебный процесс приносит ребенку пользу в той степени, в какой в ходе занятия он движется в ЗБР с адекватной помощью взрослого. Из этого же тезиса следует, что действия ребенка в зоне актуального развития бессмысленны, так как к развитию не ведут, а действия за пределами верхней границы ЗБР, т. е. в зоне актуально недоступного, не просто бесполезны, а вредны для ребенка. Вред связан с тем, что, несмотря ни на какие усилия (как взрослого, так и ребенка), ребенок не может быть успешным, если ему приходится действовать в зоне актуально недоступного, подобно тому, как если бы взрослый пытался помочь ребенку поднять штангу весом в 500 кг: сколько бы усилий они ни прилагали, у них ничего не получится. И если ребенок постоянно находится в ситуации, когда от него требуется действовать в зоне актуально недоступного, то и он, и взрослый получают постоянную отрицательную обратную связь: что бы они ни делали, у них ничего не получается.

Переживание хронического неуспеха начинает оказывать необратимые влияния на развитие ребенка в целом, на его личность, его социальную ситуацию, отношения к себе и другим, а также других к нему. Нормальный выход из такой ситуации — в целях самосохранения — выйти из самой этой невозможной ситуации, что и происходит с детьми, которых называют «девиантными» или «трудными». Очень часто девиантное поведение является формой активного протеста против невозможной ситуации в школе, в которую его насильственно помещают взрослые, требуя делать то, что ему не по силам. Именно это происходит с неуспевающими учениками, когда учитель вместо того чтобы определить, в какой помощи нуждается ученик, требует от него двигаться вместе с классом по программе, потому что этого от самого учителя требуют администрация школы и образовательный стандарт. Вместо интеллектуального и личностного развития происходят негативные процессы, возникает то, что М. Селигмен назвал «выученной беспомощностью» [10], а А. Бандура «низкой самооффективностью» [9].

Учитель, стремящийся двигаться вместе с ребенком в ЗБР, должен работать творчески. Одним из факторов, превращающим деятельность учителя в творче-

скую, является необходимость точной работы учителя в ЗБР. Во-первых, учитель должен определить зону, ее границы и проблемный эпицентр; во-вторых, определив ее, должен оперативно предложить ребенку выполнить задания, которые будут находиться в ЗБР; в-третьих, учитель должен каждому ребенку оказать ту помощь, в которой более всего нуждается. Именно эти три особенности протекания учебного процесса, организуемого как помощь взрослого ребенку, *превращают совместную деятельность учителя и ребенка в творческую*. Но будет ли она иметь творческий характер в действительности, зависит от учителя, от его профессионализма, понимания психологических механизмов, на которые можно опираться при организации учебной деятельности, от его готовности отступить от плана и импровизировать по ходу урока.

В заключение остановимся на некоторых трудностях использования понятия ЗБР в педагогической практике и тех стереотипах, которые, на наш взгляд, препятствуют конструктивному применению понятия ЗБР.

Обычно помощь учителя ребенку заключается в подсказке, которая иногда выступает в виде предъявления (в который раз!) образца действия либо его элемента, вызвавшего затруднения у ученика. Очевидно, что такая помощь хотя и дает возможность ребенку справиться с заданием, но к развитию не приводит, так как причины, вследствие которых возникло затруднение, остаются невыявленными и неустраненными. Следовательно, ошибка может повториться. Способы деятельности ребенка при таких действиях учителя формируются стихийно: до чего-то ребенок доходит сам, что-то он делает по образцу, не думая, потому что «так надо». Но дело даже не в качестве знаний, которые получает ребенок при таких подсказках, а в том, что он не приобретает важного жизненного опыта — *опыта самостоятельного преодоления трудностей*. При затруднении он будет ждать подсказки. Если нет подсказки, что делать — непонятно.

Другой вид традиционной помощи учителя — наводящие вопросы. Задавая несколько вопросов подряд, учитель «наводит» ученика на «правильную» мысль. При этом, видимо, предполагается, что ребенок в следующий раз сам сможет задать себе необходимые вопросы (возьмет образец). На практике мы часто наблюдаем, что дети перестают думать, как только учитель начинает задавать наводящие вопросы и вытягивать ответ из ученика. Но главное, что без рефлексии, без анализа того, как ученик, отвечая на вопросы учителя, сумел прийти к правильному ответу, способ рассуждения, который пытался продемонстрировать учитель, остается скрытым от ученика. На рефлексии у традиционного учителя нет времени, так как рефлексия — процесс сложный и непредсказуемый, он может затянуться надолго, и тогда учитель не успеет выполнить план урока. Разумеется, для традиционного учителя план важнее, чем развитие ребенка, тем более неуспевающего.

Есть еще один вид помощи, который весьма распространен в школе: высмеять, поругать, унижить ученика, чтобы ему стало стыдно за то, что он не справляется с заданием, и таким образом простиму-

лизовать его мотивацию. Иногда это срабатывает, но чаще ведет к негативным результатам. Тем не менее такой вид «помощи» можно наблюдать на очень многих уроках у подавляющего большинства учителей.

С нашей точки зрения, ни один из этих видов «помощи» помощью считаться не может, так как не ведет к развитию, зато способствует приобретению негативного опыта, в том числе и опыта объекта манипулирования. Если в первом случае учитель просто делает за ребенка его работу, то второй и третий вид помощи представляют собой два варианта манипуляции. Организация мысли ребенка при помощи наводящих вопросов подобна движению вслепую, когда ведут, но непонятно куда (т. е. скрытая манипуляция). Игра на чувствах и эмоциях — манипуляция в чистом виде.

В каком-то смысле в том, что такие виды «помощи» практикуются и считаются вполне допустимыми и эффективными, «виноват» сам Л.С. Выготский. Употребляя через запятую слова «подражание», «руководство», «сотрудничество», а также относя к видам помощи предъявление образца, выполнение действия за ребенка, наводящие вопросы, он тем самым стирает грань между двумя качественно различными позициями взрослого по отношению к ребенку в обучении: позиции, при которой помощь взрослого заключается в определенном типе *воздействия на ребенка*, и позиции, при которой и взрослый и ребенок выступают как равноправные субъекты учебной деятельности, а *развитие ребенка происходит в ходе их взаимодействия*.

Эта грань настолько тонкая, что люди, пишущие о развитии или же работающие с этим, практически часто переступают ее совершенно незаметно для себя. Например, Дж. Брунер говорит о педагогическом воздействии как вещи, «само собой разумеющейся» [3, с. 9]. Характеризуя помощь взрослого в ЗБР, он отмечает лишь «намеки» и «подсказки», которые, на наш взгляд, не являются помощью и не способствуют развитию, хотя такая практика весьма распространена.

Учителя признают, что наиболее эффективно обучение тогда, когда ребенок проявляет активность, самостоятельность, работает осмысленно, целенаправленно, думает, действует, обдумывает собственные действия и т. д. Но стоит задать им вопрос о том, как они помогают ребенку, чтобы он все это проявлял, дальше подсказок и наводящих вопросов дело не идет. Возникает противоречие между идеальным представлением о том, как должен происходить процесс взаимодействия между взрослым и ребенком, и реальной практикой помощи взрослого (учителя) ребенку при возникновении у последнего учебных трудностей. Причина, на наш взгляд, кроется именно в том, что не различаются понятия «воздействие» и «сотрудничество». Сотрудничество строится на договоренности двух субъектов одной и той же деятельности (в данном случае речь идет о деятельности развития или, более узко, о деятельности по преодолению учебных трудностей). Воздействие в сотрудничестве недопустимо. Педагогическое воздействие предполагает отношение взрослого к ребенку как к объекту воздействия. В этом случае можно подсказывать, «наводить» незаметно, действовать не

прямо, а исподволь, чтобы добиться от ребенка нужного результата. Эффект здесь, безусловно, возможен, но сотрудничеством это не будет. А вспоминая о том, что в ЗБР ребенок усваивает способы, которыми действует взрослый, можно ожидать, что ребенок приобретет опыт объекта манипулирования и освоит эти способы, чтобы применять их по отношению к другим, добываясь от них нужного результата. Вряд ли развитие ребенка в этом направлении будет рассматриваться работающим с ним взрослым как позитивный итог их взаимодействия.

Какой же в таком случае может быть помощь учителя? С нашей точки зрения, основной вид помощи учителя ученику — *организовать его рефлексию* для прояснения причин затруднения или ошибки [6, 7]. Только в этом случае ученик получает шанс самостоятельно справиться с трудностью, что и приводит к его развитию. Кроме того, во взаимодействии с учителем, регулярно получая соответствующую помощь и рефлексируя совместную деятельность, он присваивает не только способы деятельности, но и способы ее рефлексии (в том числе демонстрируемые взрослым), что гораздо важнее с точки зрения развития, так как он совершенствуется в своей способности *учиться* (т. е. учить себя)!

В ходе урока рефлексия выступает в качестве особого процесса, сопровождающего мыслительную деятельность учащегося на каждом ее этапе. Если ученик выполняет задание, то, сталкиваясь с трудностью, он осуществляет рефлексию, чтобы *осмыслить причины затруднения*. Если задание выполнено, то, сравнивая результаты выполнения с тем, что было задано, ученик в рефлексии устанавливает отношения между условиями, результатами и средствами выполнения задания. Если была допущена ошибка, то рефлексия направляется на установление причин ошибок, выявление недостатков примененного способа и его перестройку. После внесения изменений в способ ученик выполняет другое задание, направленное на испытание нового способа. Если задание было выполнено без ошибок, то в рефлексии устанавливается связь между введенными в способ изменениями и полученными результатами. Тем самым делается вывод о надежности способа, о том, что для заданий определенного типа он может быть использован для получения положительного результата.

Таким образом, помощь взрослого (учителя, психолога, родителя) ребенку при работе с его учебными трудностями может оказываться не только в плане поддержки процесса освоения определенного учебного материала, но и с учетом других процессов, существенных для развития ребенка как субъекта учебной деятельности. В рамках рефлексивно-деятельностного подхода к оказанию помощи детям в преодолении ими учебных трудностей [7] к таким процессам относятся: самоопределение ребенка по отношению к учебной деятельности и собственным трудностям, развитие способности вырабатывать замысел собственной деятельности, рефлексия (как способность к осознанию и изменению оснований и способов собственной деятельности), самоорганизация деятельности.

Литература

1. Алексеев Н.Г. Методологические принципы анализа концептуальных схем деятельности в психологии // Труды ВНИИТЭ. Сер. Эргономика. Вып. 17. М., 1979.
2. Белопольская Н.Л. Оценка когнитивных и эмоциональных компонентов зоны ближайшего развития у детей с задержкой психического развития // Вопросы психологии. 1997. № 1.
3. Брунер Дж. Торжество разнообразия: Выготский и Пиаже // Вопросы психологии. 2001. № 4.
4. Выготский Л.С. Проблемы детской (возрастной) психологии // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М., 1984.
5. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
6. Зарецкий В.К. О рефлексивно-деятельностной педагогике // Летняя школа для детей с особенностями развития в Нытвенском районе: опыт работы с 1996 по 2001 гг. (Под ред. В.К. Зарецкого, М.М. Гордон). Нытва, 2001.
7. Зарецкий В.К. Рефлексивно-деятельностный подход в психолого-педагогическом консультировании детей, имеющих трудности в обучении // Развивающая среда в образовательных учреждениях университетского округа МГППУ. М., 2006.
8. Обухова Л.Ф., Корепанова И.А. Пространственно-временная схема зоны ближайшего развития // Вопросы психологии. 2005. № 5.
9. Bandura A.A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change // Psychological Review. 1977. Vol. 84.
10. Seligman M.E.P. Power and powerlessness: Comments on «cognates of personal control» // Applied and Preventive Psychology. 1992. V 1.

Zone of Proximal Development: What Vygotsky Had Not Time to Write About

V.K. Zaretsky

Ph.D. in Psychology, head of the Laboratory of Psychological and Pedagogical Problems of Continuous Education in Children and Adolescents with Disabilities at the Moscow State University of Psychology and Education

The general problem of the research is an application of the «zone of proximal development's» (ZPD) notion to teaching. The first part of the article contains an analysis of the Vygotsky's text about ZPD as a subject of diagnostic and an interpretation of its pedagogical meaning. The second part of the article is devoted to the definition of the ZPD's notion as a space of possible lines of child's development. These lines are determined by the problem situation's potential and by the adult's aid characteristics. The author reasons that ZPD looks like a combination of different vectors of development. Possible cooperation between adult and child could be designed on each of these factors. In the course of this cooperation a rendering and a joint manufacturing of methods of each action take place. In the third part of the article the pedagogical effects from the designed ZPD's notion is analyzed. The examples of rendering help to children in overcoming their learning difficulties by the reflexive activity approach, developed by the author are presented. The adult-child cooperation is treated as an interaction of two equal in rights subjects of learning activity. Characteristics of effective and not-effective types of the adult's help to children are given.

Keywords: zone of proximal development and teaching, L.S. Vygotsky, children with learning problems, zone of actual development, zone of actual inaccessibility, reflexive activity approach, psychological-pedagogical aid, child-adult cooperation, child as a subject of his/her own development.

References

1. Alekseev N.G. Metodologicheskie principy analiza konceptual'nyh shem deyatel'nosti v psikhologii // Trudy VNIITE. Ser. Ergonomika. Vyp. 17. M., 1979.
2. Belopol'skaya N.L. Ocenka kognitivnyh i emocional'nyh komponentov zony blizhaishego razvitiya u detei s zaderzhkoi psihicheskogo razvitiya // Voprosy psikhologii. 1997. № 1.
3. Bruner Dzh. Torzhestvo raznobraziya: Vygotskii i Piazhe // Voprosy psikhologii. 2001. № 4.
4. Vygotskii L.S. Problemy detskoj (vozrastnoj) psikhologii // Vygotskii L.S. Sobr. soch.: V 6 t. T. 4. M., 1984.
5. Davydov V.V. Teoriya razvivayushhego obucheniya. M., 1996.
6. Zareckii V.K. O reflektivno-deyatelnostnoi pedagogike // Letnyaya shkola dlya detei s osobennostyami razvitiya v Nytvenskom raione: opyt raboty s 1996 po 2001 gg. (Pod red. V.K. Zareckogo, M.M. Gordon). Nyтва, 2001.
7. Zareckii V.K. Refleksivno-deyatelnostnyi podhod v psihologo-pedagogicheskom konsul'tirovanii detei, imeyushih trudnosti v obuchenii // Razvivayushaya sreda v obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah universitetskogo okruga MGPPU. M., 2006.
8. Obuhova L.F., Korepanova I.A. Prostranstvenno-vremennaya shema zony blizhaishego razvitiya // Voprosy psikhologii. 2005. № 5.
9. Bandura A.A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change // Psychological Review. 1977. Vol. 84.
10. Seligman M.E.P. Power and powerlessness: Comments on «cognates of personal control». Applied and Preventive Psychology. 1992. V 1.

Проблема высших интеллектуальных функций в системе психотехнического исследования*

Л.С. Выготский

Вместо аннотации.
Предисловие к публикации

Б.Г. Мещеряков

Публикуемая статья Л.С. Выготского в таком полном виде не издавалась со времени первой ее публикации в 1930 г. Она имеет большую ценность для исследователей творчества выдающегося психолога. Вопреки частым высказываниям, будто бы Выготский был чистым теоретиком, данная статья и подобные ей источники убедительно доказывают, что он руководил множеством эмпирических исследований, осуществляя наиболее креативные функции, и в первую очередь функции теоретического осмысления, координации и объединения их результатов в единую концептуальную схему, что возможно лишь при участии в процессе их планировании. Если Выготский во всех сносках постоянно не называет себя в числе исполнителей упоминаемых исследований, то это лишь свидетельствует о его скромности и деликатности. Кроме того, данная публикация может служить подтверждением недавнего вывода В.М. Мунипова (см.: Культурно-историческая психология. 2006. № 4) относительно основополагающей роли Л.С. Выготского в развитии отечественной психотехники, причем, как легко судить по нынешней публикации, эта роль органично соединялась с главной работой группы Выготского по развитию культурно-исторической теории. Несомненно, внимание исследователей, интересующихся широко обсуждаемой проблемой отношения Выготского к теории деятельности, привлечет тезис о том, что «труд явился колыбелью всех высших интеллектуальных функций, всех высших специфических для человека форм поведения». Наконец, данный текст, содержащий подготовленные самим Выготским развернутые тезисы на английском языке, может помочь в работе современных переводчиков произведений Выготского с русского на английский. Для понимания содержания статьи важно иметь в виду, что она построена на критике гипотезы Эдварда Торндайка (Thorndike, Measurement of intelligence, 1927, pp. 415–432)** о том, что «качество интеллекта зависит от количества связей, формируемых в мозгу». Конкретизируя свою гипотезу, Торндайк утверждает, что помимо других возможных причин, заложенных в наследственной природе человека, большое влияние на уровень развития интеллекта оказывает анатомо-физиологический фактор, обозначенный им буквой «С» (очевидно, от слова «connection» — связь): фактор С определяет возможное (предельное) количество ассоциаций у данного индивида и рассматривается как «причина первоначальных различий в интеллекте между людьми» (там же, р. 420).

Ключевые слова: высшие интеллектуальные функции, развитие, речь, измерение интеллекта, трудовая деятельность.

Problem of the superior intellectual functions in the system of the psychotechnical investigation

L.S. Vygotsky
(Moscow)

The experimental investigation into the formation of concepts and into the other superior intellectual functions in the adult, the elucidation of the process of their development in the childhood and the study of their decomposition under pathological violations of the intellectual activities causes us make the funda-

mental deduction, that the hypothesis on the identity of the psychological nature of the superior intellectual processes with the elementary, purely associative processes of formation of connects in ideas and of habits, the hypothesis, put forward and developed by E.L. Thorndike in his book: «Measurement of

* Публикуется по: Психотехника и психофизиология труда. 1930. III. 5. С. 373–384. Публикация согласована с Г.Л. Выготской и Е.Е. Кравцовой.

** Выражаю большую признательность Майклу Коулу, который по моей просьбе отыскал эту книгу и прислал отсканированный текст ключевой, XV, главы о природе интеллекта. Благодаря этому удалось, в частности, установить, что закавыченные в тезисах на английском языке цитаты из книги Торндайка являются обратным переводом с русского языка, т. е. они (по внешней форме) не идентичны оригиналу. — Б.М.

Intelligence» stands in a sharp contradiction to the real data concerning the composition, the functional structure and the genesis of these processes. These investigations, made by the author and his co-workers, demonstrate that the process of formation of concepts like any other superior form of the intellectual activities, is not simply a quantitatively complicated, inferior form and that it differs from the purely associative activities not through the quantity of connections in ideas, but offers a new fundamentally different type of activities, which cannot be qualitatively reduced to every quantity of the associative connections in ideas, and of which the essential distinction consists in going over from the immediate intellectual processes to the operations, rendered mediate with the aid of signs.

The significatory structure (connected with the active use of signs), offering a general law of the building of superior forms of behaviour, is not identical with the associative structure of the elementary processes. The gathering itself of the associative connections in ideas never leads up to the apparition of the superior form of the intellectual activities. The real distinction of the superior forms of thinking cannot be explained with the aid of the quantitative modification of connections in ideas. E.L. Thorndike asserts in his doctrine about the nature of the intellect, that «the superior forms of the intellectual operations are identical with the purely associative activities or the formation of the connections in ideas and depend upon the physiological connections of the same nature but require these latter in a considerable greater quantity».

From this standpoint the difference between the intellect of an adult and a child can be reduced exclusively to the quantity of connections in ideas. Thorndike proceeds as follows: «The person, whose intellect is stronger or superior or better than another's, differs in the final account from this latter not through the possessing of a physiological process of a new kind, but merely through a greater quantum of the connections in ideas of the most ordinary character». This hypothesis finds, as mention was made of it, any confirmation nei-

ther in the experimental analysis of the process of formation of concepts, nor in the study of their development, and in the picture of their decomposition.

The Thorndike's thesis runs further thus: «Both the philogenesis and the ontogenesis of the intellect demonstrate seemingly, that the selection, the analysis, the abstraction, the generalizing and the meditation arise as a direct consequence of the accumulation of the quantity of connections in ideas».

This thesis does not find any confirmation in the experimentally organized and investigated ontogenesis of the formation of concepts and other superior intellectual functions in a child and an adolescent. This investigation on the ontogenesis of the superior functions demonstrate, that the development from the inferior towards the superior does not follow the way of the quantitative accumulation of the connections in ideas, but is accomplished by means of the qualitative new-formations.

The philogenesis of the intellect, in as much as this can be surmised on the ground of the research into the primitive human psychology and the primitive thinking, does not manifest too, in any case in its historical part, any way of development from the inferior towards the superior forms through the quantitative increase of associations traced by Thorndike.

After the well-known investigations of Keller, Yerkes and others there are no reasons either to expect the confirmation of the identity of thinking with the association through the biological evolution of the intellect.

In connection with the above said the idea of the measurement of the intelligence by means of a single scale, built of equal units and embracing all the stages in the development of the intellect «from the dew worm up to the American student», the idea resulting from the fundamental hypothesis on the nature of the intellect, — is to be acknowledged as unacceptable. The psychotechnical investigation is faced with the task of a thorough elaboration of methods of investigation and of a testing of the superior intellectual functions, adequate to their psychological nature.

Тезисы*

1. Сближение психотехники с экспериментальной психологией, генетической психологией (в частности — детской психологией) и психопатологией приводит к углублению ряда проблем психотехники, к пересмотру традиционных взглядов на эти проблемы и к изменению задач и методов психотехнического исследования в сфере этих критических вопросов.

2. Одним из таких вопросов, подлежащих ревизии в свете накопленных экспериментальными исследованиями данных, является проблема высших интеллектуальных функций.

3. Экспериментальное исследование высших интеллектуальных функций (образование понятий, активное внимание, активное запоминание, сложная реакция выбора — свободного и связанного), выяснение процесса их развития в детском возрасте (наглядное мышление, практический интеллект, эгоцентрическая речь, ранние формы детского труда) и изучение их распада при патологических нарушениях интеллектуальной деятельности (при афазии, истерии, олигофрении), произведенные автором и его сотрудниками**, приводят к выводу, что гипотеза относительно тождества психологической природы высших интеллектуальных процессов с элементар-

* Доклад, представленный VI интернациональной конференции по психотехнике в Барселоне (23—27 апреля 1930 г.).

** Все эти исследования в целом проведены совместно с А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьевым. Имена сотрудников, проводивших отдельные исследования, названы попутно при упоминании их работ.

ными, чисто-ассоциативными процессами образования связей или навыков, выдвинутая и развитая Э. Торндайком в его книге *The Measurement of Intelligence*, как и основанные на этой гипотезе теоретические и методические положения относительно принципов исследования и измерения интеллекта, находится в резком противоречии с фактически данными относительно состава, функциональной структуры и генезиса высших форм интеллектуальной деятельности.

4. Общий итог всего нашего изучения высших форм интеллектуальной деятельности с положительной стороны может быть сформулирован следующим образом: без функции знака нет высшего поведения и мышления. Ряд исследований приводит к выводу, что вскрытая с помощью экспериментального анализа сигнификативная (связанная с активным употреблением знаков) структура является общим законом построения высших форм поведения. Центральная роль в динамике процессов этого типа принадлежит речи.

5. Экспериментальное исследование процесса образования понятий* показало, что функциональное употребление слова или другого знака в качестве средства активного направления внимания, расчленения и выделения признаков, их абстрагирования и синтеза является основной и необходимой частью всего процесса в целом; образование понятия (или приобретение словом значения) является результатом сложной активной деятельности (оперирование словом или знаком), в которой участвуют все основные интеллектуальные функции в своеобразном сочетании.

6. Экспериментальное исследование процессов сложного выбора (свободного и связанного)** показало: а) что сложная реакция выбора строится по типу мнемотехнической операции, опирающейся на вспомогательные стимулы (знаки, слова), б) что реакция свободного выбора включает в себя процесс образования мотивов и процесс решения, также опирающиеся на вспомогательные стимулы.

7. Экспериментальное исследование других высших форм поведения*** (так называемого активного запоминания, активного внимания) показало, что функциональная структура этих процессов родственна по типу и динамической конструкции опосредствованным интеллектуальным операциям, включающим функциональное использование знака в качестве средства овладения процессами собственного поведения, как свою центральную и необходимую часть.

8. Изучение высших процессов поведения, ставящее перед собой задачу анализа этих процессов, адекватного их психологической природе, и пытающееся раскрыть специфическую функциональную структуру высших форм поведения человека, необходимо должно опираться на специальную методику экспериментального исследования, соответствующую

объекту и целям исследования. Функциональная методика двойной стимуляции является опытом построения подобного экспериментального анализа высших процессов поведения.

9. Этот метод представляет собой способ исследования высших форм поведения и их развития при помощи раскрытия инструментальной функции знака в общей функциональной структуре высших интеллектуальных процессов. Сущность функциональной методики двойной стимуляции заключается в организации поведения ребенка при помощи двух рядов стимулов, из которых каждый имеет собственное «функциональное значение» в поведении. При этом непременным условием разрешения стоящей перед ребенком задачи является инструментальное употребление одного ряда стимулов, т. е. использование его в качестве вспомогательного средства для выполнения тех или иных психологических операций.

10. Итак, все исследования показывают, что всякая высшая форма интеллектуальной деятельности не есть просто количественно-усложненная низшая форма, что она отличается от чистой ассоциативной деятельности не количеством связей, а представляет собой новый, принципиально отличный качественно несводимый к любому количеству ассоциативных связей тип деятельности, основное отличие которого заключается в переходе от непосредственных интеллектуальных процессов к опосредствованным с помощью знаков операциям. Сигнификативная структура высших функций не идентична ассоциативной структуре элементарных процессов. Само по себе накопление ассоциативных связей никогда не приводит к появлению высшей формы интеллектуальной деятельности. С помощью количественного изменения связей нельзя объяснить действительное отличие высших форм памяти, внимания, мышления и др. процессов. Торндайк утверждает: «Высшие формы интеллектуальных операций тождественны с чистым образованием ассоциаций или связей, они зависят от физиологических связей того же самого рода, но требуют большего числа этих последних. По тому же самому, человек, интеллект которого больше, выше или лучше, чем у другого, отличается от него в конечном счете тем, что обладает не новым сортом физиологического процесса, но просто большим числом связей обычного рода» (с. 415).

Эта гипотеза не встречает подтверждения ни в экспериментальном анализе высших форм интеллектуальной деятельности, ни в изучении их развития, как показывают нижеследующие тезисы.

11. Высшие формы поведения, являющиеся продуктом исторической эволюции, складываются в процессе культурного развития ребенка.

12. Развитие речи является одним из центральных процессов всей истории культурного развития

* Л.С. Сахаров, Ю.В. Котелова и Е.И. Пашковская.

** А.Р. Лурия и Н.Г. Морозова.

*** А.Н. Леонтьев, Л.В. Занков (ошибка в оригинале, должно быть Занков. — Б.М.), К.И. Вересотская, И.М. Соловьев.

ребенка и обнаруживает главнейшие типические закономерности, лежащие в основе высших форм поведения,

13. Экспериментальное исследование* показало, что речь, вовлекаясь в процессы наглядного мышления и восприятия в раннем возрасте, перестраивает эти процессы, трансформируя их структуру и воссоздавая их на новой основе. То же исследование показывает, что процессы развития мышления и речи в раннем возрасте не идут параллельно.

14. Экспериментальное исследование показало, что речь, вовлекаясь в самые различные занятия ребенка, вначале сопровождает и отражает главнейшие моменты и результат деятельности и в силу этого позже организует и планирует данный процесс поведения в целом или его отдельные моменты.

15. Экспериментальное исследование** показало, что речь, вовлекаясь в процессы практически-действенного мышления в раннем возрасте, коренным образом реорганизует эти процессы, приводя к образованию плана и намерения в поведении ребенка.

16. Самые ранние формы детского труда стоят в генетическом, структурном и функциональном отношении наиболее близко к этим, первичным процессам практического мышления, связанного с речевой формулировкой плана и намерения.

17. Основное изменение функции речи в общей системе поведения, наблюдаемое в развитии ребенка (переход от внешней к внутренней речи)***, вскрывает основной закон, на котором базируется вся история культурного развития ребенка или социогенез высших форм поведения.

18. Итак, результаты исследований, посвященных изучению развития высших интеллектуальных функций, снова приводят нас к отрицанию положения Торндайка, гласящего: «Как филогенез, так и онтогенез интеллекта показывают, по-видимому, что отбор, анализ, абстракция, обобщение и мышление возникают как прямое следствие нарастания числа связей» (с. 432).

Исследование онтогенеза интеллекта показывает, что развитие от низших форм к высшим также идет не путем количественного нарастания связей, а путем качественных новообразований.

19. В частности, речь, являющаяся одним из основных моментов в построении высших форм интеллектуальной деятельности, включается не ассоциативно, как параллельно протекающая функция, а инструментально, как разумно используемое средство. Сама речь не основана на чисто ассоциативной связи, а требует принципиально иного, именно характерного для высших интеллектуальных процессов отношения между знаком и структурой интеллектуальной операции в целом.

20. Филогенез интеллекта, насколько можно предполагать на основании изучения психологии примитивного человека и его мышления, также не обнаруживает — во всяком случае в исторической его части — ожидаемого Торндайком пути развития от низших к высшим формам через количественное увеличение ассоциаций. Нет оснований после известных исследований Кёлера, Иеркеса и др. ожидать, что и биологическая эволюция интеллекта подтвердит идентичность интеллекта и ассоциации. К тому же результату приводит и изучение распада высших функций при патологических нарушениях интеллектуальной деятельности, как показывают следующие тезисы.

21. Наши психопатологические исследования показывают, что в основе нарушения высших форм интеллектуальной деятельности при истерии, афазии и олигофрении лежит не распад известного количества ассоциативных связей, а выпадение и расстройство определенных способов поведения и мышления. В отношении истерии**** сам Торндайк готов допустить нарушение особой функции, о которой говорит: «Эта способность может быть в широкой степени независимой от С.» (с. 431; С. — анатомическая и физиологическая основа способности образования ассоциативной связи).

22. В отношении олигофрении***** мы могли установить в наших исследованиях, что не просто скудность и бедность ассоциативных связей является основной недоразвития высших форм интеллектуальной деятельности, но что причиной являются затруднения в области овладения собственным поведением, неспособность к тому качественному типу поведения, который необходим для возникновения высших интеллектуальных функций.

Положение Торндайка, который говорит: «Интеллект, способный к высшему типу мышления и приспособления, отличается от интеллекта имбецила только способностью образования большего числа описанных связей» (с. 421—422), не подтверждается экспериментальным исследованием интеллектуальных функций имбецила.

23. После исследований Лешли есть основания ожидать, что неврологическая и физиологическая основы интеллектуальной деятельности не строятся по типу ассоциативных механизмов. (*Lashley K.S. Brain Mechanisms and Intelligence, 1929.*)

24. Наше исследование нарушения высших интеллектуальных функций при афазии***** приводит нас в основном к подтверждению наших взглядов относительно самостоятельной истории развития и особой функциональной структуры высших функций. Хед (Head)***** в этих расстройствах видит прежде всего не результат количественного уменьшения

* Л.С. Гешелина.

** Р.Е. Левина.

*** А. Леонтьев, А. Шейн.

**** М.В. Эйдинова, А.В. Запорожец.

***** Л.В. Занков, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, Л.С. Славина.

***** А.Р. Лурия, Л.С. Славина, Л.И. Божович, Н.Г. Морозова.

***** В своей книге «Aphasia and kindred disorders of speech» (1926).

ассоциативных связей, а нарушение той функции, которую он называет «символической формулировкой и выражением» и которую характеризует следующим образом: «Под символической формулировкой и выражением я подразумеваю особый род поведения, в котором какой-либо словесный или другой символ вдвигается между началом и концом действия. Это определение охватывает многие процессы, обычно не объединяемые под общим именем употребления речи, и потому функции, включаемые в эту категорию, должны быть определены чисто эмпирическим путем» (с. 211). Равным образом исследование Гельба и Гольдштейна показало, что в основе расстройств высших форм мышления при амнестической афазии лежит нарушение функции категориального мышления (мышления в понятиях), которое является идентичным сигнификативной функции речи. Они говорят: «Категориальное мышление и пользование речью в ее сигнификативном значении являются выражением одного и того же основного способа поведения» (*Psychologische Analysen hirnpathologischer Falle*, X. Psych. Forsch. B. VI, 1-2 H., с. 158). Изучение сложнейших и многообразнейших расстройств в высших интеллектуальных функциях при афазии наглядно учит нас тому, что вербальное мышление и связанные с ним другие интеллектуальные функции представляют собой качественно новый, не сводимый к количеству ассоциаций, тип или способ поведения, в существенном определяемый применением слова в качестве знака или символа. Символическое мышление — не есть ассоциативное мышление.

25. Итак, мы приходим к общему выводу, что психотехника должна отклонить в основном гипотезу Торндайка относительно природы высших интеллектуальных функций, как неподтверждаемую изучением строения, развития и распада этих интеллектуальных функций, чем в немалой степени не исключается широкое использование его замечательных построений относительно измерений интеллекта. Сведение качественного различия высших и низших функций к количеству связей, лежащее в основе этой гипотезы, должно быть со всей решительностью отклонено как не отвечающее действительному положению вещей. В качестве экспериментального подтверждения своей гипотезы Торндайк ссылается на установленный Тильтоном (Tilton) факт, что «высшие способности коррелируют с ассоциативными способностями так же, как высшие *inter se*, или как ассоциативные *inter se*» (с. 424).

Несостоятельность этого аргумента мы вслед за П.П. Блонским склонны видеть в том, что «он совершает *ignoratio elenchi*, предполагая, что тесты на осведомленность, арифметические навыки, знания и словарь — чисто ассоциативные тесты... Торндайк не доказал (да и не мог доказать), что тесты на осведомленность или арифметические навыки не включают

высших умственных способностей («Педология и школа», сб. II, с. 122).

На основании собственных исследований мы могли бы присоединить к этому еще одно соображение, основанное на том, что высшие интеллектуальные функции, раз возникнув, качественно изменяют деятельность элементарных, ассоциативных функций, то, что нам представляется на первый взгляд чисто ассоциативным процессом, при глубоком исследовании обнаруживает участие высших интеллектуальных операций высшего типа.

26. Вместе с основной гипотезой Торндайка падают и некоторые его положения, непосредственно вытекающие из этой гипотезы. Идея построения единой шкалы измерения интеллекта в равных единицах, охватывающей все ступени в развитии интеллекта — от близкого к нулю ума земляного червя до человека, — является принципиально несостоятельной, поскольку она игнорирует качественные отличия, возникающие в процессе эволюции интеллекта, требующие различных единиц для своего измерения, и в частности не делает различия между биологической и исторической эволюцией интеллекта, пытаясь представить все развитие интеллекта в целом — от червя до человека — как единый процесс количественного нарастания связей. Тот разрыв между эволюцией содержания и форм мышления, который допускает в своей теории Торндайк, как и его принципиальное уравнивание влияния среды на развитие интеллекта животных и человека, неизбежно приводит к чисто биологической концепции интеллекта, игнорирующей историческое развитие интеллектуальной деятельности человека. С этим связана попытка Торндайка исходить в своих построениях из анатомической и физиологической основы, а не из психологической концепции человеческого интеллекта, нарушая основное методологическое правило: *Psychologica psychologica*.

Можно надеяться, что, в частности, спор Торндайка и Блонского относительно кривой распределения интеллекта у детей получил бы свое разрешение, если бы не исходить из априорного отождествления высших, исторически сложившихся и возникших, и низших, обязанных своим возникновением биологической эволюции, интеллектуальных функций. Можно ожидать, что законы распределения тех и других будут различны.

27. Гипотеза Торндайка должна рассматриваться как грандиозная чисто механистическая концепция, пытающаяся подчинить все закономерности развития и деятельности интеллекта логике элементарной арифметики. Только психотехника, методологически опирающаяся на философию диалектического материализма, сможет преодолеть, с одной стороны, тот разрыв между низшей и высшей половиной интеллекта, о котором говорит Торндайк*, с другой стороны,

* «Установившаяся традиционная точка зрения на природу интеллекта, рассматривающая его с внешней стороны, резко разделяет интеллект на две части — на низшую половину, охватывающую чистое образование связей или ассоциации идей, с помощью которой приобретаются знания и специализованные навыки мышления, и на высшую половину, характеризующуюся абстракцией, обобщением, восприятием и употреблением отношений, выбором и контролем над действием навыков при умозаключении или мышлении и способностью решения новых, не бывших в прежнем опыте задач» (с. 414–415).

чисто-механистическое представление о развитии интеллекта как о количественном росте связей, порожденное философией прагматического эмпиризма.

28. В соответствии с нашими исследованиями в заключение мы могли бы наметить еще ряд методических и теоретических вопросов психотехники, нуждающихся в серьезном пересмотре. Сюда относится прежде всего проблема вербальных и невербальных тестов. Исследование показывает, что граница между вербальным и невербальным тестом лежит не там, где обычно принято думать, судя по внешним признакам. Молча решать какую-либо задачу не значит еще решать ее без помощи речи. Культурное развитие какой-либо функции нельзя просто механически снять, как верхний слой жидкости. Исследование теста на описание картинки с помощью речи и действия (игра), тестов на дополнение недостающих частей в рисунке, так называемых немых тестов, тестов на наглядное мышление и практический интеллект показало, что низшие, элементарные функции, первоначально независимые от речевого мышления и развивающиеся независимо от высших и до их возникновения, сами перестраиваются под влиянием высших интеллектуальных функций и начинают действовать, как подчиненные инстанции в составе высших функций и в сложном сотрудничестве с ними.

29. Такие (теоретически рассуждая) независимые от речи функции, как наглядное мышление* и практический интеллект**, на деле, как показывает исследование, не действуют в чистом и независимом виде уже в относительно раннем возрасте, но включают процессы внешней и внутренней речи и другие высшие интеллектуальные процессы, возникающие на основе речи, как необходимую составную часть.

30. В свою очередь, развитие элементарных функций и ассоциативных процессов является необходимой предпосылкой высших функций, возникающих не иначе, как на основе примитивных форм поведения и развивающихся из них. Элементарные функции не только дают начало развитию высших, но и сами сохраняются в качестве подчиненных исполнительных механизмов в составе сложной и высшей функции. Исследование учит нас признанию единства и диалектической связи высших и низших функций в генетическом и структурном отношении и отрицанию их тождества.

31. Проблема упражнения, как и другие центральные проблемы психотехнической теории, например, вопрос об одаренности, о едином или множественном интеллекте и другие, должна быть пересмотрена в приложении к высшим интеллектуальным функциям. В учении об упражнении мы также должны отказаться от чисто количественной концепции и раскрыть реальное развитие высших интеллектуальных функций во всей его действительной сложности и своеобразии.

32. Проблема качественного теста приобретает особенное значение и предстает в новом свете. Качественный тест не должен противопоставляться количественному, а быть необходимым дополнением и предпосылкой чисто количественного исследования. Психотехника не может отрывать измерение от исследования, она должна изучать не только продукты, но и процессы, с помощью которых получены эти продукты, иначе она рискует, измеряя интеллект в продуктах его деятельности, отождествить качественно различные, а потому несоизмеримые одной и той же мерой процессы. При грандиозной сложности высших интеллектуальных функций, при наличии замещения и того, что Бине назвал симуляцией психологических функций, мы стоим перед необходимостью признания, что один и тот же результат может быть достигнут с помощью различных операций. Переход от «фенотипической» к генетической точке зрения, кондиционально к вскрытию каузально-динамических отношений и связей, характерный для всей современной психологии в целом (Левин), должен быть проделан и психотехникой.

33. Наконец, в качестве выводов мы могли бы сформулировать следующие положения. В психотехническом исследовании следует отказаться от отождествления высших и низших функций и приведения их к одному знаменателю. Не может быть единой шкалы ума, не может существовать равных единиц для измерения всех ступеней в развитии интеллекта, каждая качественно новая ступень требует своей особой меры. Равным образом, не может быть единой методики измерения интеллекта на всех ступенях. Методика должна соответствовать природе изучаемого объекта. Создание специальной методики исследования и тестирования высших интеллектуальных функций является очередной и насущной задачей психотехнического исследования.

34. Проблема высших интеллектуальных функций является одной из основных проблем психотехники, поскольку в центре ее внимания стоит проблема труда. Труд является не естественной, но исторической категорией. Это заставляет предположить, что и психологические функции, лежащие в основе трудовой деятельности, являются исторически сложившимися формами поведения. Труд стал колыбелью всех высших интеллектуальных функций, всех высших специфических для человека форм поведения. По выражению Энгельса, «труд создал самого человека».

35. С развитием трудовой деятельности связано не только развитие человеческого мышления со стороны его содержания, со стороны обогащения его новыми познаниями и расширения опыта, но и возникновение новых форм человеческого поведения и мышления. Труд необходимо предполагает овладение процессами собственного поведения человека. В классическом

* Л.С. Гешелина.

** Р.Е. Левина.

описании процесса человеческого труда Маркс указывает на развитие дремлющих в человеке природных сил и способностей и на подчинение их собственной власти человека, как на два основных момента изменения собственной природы человека в процессе его трудового воздействия на внешнюю природу. Необходимым и основным моментом процесса труда является целесообразная деятельность человека, выражающаяся в подчинении своей воли сознательной цели, «которая как закон определяет способ и характер его действий. Целесообразная воля, выражающаяся во внимании, — говорит Маркс, — необходима во все время труда». Для психотехнической теории, как и для всей новой психологии в целом, руководящим принципом должны быть слова Маркса: «Психология, для которой эта книга (история промышленности), т. е. именно чувственно-реальнейшая, доступнейшая часть истории, закрыта, не может стать действительно содержательной и реальной наукой».

36. Это положение о родстве труда и высших интеллектуальных функций приобретает особенное значение в связи с проблемой социалистического труда. Соединение производительного труда с обучением — этот единственный метод создания всесторонне развитых людей, по выражению Маркса, — и преодоление противоположности между умственным и физическим трудом требуют воссоединения трудовой и интеллектуальной деятельности на высшей основе, ибо «с разделением труда был разделен и сам человек» (Энгельс).

36*. Поэтому в своей развитой форме труд является двояким образом опосредствованной деятельностью: с одной стороны, это деятельность, опосредствованная в техническом отношении орудиями труда, с помощью которых человек подчиняет природные силы своей власти, с другой стороны, трудовая деятельность требует и в психологическом отношении подчинения своих собственных действий сознательно поставленной цели, т. е. овладения своим поведением, требующего, в свою очередь, согласно нашей гипотезе, употребления знаков в качестве средств овладения собственным поведением. Труд в его развитой и полной форме предполагает сотрудничество целого ряда высших интеллектуальных функций (в частности речи) в своеобразном и сложном сочетании, приведенном в целостный высший синтез.

37. Разрыв между двумя основными формами психотехнического исследования — между аналитическим изучением отдельных, по большей части элементарных функций, на которые разлагается обычно та или иная сложная профессиональная деятельность, и имитативной подделкой всей профессиональной деятельности в целом с максимальным приближением к действительности — должен быть заполнен с помощью изучения высших, сложных синтетических интеллектуальных функций.

Получено редакцией 9 июля 1930 г.

A Problem of the Higher Intellectual Processes in the System of Psychotechnical Research

L.S. Vygotsky

As far as is known this L.S. Vygotsky's article was not republished since its first publication in 1930. It is of great value for the researchers of an outstanding psychologist's works. Contrary to often advanced opinion about Vygotsky as a pure theorist, this sort of information demonstrated that he supervised many empirical researches, carrying out the most creative functions and, first of all, the functions of theoretical comprehension, coordination and integration of their results in the united conceptual scheme. It is obvious, that Vygotsky participated in process of design of these researches. If Vygotsky doesn't identify himself as one of the authors of the mentioned researches, this fact definitely testifies to his modesty and delicacy. Moreover this publication can confirm a recent deduction by B.M. Munipov («Cultural-Historical Psychology», 2006, №4) about the Vygotsky's basic role in the development of home psycho technique. This role naturally combined with the main work of the Vygotsky's group on the development of the cultural-historical theory. This fact is easily shown in this article. Undeniably a thesis on «labor helped give birth to all higher intellectual functions, to all higher behavioral forms specific to person» will come to the attention of researches who discuss the Vygotsky's attitude to the activity theory. Finally, the presented text, which contains the expanded theses in English, could help in translations of the Vygotsky's works from Russian into English.

Keywords: higher intellectual functions, development, speech, intellect measurement, labor activity.

* Ошибка в нумерации: так было в оригинале. — Прим. Б.М.

Психология детского подражания (экспериментально-психологическое исследование)* (Часть 2)

Л.И. Божович, Л.С. Славина

Это продолжение публикации ранней работы Л.И. Божович и Л.С. Славиной. Подражание изучается в контексте развития высших психических функций и соотносится с проблемой воли. Представлено два экспериментальных исследования подражания. Первое касается изучения вопроса о способности к подражанию (на примере взрослых-афазиков), второе — развития подражания в детских возрастах. Подражание исследуется с помощью парной методики. Особенность методики заключается в том, что исследуется способность к подражанию опосредствованию. Теоретически обосновано существование трех стадий в развитии подражания. На большом эмпирическом материале описана первая стадия подражания — непосредственное подражание.

Ключевые слова: подражание, воля, высшие психические функции, стадии культурного развития, афазия.

3.

Подражание представляется нам неизбежным этапом волевого развития всякой высшей психологической функции.

Все опосредствованные формы поведения человека являются результатом социального развития. Овладевая своим поведением, он обращает на себя то, что им раньше было направлено на других. Мысль (Л.С. Выготского) о том, что в истории развития всякая функция выступает на сцену два раза — сначала как фактор социального взаимодействия, затем как функция, регулирующая индивидуальное поведение, кажется нам чрезвычайно глубокой и вскрывающей тот основной механизм, без знания которого нельзя глубоко понять социогенез высших форм поведения.

Таким образом, в процессе развития ребенок, раньше чем научится пользоваться речью как ауто-стимуляцией, пользуется ею как стимулом, организующим поведением других**, раньше чем научится управлять своим вниманием, он регулирует внимание других. «Мы знаем, — говорит Выготский, что

общая последовательность развития ребенка заключается в следующем: сначала другие люди действуют по отношению к ребенку, затем он вступает во взаимодействие с окружающими, наконец, он начинает действовать на других, и только в конце начинает действовать на себя***».

Представив себе развитие, идущее в таком плане, мы сейчас же начинаем искать те механизмы, с помощью которых происходит это овладение — сначала поведением для других, затем поведением для себя, — и один из главнейших механизмов этого перенесения мы видим в подражании.

Вместе с тем, мы знаем, что в истории развития высшие психологические функции проходят этап несколько своеобразного отношения к личности, где индивидуальное поведение является лишь исполнительным, подчиненным, а стимулирующим аппаратом выступает другое лицо. Таким образом, поведение, которое затем становится достоянием индивидуального поведения, сначала оказывается социально разделенным.

Ребенок сначала как бы учится подчинять себя другому, а затем уже научается подчиняться самому

* Продолжение. Начало см.: Культурно-историческая психология. 2007. № 2. — Прим. И.К.

** Подробно см. работы Р.Е. Левиной. К сожалению, прямых указаний на то, какие работы Р.Е. Левиной имеются в виду, нет. В уже упоминаемой книге «Этапы пройденного пути» А.Р. Лурия писал, что Р.Е. Левина проводила исследование планирующей функции речи (которое было опубликовано в статье «Идеи Л.С. Выготского о планирующей функции речи ребенка» // Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии. М., 2001. На этот же цикл исследований Л.С. Выготский ссылается и в монографии «Мышление и речь» (Собр. соч., т. 2, с. 47), и в «Орудие и знак в развитии ребенка» (Собр. соч. Т. 6. С. 22) — Прим. И.К.

*** *Выготский Л.С.* Развитие внимания и деятельности ребенка. Вопросы марксистской педагогики. М., 1930. С. 130. Данной работы в Списке трудов Л.С. Выготского, опубликованном в «Собрании сочинений» и «Вопросах психологии» (1996, № 5), нет. В журнале «Вопросы психологии» есть указание на работу под № 160. Развитие активного внимания в детском возрасте // Вопросы марксистской педагогики. Тр. Акад. Коммун. воспит. М., 1929. Вып. 1. С. 112–142; То же. Под загл.: Развитие высших форм внимания в детском возрасте // *Выготский Л.С.* Избр. психол. исслед. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. С. 389–426; То же // Хрестоматия по вниманию. М.: Изд-во МГУ, 1976. С. 184–219. Вероятно, имелась в виду эта работа. Сверка цитаты, приведенной в тексте, это подтверждает. — Прим. И.К.

себе. Взятое под таким углом зрения подражание сближается с проблемой воли, входит в эту проблему как известная генетическая ступень.

В этом отношении очень интересно известное религиозное направление — старчество (одно время сильно распространившееся), возникшее стихийно и независимо друг от друга в целом ряде мест.

Игнорируя религиозную и мистическую сущность этого направления, хочется указать только на то, что в этом учении чрезвычайно правильно эмпирически осознана основная психологическая предпосылка, которая затем использована этим учением в соответствии с его религиозным содержанием.

Мысль эта заключается в том, что человек может достичь полной свободы, достичь наивысшего овладения собой, научившись подчиняться другому. Последователи этого направления избирали себе старца, человека, обладающего всеми достоинствами и качествами, которые они хотели обрести, и старались целиком подчинить себя его воле, видя в этом средство обрести силы для борьбы с самим собою. Мы снова повторяем, что нас интересует здесь не содержание этой своеобразной философии, но та психологическая предпосылка, положенная в основу этого направления, которая родилась вне науки и эксперимента и к которой мы приходим теперь на основе исследования.*

Таким образом, подражание видится нам как тот волевой этап, когда весь механизм воли уже готов, но овладение им принадлежит не самой личности, но вынесен наружу в социальную среду.

Чрезвычайно интересной и симптоматичной в этом отношении представляется нам болезнь, описанная подробно проф. А.А. Токарским, под названием «мерячение». Болезнь эта, по словам А.А. Токарского, характеризуется «подражанием» словам, жестам и действиям окружающих и неустойчивым исполнением данных им приказаний, причем, добавляет А.А. Токарский, других аномалий психической деятельности нет**.

Дальше А.А. Токарский высказывает еще одно интересное для нас утверждение: «не подлежит сомнению, говорит он, что явления подражания и исполнения приказаний имеют значение не случайных симптомов, но постоянных основных явлений***». И, наконец, А.А. Токарский приводит еще один исключительно важный для нас факт, что болезнь эта встречается почти исключительно у примитивных народов, т. е. интерпретируя в нашем смысле этот факт, — у народов, стоящих на низшей ступени культурно-психологического развития. Мерячение — это болезнь воли, та ее стадия, когда весь механизм волевого поведения готов, но подчинен любому внешнему воздействию. Люди, больные ме-

рячением, часто вынуждены делать так, как делают другие, даже если они и не хотят этого и повторение действий других приносит им большой личный вред. Так, например, А.А. Токарский описывает женщину, державшую на руках ребенка и бросившую его, когда случайно увидела человека, роняющего камень. Другой больной, наблюдавший за прыгнувшим в воду человеком, сейчас же последовал за ним, несмотря на то, что не умел плавать.

Когда мы с этой же точки зрения пытаемся рассмотреть истерию, то приходим к выводу, что громадная подражательность этих больных является следствием снятого верхнего слоя в их поведении, вследствие чего они возвращаются на более низкую генетическую ступень волевого развития.

Подытоживая все вышесказанное, мы можем следующим образом сформулировать психологическую проблему, подлежащую нашему исследованию. Мы хотим изучить подражание, взятое в трех различных, хотя и взаимодействующих между собой, плоскостях:

- 1) подражание как сложный психологический процесс в его функциональном и структурном генезе;
- 2) подражание как способ овладения высшими формами поведения;
- 3) подражание как культурно-психологический этап в развитии всякой психологической функции.

Экспериментальная часть

1.

Вся методика нашего экспериментального исследования направлена на изучение высших культурных форм подражания, на их генез, структуру и психологические механизмы (...).

Когда мы говорим о натуральном подражании в противоположность высшим культурным его формам, то вовсе не хотим сказать этим, что под понятием натурального подражания мы подразумеваем какую-то единую простую функцию, всегда одинаковую по своим проявлениям и структуре. Наоборот, понятие натурального подражания является чрезвычайно широким понятием, включающим в себя своеобразные законы развития и целый ряд разнообразных форм и ступеней аналогично тому, как мы это находим в специфических формах человеческого подражания. Уже Д. Болдуин указывает как первоначальную форму подражания «циклические реакции», «подражание самому себе» и старается наметить переход от этой его формы к подражанию социальному. Guillaume, работа которого представляется нам наиболее прогрессив-

* В рукописи данный фрагмент был зачеркнут карандашной линией по диагонали текста. Мы сочли важным оставить этот текст. — Прим. И.К.

** Токарский А.А. Мерячение и болезнь судорожных подергиваний. С. 3. К сожалению, данной книги обнаружить не удалось. Однако в статье «Ардалион Ардалионович Токарский. Инициатор разработки экспериментальной психологии», написанной Е.И. Сироткиной (см. Выдающиеся психологи Москвы / Под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Ярошевского. М., 1997), находим ссылки на его работу, которая максимально близко подходит к упомянутой авторами — Токарский А.А. Мерячение или болезнь судорожных подергиваний. 2-е изд., испр. и доп. Диссертация. М., 1893. — Прим. И.К.)

*** Там же.

ной, считает подражание функцией, подлежащей развитию, и задачу своего исследования формулирует так: «мы пытались исследовать как ребенок 1-го года учится подражать»* (*выделение наше*). В этом труде он намечает эволюцию подражательного акта в зависимости от эволюции натуральных возможностей ребенка. Как он показывает — подражание не одинаково у детей различного возраста, так как моторная активность (которой Guillaume придает огромное значение), внимание, память и другие психологические функции, обуславливающие, с его точки зрения, поступательное развитие подражательного процесса, изменяются в период роста ребенка. Он говорит о подражании «инстинктивного типа», «символическом подражании», о подражании «автономному действию» и т. д. К. Коффка, в свою очередь, пытается наметить два вида подражательных процессов, один из которых, трактуемый им как более примитивный по отношению к другому, он обозначает как «подражания движениям», другой — стоящий на следующей генетической ступени, как «подражание выполнению». Разницу между ними он видит в том, что первый затрагивает более простые психологические структуры, близкие к инстинктивным, и потому вызывает ответное движение, очень близкое к воспринятому. Другой, опирающийся на более сложные структуры, обнаруживает себя как подражание только результату, независимо от системы выполнения. Наконец В. Келер отмечает еще одну ступень подражания, которая с необходимостью включает в себя новый обязательный элемент — понимание подражаемого объекта. «Мысль, — говорит Келер, — что обезьяна несамостоятельно решила поставленную перед ней интеллектуальную задачу, но с помощью подражания — только тогда может быть высказана в форме упрека, если «простое подражание» должно представлять собой процесс, лишенный всякого следа разумного понимания прежде виденного, ибо «внезапное непосредственное выполнение относительно сложных действий, виденных когда-то, без следа разумного понимания и точно так, как если бы они были осмыслены, представляло бы явление, которое согласно моим знаниям психологии до сих пор никогда не наблюдалось ни у человека, ни у животных, и, следовательно, должно было быть введено здесь заново — в качестве гипотезы»**. Итак, мы видим, что и в самом, так называемом, простом натуральном типа подражании мы находим ряд последовательных своеобразных ступеней, ряд постепенных переходов от низших форм к высшим. Однако все вышеуказанные психологи не считали возможным провести между отдельными отмечаемыми ими формами принципиальную границу, не дифференцируя натурального, органического плана от социогенетического, они с неизбежностью приходили к следующему выводу: «Разница, говорит Guillaume, устанавливаемая нами между подражани-

ем у детей и взрослых, не является глубокой. Это разница в степени». И эту главную разницу он относит за счет богатства накопления предшествующего опыта. Аналогично этому утверждению высказывается и К. Коффка, говоря о различии, найденном им и другими психологами, в подражании двух самостоятельных типов. Подчеркнутое Л. Морганом различие, утверждает К. Коффка, является, таким образом, различием не в сущности, а в степени» (...).

Когда мы ставили серию опытов по методике В. Келера с детьми доречевого периода, то видели, что ребенок, раз поняв через подражание возможность использования палки для достижения цели, мог затем в качестве средства употребить не только палки совершенно другого типа, лежащие в другом месте, но и использовать для той же цели любой предмет, например, длинную книгу. И обратно, мы могли любым образом менять место положения объекта, к которому стремился ребенок, вместо того чтобы класть предмет на решетку, мы подвешивали его к потолку, к стене и т. д. и от этого функциональное использование палки не исчезало. Конечно, мы могли добиться и совершенно иных результатов.

Отсутствие понимания принципа, неумение перенести его в другую ситуацию, здесь мы с наглядностью убеждались в том, как подражание интеллектуального типа снова возвращается на нижнюю ступень — где ребенок безуспешно пытается овладеть интеллектуальным способом поведения с помощью механического подражания. Следовательно, для того чтобы подражание могло быть адекватно использовано по отношению к приобретению новых способов поведения, оно должно стоять на соответствующей ступени развития и обладать соответствующей структурой.

Если теперь мы возьмем подражание, которое опирается не на рефлекторно-инстинктивные механизмы поведения, но на словесную инструкцию, то увидим, что подражание этого типа, направленное на повторение самых элементарных с первого взгляда движений, должно обладать уже сложным опосредствованным механизмом.

Для того чтобы раскрыть структуру этого «простого», но уже специфически человеческого подражания, без анализа которого невозможно отдифференцировать его от всех других низших типов подражания, отождествление которых так было принято всегда старой психологией, мы обратимся к патологии.

2.

Патология — ключ развития.
Развитие — ключ патологии.

Это положение должно быть эпиграфом ко всем исследованиям научной психологии. Действитель-

* Guillaume P. L'imitation cher l'enfant. Paris, 1925. С. 223.

** Келер В. Исследование интеллекта человекоподобных обезьян. М., 1930. С. 232.

но, психология только тогда может охватить все факты с точки зрения их исторического развития, когда наряду с нормальным материалом она будет пользоваться и патологическим. Без патологии невозможен глубокий анализ психологических механизмов поведения. Патологический материал открывает перед психологией богатые исследовательские возможности. Развитие отдельных функций, нахождение генетических ступеней, объяснение целого ряда психологических фактов только тогда может получить полное и действительное освещение, когда мы глубже войдем в исследование материала, предоставляемого нам психо- и невропатологией. Но не следует упускать и обратную зависимость: только исходя из общих теорий развития, можно разобраться в различных формах патологического материала.

Однако патология для нас должна быть не только экспериментом, произведенным природой и позволяющим изучить явления при выпадении той или иной функции, но и материалом, дающим возможность проследить и изучить деятельность систем и функций в иных структурных взаимоотношениях, чем у нормального человека, часто обнаруживающих себя как различные генетические ступени.

Однако ценным в патологии при изучении какого-либо механизма являются различные конкретные выявления одного и того же механизма при различных заболеваниях (Гольдштейн). Так, в нашем исследовании мы рассматриваем механизмы подражания с различных сторон в зависимости от того, выявляется ли оно в истерии, афазии или олигофрении.

При исследовании подражания у афазиков мы хотим проследить механизмы подражательных актов, направленных на чрезвычайно простые по своей структуре действия, но являющиеся, по существу, сложными и специфически-человеческими подражательными актами.

Head обнаружил и описал интересный факт, заключающийся в том, что больной афазией не может

подражать сидящему напротив него экспериментатору в соответствующем поднимании то правой, то левой руки. Но когда та же самая задача дается больному с помощью зеркального отображения, то подражание вполне удается. Будучи неоднократно повторенным в нашей лаборатории, этот опыт обнаружил описанные закономерности.

Основной вывод, сделанный Headом из своих исследований, сводится к следующему: при общей способности подражать, говорит Head, афазик способен подражать только простым операциям, сложное подражание оказывается у него нарушенным. Однако здесь мы не видим еще указания на механизмы данного явления.


Желая глубже проанализировать полученные результаты, мы обратились к опытам голландского исследователя Van-Voerkom'a и постарались воспроизвести их в нашей лаборатории. Опыты эти заключались в том, что экспериментатор проводил с небольшим количеством спичек ряд манипуляций, начиная с самых простых (дотрагивание одним концом спички до конца другой) и кончая очень сложной комбинацией этих движений. Испытуемый должен подражать действиям экспериментатора с возможной точностью.

Эксперименты показали, что простые движения не вызвали особых затруднений у наших испытуемых, но стоило нам несколько усложнить задачу, как испытуемые становились в тупик и не могли повторить всех действий, которые доступны ребенку пяти-шести лет.

Для большей наглядности приведем два протокола.

Протокол № 3

Испытуемая — больная Альт. с диагнозом амнестическая афазия.

Ситуация: экспериментатор и испытуемый сидят рядом. Перед каждым из них на столе лежит по спичке: 

Экспериментатор	Испытуемый
Дотрагивается спичкой, находящейся у него в руке, до спички, лежащей на столе. И так несколько раз	Правильно повторяет это движение
Экспериментатор несколько раз варьирует движение и дотрагивается до другого конца спички	Результат положительный

Дальше задача усложняется. Спички, лежащие на столе, перекалываются в вертикальное положение.



1. Экспериментатор дотрагивается головкой спички, находящейся у него в руке, до белого конца спички, лежащей на столе, и сейчас же убирает руку.



Испытуемая неправильно повторяет действия экспериментатора. Спрашивает: *Так я сделала?* Правильно повторяет движение только после четырех показов.

2. Экспериментатор дотрагивается головкой спички, которую держит в руке, до головки спички, лежащей на столе.

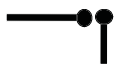


Результат отрицательный.

3. Экспериментатор складывает из двух спичек фигурку и оставляет ее на столе.



Испытуемая воспроизводит зеркально.



Экспериментатор: *У Вас неверно, найдите ошибку. Испытуемая долго пытается, но не может исправить ошибку: У Вас черное и черное — и у меня.*

Опыт по методике Head'a

Испытуемый — больной Ген. с диагнозом амнестическая афазия.

Ситуация: испытуемый и экспериментатор сидят на стульях один напротив другого:

Экспериментатор	Испытуемый
Отбрасывает левую руку в сторону	Подражает зеркально
Правой рукой дотрагивается до левого уха	Правой рукой дотрагивается до правого уха
Левой рукой дотрагивается до правого уха	Левой рукой дотрагивается до левого уха

То же самое, но в зеркальном отображении, дает плюс.

Не будем здесь останавливаться на целом ряде других опытов, проведенных нами как по вышеописанным методикам, так и по другим (метод Гельба и Гарольдштейна с подбором цветов и т. д.), давших нам принципиально те же результаты. Постараемся разобраться в описанных нами фактах.

В чем здесь дело, почему афазик, сохранивший общую возможность подражать, не может подражать известным движениям несколько усложненного типа?

Афазия, говорит Д. Джексон, есть болезнь речевой активности, но Д. Джексон подразделяет речь на высшую и низшую. Последняя, несущая преимущественно коммуникативные функции, часто бывает сохранена при амнестической афазии. Речь высшая, направленная на себя и дающая возможность образовывать намерения, план, прогнозы, нарушается. Речь, говорит А. Гельб, занимает среди других функций совершенно особое место. Ее нельзя рассматривать наряду с другими функциями, она имеет специфическое значение для человека и становления его бытия. Речь оказывается необходимым участником всех высших психологических процессов, принимает в них участие и перестраивает их на новой основе.

Включаясь в натуральный процесс, она разбирает его и опосредствует через известную систему речевых символов, поднимая его на несоизмеримую высоту.

Посмотрим теперь на все вышеперечисленные факты с иной точки зрения.

Больные оказываются способными подражать тем действиям, которые не требуют вмешательства речи. Для того чтобы соответствующим образом поднять руку в зеркальном отображении, можно действовать чисто рефлекторно. Аналогичный процесс происходит в опыте со спичками. Здесь приводятся в действие примитивные механизмы. Структура подражательного акта носит непосредственный характер: Движение — восприятие движения — ответное действие. Воспринятое движение прямым образом завершается в ответном подражательном действии (S — R).

Совсем по другому принципу построены были сложные задачи. Для того чтобы подражать подня-

тию руки не зеркально, нужно восприятием движения, ответом на него включить опосредствующее звено в форме речи. Испытуемый должен опосредовать свое подражание планом, создать намерение, сформулировав в словах требуемое для него движение. Таким образом, мы видим, что испытуемым с нарушенной внутренней речью не удается подражание этого типа.

Простая непосредственная формула S — — — R нарушается через включение промежуточного звена и получается другое выражение: S — X — R, где X является сформулированным в словах намерением.

Однако чтобы проверить сделанные нами выводы, мы поставили еще одну серию экспериментов с теми же самыми испытуемыми, в которой мы постарались вынести за скобки речевую функцию, передав ее экспериментатору. Мы давали испытуемым сложную задачу, включающую ряд операций, которая могла осуществиться только при создании плана, при словесной формулировке своих действий. Когда мы убеждались, что такая задача недоступна испытуемым, мы разбирали ее на ряд последовательных движений, не требующих от испытуемых словесного синтеза. Другими словами, функцию планирующую — весь процесс брал на себя экспериментатор.

Приведем очень показательный в этом отношении протокол.

Испытуемая, уже известная нам больная, амнестическая афазичка Альт.

Ситуация: на столе перед испытуемой и экспериментатором в горизонтальном положении лежит по две спички.



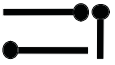
1. Экспериментатор складывает фигурку, после того как испытуемая посмотрела на нее, фигурка убирается.



Испытуемая складывает неверно.



Экспериментатор: *У Вас неверно. Обратите внимание на белые и черные концы.* Снова складывает фигурку и убирает ее. Испытуемая опять неверно воспроизводит фигурку.



Экспериментатор еще раз повторяет складывание, обращая внимание испытуемой на черные концы. Испытуемая складывает следующую фигуру.



Экспериментатор: *У Вас все правильно?*

Испытуемая: *Нет, не так что-то.*

Экспериментатор складывает фигурку, оставляет ее на столе: *Посмотрите, что у Вас не так, как у меня.*

Испытуемая: *Сейчас я разберусь.* Складывает фигурку.



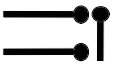
Экспериментатор: *Не совсем верно. Что у Вас не так?* Испытуемая сравнивает и складывает опять неверно.



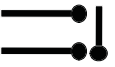
Что опять неверно?

Испытуемая: *Не могу сказать.*

Экспериментатор: *Проверьте верхнюю спичку:*



Проверьте следующую. Испытуемая исправляет вторую спичку.



Экспериментатор: *Проверьте нижнюю.* Испытуемая кладет вторую спичку правильно.



Экспериментатор: *Теперь правильно?*

Испытуемая: *Правильно.*

Итак, теперь мы можем утверждать, что основной отличительно чертой сложного подражания от простого, чертой, поднимающей весь описанный нами подражательный процесс на несоизмеримую высоту, чертой, определяющей качественное своеобразие человеческого подражания, основанного на речевой инструкции и направленного даже на самые простые с первого взгляда акты, является внутренняя речь,

разбивающая непосредственное течение подражательного процесса и включающая в него промежуточное опосредующее звено ауто-инструкции.

Однако в наших экспериментах и в литературе мы встречаем целый ряд фактов, которые на первый взгляд как будто противоречат всем вышеизложенным положениям и указывают на якобы очень сложные формы подражания у афазиков. Так, например, наши испытуемые могли подражать экспериментатору в писании карандашом на бумаге, в повторении длинных фраз, могли отпирать замок вслед за экспериментатором и т. д. и т. п. Все эти действия носят сложный цепной характер и трудно представить себе возможность воспроизводить их без предварительного плана. Но попросим наших испытуемых повторить действия экспериментатора в несколько искаженной по сравнению с обычной ситуацией. Так, например, предложим нашим испытуемым писать на бумаге ложкой или ножницами, повторить бессмысленную фразу (снег черный, белила черные), попросим испытуемого вместо того, чтобы отпереть замок с помощью ключа, повесить этот ключ на перекладину замка. Когда мы поставили такого рода эксперименты, то увидели, что подражание, так хорошо функционирующее в нормальной ситуации, здесь отказывается служить.

Но что является наиболее интересным в этих экспериментах, это не полный отказ от подражания, но воспроизведение нормальной ситуации.

Когда мы предлагали испытуемым повторить действия экспериментатора, пишущего ложкой на бумаге, то испытуемый после очень характерного момента торможения и колебания брал карандаш и проделывал с его помощью всю операцию. Точно так же и с замком. Испытуемый обычно брал ключ, несколько секунд держал его в нерешительности, вертел в руках и затем уверенно вкладывал его в замок и производил привычное действие отпирания.

Мы могли бы описать здесь целый ряд подобных же экспериментов, где испытуемые, вместо того чтобы произвести сложную систему действий, воспроизводят обычную для них ситуацию. Но нам кажется достаточно убедительным уже описанный ряд фактов. Все они получают полное объяснение с точки зрения уже высказанных нами положений (...). Мы установили, таким образом, чрезвычайное многообразие натурального подражания, постарались показать, что внутри этого, с первого взгляда, единого пласта лежит еще много своеобразных прослоек, и показали, наконец, что многие фенотипические, близкие друг к другу формы подражания, которые обычно не подлежали принципиальному разграничению, на самом деле являются качественно отличными по существу. Наконец, мы постарались показать, как на известной ступени развития речь разрушает натуральные механизмы подражательного акта и вводит в них опосредствующее звено.

Сейчас мы перейдем к следующей основной главе нашего исследования, в которой мы постарались подвергнуть анализу генез высших психологических

форм подражания, направленных на овладение опосредствованными формами поведения.

Здесь мы постараемся показать, как подражание, вступая в сложный синтез с другими высшими психологическими функциями, проходит ряд генетических преобразований, меняя последовательно характер своего функционирования и структуру. Если сейчас мы показали, как натуральное подражание расслаивается речью, то дальше мы попытаемся показать, как это уже однажды опосредствованное подражание вступает во вторичный контакт с высшими планирующими функциями речи и совместно с ней завоевывает область культурного приспособления к исторической культурной среде*.

3.

Своеобразие постановки проблемы подражания в нашем исследовании диктуется и своеобразие применяемой нами методики.

В отличие от интроспективного метода и метода объективного наблюдения, на основе которого строились все наиболее солидные работы по вопросу подражания, мы применяли в своих исследованиях эксперимент.

В основу эксперимента нами была положена парная методика, которая давала возможность осуществлять изучение одного ребенка при помощи другого. Такого рода прием является чрезвычайно благодарным и позволяет много экспериментальных комбинаций. Как мы увидим дальше, можно вызвать различную форму подражания, вскрыть различные психологические структуры этого процесса в зависимости от целого ряда вариаций в отношении возрастного и интеллектуального интервала между двумя испытуемыми детьми, а так же в зависимости от стадий их культурного и общепсихологического развития. Таким образом, у нас открывалась возможность несколько модифицировать характер и степень трудности задач, предлагаемых для выполнения, создавать новые экспериментальные задачи в зависимости от различных сочетаний испытуемых детей. Парная методика, несмотря на свою благотворность, чрезвычайно редко применялась и применяется в психологическом исследовании, и нам кажется, что в

этом отношении допускается большая экспериментальная ошибка. Мы убеждены в том, что парная методика как способ изучения психологических явлений в силу своего исключительного значения со временем должна сама стать в центр психологического исследования.

Экспериментальному исследованию, как это неоднократно подчеркивалось нами раньше, мы подвергли подражание, направленное на овладение специфическими формами человеческого поведения. И так как мы считаем основным принципиально новым звеном в поведении человека умение употребить знак как средство для овладения собственными психологическими процессами, то мы и пытались построить весь наш эксперимент так, чтобы можно было проследить, как путем подражания ребенок усваивает пользование этим знаком. Другими словами, мы создавали такие задачи, для решения которых надо было использовать не прямой, а обходной путь в самом широком смысле этого слова.

В решении сконструированной нами ситуации ребенок должен был не опираться на непосредственные натуральные механизмы поведения, а опосредствовать их через знак или орудие.

Для этого мы воспользовались очень простой методикой (модификацией ее в соответствии с нашими задачами), с помощью которой было проведено уже не одно исследование, направленное на изучение культурных форм поведения**. Суть примененной нами методики заключается в том, что двум детям, стоящим на разных ступенях культурного развития, мы предлагали ряд последовательных задач, доступных для самостоятельного решения лишь старшему из них.

В этих экспериментах испытуемые оказывались перед необходимостью запомнить такое количество слов и фраз, которое превышало их естественные возможности. Когда испытуемые убеждались, что запомнить механическим путем не представляется возможным, мы давали им бумагу и карандаш, с помощью которых они могли облегчить себе задачу***. Однако в инструкции экспериментатор ставил условия, исключающие пользование буквами.

Таким образом, испытуемые должны были делать на бумаге какие-либо заметки или изображения, ко-

* Текст главы заканчивается, и на свободном месте карандашом сделана рукописная пометка «Ал.Р.! Нужно ли здесь говорить о том, что меняется не только функция, но и межфункциональные отношения, то есть вставить все в "системный контекст"?» — Прим. И.К.

** Лурия, Левина, Запорожец ??? (Такая ссылка выглядит странной в студенческой работе. Вероятно, авторы имели в виду исследование ближайших сотрудников Л.С. Выготского, проводимые в лаборатории АКВ и 2-м МГУ. — Прим. И.К.)

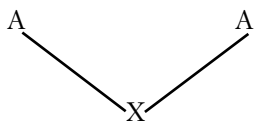
*** Авторы использовали модификацию метода пиктограмм, разрабатываемого А.Р. Лурией. О этом методе в «Этапах пройденного пути» — «В 1929 году наша группа занялась "сигнификативной деятельностью. Под этим мы подразумевали путь, которым дети приходят к способности усваивать значения стимулов, которыми им нужно овладеть, создавая тем самым свою собственную «инструментальную» опосредствованную деятельность. Мы просили детей изобретать пиктограммы — рисунки по их собственному выбору, чтобы помочь запоминанию серий абстрактных слов" (с. 38). Этот же прием был использован и Р.Е. Левиной в исследовании, описанном в статье «Идеи Л.С. Выготского о планирующей речи ребенка» (Вопросы психологии. 1968. № 4.). См. также о методе, например, С.В. Лонгинова, С.Я. Рубинштейн. О применении метода "пиктограмм" для экспериментального исследования мышления психических больных. М., 1972. Другой источник — Р.Е. Левина и Н.Г. Морозова в статье «Воспоминания о Л.С. Выготском» (Дефектология. 1984. № 5) пишут об этом исследовании так: «Собирали мы тогда материалы методом пиктограммы у детей. Материалы эти, полученные на разных возрастах, обнаружили у детей развивающую способность к опосредствованным действиям и к осознанности собственных психических процессов; эта осознанность в ходе психического развития детей приводила к возникновению способности управлять своими психическими процессами» (с. 83). — Прим. И.К.)

которые выполняли бы роль опосредствующего звена — знака.

Но с другой стороны, фразы и слова, которые мы предлагали для запоминания, тоже строились нами по известному принципу, несколько провокационного по отношению к испытуемым характера.

В первой серии опытов мы давали для запоминания такие фразы, например «девочка голодная», «старуха глухая», «дядя добрый» и т. п., в которых наличествовал объект, легко и просто изобразимый в форме рисунка (*старуха, дядя, девочка*), и предикат, который непосредственно нельзя нарисовать и который требует условного, знакового обозначения (*голодный, глухая, добрый*). Эта первая серия провоцировала детей, стоящих на прединструментальной стадии развития, на изображение только одного объекта, от чего в результате у ребенка получилась серия совершенно одинаковых человеческих фигур, ничем не дифференцированных и не могущих выполнять какую-либо знаковую функцию.

Вторая серия наших фраз является провокационной для следующего этапа культурного развития, когда ребенок хорошо устанавливает соответствующие ассоциации, но не может правильно употребить их при воспроизведении. Эта серия содержит в себе такие фразы, как, например, «страшная сказка», «смешная вещь», «интересная игра» и т. д. Фразы этого типа позволяют легко выделить известный признак или известный образ, связанный с общей ситуацией, но провоцирующий воспроизведение по прямой непосредственной линии. «Страшная сказка» — ребенок, почти не задумываясь, говорит: «Ага, волк», рисует волка и воспроизводит «Волк». Этот тип инструментальной операции, которую А.Р. Лурия в работе, специально посвященной этому вопросу*, обозначил в виде формулы $A - X - X$, где A является стимулом, X — опосредствующим звеном и X воспроизведением по прямой непосредственной линии, в отличие от обычной инструментальной операции, структура которой носит характер



При помощи только что описанной методики мы наблюдали подражание сложным опосредствованным операциям. Мы взяли здесь непосредственное поведение в области памяти лишь потому, что пиктографическая методика является изученной и разработанной, но принципиально мы могли бы с одинаковым успехом воспользоваться любой другой опосредствованной формулой поведения, ибо принципиальное употребление знака везде идентично.

4.

Пользуясь данной методикой, мы обнаружили в наших экспериментах три ясно выраженные по структуре и механизмам генетические ступени подражания. Подражание первого типа характеризуется во многом еще натуральными процессами и является результатом доинструментальных способов поведения. На этом подражании мы остановимся коротко и опишем его только для того, чтобы отдифференцировать его от последующих стадий. Второй вид подражания — так называемое механическое, или магическое, подражание — является как бы промежуточным переходным моментом. И, наконец, третий вид, высшее психологическое подражание, обнаруживается на основе синтеза высших психологических форм поведения.

Основной предпосылкой, делающей возможным высшие культурные формы поведения, является умение субъективно разделять вещи на «объекты», к достижению которых ребенок стремится, и на «средства», при помощи которых ребенок овладевает этими объектами (А.Р. Лурия**).

Если ребенок стоит на такой ступени психологического развития, где еще не существует этого разделения, то он всякую задачу, связанную с опосредствованной операцией, либо совсем откажется выполнять, либо будет ее выполнять вне инструментального плана. То же самое мы имеем и в отношении подражания. Если перед нами ребенок, стоящий на прединструментальной стадии развития, то ему не доступны высшие формы подражания, и, следовательно, весь наш эксперимент, рассчитанный на них, перестраивается на совершенно иной психологической основе. Поставленный перед ситуацией функционально использовать свой рисунок в качестве знака для запоминания и, не умея этого сделать, он и через подражание не научается данному приему, ибо он стоит вне его интеллектуальной зоны, вне зоны его общего культурно-психологического развития.

Для него с самого начала непонятна формула всякого инструментального акта: «нарисуй для того, чтобы запомнить». Двухфазная задача распадается для него на две естественные свои части. Либо надо запомнить, и для этого ребенок готов употребить тот способ, который является в данном случае наиболее натуральным, т. е. механическое запоминание, либо надо нарисовать, и тогда он будет относиться к процессу рисования как к таковому. Рисунок для него еще не может играть своей специфической роли, он еще не входит в сложную систему знаковых операций.

При таких условиях ребенок подражает не рисунку как средству, а самому процессу рисования; подражание при этом является для него не рациональным средством приобретения какого-либо нового приема поведения, но лишь естественной непосредственной

* Вероятно, имеются в виду исследования, обобщенные в статье «Пути развития детского мышления», опубликованной в журнале «Естествознание и марксизм». 1929. № 2; Материалы по генезу письма у ребенка. Вопросы марксистской педагогики: Труды психологической лаборатории Академии коммунистического воспитания. М., 1930. — *Прим. И.К.*

** Лурия А.Р. Материалы по генезу письма у ребенка. Вопросы марксистской педагогики: Труды психологической лаборатории Академии коммунистического воспитания. М., 1930.

тенденцией. Таким образом, весь эксперимент деинструментализируется, и подражание выливается в простое подражание, близкое к натуральному типу.

Примером такого подражания может явиться поведение девочки Аллы 4 лет 6 месяцев, представленное следующим протоколом:

Протокол № 30

Испытуемые Алла (4 года, 6 месяцев), Гриша (9 лет, 7 мес.)

Экспериментатор дает обычную для всех наших опытов инструкцию: *Сейчас я скажу тебе много слов, фраз, назову много предметов. Ты должна запомнить все, что я тебе скажу; но слов будет так много, что запомнить трудно, а потому возьми бумагу и карандаш и рисуй все, что я буду тебе говорить, потом, когда попрошу, ты помотришь на свой рисунок и вспомнишь все, что я говорила.*

Первая фраза для запоминания «Большой город».

Алла смотрит на рисунок Гриши: *Сейчас нарисую двухэтажный дом. Опять заглядывает к Грише: Длинный, длинный, длинный нарисую. Рисует. Окно и в окне цветы стоят.... Ставни... Окна закрыты. Смотрит к Грише (рис. 1 см. вкладку)*.*

Гриша: *У меня дома большие вот и будет большой город.*

Алла смотрит на рисунок Гриши: *Тетья, я плохо рисую, у Гриши вон как хорошо, я так не умею.*

Экспериментатор: *Это не важно, лишь бы запомнила.*

Алла смотрит на рисунок Гриши.

Алла: *У меня ступеньки, чтоб с крыльца идти. Рисует ступеньки, часто заглядывает в Гришин рисунок.*

Эксп.: *Что ты нарисовала?*

Алла: *Хата, это двери.*

Эксп.: *Что надо было запомнить?*

Алла: *Не знаю.*

Эксп.: *Что же ты нарисовала?*

Алла: *Хату, дом двухэтажный.*

Эксп.: *Гриша, а ты что нарисовал?*

Гриша: *Большой город.*

Алла: *И я большой город.*

Воспроизведение: Гриша — «большой город», Алла — «хата, стоит возле города», показывает на другие рисунки людей, расположенных кругом, «люди гуляют».

По каким признакам мы можем убедиться, что рисунки Аллы не несут знаковой функции? С одной стороны в этом убеждает способ, каким ребенок приступает к работе. Алла долго отказывается, уверяет, что она «так запомнит». Затем спрашивает: *Нужно рисовать?* Рисование здесь направлено на рисунок вообще, а не на изображение основного признака, приобретает все характерные черты процесса рисования как такового.

Тщательное вырисовывание Аллой цветов, ставней, закрытых окон, ступенек крыльца свидетельствует об увлечении самим процессом рисования, без от-

ношения к процессу памяти. У Аллы это увлечение заходит так далеко, что она начинает волноваться из-за плохо сделанного рисунка, с точки зрения не средства, а фактического его изображения. И, наконец, на вопрос: «Что ты нарисовала?» Алла называет то, что она нарисовала в действительности, а не то, что должен был изображать ее рисунок — *хата, это двери.*

Более того, увлеченная самим рисунком, девочка совсем забывает то, что она должна была запомнить, и ее ответ: «не знаю» очень характерен в этом отношении.

Однако несмотря на отсутствие особой необходимости подражать, подражание здесь выражается с большей определенностью. Рисуя домик, Алла, сама не замечая этого, создает почти точную копию рисунка своего партнера: удлиненная середина и две пристройки по бокам, три ступеньки внизу, но интерпретирует свой рисунок она совершенно самостоятельно: *Это крыльцо, чтобы садиться* (указывает на рис.1), *ступеньки с крыльца идут, ставни, окна закрыты*, и т. д. Все это является продуктом собственной фантазии.

Чрезвычайно симптоматичной в этом отношении является речь ребенка. Речь при данных условиях не может выполнять инструментальные, планирующие функции по отношению к подражанию, ибо весь процесс рисования и подражания состоит в чисто натуральном плане; речь лишь сопровождает рисунок, включая в себя много эгоцентрических компонентов и отчасти выполняя коммуникативные функции.

Соответствие определенного организующего стержня дает богатые возможности речевым побочным ассоциациям, которые возникают у ребенка в громадном количестве. Часто можно наблюдать в эксперименте, как речь дает повод новым ассоциациям, которые ребенок воплощает в рисунке, а затем рисунок, в свою очередь, провоцирует новые ассоциативные признаки зрительного порядка. Следовательно, богатство побочных ассоциаций зрительного и вербального характера, не имеющих прямого отношения к заданию, является характерной чертой этого первичного этапа подражания. Действительно, уже в этом протоколе, который был нами приведен выше, мы можем отметить богатство сопровождающей речи и богатство вырисовываемых деталей, ассоциативно связанных с изображаемой ситуацией. «Сейчас дом нарисую», — говорит Алла и затем, увлеченная рисунками и все новыми и новыми ассоциациями, продолжает: «окно», окно, естественно, вызывает дальнейшую ассоциацию: «в окне цветы стоят», «окна закрыты» (этого Алла не рисует, это чисто вербальная ассоциация, которая ведет за собой «ставни», которые девочка и пытается изобразить). Дальше идет «крыльцо, чтобы садиться», и дальше ступеньки «чтобы с крыльца идти».

Не имея руководящего принципа, ребенок становится рабом ассоциаций, рабом ситуации.

Девочка Женья С., четырех лет, которой надо запомнить фразу «Мальчик бежит», рисуя ноги мальчика, говорит: *А вот башмачок*, после этого она тщательно вы-

* В рукописи нет четкого указания на то, в каком конкретно месте должна располагаться ссылка на рисунок. Сами же рисунки вклеены в текст. — *Прим. И.К.*

рисовывает башмачок. Так же и в следующей задаче — надо запомнить: «у бабушки зубы болят». Женя рисует, как бабушка лежит в постели. Вскоре она забывает, что рисунок должен изображать «у бабушки зубы болят», и рисует просто лежащую в кровати бабушку (рис 2 см. вкладку). При этом она долго и чрезвычайно тщательно вырисовывает ножки кровати в каком-то гиперболическом количестве, тщательно покрывает бабушку одеялом и все это не следствие подражания (подражанием была только сама идея изобразить задачу таким образом), а следствие собственных ассоциаций.

Этот рисунок Женя делала так долго, что другой испытуемый (Вова, 8 лет 6 месяцев) начал волноваться. В его рисунке мы, действительно, видим лишь принцип, и заняться его отделкой Вове не приходится в голову даже при наличии значительного свободного времени, он выполнил задачу, а рисунок как таковой его не интересует.

Не вдаваясь в описание экспериментов, я* все же приведу два интересных в этом отношении рисунка (рис. 3 см. вкладку), где идея рисунка взята у партнера, и где затем испытуемый обременяет этот принципиальный способ изображения громадным количеством несущественных для знаковой роли рисунка ассоциативных признаков.

Ребенок В (т. е. подражающий) девочка — Сима, 7 лет, несколько отстающая в своем развитии. В изображение детского сада она включает солнце, скамейки, массу детей и деревьев, словом все то, что связано у нее в единый ситуационный контекст.

Следующий рисунок изображает «Дети заблудились» (рис. 4 см. вкладку).

Ребенок А — Маня, 6 лет. Ребенок В — Лида, 8 лет, умственно отсталая. Вначале Лида отказывается от выполнения задачи, но затем после фразы Мани «Надо лес нарисовать» рисует, приговаривая и почти не глядя, вая к Мане: «Надо кустики, Травка, Вот маленькая березка, Тут дождь, ветер, там много травы еще, Земляничку нарисую, Земляничка хорошая». Лида, отвлекенная изображением всех ассоциативно связанных с лесом признаков, даже забывает, что надо запомнить «дети за-

блудились», рисует одну гуляющую по лесу девочку.

Не стоит умножать примеров, так как приведенные достаточно ярко иллюстрируют нашу мысль.

Таковы симптомы и факторы, которые являются характерными для этого первичного типа подражания. Что же своеобразного мы можем наблюдать в структуре самого процесса подражания? Являясь следствием естественной тенденции ребенка, а не средством для овладения опосредствованным способом поведения, он идет совершенно неорганизованно и импульсивно. Процесс подражания здесь не расчленен на две фазы. Между восприятием образа и его копированием не включается промежуточное звено — самостоятельное поставленная цель и планирование своего дальнейшего поведения в зависимости от этой цели. Потому ребенок подражает случайным признакам, упуская основной — варьирует разнообразным способом образец для подражания, но не в зависимости от поставленной цели, а подчиняясь случайным ассоциациям (...).

Психологически, следовательно, мы можем характеризовать эту стадию подражания как непосредственную, без промежуточного звена, носящего интеллектуально-планирующий характер, без сознательно поставленной цели подражания. Речь и подражание не соединились еще на этом этапе в сложный психологический стимул.

С точки зрения невродинамики ребенка мы можем так же говорить об импульсивности, непосредственности, об отсутствии «функционального барьера» между восприятием и реакцией на восприятие.

Выше мы уже оговорились, что задача, поставленная перед нашими испытуемыми, в решении которой мы хотели найти подражание, стояла вне зоны их культурно-психологического развития и поэтому мы не получили ожидаемого подражания, но получили его на совсем иной основе.

Эта ступень, взятая в отношении высших форм подражания, представляется нам свертывающимся, инволюционирующим процессом.

(Продолжение следует)

Psychology of Child's Imitation (Experimental-Psychological Research) (part 2)

L.I. Bozhovich, L.S. Slavina

The presented article proceeds with the publication of the early work of L.I. Bozhovich and L.S. Slavina. Imitation is discussed in the context of the higher mental functions and it is correlated with the problem of will. Two experimental research of imitation are presented. The first research deals with investigation of the imitation ability (it is illustrated by the example of the adults with aphasia). The second one concerns the development of imitation in childhood. The pair method is used for the analysis of imitation. An existence of three stages in imitation development is theoretically justified. The first stage of imitation — the spontaneous one is discussed on the basis of considerable amount of empirical data.

Keywords: imitation, will, higher mental functions, cultural development stages, aphasia.

* В рукописи в ряде мест произведены замены местоимения «я» на «мы». В данном случае замены произведено не было. — *Прим. И.К.*

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ г. МОСКВЫ
РОССИЙСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ НАУЧНЫЙ ФОНД
МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

ВСЕРОССИЙСКАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ

«РЕБЕНОК В ОБЩЕСТВЕ» 22—24 ноября 2007 года в ознаменование Года ребенка

В современном обществе происходит ряд кардинальных изменений, которые отражаются на психическом развитии и личности ребенка. Новые задачи, возникающие в обществе, влияют на становление ребенка в качестве зрелой ответственной за свое поведение личности. В отечественной психологии разрабатывается и конкретизируется положение о том, что ребенок развивается именно в обществе, присваивая общечеловеческую культуру. Опираясь на периодизацию психического развития, предложенную Д.Б. Элькониным, современные психологи развития вносят в нее существенные дополнения, обусловленные необходимостью решения актуальных задач, которые общество ставит перед подрастающим поколением.

На конференции предполагается провести анализ ключевых проблем детства, влияния современной социокультурной ситуации в России на развитие психики ребенка и его личности.

Основные цели конференции — содержательный анализ современного детства, его общих и специфических особенностей и привлечение внимания научного и образовательного сообщества к актуальным проблемам детства.

Председатель Оргкомитета конференции — Л.П. Кезина.
Председатель Программного комитета — Л.Ф. Обухова.

Направления работы конференции:

1. Ребенок и образование.
2. Ребенок и семья.
3. Ребенок и здоровье.
4. Ребенок и социальные риски.
5. Ребенок и культура.
6. Ребенок и город.

Круглые столы:

1. Современные проблемы психологии развития.
2. Проблемы социально-психологического норматива в диагностике личностного и интеллектуального развития ребенка в условиях изменяющегося общества.
3. Перспективы развития образования и проблемы современного детства.

Конференция пройдет в Московском городском психолого-педагогическом университете.

Москва, Сретенка, д. 29.

Информационный партнер конференции — портал www.childpsy.ru

Адрес оргкомитета конференции — confdety@gmail.com

НАШИ АВТОРЫ

- Беглова Ольга Александровна** — аспирант отделения логопедии дефектологического факультета Московского государственного педагогического университета
vesna@ostrov.net
- Богоявленская Диана Борисовна** — доктор психологических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, зав. лабораторией Психологического института РАО
mpo-120@mail.ru
- Бэксхёрст Дэвид** — доктор философских наук, профессор философии, Королевский университет, Кингстон (Канада)
bakhurst@post.queensu.ca
- Венгер Александр Леонидович** — доктор психологических наук, профессор кафедры психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна»
- Гусева Елена Петровна** — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Психологического института РАО, зав. Научным архивом Психологического института РАО
- Зарецкий Виктор Кириллович** — кандидат психологических наук, заведующий лабораторией психолого-педагогических проблем непрерывного образования детей и молодежи с особенностями развития и инвалидностью Московского городского психолого-педагогического университета
zar-victor@yandex.ru
- Зинченко Владимир Петрович** — доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО, профессор Института общего среднего образования РАО, зав. кафедрой психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна»
Zinchrae@mtu-net.ru
- Калашникова Марина Борисовна** — доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого
kmb@novsu.ac.ru
- Корепанова Инна Александровна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры «Возрастная психология» Московского городского психолого-педагогического университета
iakorepanova@gmail.com
- Коул Майкл** — профессор Калифорнийского университета Сан-Диего (США), специалист по коммуникации, психологии и развитию человека, заведующий лабораторией сравнительного изучения человека
mcole@ucsd.edu
- Леонтьев Дмитрий Алексеевич** — доктор психологических наук, профессор факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова
- Мещеряков Борис Гурьевич** — доктор психологических наук, профессор кафедры психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна»
borlogic@orexovo.net
- Нгуен Минь Ань** — преподаватель психологии Национального института по подготовке воспитателей детских садов, г. Хошимин, Вьетнам, аспирант кафедры общей и педагогической психологии Воронежского государственного педагогического университета
wantonio2004@mail.ru
- Прайс Гэри Глен** — профессор, зав. кафедрой магистерских программ, факультет методики и методологии преподавания университета Висконсин-Мэдисон (США)
Price@education.wisc.edu
- Праслова Галина Адамовна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального воспитания и образования, ведущий специалист учебно-методического управления Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена
- Сафронова Мария Александровна** — аспирант факультета психологии образования Московского городского психолого-педагогического университета
mariasaf@gmail.com
- Семикин Виктор Васильевич** — доктор психологических наук, профессор, декан психолого-педагогического факультета Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена

OUR AUTHORS

- Beglova Olga Alexandrovna** – Postgraduate student at the Speech Therapy Branch of the Defectology Department at the Moscow State Pedagogical University
vesna@ostrov.net
- Bogoyavlenskaya Diana Borisovna** – Ph.D. in Psychology, professor, Honoured Science Worker of Russia, head of Laboratory at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education
mpo-120@mail.ru
- Bakhurst David** – D. Phil, Professor of Philosophy, Queen's University Kingston (Canada)
bakhurst@post.queensu.ca
- Venger Alexander Leonidovich** – Ph. D. in Psychology, professor at the Psychology Department at the Dubna International University of Nature, Society and Man
- Guseva Yelena Petrovna** – Ph.D. in Psychology, senior researcher and archivist at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education.
- Zaretsky Victor Kirillovich** – Ph.D. in Psychology, head of the Laboratory of Psychological and Pedagogical Problems of Continuous Education in Children and Adolescents with Disabilities at the Moscow State University of Psychology and Education
zarvictor@yandex.ru
- Zinchenko Vladimir Petrovich** – Ph.D. in Psychology, professor, full member of the Russian Academy of Education, professor at the Institute of General and Special Education, head of the Psychology Department at the Dubna International University of Nature, Society and Man
Zinchrae@mtu-net.ru
- Kalashnikova Marina Borissovna** – Ph.D. in Psychology, professor, head of the Psychology Department at the Yaroslav Mudry Novgorod State University
kmb@novsu.ac.ru
- Korepanova Inna Aleksandrovna** – Ph.D. in Psychology, associate professor at the Age Psychology Department at the Moscow State University of Psychology and Education
iakorepanova@gmail.com
- Cole Michael** – Distinguished Professor of Communication, Psychology, and Human Development at the University of California at San Diego (USA), director of the Laboratory of Comparative Human Cognition
mcole@ucsd.edu
- Leontiev Dmitry Alekseevich** – Ph.D. in Psychology, professor at the Faculty of Psychology at the Lomonosov Moscow State University
- Meshcheryakov Boris Guryevich** – Ph. D. in Psychology, professor at the Dubna International University of Nature, Society and Man
borlogic@orexovo.net
- Nguyen Minh Anh** – Lecturer in Psychology, National Institute for Kindergarten Teachers' Training, postgraduate student at the Laboratory of General and Pedagogic Psychology at the Voronezh State Pedagogic University
wantonio2004@mail.ru
- Price Gary Glen** – Professor & Graduate Program Chair, Department of Curriculum & Instruction, University of Wisconsin-Madison (USA)
Price@education.wisc.edu
- Praslova Galina Adamovna** – Ph.D. in Pedagogy, associate professor at the Music Education Department, leading researcher at the A.I. Herzen Russian State Pedagogical University
- Safronova Maria Aleksandrovna** – Postgraduate student at the Faculty of Education Psychology at the Moscow State University of Psychology and Education
mariasaf@gmail.com
- Semikin Victor Vasilievich** – Ph.D. in Psychology, professor, Dean of the Faculty of Psychology and Education at the A.I. Herzen Russian State Pedagogical University

Содержание

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ

Переплетение филогенетической и культурной истории в онтогенезе <i>Коул Майкл</i>	3
Порождение и метаморфозы смысла: от метафоры к метаформе <i>Зинченко В.П.</i>	17
Комментарий к статье В.П. Зинченко <i>Леонтьев Д.А.</i>	31
Развитие идей Л.С.Выготского о сензитивных периодах онтогенеза в современной отечественной и зарубежной психологии <i>Калашикова М.Б.</i>	33

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ

Социокультурные влияния на когнитивное развитие: взгляд на концепцию энграммы десять лет спустя <i>Прайс Г.Г.</i>	42
Психологические предпосылки возникновения эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте <i>Нгуен М.А.</i>	46
Разработка групповой методики изучения становления продуктивного действия <i>Корепанова И.А., Сафронова М.А.</i>	52

ДИСКУССИИ И ДИСКУРСЫ

О понятии опосредствования <i>Бэкхёрст Д.</i>	61
Культурно-исторический подход к проблематике творчества <i>Богоявленская Д.Б.</i>	67
Двадцать лет спустя (Размышления над книгой А.А. Пузыря «Психология. Психотехника. Психагогика») <i>Венгер А.Л.</i>	72
Традиции музыкального образования православной ориентации в контексте древнерусских психологических воззрений <i>Семикин В.В., Праслова Г.А.</i>	80

ПСИХОТЕРАПИЯ И ПСИХОКОРРЕКЦИЯ

Возможности применения танцевально-двигательных техник в процессе коррекции заикания у подростков и взрослых <i>Беглова О.А.</i>	84
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

ВЫГОТСКОВЕДЕНИЕ

Л.С. Выготский и его имя <i>Мещеряков Б.Г.</i>	90
Зона ближайшего развития: о чем не успел написать Выготский... <i>Зарецкий В.К.</i>	96

АРХИВ

Проблема высших интеллектуальных функций в системе психотехнического исследования <i>Выготский Л.С.</i>	105
Психология детского подражания (экспериментально-психологическое исследование) (ч. 2) <i>Божович Л.И., Славина Л.С.</i>	112

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ

Алексей Дмитриевич Червяков — подвижник отечественной науки и образования <i>Гусева Е.П., Козлов В.И., Серова О.Е., Смирнова Е.С.</i>	см. вкладку
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Всероссийская научно-практическая конференция «Ребенок в обществе»	122
<i>Наши авторы</i>	123

Contents

THEORY AND METHODOLOGY

Phylogenetic and Cultural History Tangle in Ontogenesis <i>Michael Cole</i>	3
Generation of Meaning: Metaphor's Assembling <i>V.P. Zinchenko</i>	17
Comment by D.A. Leontiev	31
Development of L.S. Vygotsky's Ideas About the Sensitive Periods of Ontogenesis in Modern Home and Foreign Psychology <i>M.V. Kalashnikova</i>	33

THE PROBLEM OF DEVELOPMENT

Social-Cultural Influences on Cognitive Development: Revisiting Ten Years Later the Concept of «Engram» <i>G.G. Price</i>	42
Psychological Prerequisites of Emotional Intelligence Rise in Senior Preschool Age <i>M.A. Nguyen</i>	46
Developing a Group Method Studying Productive Action's Formation <i>I.A. Korepanova, M.A. Safronova</i>	52

DISCUSSIONS AND DISCOURSE

On the Concept of Mediation <i>D. Bakhurst</i>	61
A Cultural-Historical Approach to the Range of Creativity Problems <i>D.B. Bogoyavlenskaya</i>	67
Twenty Years After (Brooding over the book by A.A. Puzirey («Psychology. Psychotechnique. Psychagogy») <i>A.L. Venger</i>	72
Traditions of Musical Education of the Russian Orthodoxy Orientation in the Context of Old Russian Psychological Views <i>V.V. Semikin, G.A. Praslova</i>	80

PSYCHOTHERAPY AND PSYCHOCORRECTION

Application Resources of Dance-Motion Techniques in the Process of Stuttering Correction in Adolescents and Adults <i>O.A. Beglova</i>	84
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

VYGOTSKOLOGY

L.S. Vygotsky and His Name <i>B.G. Meshcheryakov</i>	90
Zone of Proximal Development: What Vygotsky Had Not Time to Write About <i>V.K. Zaretsky</i>	96

ARCHIVE

A Problem of the Higher Intellectual Processes in the System of Psychotechnical Research <i>L.S. Vygotsky</i>	105
Psychology of Child's Imitation (Experimental - Psychological Research) (part 2) <i>L.I. Bozhovich, L.S. Slavina</i>	112

MEMORABLE DATES

Aleksey Dmitriyevich Chervyakov: Leading Authority in Russian Science and Education
Ye.P. Guseva, V.I. Kozlov, O.E. Serova, E.S. Smirnova

SCIENTIFIC LIFE

All-Russian Scientific and Applied Conference «A Child in Society»	122
<i>Our authors</i>	124