

Международный научный журнал

Культурно-историческая психология
Cultural-Historical Psychology

№ 4 — 2013

Московский городской психолого-педагогический университет

Интервью с Алексеем Николаевичем Леонтьевым. Беседовал — Михаил Григорьевич Ярошевский (Из неопубликованного)

Вступительное слово

Предлагаемое вниманию читателя интервью с Алексеем Николаевичем Леонтьевым было проведено известным историком психологии Михаилом Григорьевичем Ярошевским в самом конце 1972 года (точную дату или даты проведения интервью установить не удалось). Интервью было записано на магнитофон и долгое время хранилось в архиве семьи А.Н. Леонтьева. Текст интервью был любезно предоставлен редакции журнала «Культурно-историческая психология» внуком Алексея Николаевича — Дмитрием Алексеевичем Леонтьевым для публикации в настоящем номере журнала.

При расшифровке мы столкнулись с большими трудностями, обусловленными прежде всего весьма посредственным качеством магнитофонной записи. Фамилии многих упомянутых А.Н. Леонтьевым авторов, скорее, угадывались по контексту, нежели распознавались на слух, то же касается отдельных слов, выражений и особенно вопросов М.Г. Ярошевского к А.Н. Леонтьеву.

Несмотря на то что интервью не было ранее опубликовано, оно содержит материал, уже находивший свое отражение в книгах, посвященных историко-психологическому анализу творчества Л.С. Выготского, например в книге М.Г. Ярошевского «Л.С. Выготский: в поисках новой психологии» (СПб., 1993), в книге А.А. Леонтьева «Лев Семенович Выготский» (М., 1990), не говоря уже о выступлениях и публикациях самого А.Н. Леонтьева. Вместе с тем в интервью так много любопытных подробностей, отражающих дух времени, в котором довелось жить и творить Л.С. Выготскому и его коллеге и ученику А.Н. Леонтьеву, так много неожиданных «штрихов к портрету» Льва Семеновича и подробностей научной биографии самого Алексея Николаевича, что читатель, смею надеяться, с удовольствием познакомится с этим текстом.

Расшифровка интервью осуществлена Е.Е. Соколовой, ей же принадлежат комментарии к нему. При редактировании текст подвергся минимальной правке, сохранив особенности устной речи собеседников. Не все требующие уточнений места были прокомментированы: читатели, хорошо знающие историю психологии, легко заметят и некоторые неточности в высказываниях Алексея Николаевича, и понятную краткость в описании им отдельных известных экспериментов и т. п. Слова А.Н. Леонтьева, особенно подчеркнутые им в речи, выделены курсивом.

Е.Е. Соколова

А.Н. Леонтьев. Вопрос состоит в том, чтобы обозначить, с какого по какой период я работал вместе с Выготским. Когда я впервые увидел Выготского, это было в начале, в самом начале 24-го года. Если мне не изменяет память, это был февраль месяц. Встретился я впервые с Выготским в Институте психологии.

<Теперь я прерываю запись, чтобы проверить, почему фонит магнитофон. Потом я повторю заново все это>.

Я продолжаю запись, вернее, продолжаю ответ на вопрос. Итак, я впервые познакомился с Выготским, по-моему, в начале февраля 1924 года. Это было в Институте психологии, наша встреча была обусловлена, скорее, тем, что Выготский к этому времени приехал в Москву, потому что я-то уже бывал систематически в Институте и в предшествующие месяцы. Ситуация была в Институте такая: в феврале происходила, так сказать, новая расстановка сил. Официально включались в работу вновь приглашенные сотрудники, уже теперь

приглашенные Корниловым. Челпанов только что ушел и передал Институт Константину Николаевичу Корнилову. В числе новых сотрудников, приглашенных уже Корниловым в послесъездовский [1], так сказать, период, были Александр Романович Лурия и Лев Семенович Выготский. Соотношение было такое: Александр Романович Лурия стал действовать в качестве старшего, так сказать, научного сотрудника, и если мне не изменяет память, он тогда был назначен ассистентом Института, это соответствует, какому-то, скорее, заместителю, что ли. Что касается Льва Семеновича, он занимал официально гораздо более скромное положение младшего научного сотрудника. Словом, на ранг ниже. Что касается меня лично, у меня было вообще довольно странное положение. Я именовался внештатным младшим научным сотрудником, это что-то вроде аспиранта. Так именовались люди, которые были в категории так называемых оставленных при университете, что и происходило в декабре месяце. Такой формальный акт был

сделан, по крайней мере, Челпанов меня проинформировал, что вот есть решение об оставлении меня при университете. Внештатный младший научный сотрудник — это значит «младший научный сотрудник, не получающий никакой зарплаты». Итак, иерархическая структура была такая, если говорить о том, что в дальнейшем образовало известную группу, направление, сотрудничество, во всяком случае, на первых шагах, — Лурия, Выготский и где-то Леонтьев.

Прямо скажу, что первые встречи мои с Выготским произвели на меня гораздо меньшее впечатление, чем первые встречи с Лурией. Выготский держался в высшей степени скромно, в том смысле, что он не был активным организатором нового Института. Прежде всего мне припоминается, как мы с Александром Романовичем носили столы из комнаты в комнату и устраивали расстановку мебели в Институте в соответствии с его новой структурой. В служебном отношении я оказался в составе лаборатории, или группы, которую возглавлял Александр Романович Лурия. Что касается Выготского, он был вне этой группы и вел самостоятельную, независимую работу. Свои первые исследования он начинал тогда не только в теоретическом плане, но и в плане экспериментальной работы, с Занковым, Соловьевым [2]. Велись работы, может быть, еще и некоторыми другими, скажем, по изучению доминантных реакций. Скоро, т. е. примерно в двадцать пятом году, начались мои более тесные общения с Львом Семеновичем, я имею в виду общение научное, потому что личные отношения наладились немножко позже, в году так двадцать шестом, когда у нас были очень тесные и личные какие-то отношения, можно сказать, что мы вступили в товарищеские отношения, даже дружеские. Так, в двадцать пятом, двадцать шестом годах начали впервые, как я понимаю, формироваться теоретические идеи, которые впоследствии (с двадцать шестого, двадцать седьмого годов) начали оформляться в виде докладов, встреч и даже первых статей. Это и было рождение теории, которая впоследствии приобрела название культурно-исторической теории.

Вот с этого момента я, собственно, продолжал научное сотрудничество, это больше, конечно, чем просто общение, самое непосредственное сотрудничество с Львом Семеновичем включительно до начала тридцать первого года. Стало быть, это были 26-й, 27-й, 28-й, 29-й, 30-й. Пять лет. В начале тридцать первого года мы осуществили проект переселения в Харьков. Лев Семенович вначале дал согласие, затем долго колебался. В общем, оказалось так, что он в Харьков приезжал, но в Харькове не жил и принимал участие в работе — ну так, более отдаленное — Харьковской группы. Наше общение, таким образом, не прекращалось и в этот период, потому что я ведь тоже не окончательно переехал в Харьков, а делил месяц так: 10 дней в Москве и 20 дней в Харькове. Значит, в эти десять дней, в которые я был в Москве, продолжалось общение и сотрудничество, ну так же как и в течение этих промежутков, когда я был в

Харькове, мы встречались систематически с Львом Семеновичем, который вначале гораздо более часто, потом более редко приезжал в Харьков. Общение снова стало более частым после моего возвращения в Москву, что происходило в тридцать пятом году, и, собственно, оно продолжалось без перерывов до последних дней жизни Льва Семеновича [3].

Я резюмирую. Значит, начиная с двадцать четвертого года, может быть, точнее было бы сказать, с двадцать пятого, когда общение стало более тесным, и до последних дней, т. е. до тридцать четвертого года, это общение шло. Я должен заметить, что я постоянно научно был связан с Львом Семеновичем во всем периоде его начала работы профессионально-психологической и до конца ее. Само собой разумеется, что очень скоро я узнал об интересах, о научной биографии и о научном анамнезе, если можно так выразиться, Льва Семеновича. Не могу сказать, было ли это немедленно после нашего первого знакомства или спустя полгода или год, но во всяком случае с момента *начала*¹ сотрудничества я ясно понимал, чем интересовался Выготский в прошлом. Я помню его подробный рассказ, как он готовил магистерскую диссертацию о басне.

М.Г. Ярошевский. О чем?

А.Л. О басне как о жанре, о басне как о жанре. И перипетии защиты этой диссертации, которая пришлось на последний год войны или первые годы революции, словом, в какой-то такой период очень неясный. Я припоминаю анекдотическую историю, что он опоздал на собственную защиту, т. е. пропустил день, и вследствие этого защита диссертации, увы, не состоялась [4].

<Реплика М.Я. — не слышно>

А.Л. Мне известно было, что он очень интересовался графическим искусством. Наконец, я понимал, что его литературоведческие интересы привели его к интересам психологическим, это было совершенно отчетливо. Но вот позиция в психологии, позиция, с которой пришел Выготский в психологию, была первоначально и для него самого, насколько я понимаю, в высшей степени неясной. Ведь как пришел Выготский в Институт? Он пришел после съезда, на котором был дан лозунг корниловский: психология должна стать марксистской [5]. Выготский выступил с поддержкой этого лозунга, а отсюда выяснилась и возможность и даже желательность его сотрудничества в новом составе Института. Он, так сказать, был одним из тех варягов, которые были призваны укреплять линию Корнилова, *Корниловым же* были призваны, чтобы вошли в состав нового Института. Надо заметить, что к моменту переворота этого, т. е. к моменту сдачи дел Челпановым как директора Института новому директору, Корнилову, это был момент, связанный с уходом очень многих научных сотрудников из Института [6].

¹ Здесь и далее курсивом выделены слова, которые были особо подчеркнуты в речи. — Е.С.

М.Я. Например?

А.Л. В первом составе Института не было, скажем, Смирнова, Теплова, Кравкова [7], целого ряда других сотрудников, которые до этого сотрудничали. Остались, в общем-то, немногие из более известных психологов. Я не говорю о тех, кто был в Институте, не будучи психологом, например, Шпет [8], у которого был кабинет в Институте психологии, это не значит, что он был психологом. Шпет оставался Шпетом. Но, конечно, его кабинет [9] исчез из Института. Его связи с Институтом были, вероятно, порваны.

<Вопрос М.Я. — не слышно>

А.Л. Естественно, возникает вопрос о том, как психологически и биографически был подготовлен переход Выготского в психологию, уход от первых его интересов. Видите ли, в научном отношении этот переход, как я понимаю, не был подготовлен. Так сказать, период, предшествующий непосредственно его переходу в Институт психологии, — это был период, когда он занимался вопросами народного образования. Он служил в районо, руководил какой-то одной из секций или отделов, я не помню, как они тогда назывались, районо. Занимался театром и всякими такими штуками. То есть продолжал, скорее, как бы линию реализации на практике своих интересов в области искусства. Искусства и образования, или просвещения, точнее было бы сказать. Я не вижу никаких оснований для перехода в *окружении* Выготского, его общении. Единственное основание — то, о котором я говорил. То есть это увлечение широкой психологической проблематикой по ходу занятий литературой, т. е. то, что впоследствии было собрано им в рукописи двадцать пятого года и объединено под общим названием «Психология искусства» [10]. Психология искусства — *не* случайное название. Само это название показывает, что анализ, который был предпринят Выготским, привел его к необходимости понять этот анализ как анализ психологический. Здесь противоречие, однако. Дело все в том, что Выготский пришел все-таки с лозунгами текущего дня, которые в сущности-то содержали в себе требование вот такого объективного, бихевиористского, ну и реактологического, по сути, подхода. Мне это очень ясно видно в его «Педагогической психологии».

М.Я. Двадцать шестого года...

А.Л. Двадцать шестого года. Но ведь надо заметить, что «Педагогическая психология» вышла в двадцать шестом году, значит, она была сделана в двадцать пятом [11].

М.Я. Когда он уже был сотрудником Института...

А.Л. В двадцать пятом, когда он уже был сотрудником Института психологии, но направление ис-

следований было так..., ну, что ли, идеология исследования была такая ... реактологическая. С учетом объективной стороны, объективного поведения и всякая такая штука. Это вовсе не значит, что эта позиция была им найдена как подходящая для него. Скорее, это был переходный этап, это ворота, через которые он вошел, но не для того, чтобы задерживаться в этих воротах, потому что не надо забывать, что появилась статья о сознании *в это же примерно время*, в этот период.

М.Я. Двадцать пятый год...

А.Л. Двадцать пятый год, в тот период, когда писалась «Педагогическая психология». С моей точки зрения, в его статье были поставлены проблемы, которые отнюдь не укладываются в этот общий подход, ну будем говорить, бихевиористский, реактологический, наивный, в сущности. Поэтому там с самого начала было заключено некоторое противоречие. С одной стороны, был сделан выбор: субъективная эмпирическая психология или некая *новая, материалистическая по своим установкам* психология, объективная по методу. Этот выбор был сделан в сторону *второго*, т. е. в сторону объективной психологии, пускай выраженной в терминологии, близкой к бихевиористской терминологии реакций, в попытке положить психологические проблемы частью на язык физиологии, представлений о рефлексе, что очень ясно тоже сказывается и в «Педагогической психологии», и в некоторых других работах...

М.Я. Даже в самой статье о сознании...

А.Л. Даже в статье о сознании, совершенно верно [12]. Но тут же было и очень ясное стремление перейти к содержательным характеристикам человеческой психики, поставить проблему сознания и проблему вообще особенностей психики человека по сравнению, будем говорить, с поведением животных. Эта проблема была очень ясно поставлена, поэтому создалось интересное положение. Почти с самого начала очень ясно выступило противоречие между, так сказать, *платформой* (я предпочитаю этот термин), которая объединяла новый состав сотрудников, в формулировке этой платформы Корниловым, и *интерпретацией* этой платформы Выготским. И в сущности-то, *группа*, которая создалась очень быстро вокруг Выготского и в которую вошли потом более тесно связанные с ним сотрудники, она-то и могла сложиться именно потому, что здесь начали реально сталкиваться две тенденции: одна прочная реактологическая, по отношению к реализации которой Корнилов был очень настойчив в первые годы, и другая, в иной совершенно интерпретации *задачи вообще построения марксистской психологии*, которая всегда дискуссионно высказывалась Выготским. Вначале эта дискуссия не была явной, потом она сделалась явной. Хочу объяснить, как произошло объединение: оно произошло в начале этой борьбы. И естественно,

перед каждый сотрудник возникал вопрос: на какой же стороне его научные симпатии и его научные стремления? На стороне Выготского или на стороне, так сказать, ортодоксально-корниловской линии? Правда, для исторической точности я должен заметить, что были и другие тенденции. Ну, например, чисто бихевиористская, которая ярче всего была представлена Боровским [13], чисто психоаналитическая, представленная — в самом чистом виде — Фридманом [14], которая поддерживалась и Лурией, частью, во всяком случае, поддерживалась. Так что это не было просто разведение на две позиции, были и другие позиции. Была и позиция социологического направления, могу назвать имя Франкфурта [15], скажем, но наиболее серьезно она была представлена Рейснером [16].

<Реплика М.Я. — нрзб.>

Рейснер был действительным членом Института, был введен в качестве его действительного члена с самого основания. Это один из новых действительных членов. Это была новая группировка, призванная перестроить психологию на марксистско-ленинской основе, тогда говорили — на основе диалектического материализма, на основе марксизма, иногда так. Вот, собственно, ситуация. Теперь я объясняю, почему произошло группирование вокруг Выготского. Практически первая группа, которая поддерживала Выготского, — это были: Лурия, Леонтьев, Занков, Соловьев. Я мог бы присоединить сюда несколько имен, которые исчезли очень быстро, поэтому о них не будем говорить.

М.Я. Ну, а все же...

А.Л. Самые заметные из них и самые, по крайней мере потенциально способные сделать какой-то вклад, — это были, конечно, ... два человека: Варшава и Сахаров [17]. Варшава — это со-составитель первого маленького психологического словаря, Сахаров известен как участник этого [нрзб] исследования по развитию понятий. В этом исследовании, в частности, участвовала и Котелова, ныне здравствующая, Юлия Владимировна [18]. В те же годы. Вот она *здесь* встречалась с Выготским. Очень скоро умер Сахаров, умер Варшава. Но были персонажи, которые просто отошли в том смысле, что вообще ушли из науки. Например, мне припоминается Любимов, он служил лаборантом. Это персонаж, который появился на некоторое количество месяцев и затем также исчез. Он немножко потом работал с Бернштейном [19] в качестве его лаборанта, а затем вообще исчез из моего поля зрения и, насколько я понимаю, из поля зрения всех.

<Реплика или вопрос М.Я. — не слышно>

А.Л. Ну, он действовал в качестве технической [помощи], что ли. Я могу сопоставить с его судьбой

судьбу другого лаборанта, совершенно отличную, противоположную, я имею в виду Александра Владимировича Запорожца [20], который появился в качестве стажера-студента, я не знаю, лаборанта, ну и очень быстро стал очень активным научным исследователем и вошел в самый круг работ, вот так. Можно ли интерпретировать приход и дальнейшую деятельность в психологии Льва Семеновича *в этот период его первых шагов* в Институте, когда еще не была сформулирована концепция культурно-историческая, можно ли интерпретировать это как позицию, которая представляла собой некоторый синтез, подготовленный прежней системой его интересов не только в области искусства, структурного анализа, но и в области физиологии, имея в виду имена Сеченова, Бехтерева, Павлова, Ухтомского, может, еще что-то?

Что касается занятий Выготского физиологическими исследованиями, я должен сказать, что мне об этом ничего неизвестно. Объясню, почему я так осторожно говорю: мне ничего неизвестно. Дело в том, что здесь уже включаются какие-то личные особенности Льва Семеновича, а именно необыкновенная способность усвоения материала. Поэтому то, что обычно занимает годы, у него могло занимать полугодие. И неизвестно поэтому, *пришел ли* он к необходимости изучения классической физиологии русской или это была точка *отправления*. Вот это-то мне и неизвестно. Повторяю: его способность к ассимиляции идей, к усвоению их была совершенно необыкновенной. Но об этом попозже, когда мы будем говорить специально об особенностях личности Выготского.

Что было очень *существенным*, если говорить об источниках, то это следующее. Выготский очень ясно отличался от всех других в Институте, включая, кстати, и Константина Николаевича Корнилова, тем, что он пришел в институт марксистски образованным человеком. Он не проходил длительного периода освоения марксизма, он был *самым марксистски образованным человеком среди всех нас*. Это совершенно отчетливо, и это то, что было до Института, до его профессиональных занятий психологией, и это очень существенно. Это, по-видимому, какие-то со студенческой скамьи принесенные интересы и соответственно этим интересам знания. Он, может быть, наново проделал работу по овладению знаниями из области физиологии, движимый идеей необходимости создания объективной науки о психике. Но школа, которую ему *не надо* было проходить, — это была школа философская. Она была им резюмирована в марксистском мировоззрении, субъективно была резюмирована. Он получил хорошее образование университетское, окончил Московский университет, историко-филологический факультет, как известно. И он пришел с готовым, конечно, знанием, знанием продуманным.

<Реплика или вопрос М.Я. — не слышно>

А.Л. Видите ли, я сужу о том, что он был очень квалифицированным, философски образованным

человеком, по тем общениям, которые у меня на глазах восстановились здесь в Москве или даже просто возникли. Ну, скажем, его очень тесное общение — деловое, не только личное вовсе — со Столпнером [21]. Он тогда готовился к гегелевским переводам. Столпнер очень интересовался идеями Выготского, а Выготский, напротив, очень активно, по-видимому, принимал участие в проблемах, которые стояли перед Столпнером в этой фазе, — Столпнер и Гегель, так сказать. Потому что, конечно, перевод Гегеля — это не функция переводчика, это функция историко-философская, скорее всего. Есть источник, который может очень хорошо осветить всю историю взаимоотношений Выготский — Столпнер. Это Розенгарт [22], которая была очень тесно связана со Столпнером, и я бы сказал так: скорее — знала не через Выготского Столпнера, а через Столпнера узнала Выготского.

М.Я. Она жива?

А.Л. Да. И это очень важный источник. Я бы сказал так: это нота бене, это надо специально заметить, потому что как раз все эти аспекты, а может, даже и материалы у нее в руках, так сказать, или в памяти, во всяком случае. Это был вполне квалифицированный и философски подготовленный психолог, т. е. ставший психологом. Вот эта философская, специально марксистская, подготовка, может быть, сыграла решающую роль в *формировании его концепции на втором этапе*. И, в сущности, ведь очень интересно, что если вы откроете опять статью о сознании, то там очень ясно видно: она начинается в наше время всем известным, а в те годы не очень хорошо известным цитированием известного положения об архитекторе и пчеле. Я понимаю хорошо, что это не случайно попавшая в глаза цитата, а то, что было усвоено в порядке *изучения* марксизма. Он многое ведь пустил в обращение в психологию, в советские, начальные годы, марксистских идей, которые в обращении *не были* в других работах. Мне представляется так: широко исторический, литературный, искусствоведческий интерес к *социальным* проблемам и *философская* подготовка с усвоением марксистской теории — вот это совершенно несомненные вещи, несомненные в том смысле, которые можно надежно установить. Вопрос о, так сказать, усвоении Выготским общефизиологических положений, которые, по сути, раскрывают психологию, психическое... Ну, в частности, Сеченов очень отчетливо, очень отчетливо Ухтомский... Что же касается этого вопроса, то я бы сказал так: конечно, статья о доминантных реакциях была прямой репликой на появившиеся в то время работы Ухтомского. Это абсолютно ясно. Но надо понять другое: надо понять *климат*, который существовал в те годы. А климат очень ясно выступал на психоневрологических и поведенческих съездах. Все дело в том, что эти идеи, *общие* идеи Павлова, *общие* идеи Бехтерева, последние даже сильнее, чем идеи Павлова, общие идеи Ухтомского — они же были все

время в ходу. То есть уже самый факт того, что в этом климате психологическом постоянно назывались эти имена и цитировались эти общие положения, уже тот факт, что шла дискуссия между бехтеревцами и психологами, с одной стороны, между бехтеревцами и классическими павловцами, с другой стороны, уже самый этот факт не мог не привлекать к себе внимания и не требовалось даже специально, так сказать, *инициативного* проникновения в эти идеи. Они все были *в ходу*, как были в ходу идеи биохевиористские, идеи психоаналитические, идеи психотехнические, идеи тестологические. Идеи тестологические — я здесь должен сделать оговорку, они были пущены, как известно, Нечаевым [23] в свое время, они оставались в какой-то мере, потом они были сильно представлены в педологии. Во всяком случае, это был тот климат, тот *раствор*, из которого могли кристаллизироваться объяснения психических механизмов, опирающиеся на общие принципы работы центральной нервной системы, без физиологических *деталей*, без изучения очень конкретных физиологических механизмов, вот такое, скорее, тоже объективное, не отделяющее психику от мозга, направление в психологии. Я хорошо помню этот *очень* концентрированный раствор. Потому что тут были и на шумевшая фигура Енчмена [24], например, крайнего такого механиста и физикалиста, и появление книжки в то же время Васильева (я имею в виду Ю. Васильева [25]) насчет внутренней секреции у Анны Карениной или что-то в этом роде, такая грубая вульгаризация, появление брошюры, по-моему, к тому времени Протопопова [26], перевод немецкой брошюры Циглера [27], изданной, кажется, в «Работнике просвещения». Ну, словом, это был концентрированный раствор. Нельзя было понять, что с ним делать, — это вопрос другой, но он существовал, и поэтому, чтобы просто говорить даже языком своей эпохи, своего времени, тех лет, надо было так или иначе отнестись к этим идеям — они были гораздо более распространены, чем в последующие периоды. Они гораздо больше говорили. Выступал Осипов [28]. Выступала целая группа бехтеревцев, в том числе Шнирман [29], насколько я понимаю, и Ананьев покойный [30] представлял общее направление. Словом, была вот такая ситуация. Поэтому я и допускаю гипотезу, только гипотезу, что наступил уже период вхождения после первого съезда, в котором участвовал Выготский, словом, это тоже было одно из оснований, подкреплявших, защищавших, укреплявших пути борьбы с субъективно-эмпирической, параллелистической психологией типа челпановской психологии. Собственно, я не могу сказать — *типа* челпановской психологии, потому что единственный центр официальной психологии, крупный, был московский Институт, который *решительно разделял* — кроме Корнилова — известные челпановские позиции. Так что я бы отнес это не к категории источников, а к категории условий. Вот так, это гипотеза, конечно. Я могу ответить на этот вопрос только ретроспективно.

М.Я. Какой вопрос?

А.Л. Вопрос, который я имею в виду, — это вопрос, как эти исследования в области, скажем, доминантных реакций, насколько они входили во внутреннюю программу Выготского или это были переходные, промежуточные исследования, которым не приписывалось большого значения. Надо сказать, что тут тоже была особенность одна. Дело в том, что Лев Семенович пришел в институт, не имея никакого опыта экспериментального исследования. А вместе с тем опять-таки климат, который существовал, требовал объективного лабораторного исследования. Он был вовлечен в это движение, это опять отражение климата, существовавшего в Институте. Все крутили какие-то кимографы, и надо было их крутить, чтобы не ограничиваться только теоретическими исследованиями. Они как-то не очень звучали, имея в виду тот естественно-научный дух, который шел и от биохимизма, и от физиологических концепций хотя бы и самого общего порядка. Словом, все занимались лабораториями. И Константин Николаевич в то время продолжал свои работы, он и публиковал их впоследствии, это и типологические работы, это и работы по каким-то проблемам, не давшим многого по сравнению с реактологией, но, в общем, продолжавшим эту линию с некоторыми вариантами или вариациями, и первые шаги Лурии — он был озабочен прежде всего тем, чтобы сделать что-то экспериментально. Вот так начались исследования симптомов аффективных реакций, тоже небезызвестные работы, которые образовали довольно большую, массивную группу исследований, продолжавшихся и в период, когда уже развивалась или начинала развиваться культурно-историческая концепция. Ретроспективно, я говорю, я могу это восстановить вот в каком смысле: по тому, как отнесся или отнеслась Выготский к этим экспериментальным исследованиям, в частности, я имею в виду *специально и особенно* к доминантным реакциям через год-два после того, как [помехи]. Скажем так, он принял к сведению эту работу, но к ней не возвращался. Все остальное шло независимо от этого ряда, параллельным рядом, конечно, параллельный ряд — неточное выражение, это был центральный ряд. Так что я не думаю, что этим работам он приписывал и во время их проведения какое-то значение, возлагал на них какие-то особые надежды. Это надо понять. Надо понять тот климат. Он был сам очень неопытным как экспериментатор, и, надо вам сказать, к аппаратурному исследованию особенно был не готов. *Вообще*. Когда мы говорим — эксперимент или экспериментальные исследования Выготского, надо понимать, что обычно они шли с чьей-то помощью. И поэтому неслучайно, скажем, даже такое центральное впоследствии исследование, как исследование понятий, было проведено Выготским с сотрудниками. Так сказать, оперативная часть исследования падала прежде всего на Сахарова, который первую статью опубликовал в связи с умственной отсталостью [31], но это неважно, метод был тот же, а вот подсказывание *прин-*

ципального метода оставалось за Выготским. Впоследствии очень много исследований так же шло. Он иногда обращался сам к эксперименту, чтобы увидеть явление, а не для того чтобы его досконально разработать. Можно сказать, Выготский провел опыты по опосредствованному запоминанию, но это не были опыты, это были демонстрации возможностей такого исследования. Исследования же велись другими людьми — Занковым, Леонтьевым и сотрудниками, которые участвовали в этом исследовании. Он провел исследования реакции выбора, внимания, может быть, он был инициатором, скажем, исследования с пиктограммами, которое делал Александр Романович, но [ему принадлежали], скорее, общая идея, замысел, оценка выполнения, значение полученных результатов, их анализ, скорее, чем оперативная сторона исследования. Поэтому, может быть, и исследования доминантных реакций, [нрзб.] конечно, занимали меньше внимание Выготского, потому что к этому времени у него создалась ситуация реакции поиска решения вопросов, которые представлялись ему в системе психологии на данном отрезке исторического времени не решенными и даже не поставленными как следует. Вот о чем идет речь.

Что можно считать *переломным* моментом и переломным событием при переходе к формулированию в первом приближении теории, впоследствии обозначенной как теория культурно-исторического развития? Я, во-первых, должен сказать, что да, мне известен некоторый ряд событий, которые знаменовали собой переход на новые позиции. Стало быть, я могу обозначить некоторые периоды. Я бы сказал, что первый период — это период первоначального проговаривания некоторого нового подхода в психологии, проговаривания, которое началось *не* с неких докладов, которые были обращены к более или менее широкой аудитории, а проговаривание, которое началось больше в таких *двусторонних* беседах. И это совпадало с изменением общего отношения к Выготскому в Институте психологии, это, стало быть, двадцать пятый, действительно, год, может быть, самое начало двадцать шестого года. Некое изменение отношения к Выготскому было связано с тем, что безотносительно к *теме* его выступления выступления его стали привлекать внимание просто своим совершенством или, как теперь говорят, своим научным уровнем. Он довольно много выступал с докладами реферативного характера.

М.Я. Припомните, какие.

А.Л. Это были доклады, которые касались главным образом современной мировой психологии. Дело в том, что он читал очень быстро, усваивал, как я уже говорил, удивительным образом. И вот эти реферативного порядка доклады — они потом все более или менее были опубликованы в более развитых формах, ну вот в известной книжке, в Ленинграде изданной, где речь шла о гештальтпсихологии, об эйдетики...

М.Я. О чем?

А.Л. О современных направлениях психологии [32]. Его выступления в порядке дискуссий часто опирались на материалы, которые в Институте не были достаточно хорошо известны или даже иногда вообще неизвестны. В этом смысле его предварительная деятельность была одновременно деятельностью по подъему некоторого общего психологического и научного уровня.

Надо сказать, что самый перечень направлений, перечень книг, которые так или иначе им реферировались, они почти все — эти рефераты — нашли отражение в каких-то работах Выготского и показывают, насколько широкий фронт перед ним открывался этих направлений. То есть у него не было излюбленного направления, которому он был привержен, напротив, он старался представить это целое, общее положение, общее состояние, чтобы извлечь что-то позитивное. У нас иногда шутили, я сам несколько раз шутил по этому поводу, что если Выготскому даже показать или дать посмотреть бессодержательное какое-нибудь сочинение, он может сделать чрезвычайно содержательный доклад или, что-нибудь прочитав неинтересное, увидеть в нем нечто интересное, что в нем объективно не содержалось. Это такая творческая манера чтения, творческий способ читать литературу. Я не для официального оглашения могу сказать только, что это была настолько яркая черта, что она попала в стенную газету, правда, уже на Украине. Некий художник изобразил двух людей — одного с явным портретным сходством с Выготским, а другого — со смутным сходством с одним из профессоров, так что установить сходство было невозможно, можно было предположить. Под первым портретом, схожим с Выготским, было нарисовано: человек смотрел на фигу, а надпись была такая: смотрит на фигу, видит книгу. Второй персонаж был изображен с книгой в руках, а надпись была: смотрит в книгу, видит фигу. Это было очень резко.

Я сам был свидетелем некоторых анекдотических вещей. Например, у меня берет Выготский, это было немножко позже, в двадцать восьмом, может быть, году, книгу, которую я только что получил из-за границы, и говорит мне: ты мне дай, я сначала почитаю. А потом тебе верну. А затем, в клинике Россоломо это было, делает *реферат* этой книги. Естественно, что после реферата я забираю эту книгу, и оказывается, что там по крайней мере третья часть неразрезанных страниц. Реферат был потрясающе интересным. Я могу припомнить автора. Это была книга Рево д'Аллона [33]. Такое это явление совершенно исключительное. Стало быть, у него был известный престиж, он имел этот большой престиж талантливого, очень способного человека, блестящего докладчика, внешне даже блестящего. И внешним образом, и по содержанию. *Содержательного* докладчика. О Льве Семеновиче как о докладчике стоит специально поговорить, потому что это тоже из ряда вон выходящие способности, которые он проявлял при этом.

Итак, началась эра переговоров. Мне субъективно (я не уверен, что я был первым собеседником, но одним из самых первых) запомнилось следующее. Вероятно, в конце двадцать пятого или в самом начале двадцать шестого года (у меня это не зафиксировано) он однажды был у меня и излагал свои первоначальные замыслы, пользуясь листком бумажки, на котором графическое изображение такое делал. Основная идея, которая высказывалась, состояла в том, что надо исходить в психологии из своеобразия структуры человеческой деятельности, и это *объективное* своеобразие Выготский видел прежде всего в *средствах* деятельности, т. е., стало быть, фигурировало в этой схеме орудие, и для того чтобы не привязывать к *вещественному* орудию такие вещи (я помню это отчетливо), как огонь, обработка на огне или с помощью огня, т. е. расширилось понятие средства, — он стал говорить об *опосредствовании*, опосредствованной структуре...

М.Я. Который год?

А.Л. Это был конец двадцать пятого года. Это были первые шаги. Теперь. Как образовалось это объединение? Не было такого положения, что некоторые позиции были продекларированы в виде хотя бы устного, т. е. не зафиксированного письменно, в какой-нибудь статье или письменном докладе. Деклараций в виде теоретического сообщения, которое раскололо бы аудиторию, в том смысле, что одни остались равнодушными, другие могли бы быть против, третьи могли поддержать. Все делалось совершенно иначе. Это было нащупывание нескольких человек, которые отнеслись бы с сочувственным *пониманием* к недостаточно еще оформленным идеям. С нащупыванием понимания неформальных идей Выготского, которые были некоторыми...

М.Я. Он специально стал нащупывать этих людей или они сами нащупывались?

А.Л. Нет. Вопрос заключался в том, что Выготский вообще при появлении какой-то идеи охотно делился этими идеями с теми, кого он считал способными их понять и отнести к ним сочувственно, судя по всему комплексу того, что он знал об этих людях. Следовательно, возникла ситуация, что очень скоро, т. е., вернее, этот период первого оформления совпал с началом сотрудничества того, что впоследствии стали называть тройкой и что в литературе было зафиксировано как теория Выготского — Лурии — Леонтьева, этой тройкой. А это ведь реально существовавшая тройка. Она сложилась. Затем была сделана попытка эту тройку расширить, введя туда Занкова, Соловьева и некоторых других. Иногда это получалось, иногда нет. Опять, повторяю, к моменту первых открытых выступлений Выготский уже мог говорить от своего имени и одновременно представлять эти идеи как те, которые разделяются некоторым количеством людей. Так что не было вот такого положения.

Теперь возникает, естественно, вопрос о коллективности в разработке первых набросков. Я должен сказать следующее. Нет. Коллективность здесь должна быть понята только в том смысле, что какие-то идеи, мысли, инициативы научные, принадлежавшие именно Выготскому, подвергались какому-то обсуждению и, естественно, может быть, некоторому обогащению, правда? Если говорить в схеме, *не касаясь* этих нюансов, не ставя вопрос о первом, подкававшем «Э», то, конечно, дело заключается в том, что Выготский *предложил* некоторый новый подход.

М.Я. Он был его генератором, можно сказать...

А.Л. Безусловно, инициатива в генерации этого подхода — я бы сказал, в изобретении его — принадлежала Выготскому, это бесспорное его достижение. И так как я с самого начала мог проследить за рождением и за развитием этой концепции, я должен сказать, что — особенно в первоначальный период складывания — он, собственно, был единственный, кто делал это. Вот почему очень энергично изменилась иерархия. Внешняя иерархия некоторое время оставалась той же самой. Но в действительности Выготский [помехи], безотносительно к тому, его были эти люди в лаборатории или нет (я, например, был у Александра Романовича, а Александр Романович заведовал совсем другой лабораторией, у него было другое положение в Институте, более возвышенное, более высокое, однако он оказался в числе *руководимых* Выготским, среди его сотрудников и учеников).

М.Я. Он был лидером, не имевшим формального статуса?

А.Л. Действительно, был лидером, *не* имевшим формального статуса, но совершенно отчетливо имевший фактический статус. И надо сказать, что этот фактический статус удерживался им на всем дальнейшем протяжении развития теории. Я сейчас отвлекаюсь от некоторых дискуссионных элементов, которые входили, естественно, в это развитие, но его лидерство было *безусловным*, безотносительно к тому, какая позиция была у Выготского. Даже наоборот, например, в период АКВ (Академии коммунистического воспитания им. Крупской [34]), куда мы отошли на какие-то позиции более независимые, чем в Институте, потому что в Институте это дело не пошло. Его состав Института не поддержал, прежде всего, его не поддержал Корнилов.

<помехи> М.Я. А какие возражения он выдвигал по существу или это было общее, так сказать, атмосферное какое-то?

А.Л. Корнилов, видите ли, отличался всегда тем, что аргументированные возражения он, как правило, не выдвигал. Я оставляю период дискуссий с Челпановым [35]. Этот период я оставляю. Поэтому создавался, скорее, климат, не благоприят-

ный для развития этих идей, климат неподдерживания (это относилось и к Корнилову), частью и главным образом климат выражался в глухом, *полном игнорировании*, неумении и нежелании и незнании, у всех по-разному, учесть то, что *выносилось* Выготским.

М.Я. Это относилось ко всем сотрудникам, кроме группы, с которой...

А.Л. Кроме группы, которая...

М.Я. Состояла из трех человек...

А.Л. Почему? Нет, тройка — это была более консолидированная группа, это была группа Соловьев-Занков, это была группа, менее подготовленная в научном отношении, в этом смысле более молодая, не по возрастному [признаку], к которой принадлежали все-таки и Сахаров, и Варшава, хотя они не были значительно моложе других. Может быть, даже наоборот, постарше. Все-таки это была, скорее, фоновая такая группа...

М.Я. Открытых выступлений не было против этой позиции?

А.Л. Открытые выступления были позже гораздо.

М.Я. В этот период, когда формировалась?

А.Л. Нет, в этот период нет... Нельзя было выступать, потому что это не было издано. Здесь такое было ощущение: с одной стороны, это было, конечно, ощущение взрывания реактологии. Ну как же, позвольте, то, на чем я стою, это и разламывают страшные силы. Я не могу не возражать против этого, хотя бы превентивно. Да и шла все-таки открытая критика недостатков этого направления.

М.Я. Была критика в это время?

А.Л. Критика недостатков направления *реактологического*. Конечно, она была. Она *потом* вылилась в открытую критику. В то время она уже была, конечно. И кулуарно, и фактически, и на заседаниях совета института, и во всякого рода разговорах. С другой стороны, была еще группа, я бы сказал так: социологов, которые *не* сочувствовали уже по соображениям другим, *идеологическим*, я бы сказал, не поняв возможностей развития этого направления как психологического. Им казалось, что это направление эклектично, заимствовано, в известном смысле, и складывается под влиянием буржуазных психологических направлений. Это вызывало такую настороженность. Ну и, наконец, вообще эта группа, как и первая, была очень мало подготовлена, чтобы представить себе перспективы этого подхода, потому что он, скорее, был вначале *подход*, а не направление.

М.Я. А в печати что-то появлялось?

А.Л. В печати ничего не появлялось. То есть *прямого ничего* не появлялось, только косвенно. Во всяком случае климат был таков, что центром, начиная с двадцать шестого года, стала АКВ, центром этой группы.

М.Я. Вы совсем ушли из института?

А.Л. Я *совсем* ушел из института. И Выготский, и Лурия фактически ушли. Я не могу назвать формальный статус каждого. Но фактически... начиная с двадцать шестого года, потому что в двадцать седьмом году был уже полный разворот работы психологической кафедры АКВ, перед этим еще дефектологическая кафедра как-то была так задумана. Выготский все время искал учреждение, где можно было бы спокойно работать.

М.Я. А почему была именно АКВ? Случайно или...

А.Л. АКВ была избрана очень просто почему. Дело все в том, что АКВ строилась, перестраивалась из Академии социального воспитания, там открывались новые кафедры, в частности кафедра психологии, эту кафедру психологии предложили возглавить Александру Романовичу, он согласился быть ее заведующим и естественно, что на этой кафедре очень быстро появились и Выготский, и Леонтьев. Правда, там оставались и старые представители кафедры, например Петр Антонович Рудик [36], но он как-то сходил, а мы приходили. Вот такой был баланс. Все-таки это была группа <нрзб> по организации.

М.Я. И вот с этой новой организации и начался этап новой концепции?

А.Л. Да. С этой организацией, конечно, был связан новый этап. Почему? Потому что появились какие-то возможности. Ну какие это возможности? Поименуем их, чтобы представить, что это значило. Прежде всего контроль осуществлялся со стороны заведующего кафедрой, которым был Александр Романович Лурия, главное начальство. Второе: в составе Академии коммунистического воспитания не было других психологов, других психологических групп. Это не то что Институт психологии с отделами, лабораториями, все они психологические, хотя и разные, и про разное, и с разными установками. Там была мощная педологическая кафедра, которая мало интересовалась нами.

М.Я. А там кто был?

А.Л. Там был... простите, простите, я опять должен назвать фактические имена. Там был Блонский Павел Петрович [37], и там был, по-моему, ... последний заведовал кафедрой, хотя, может быть, и наоборот, Блонский заведовал кафедрой, там был слепой

педолог [38], я фамилию его не могу вспомнить, ну это легко вспомнить, просто открыв...

М.Я. Вы не контактировали?

А.Л. Нет, тесного контакта у нас не было.

М.Я. Совсем не было контактов? У Выготского с Блонским?

А.Л. Были контакты, но, скорее, формальные. Дело все в том, что Блонский импонировал Выготскому прежде всего как подготовленный, думающий и глубокий в общем человек. По-видимому, и Блонскому импонировал Выготский тоже как человек его *ранга*, что ли, его *уровня притязаний* в отношении науки, наука и должна быть наукой, попросту говоря. Так что близкого сотрудничества с Выготским у Блонского никогда не было. Это были очень разные люди. Они импонировали друг другу, и вообще создался климат в Академии хороший. Какие возможности там открылись? Там, например, открылись издательские возможности. Все-таки можно было что-то печатать. И за короткое пребывание этой нашей группы там в АКВ все-таки было издано, плохих или хороших, несколько книг. Я указал бы среди них два тома исследований речи детей, которые осуществлялись целым коллективом под руководством Александра Романовича [39]. Это были исследования, не шедшие еще вполне в русле теории культурно-исторического развития, Александр Романович умел их сочетать как-то, т. е. вести немножко двойную жизнь. Там была издана «Экзамени и психика» [40], небольшая книжка...

М.Я. Двадцать девятого года?

А.Л. ...а потом она была изъята. Затем там была издана «Развитие памяти».

М.Я. Так это уже позже?

А.Л. Нет, не очень позже, потому что книжка «Развитие памяти» появлялась дважды. Она была набрана, был сигнальный экземпляр, и она была задержана. Она была задержана рецензентом, потребовавшим самокритического предисловия. Так как в готовую книгу вписывать ничего уже было нельзя, было принято такое решение: была написана отдельная маленькая брошюрка на несколько страничек, меньшего формата, маленькая такая книжечка, тоненькая, и ее вкладывали бесплатно покупателю <смех>. Так что она была задержана. Она существовала два раза. В сигнальном или каком-то варианте — еще непродажном — она существовала у меня в руках...

М.Я. Какой это был год?

А.Л. Точно могу Вам сказать. Она впервые увидела свет в первом варианте в тридцатом году. А в начале тридцать первого вышла в продажу. Но она бы-

ла настолько уже оформлена, что, например, я ее представил в комиссию, которая именовалась Комиссией Главнауки и ЦЕКУБУ [41] при Совете Министров, на предмет ее премирования, и она действительно в конце тридцатого года, в декабре, получила первую премию, а вышла в свет датированная тридцать первым годом [42]. У меня есть протокол заседания комиссии. Выписка, вернее, из протокола <смех>. А меня премировали на один календарный год раньше. На самом деле, это был не календарный год, одно было в первой половине года, второе — в конце этого года, интервал был не такой большой. Но все-таки это довольно трагическая ситуация. Так что она существовала. Оформление же было так... впоследствии. Ее надо было рассматривать, представленную в Главнауку, как рукопись. То есть она была представлена так, как есть. Но только без вкладки. И, соответственно, с другой обложкой, где не было выходных данных. Были другие выходные данные. Не тот год, ну и так дальше. Но этот курьез остался никому не известным. Потому что эту как раз работу много уже цитировал Выготский, и я писал сам статьи по этому поводу, по поводу этой работы. Впоследствии Академию коммунистического воспитания закрыли.

М.Я. В каком году, не помните?

А.Л. Я могу сказать это совершенно точно. К концу тридцатого года разразились неполадки в Академии. Стали думать о том, чтобы ее перевести куда-нибудь. Так она и была переведена впоследствии в Ленинград, переименованная в институт, и лишена, так сказать, статуса комвуза [43].

М.Я. А вы?

А.Л. А мы уехали в Харьков.

М.Я. Ну, хорошо, к этому периоду мы еще дальше перейдем, а сейчас не расскажете ли Вы обстоятельно об этапе до тридцатого года?

А.Л. Расскажу.

М.Я. Из кого тогда состоял коллектив? В тот период?

А.Л. В период развертывания, с двадцать седьмого по тридцатый год, коллектив получил такую структуру, коллектив Выготского. Он делился на тройку и восьмерку. Я могу назвать Вам поименно, кто составлял тройку и кто восьмерку.

М.Я. Про тройку понятно.

А.Л. А кто составлял восьмерку, я Вам напомним. Буду считать по пальцам. Это был Запорожец, это была Божович, это была Левина, это была Морозова и это была Славина [44].

М.Я. Это пятерка...

А.Л. Это была пятерка.

М.Я. Слава Богу, живы все.

А.Л. И вот они образовали вместе с тройкой восьмерку. Конференции, внутренние, как мы их называли, шли либо в составе тройки, либо в составе восьмерки. Кроме этого, вокруг группы, достаточно внутренне организованной, был еще один слой, который все расширялся. Прежде всего, это был слой колеблющийся. Это Занков и Соловьев.

М.Я. Они работали там или просто приходили...

А.Л. Нет! Это опять неформальное объединение.

М.Я. Неформальное... А пятерка?

А.Л. Запорожец был перетащен в АКВ, т. е. он пришел на кафедру. Левина, по-моему... Было так: там была часть людей в системе Института дефектологии, она называлась медико-педагогическая клиника Министерства просвещения, институт дефектологии так именовался [45], затем педагогический факультет или педологический факультет II Московского университета, где было какое-то хозяйство. Менее всего это было представлено в Институте психологии. Вот вам и остальное окружение.

М.Я. Входившее неформально в круг Выготского. А из Института?

А.Л. Нет, практически там никого уже не было.

М.Я. Институт был насквозь — Корнилов?

А.Л. Там уже был какой-то другой... Видите ли, там очень много двусмысленного было. Вот, например, Колбановский [47]. Он появился позже, он формально считает себя учеником Выготского. Насколько я понимаю, де-факто он никогда не сотрудничал с ним непосредственно. Ну, например, из ныне здравствующих я могу назвать психиатра, недавнего директора психиатрической клиники, вот этого, с бородой, человека, как его? Банщиков, который тоже почитал себя учеником Выготского, но никогда с ним не сотрудничал [48].

М.Я. И никогда не бывал у него?

А.Л. Нет! Никогда не бывал. Затем серьезный круг сложился в Ленинграде, но это позже, это в 1930-х гг., я имею в виду группу ленинградцев [49]. До тридцатого года фактически это была очень жесткая организация, которая выражалась в 3 + 5, и была центром, так сказать, точкой опоры АКВ. Правда, в это время Лев Семенович, по-моему, заведовал лабораторией в клинике Россолово, мы там часто встре-

чались для обсуждения *не внутренних* конференций. *Внешних* конференций.

М.Я. Это психологическая лаборатория?

А.Л. Психологическая лаборатория была россоломовская, еще при жизни Россоломо [50].

М.Я. Которая, конечно, никак не участвовала во всех ваших делах?

А.Л. Нет, абсолютно. Это было просто вкрапление, которое жило своей собственной жизнью. Участие выражалось, скорее, в публикациях, в размышлениях их над проблемами локализации и тому подобное.

М.Я. И самое существенное — как шла жизнь в этот период, по тридцатый год. Как сформировалась сама теория...

А.Л. Как сформировалась сама теория? Не по людям, а по идеям. Здесь тоже прослеживается очень четко несколько этапов. Первый этап я уже указывал — это самое общее представление, которое ввело в психологический обиход идею опосредствованности психических процессов человека как специфическую черту человеческой психики.

М.Я. Тут еще предшествующий период...

А.Л. Это зарождение. На этом этапе Выготский называл систему идей, которую он предложил для разработки, инструментальной психологией. И, соответственно, он предложил и название метода — инструментальный метод. Кстати, это, и это изустно известно, тоже настораживало, поскольку был введен самый термин «инструментальности». Инструментализм подразумевал ассоциации. <перекрещиваются репликами, трудно различимыми> «Инструментальная психология» звучала как немарксистская. Дальше был сделан второй шаг, — и эта психология была обозначена как культурно-историческая психология, культурно-историческая теория психологии. Вот так она вошла уже в предмет критики, под этим названием. Одновременно было изменено название метода, стали говорить не об инструментальном методе в психологии, а стали говорить о методе двойной стимуляции. А центральным понятием окончательно укрепилось и сделалось понятие опосредствованности. Опосредствованных процессов.

М.Я. В противоположность непосредственным.

А.Л. В противоположность непосредственным. Причем позиция, и в этом была ее слабость, заключалась в том, что допускалось сосуществование уровня непосредственного, который читался как биологический, и опосредствованного, который читался как социальный, что и сказывалось, конечно, в ходе развития этих идей. Это были первые положен-

ия. Отсюда возникли первые публикации, относящиеся к двадцать восьмому году. Это были публикации Лурии и Выготского, видимо, небольших статей. У меня имеются английские варианты этих статей. Они назывались так: «О культурном развитии ребенка», на материале только онтогенетическом, где фигурировали все основные положения культурно-исторической теории в ее *первой фазе*. Я подчеркиваю, *в первой фазе*.

М.Я. Если не считать предфазу инструментальную...

А.Л. Нет. Здесь мы не имеем никаких особенностей предфазы, потому что это была внутренняя, черновая вполне работа. А здесь уже вышли на публикацию. И вот здесь, с этого момента, и началась критика, поскольку начали публиковать работы. И, в сущности, эта позиция, которая отражена в двух статьях Лурии и Выготского, причем классической, конечно, нужно признать статью Выготского. Она более четко, более прямо и, главное, более аккуратно формулировала основные подходы, основные положения. Она была опубликована в американском журнале генетической психологии. А перед этим была публикация в русском педологическом журнале [51].

М.Я. Идентичные тексты или...

А.Л. Абсолютно идентичные или почти абсолютно идентичные. Практически, я бы сказал, вот тот оттиск, который у меня хранится, — это и есть оттиск основной. Причем там есть надпись Выготского, которая должна быть понята, не может не быть понята как признание *тапности* статьи, потому что было написано так: для исторических справок или что-то в этом роде. Что было в центре исследования в период первой фазы развития культурно-исторической теории? Конечно, основным был и оставался материал онтогенетический, т. е. исследования велись на детях главным образом. К этому прибавлялись исследования на больных. Имелись в виду больные нервной клиники Россоломо и имелись в виду патопсихологические, вернее, психопатологические материалы. Там контакты были с клиникой Гиляровского [52]. И наконец, среди патологических материалов особо важную роль, для *Выготского* во всяком случае, играло изучение аномальных детей. Это умственная отсталость, глухонмота и трудные дети. Его общая концепция развития ребенка очень обогащалась этими дефектологическими материалами. И, собственно, нет такого клинического анализа ребенка, его развития... Он формировался на этой педологической или медико-педологической станции, т. е. в Институте дефектологии, если называть его современным названием. Что касается материала этнографического, этноматериала, здесь была предпринята одна единственная, очень известная попытка — экспедиция в Среднюю Азию.

М.Я. Она значительно позже была...

А.Л. Но она позже была [53]. Правда, я вспоминаю доклад Льва Семеновича Выготского на большом заседании научном в АКВ, где он выступал с теорией исторического развития, общественно-исторического развития. Так что интерес к этому одновременно поддерживался.

М.Я. В это время появились работы Пиаже. Как я понимаю, Выготский немедленно на них отреагировал...

А.Л. Появление работ Пиаже было, конечно, обстоятельством, которое подсказало ряд проблем. Как, впрочем, и работы Штерна. Ну, скажем, работы Штерна — я просто укажу — дали основание к экспериментальным небольшим исследованиям или исследованию на детях, которые имели своей задачей продемонстрировать, что стадии, описанные Штерном как стадии описания картинки, — в сущности, скорее, речевые, чем стадии понимания, восприятия. Был предложен метод такой Выготским. А что если заставить не рассказывать про картинку, а изображать картинку, как это будет? И вот мы тогда, в АКВ как раз, занимались тем, что заставляли детишек разыгрывать эпизоды, которые были представлены на картинке. И получили, конечно, то, что ожидали. То есть, попросту говоря, что изображалось именно целое, ансамбль, некоторая ситуация, а никак не элементы. Элементы изображались в речи. Вот и все. А Пиаже дал новый толчок. Начались исследования эгоцентрической речи, заставляли рисовать детишек и всякие такие штуки. Словом, это известно, это описано у него [54].

М.Я. И это было основой доклада в двадцать девятом году на Девятом международном психологическом конгрессе?

А.Л. Совершенно верно. В котором он не участвовал. Лурия был на девятом конгрессе, а Выготский не был.

М.Я. Там, где Павлова чествовали...

А.Л. Словом, этот знаменитый конгресс. На девятом конгрессе впервые познакомились Лурия и Пиаже, совершенно справедливо. Вообще это были первые контакты. Я не случайно, говоря о периоде теории культурно-исторического развития в ее становлении, упомянул о первой фазе. Далее последовала вторая фаза. Первая фаза, пафос, так сказать, первой фазы был в открытии опосредованной структуры высших психических функций, я сейчас формулирую языком того времени. Опосредствованная память, опосредствованное внимание, опосредствованное мышление. Словом, двойная стимуляция как метод, опосредствование как принцип, который породил этот метод, который был адекватен ему, т. е. концепции. Это была

первая фаза. Дальше произошло следующее. Очень ясно себя обнаружило, что в качестве опосредствующего звена выступает не вещь сама по себе, а выступает она своим значением. И тогда наступила вторая фаза. Собственно, что такое <нрзб> в теории развития значений? В детском возрасте? В этом обширном исследовании развития понятий.

М.Я. Это уже позже.

А.Л. Нет. Где-то примерно в тридцатом, может, даже в двадцать девятом году, произошел этот поворот, когда орудие, понятие орудия и самый термин, или средство, что то же самое, стали уступать свое место понятию знака, а со знаком вошло и значение. Знак определялся как имеющее значение...

М.Я. Вам известно, какие события могли привести к этому?

А.Л. Я думаю, искать каких-нибудь специальных событий, которые побуждали бы привести к этой трактовке, не надо, потому что это вытекало из логики исследования очень четко.

М.Я. То есть имманентное развитие...

А.Л. А что могло вызвать этот поворот, эту вторую фазу? От средства, прежде всего внешнего (правда?), интериоризирующегося в том смысле, что оно как бы воспроизводится, от этой наивной, в известном смысле, интерпретации — к интерпретации средства как знака, имеющего значение, по определению имеющего значение. Я думаю таким образом сейчас, что это результат не то что развития полученных лабораторных данных (я не верю в то, что накапливаемый фактический материал — безразлично, эмпирический или экспериментальный — может создать какой бы то ни было поворот), а этот поворот был в анализе. Это *логика анализа*, которая подсказала. Да, анализа материала, конечно. Но все-таки это был неизбежный логический ход в анализе получаемых материалов. Ну, конечно, если дело ограничивается изучением применения палки маленькими детьми, этого, наверное, недостаточно как основания, чтобы вести дальше логический анализ. Но когда вы встречаетесь с более сложными процессами, образованием обобщения, функцией инструментальной или функцией слова как средства, вы, естественно, наталкиваетесь, подталкиваетесь, вернее, этим обстоятельством к дальнейшему анализу. И вот этот дальнейший анализ не покидает своей логики, продолжает свою логику, имманентно, порождает и переоценку ценностей, и смещение акцентов. Тогда и получилась — зимой тридцатого года — отчетливо выраженная *не* в публикациях — позиция Выготского. Я, огрубляя, мог обозначить ее следующим образом: овладение знаком порождает значение. Значение, отбрасываемое на явления, определяет понимание и восприятие этих явлений, отбрасываемое на

внутренние события самой душевной жизни — заставляя их осознать, т. е. опять-таки ввести в некоторую систему обобщений, и так дальше. Таким образом, значение выступает как известная призма, которая может быть обращена вовнутрь или вовне, но которая всегда преломляет эти события — внешние и внутренние. Вот, собственно, грубая схема. И это было. Я бы сказал так: это средняя часть впоследствии опубликованной книги «Мышление и речь», она там представлена.

М.Я. Не позже тридцатого года...

А.Л. Не позже зимы тридцатого года. Я бы сказал так. Это стало абсолютно ясно.

М.Я. Тогда уже Ваша книга была?

А.Л. Да, моя книга относится к первой фазе. Я бы сказал так: первая фаза в ней была развернута эксплицитно, «<нрзб> ... опосредствованное запоминание», так она называлась в первом издании, или «Развитие памяти», как она вышла в своем окончательном наименовании.

М.Я. А вот в таком переходе опять-таки инициатива была чья?

А.Л. Переход ко второй фазе на этапе становления культурно-исторической теории в психологии принадлежал исключительно Выготскому. Это не было ни результатом влияния на Выготского, ни результатом чьей-либо инициативы из числа людей, которые состояли в кругу работ Выготского и в круге его общения. Он был инициатором этого перехода. И он первый увидел пафос, положительный смысл этого перехода.

М.Я. Как восприняли это остальные?

А.Л. Что касается восприятия этой второй фазы, переход к значению был воспринят неодинаково. Были возражения. Наиболее отчетливо эти возражения были сделаны, по-видимому, мной. Что и сказалось впоследствии на харьковском периоде, то есть на периоде между тридцатым и тридцать четвертым годом. Положение было осложнено. Я не могу сказать, что я был единственный, который испытал какие-то сомнения, но я был единственный, вероятно, который сделал возражения. Прежде всего потому, что я был в числе тех, кто первыми узнали об этом ходе мысли.

М.Я. В чем был главный смысл возражений?

А.Л. Главный смысл моих возражений сводился к тому, что, подчеркивая или, вернее, ставя акцент на развитие значений, мы как бы отходим от первоначальной схемы, в основе которой лежала все-таки структура человеческой деятельности и особенности

ее строения, и, в сущности, место таких связей человека с действительностью — того или другого типа — заменяет или заступает общение. Ибо общение есть обобщение, требует обобщения. Иначе говоря, это сомнение заключалось в том, что мы как бы возвращаемся к схеме: общественное сознание строит индивидуальное сознание. Индивидуальное сознание, в свою очередь, обогащает общественное сознание, в нем резюмируясь. Оно, в свою очередь, строит индивидуальное сознание. Получается замкнутый круг. Классический круг, скажем, французского психологического социологизма. В этом заключалось мое основное возражение. Надо сказать, что здесь возникло известное как серьезное, впервые серьезное осложнение. И оно усилилось в связи с внешним чисто обстоятельством. Началом переезда в Харьков осенью тридцатого года и реализацией его в тридцать первом [55], в самом начале года. Это внешнее разъединение, оно имело и какое-то.., оно само выразило известное внутреннее разъединение. Не в том смысле, что это было нарочно сделано. Наоборот. Это было сделано всё не нарочно, никак не нарочно. Но все-таки просто совпадение. И поэтому получилось, что программа, с которой я приехал в Харьков и которая формулировалась как программа изучения развития практической деятельности детей, вступила в противоречие с программой, которая была понята Выготскому. Его напутственное слово было такое: попробуй.

М.Я. Как Выготский реагировал на Ваши критические возражения со всеми вытекающими трудностями?

А.Л. Не просто все было. Я ведь представил дело в схеме. Выготский, ведя объективно исследования в сторону замыкания в исследованиях значений, в эту сторону (и здесь я видел опасность), субъективно не стоял на позициях, которые я указывал как опасность или как логическое следствие. И вот здесь опять мой анализ книги «Мышление и речь». Если взять первую статью, вводную, и последнюю статью, «Мысль и слово», то они несут в себе представление, как это было в общем замысле субъективном у автора. За сознанием лежит жизнь, аффект есть то, что вызывает означение, и масса других положений, за которыми видна была борьба за то, чтобы не отделить значения от реальной жизни человека. Но что такое реальная жизнь? Это практическая жизнь, потому что сама по себе жизнь есть, по определению, практический процесс. Что значит: не сознание лежит за жизнью или над жизнью, а, напротив, жизнь есть основа, на которой зиждется все здание сознания. Но эти две статьи — последние, написанные Выготским как первая и последняя статья (другие статьи в этой книге были написаны в другие годы, раньше, в более ранние годы) — находятся в известном внешнем противоречии к переформулированию известного положения библейского. Вы помните, там в первой части пафос заключался вот в чем: в начале было слово. Нет, в начале было дело. Нет, в конце

все-таки стало слово и в этом все дело. Позвольте: и в конце стало слово, но не в этом дело. А дело в том, что слово тоже на чем-то стало и это что-то есть дело. Вот как надо было бы формулировать. Поэтому если вы сопоставляете вводную статью (а это, действительно, последнее, что было написано) и вот эти обороты, то вы увидите явное внешнее противоречие. А это было противоречие внутреннее вместе с тем. Потому что я бы сказал так: *интенционально* Выготский никогда не терял первых позиций. *Операционально* — ходом развития исследования и логики на каком-то этапе — он временно их утратил. Я говорю: временно, потому что не надо забывать, что Выготский работал десять лет. И что бы стало через десять лет? Я-то убежден, что стало бы *это*. И все-таки хотя это и слово, которое *стало*, оно не стало началом, не стало демиургом. Вот эта оговорка должна была обязательно появиться. Она, может быть, была подготовлена. Вот здесь, вот в эти, последние годы — это такой сложный период в личной и научной биографии Выготского, который не сопоставим ни с одним предшествующим участком. Вот эти последние три года — тридцать второй, тридцать третий, часть тридцать четвертого года — это был период *великого* зрелого перелома, связанного с кризисом личности в самом обыкновенном человеческом смысле. И я — это не для современного возвышения — глубоко убежден, что эти два события стеклись не случайно. Там был глубокий конфликт. Глубокий внутренний кризис, который был связан с кризисом в личных отношениях. Не научных. Интимных-личностных отношениях. Который был связан с пафосом проблемы аффекта и интеллекта. Я только говорю не про рукописи сейчас, а про беседы, иногда задушевные, иногда очень аффективные, которые у нас были и в которых прощупывалось желание утверждать две противоположных вещи. Во-первых, реальное значение аффективности. *Аффект* и интеллект. И, во-вторых, во что бы то ни стало борьба за идею господства интеллекта над аффектом. И это была не только научная проблема. Это была проблема глубоко личная.

М.Я. Стала личной?

А.Л. Нет, она не стала личной — она *была* личной. Потому что в это время разыгрывалась некоторая мне не вполне известная ситуация в личных отношениях, которая требовала решения каких-то больших конфликтов.

М.Я. Вы в это время в Харькове работали?

А.Л. Я работал в эти годы в Харькове. Я вернулся из Харькова после смерти Выготского [56].

М.Я. И Вы говорите, что он приезжал в Харьков, бывал там...

А.Л. Он приезжал в Харьков и в тяжелую зиму, или как зима тридцать первого—тридцать второго

годов, когда был голод на Украине, тиф, и героически приезжал туда. И к себе уже начинал становиться беспощадным, с точки зрения сохранения своего физического Я. Подчеркнуто неаккуратным, подчеркнуто беспощадным.

М.Я. Какие-то суицидальные...

А.Л. Там какие-то очень тяжелые, да, тяжелые были настроения. Достаточно сказать, что при наличии туберкулеза легких, при его обострении, на его обострение он отреагировал так: закурил. Выготский вообще не курил. Это были трудно понятные вещи. И трудные эпизоды, которые известны Александру Романовичу, о которых он, вероятно, не будет говорить, потому что как и мне не хочется об этом говорить. Были эпизоды вроде полученного вызова. Жили в Тарусе в тридцать третьем году с Александром Романовичем летом. И получили тревожный вызов, приезжайте немедленно, я должен передать все свои дела, я уйду из психологии. Выготский. Такой внешний кризис. А его первые слова были такие: я буду говорить с вами обо всем. Только не об одном. Не о мотивах моего приглашения вас ко мне и не о мотивах моего ухода из психологии вовсе. Нет, *вовсе*, он подчеркивал, *совсем*.

М.Я. Он имел в виду уход...

А.Л. Он категорически отказывался отвечать на вопрос о смысле этого его заявления. И он остался неясным. О нем можно гадать. У нас нет никаких данных настаивать на какой-нибудь даже гипотезе. Это простое гадание. В каких внутренних соотношениях мы находились в научном плане с Выготским в период моей работы харьковской, харьковской группы, включавшей Запорожца, Божович, Гальперина нового, Зинченко нового человека, Аснина и других персонажей, которые включились сюда [57]? В каких отношениях мы находились научных? Прежде всего выступал ли он как лидер? По отношению ко мне — нет. И по очень простой причине. Это не было реакцией на то, что я как бы начал пробовать работу в направлении, ему не импонировавшем. У нас просто уже были и раньше не те отношения. У нас сложились отношения гораздо более равноправные еще до переезда в Харьков. И двадцать девятый, скажем, год или что-то в этом роде, более поздние годы, я не могу сказать точную дату, все-таки это было, так сказать, отношение на равных с отчетливым моим пониманием (вероятно, и Выготского) неравенства возможностей, таланта, способностей, но равенства в другом каком-то отношении, равенства сотрудничества. Это было очень сложно.

М.Я. Он анализировал Ваши работы, высказывал какие-то критические замечания?

А.Л. Видите ли, все, что делалось в Харькове, он, конечно, понимал. Он вообще понимал всё и без всякого труда. Его отношение было, я бы сказал так:

сдержанным. Скорее, позиция такая: *действуй*, посмотрим. Я бы сказал так: нет, это был известный отход от программы *данного года* или данных двух лет, данного промежутка времени. Но это не было ни в какой мере, с моей точки зрения, отходом от основного замысла. Так что я не могу дать однозначного ответа на вопрос, есть это *внутри* школы Выготского или *вне* этой школы. Не *вне*, конечно. Но внутри, я бы сказал, по иным несколько основаниям. С другой стороны. Изменен был подход. С другой стороны пошло исследование. Вот и все.

М.Я. В вашем самосознании в то время... или сейчас...

А.Л. Мое сознание в то время и мое сознание сейчас не отличаются в том отношении, что и тогда, и сейчас я думаю, что это направление, которое разрабатывалось в Харькове и продолжает разрабатываться сейчас, представляет собою известный, если хотите, *вариант*, новую пробу достижения тех целей, которые были сформулированы с самого начала и для которых исходно были те основные посылки, которые были положены, так сказать, как *база*, взяты в качестве базовых для культурно-исторического развития. Но надо ведь учесть, что меняется и общественная обстановка в психологической науке. Когда разрабатывалась культурно-историческая теория, скажем, и западно-европейская, и американская психология были другими, чем сейчас. Надо это же понять. Поэтому о дальнейшей судьбе школы Выготского особенно трудно говорить. Его же нет! Он остановился на каком-то... <перерыв записи>

<следующий файл> Насколько я был информирован о том, что происходило в это же время, т. е. в эти же годы харьковской работы, в других центрах, в Москве, в Ленинграде, и что делала группа сотрудников, которая работала непосредственно с Выготским, не отделяясь от него территориально? Конечно, мне лично, как и всем или почти всем сотрудникам в Харькове, был хорошо известен каждый шаг. Я еще раз напоминаю, что я возвращался на 10 дней в Москву, где систематически продолжал встречаться с Выготским. С другой стороны, в Харьков приезжал уже Даниил Борисович Эльконин [58]. Словом, мы поддерживали общение в нормальном круге. К тому времени группа расширилась прежде всего за счет Эльконина. Значит, это не было...

М.Я. Фундаментальной проблемой?

А.Л. Проблемой, да. Там и ленинградская группа образовалась. Главным действующим лицом был, конечно, Эльконин. И часть педологов ленинградских.

М.Я. А сейчас кто остался из ленинградцев?

А.Л. Кто сейчас остался? Наиболее сохранна сейчас Конникова [59]. Другие — они как-то менее сей-

час сохранны, но можно их разыскать, вероятно. В частности, Фрида Иосифовна — она жива, <нрзб>, она давно ушла на пенсию, когда я ее в последний раз видел, она была в таком, я бы сказал, очень таком тяжелом состоянии. Фрадкина [60]. Я ее видел, но она произвела впечатление очень большого человека.

М.Я. Я ее тоже видел <нрзб>...

А.Л. Я ее видел, вероятно, несколько позже. Она тяжело больной человек, но я не знаю. Во всяком случае ее можно разыскать, это очень просто сделать через Конникову.

<Реплика М.Я. — нрзб.>

А.Л. Что еще надо сказать? Словом, все и я были полностью информированы <помехи> ни на один день. Я имею в виду, ни на одну неделю, ни на один месяц. В буквальном смысле этого слова.

М.Я. Если я правильно Вас понял, в то время сложились три центра, стало быть, связанных со школой Выготского: харьковская группа, которую Вы возглавляли, московская, где был сам Выготский, и ленинградская. Это верно?

А.Л. Видите ли, практически опять здесь и в последние годы это было явно выражено. Дело в том, что было какое-то несоответствие. Вроде территориально существовали три центра: Харьков, если начинать с юга, Москва и далее на север Ленинград. Но позвольте, есть глава школы, *признанный* глава школы, и этот глава школы есть Выготский. Ну, как-то должна быть столица, правда? Это то, где собирается ядро, Правда? Наилучшие силы или хотя бы наибольшее количество этих сил. И вот такого центра у Выготского *никогда не было*. Была масса планов. Например, был план создания такого центра — это уже последний план его — в ВИЭМе, он не состоялся. Было представление, что, может быть, где-то вокруг медицинского института можно создать центр, это не вышло. В Ленинграде не вышло, это известно. Он много приезжал туда, читал лекции в институте Герцена, имел контакты с психологами, — не получилось центра. Нигде не получалось центра. Это, так сказать, какие-то роковые обстоятельства. Это никогда не получалось. Строились такие планы. Мы все старались где-то взять центр. Но мы не могли оставаться даже в Москве в тридцать первом году.

М.Я. Из-за ... <нрзб.>?

А.Л. Нет. Обстановка была для меня, например, лично отчаянная. Для меня был выход переехать в Харьков, в особенности при тех необыкновенно хороших условиях, которые там создавались, с возможностью взять с собой, например, Запорожца и Божович, возможностью ехать вместе с Александром Ро-

мановичем — что было очень важно. Мы усиленно звали Выготского, и Выготский ведь дал согласие. Он потом фактически перестал ездить, так сказать, все меньше ездил. Но предварительный-то замысел заключался в том, чтобы в новой Психоневрологической академии создать группу, потому мы взяли с собой второе поколение, так сказать. Это не получилось. Лурия очень быстро уехал из Харькова. Он уехал раньше меня. Значит, как-то получалось не очень. Не задавалось. Я даже не могу сейчас дать анализ, *почему* так плохо удавалось это все. Но вот подумайте, парадоксальное положение, задумайтесь только. Признанный, будем говорить, глава школы. Признанный глава школы. И вместе с этим — нет центра. Есть центр для кого угодно, только не для него. В АКВ возглавляет Лурия. В Ленинграде он ничего, собственно, не возглавляет, потому что приезжает на неделю, он ничего даже возглавить не может. В Москве возглавляет лабораторию совершенно частного назначения, что-то в мединституте. Даже когда усиленно он в первые годы занимался в дефектологическом институте, институт перестал быть центром очень быстро. К тридцатому году он уже переставал быть им, в тридцать первом году он явно перестал быть. В конце жизни Выготского — там было сто организаций, не получалось...

М.Я. Фактически никаких формальных функций в этом смысле не выполнял? Ну, а идейное влияние его было таким чисто неформальным?

А.Л. Я бы сказал, *всю жизнь* влияние Выготского было решительно неформальным. И если это влияние было огромно, то, я бы сказал, его огромность особенно подчеркивается тем, что оно, так сказать, наперекор стихии. Стихия все время разрушала эту систему. Глава школы и ее развитие, будем говорить, и ее разветвления на каких-то этапах, безразлично, не в этом дело... Я думаю, что школа без ответвлений — это плохая школа. Я думаю, что школа *обязана* иметь разветвления, просто потому, что не всё и не всегда можно уложить в линейные планы, а иногда нужно бросить, так сказать, один путь и начать движение к той же цели по какому-то другому пути, почему нет? Напротив, я думаю, всякая попытка (я это сейчас говорю, имея в виду некоторые обстоятельства конкретного порядка), некоторая попытка представить цикл исследований как выходящий, так сказать, за пределы вовсе школы Выготского и противопоставляющий себя этой школе, — просто недодуманная попытка. Неправильная по существу.

М.Я. Что вы имеете в виду?

А.Л. Я имею в виду, допустим, иногда встречающиеся противопоставления концепции, скажем, поэтапности формирования базовым идеям Выготского. Это ложное самосознание или неумение понять в целом концепцию Выготского. Это не так просто, между прочим. Я называю «понять концепцию и ус-

тановки Выготского в целом» — это значит понять, как сосуществовала средняя часть «Мышления и речи» с началом и концом ее. А она сосуществовала. Сосуществовала глубоко. Это и был *утаенный план*, цитируя самого Выготского, его сознания. Вот это сосуществование. Это было источником, если хотите, даже движения. Да, известный конфликт, противоречивость. Но ведь так же живет школа научная. Так живет мысль. Мы потом без уважения сглаживаем все это. Это вопрос другой. Но правда-то заключается в том, что в живом-то движении мысль постоянно наталкивается на какие-то противоречия.

М.Я. Мы не разбирали с Вами самих основных теоретических положений, конечно, сейчас это не наша задача, это особый вопрос. Кроме того направления, которое...

А.Л. Вопрос о том, как все-таки строилась школа в целом, если брать ее в целом в этот период, и не расчленять ее искусственно на отдельные русла, называя их как бы особыми направлениями, что неправильно. Я еще раз повторяю, что совершенно неправильно. Я бы сказал так — вот как в моем сознании. Прежде всего, продолжались работы, они велись с самого начала и продолжались, которые, я сказал бы так, представляли собою известное отражение, своеобразное выражение этой школы в творчестве Александра Романовича. В начальном периоде очень ясно было их своеобразие. Но опять, повторяю, это не значит, что это было какое-то особое направление, правда? Это особое *понимание* направления, особое понимание пафоса этого направления и так дальше. В конце концов, так. Было, конечно, это направление самого Выготского, которое не вполне правильно образовало цикл того, что называется педологией Выготского. Это учение о развитии ребенка не в интересах общей психологии, а в интересах изучения *детства*. Это тот цикл работ, который представляет очень большой интерес и который является *подсистемой, вторым руслом*, подчиненным первому, по которому шла творческая мысль Выготского. Тоже направление, если хотите. Была введена даже особая терминология, особая система понятий. Например, было введено понятие «переживание». Там был дан анализ, что есть *среда* психологически, там была дана яркая демонстрация клинического метода — не в смысле Пиаже — исследования ребенка. Там воскресли на какой-то новой основе и в новом понимании такие явления, как явление компенсации, в смысле развития личности. Так что, я повторяю, как ни одно, по-моему, научное направление, и культурно-историческая теория не может быть представлена в качестве одной линии. Это пучок. Вероятно, при более внимательном анализе можно найти еще какие-то, так сказать, *ходы* мысли.

М.Я. Словом, я понимаю, что говорить, что тут все очень четко, довольно трудно. Там несколько более аморфная иррадиация идей шла.

А.Л. Видите ли, я просто хочу внести коррективы в то, что я сказал. Прежде всего я отклоняю, делаю исключение в этом отношении для всех попыток, которые пришли *позже* смерти Выготского и часто просто *именовались, именовали себя*, так сказать, как идущие в плане культурно-исторической теории, в плане идей Выготского и таковыми *никак* не являлись. *Никаким образом*, ни с какой стороны. Ну, например, из Выготского, из идей Выготского пошла или якобы пошла линия педагогической психологии, возглавляемая в Институте психологии Натальей Александровной Менчинской [61]. Она же училась у Выготского. Но дело же это просто другое. Я не могу ее *воспризнать* как линию, понимаете? Я мог бы привести еще другие примеры того же рода, но возвращаюсь к психиатрии. Ну почему Банщикова — преемник идей Выготского? Или не преемник, он даже с ним работал вместе, но никакого следа это *не оставило*. Больше того. Насколько мне известно, — я не очень тщательно изучаю труды Банщикова, — но по некоторым его выступлениям, скажем, на симпозиуме по личности, там совсем противоположное, даже наоборот, как говорят в анекдоте. И значит, это я просто откидываю и оставляю только то, что составляет параллельные линии. Была ли четкая программа? Я думаю так: по отношению к Александру Романовичу наличие такой программы все-таки особенной, о ее наличии свидетельствует тот факт, *во что вылилась* эта программа. Ну, система нейропсихологических исследований и соответствующих представлений. Вы можете сказать, это другая программа, другое поле, сфера, правда?

М.Я. Другой концептуальный аппарат.

А.Л. Другой концептуальный аппарат, совершенно верно. Был ли он заложен с самого начала, когда Александр Романович только приступал к развертыванию этих исследований, был ли он трансформированным аппаратом Выготского, имел ли он другие источники, мне сейчас сказать трудно. Для этого надо проделать сопоставительное чтение каких-то работ того и другого автора...

<Реплика М.Я. не слышна>

А.Л. Это, по-видимому, так и есть. Опять, повторяю, у нас очень трудное положение, у современников Выготского, которые живы до сих пор. Оно имеет своим источником то, что мы можем лишь *прогнозировать* дальнейшее развитие идей Выготского.

М.Я. Это уже хорошо.

А.Л. Поэтому очень трудно сказать. Ведь часто идея сначала так запрятана, что она выявляет себя лишь в своем развитии. ИмPLICITно она содержится, но прочитать это имPLICITное содержание крайне трудно. Оно прочитывается легко, когда оно себя высказывает эксплицитно. Тогда все ясно.

М.Я. Есть такая точка зрения: рано или поздно исторические факты подтверждаются. Применимо ли это к эволюции школы Выготского?

А.Л. Видите ли... Я выскажу свое мнение, независимо от предмета нашего разговора сегодня. Я думаю, что есть два рода школ. Одни продолжают существовать — и такие школы заслуживают наименования направления или собственно школы. Другие прекращают свое существование вместе с уходом лидера, вернее, очень быстро вырождаются. Вот и все. Разная судьба.

М.Я. Школа Выготского относится к первому типу школ?

А.Л. Я лично глубоко убежден, что вклад Выготского (так, как он был сделан при жизни, ничего не прибавляя из догадок о перспективах), достаточно фундаментален и столь важен, что это вклад, который пройдет по всему развитию психологии. Вы можете сказать, что это будет совсем не похоже на идеи, высказанные буквально, в сочинениях Выготского. Да, конечно, этого и не может быть, чуда не бывает. Тридцать четвертый год, а мы с Вами говорим в канун семьдесят третьего. Полвека! То есть нет, сорок лет отделяют нас. Что же за 40 лет могло измениться? Да очень многое, конечно. Поэтому если мы бы сейчас повторяли идеи, позиции, исследования, замыслы Выготского, это был бы декаданс.

М.Я. Это верно. Не кажется ли Вам, что все же надо отличать вклад ученого в развитие науки, который может сохранять свое непреходящее значение на протяжении многих поколений, и создание школы, которая оказывает влияние на развитие науки. И нужно различить: вклад Выготского как богатство его идей, которое дальше развивалось в психологии, и, с другой стороны, жизнь школы, которая могла бы расщепиться на другие школы и вообще прекратить свое существование...

А.Л. Я очень затрудняюсь сказать, что в *тесном* смысле слова школа Выготского продолжает свое существование и будет его продолжать — или она будет продолжать свое существование как сделавшая в какой-то исторический период свой вклад и, может быть, она будет существовать *через* этот свой вклад, но не в своем собственном лице. Мне трудно ответить на этот вопрос, потому что когда я говорил о школах двоякого типа, так сказать, я имел в виду школу, которая имеет свое продолжительное существование, школу, которая обязательно существует в своих трансформациях и, может, даже не в одной трансформации, а в некоторых своих трансформациях. Может быть, даже в разных трансформациях.

М.Я. Для этого нужен другой термин?

А.Л. Скорее всего, надо как-то разделить эти вещи терминологически, т. е. *собственно школа*, школа

в узком смысле, и школа как *направление*, как известная программа, которая сама развивается, меняется как известный подход. У меня субъективно такое впечатление, что взгляды, которые я сейчас склонен развивать, защищать и поддерживать, это взгляды прямо исходят из общей жизненной программы Выготского. Я не склонен поэтому здесь видеть какие-то переломные узлы, просто потому что эти переломные узлы в дальнейшем неизбежно наступают в ходе развития. Они необходимо наступают, я ничего не могу с этим сделать, поэтому некоторые проблемы просто не вставали перед Выготским.

М.Я. Не исключаете ли Вы возможность того, что Вы так оцениваете сейчас Выготского и его школу, в Вашей, так сказать, нынешней апперцепции. То есть я имею в виду следующее: что те идеи, которые Выготский развивал, ведь важно восстановить исторический, достоверный ход развития научных идей. Это наша работа.

А.Л. Имеем ли мы сейчас надежные критерии для отнесения того и другого направления к школе Выготского? Это вопрос хитрый. Один критерий является наивным и научно неудовлетворительным. Это критерий персональной преэминентности. Это, конечно, не критерий. Я бы сказал так: один критерий есть. Но критерий, неудовлетворительный в другом отношении. Он недостаточно дифференцирует. Я бы сказал: сейчас нетрудно отделить такие направления в психологии, которые не совместимы с общими устремлениями (видите, как осторожно я говорю — не концепций, а устремлений) Выготского.

М.Я. А именно?

А.Л. Такие направления, конечно, легко можно выделить. Я бы сказал, о чем идет речь, что является несовместимым. Я думаю, что являются несовместимыми с Выготским все те направления, которые оправданно могут быть обозначены как направления физикалистские. Это для меня совершенно ясно. Они просто несовместимы. Направления редукционистские. Один из признаков таких направлений заключается не в подчеркивании особенностей психики человека, а в редукции этих особенностей на особенности общебиологического порядка, следовательно, свойственные и животным.

М.Я. Ну и, в общем, информационные направления...

А.Л. Ну и *формальные* направления. Под формальными я понимаю направления, которые сейчас иногда называют себя даже математической психологией, кибернетической психологией, моделированием, методом моделирования психических процессов — под разными названиями, в разных даже школах формально они появляются. Я не могу сказать,

что идеи физикалистского порядка присущи, скажем, гештальтпсихологам и не присущи бихевиористам. Это не то различие, потому что это *историческое* различие школ гештальтпсихологии и бихевиоризма. Сейчас положение, вам лучше это известно, чем мне <помехи>, что эти противопоставления смягчены, отсутствуют. Но *внутри* этих направлений есть конфронтирующие идеи, в этом же все дело. Так же как я, например, думаю, что как-то несовместимыми являются направления психологии, которые я ненаучно назову неакадемическим словом *беззаботные* направления, которые вообще не заботятся об общепсихологической теории и ее развитии и которые являются, по существу, в *научном* смысле слова прагматичными. То есть не в том смысле, что они руководствуются эффектами, которые получаются от той или другой разработки, а просто прагматические в научном смысле, они дают какие-то исследования, т. е. продукты научные и, может быть, не имеющие никакого практического значения, но выступающие в форме такой вот, как говорят, *работающей* гипотезы. Полно таких исследований...

М.Я. В инженерной психологии полно...

А.Л. В инженерной психологии, в социальной психологии. Но это все несовместимо. Так что здесь какая-то общая линия, конечно, просматривается....

М.Я. Это уж очень общее для того, чтобы сказать: это — то, а это не то...

А.Л. Я бы сказал так: это и есть основания для деления, достаточные основания для *недостаточного* деления. Достаточные основания для недостаточного деления. В этом все дело. То есть оно не дифференцируется достаточно.

М.Я. А какие направления Вы считаете представляющими наибольшую перспективу в этом плане, с Вашей точки зрения, естественно, потому что каждый исследователь, каждый ученый — он имеет определенную систему ценностей и убежден в том, что его исследования..., в том, что он прогнозирует в этом плане как наиболее перспективное...

А.Л. Я, шутя, должен сказать, что считаю наиболее перспективными направления, которые не игнорируют вклад Выготского, а считаются с ним. Так что здесь мне очень трудно сказать.

М.Я. Не буду настаивать. Тем более что я надеюсь, что мы еще вернемся к более детальному категориальному анализу самой системы Выготского, к категориям, которые наиболее существенны в рабочем смысле. А сейчас, может быть, возьмем не сколько другой план? Он представляет большой совместный интерес, о чем легче будет, вероятно, Вам вспоминать в силу эмоциональной окрашенности. Прежде всего два аспекта: тип работы с людьми...

ми и какие-то личностные особые качества, которые превращали в некоторую модель, что ли?

А.Л. Ну, теперь речь пойдет об известном портрете Выготского как ученого?

М.Я. Да. О портрете Выготского двухплановом. В плане социальности его и взаимоотношений с людьми. Это связанные вещи.

А.Л. Ну, планы портрета ученого или портрета человеческого есть, так сказать, неразделимые вещи.

М.Я. Даже интеллектуальный аспект важен...

А.Л. Видите ли...

М.Я. Хотя бы в смысле внешнего облика. Каким он вам вспоминается в разные периоды?

А.Л. Во-первых, что я хочу сказать. Если начать с внешних проявлений и внешнего облика, нужно сказать, что Выготский по внешним проявлениям и облику был очень устойчив, в том смысле, что он очень мало поменялся за те 10 лет, на протяжении которых я его знал. У меня остался портрет не динамический, а скорее, такой *статический* портрет. Сохранились внешние черты очень стойкие. Он был постарше всех нас и сложившийся человек и даже в поведенческом смысле. Внешний облик. Это был человек сравнительно небольшого, скорее, малого роста, небольшого именно, с правильными чертами лица, очень ясными глазами, с *великолепной* речью. С не очень, может быть, плавной моторикой. У него были некоторые особые выразительные приемы, если говорить об общении. Это, например, *речь*. Он говорил так: когда задача его заключалась в том, чтобы выступить и заразить аудиторию, воздействовать на нее, в известном даже аспекте, задача суггестии, заражения, внушения каких-то идей, поджигания какого-то, то — в отличие от других ораторов — он *замирал* на кафедре, держался руками за стол. Мимика почти исчезала. Было такое впечатление, как будто он все системы переключает (в смысле экспрессии) на *речь* в собственном смысле. Интонированную, бесконечно богатую (поэтому стенограммы печатаются без поправок), страшно собранную. Я бы сказал так: вместо *рассеянного* аффекта, возбуждения, эмоции было сосредоточенное сфокусированное, квантованное, собранное в пучок, импульсное слово точное. Поэтому это прежде всего впечатляло очень сильно. Это была речь особого порядка, это особое ораторское искусство без ораторского приема. Я бы сказал: всегда вам казалось, что самое главное в содержании. Но за этим содержанием скрывалась напряженная форма.

Второе, что так очень бросалось в глаза. Это, я уже отмечал по ходу нашей беседы, в первый вечер, — это необычайное схватывание, *проникновение* в идею, едва высказанную или намеком сделанную.

И какое-то сразу, на ходу, корректирование идеи, т. е. ее улучшение, усовершенствование. Рассказанный эпизод необычайно совершенствовался, я имею в виду научный эпизод. Облекался в формы более жесткие, более выразительные — я опять обращаюсь к понятию выразительность.

Что еще обращало внимание? Память *без утрека*. Помнил все <нрзб>. Просто по-человечески очень большая память. Я не могу сказать — какая это память с глупым делением на логическую и механическую. Он запоминал отлично идеи, отлично запоминал имена, правда, иногда их путая — поэтому при редактировании его сочинений очень трудно: он писал <фамилию> одного, а на самом деле имел в виду другого. Но это детали. В общем, его память была *изумительной*. Отсюда возможность планирования, без внешних носителей. Я был свидетелем больших докладов, которые он делал без подготовки. Стройных и очень импонировавших аудитории и даже с такой странной техникой. Он обращался к некой бумажке, чтобы оправдать паузы, чтобы оправдать собирание мыслей, следующего шага мысли, а бумажка-то, оказывалось, к делу никакого отношения не имела. Это был такой инструмент в собственном смысле для заполнения пауз, молчаний. Он имел то, что французы очаровательно говорят «меблировать молчание», *meubler le silence*, поэтому всегда производил впечатление мастера, и это обеспечивало в значительной мере воздействие на аудиторию и имело успех. Эрудиция, из этого проистекавшая, и этой быстроты охвата.

И, наконец, удивительная, конечно, способность писать, т. е. создавать сочинения самыми различными способами — от диктовки стенографистке (есть стенографические записи его выступлений, докладов, почти без правок, которые сохранились в значительном количестве, это все можно сопоставить), а с другой стороны, это, скажем, такая вещь, которую я сам наблюдал, например, умение диктовать машинистке, что в десять раз труднее. Сочинение набело диктовать машинистке, гуляя по балкону, *очень* трудно. Именно оттого, что машинистка стучит, и именно от того, что мысль идет скорее, чем машинка. Ну, и, наконец, деталь, которую я должен упомянуть в плане внешних проявлений, что я сам наблюдал, поэтому свидетельствую о такой системе писания статей. Она выражалась вот в чем. Очень спешно надо написать статью. Она давно обещана, человек был страшно неаккуратный...

М.Я. Неаккуратный?

А.Л. *Очень* неаккуратный. Он пишет быстро. У него, можно сказать, был учительский почерк. Обыкновенный почерк, стандартный. Очень быстро пишет. Затем я вижу. Я его жду, надо ехать куда-то, а он пишет статью. Потому что ему только что позволили, когда я у него сидел, с напоминанием, что завтра должна быть статья, а он тут же говорит, что она у машинистки. Ну вот и садится за стол, а меня сажа-

ет рядом на диван или куда-то еще. Я все-таки смотрю, как он это делает. Прежде всего — он пишет без помарок, такую статью рядовую. Второе — он пишет, пишет, пишет, потом — маленькая пауза — отступает на несколько строк и продолжает писать. Пишет, пишет, пишет — возвращается к пропуску и заполняет его, потом продолжает писать.

М.Я. Это что значит?

А.Л. Он сразу не нашел формулировку, оставляет без формулирования мысль, переходит к следующему абзацу, к новой красной строке, а потом вписывает формулировку, потому что пока он пишет остальное, у него складывается какая-то готовая мысль. Значит, работа в двойном плане — я пишу и одновременно думаю про то. Так, примерно, как опытный лектор читает лекцию. Он читает лекцию и вместе с тем одновременно продумывает, как выскользнуть из той трудности, которую он сам нагромоздил. Тут помогают какие-то (тоже память, если хотите) стереотипные выражения, общие положения, хорошо известные, которые вы изложили, не давая себе труда хорошо их анализировать тут же. Словом, это у очень опытных лекторов бывает, я наблюдал за собой постоянно это. Но это от опытности просто. Там никакого опыта не может быть. Это же через 30–40 лет преподавания и ежегодного чтения лекций может быть такое. И в лекции это безответственно. Здесь же должны быть точные формулировки.

М.Я. А общение?

А.Л. Теперь общение. Этическая сторона очень, конечно, была сильна. У него было очень много таких этических норм, которыми он заразил окружающих, которые усваивались потом ими, как я вижу. То, что я усвоил очень сильно, — это, например, беззаботность в отношении к проблеме приоритета. Когда поднимался об этом разговор, он всегда говорил так: ну хорошо, кто-то повторил мои мысли. Это хорошо или плохо? Для чего я делаю? Я делаю для того, чтобы убедить других и распространить мои мысли. Так они же и распространяются. Очень хорошо, что распространяются. Если бы я работал не для того, чтобы распространить мысли, а для себя, то я, наверное, должен бы был огорчаться, но если я работаю для того, чтобы какие-то мои мысли распространились, так очень хорошо, что их кто-то еще начинает распространять. А может быть, даже сильнее, что нет моего имени. Какие-то единомышленники появляются, оригиналы, оригинальные единомышленники. Сам дошел — очень хорошо.

Во-вторых, он говорил всегда так. А что такое — неопубликованная статья начинает ходить в рукописи? Это не пальто, которое можно надеть с чужого плеча. Если ты ее усвоил — хорошо, и распространяй дальше, так ты достоин, ты получил право на это распространение. Это не пальто с чужого плеча, которое можно надеть на себя, — мысль. Это был один из та-

ких его принципов. Далее. Держать всегда двери открытыми для каждого, кто хочет присоединиться к научному движению. Бесконечное повторение, которое создавало какие-то даже трудности, хлопоты. Например, история колебаний Занкова и Соловьева. Целая эпопея. Сейчас времени нет. Они не согласны, они уходят. Но все равно надо держать дверь открытой. Какой-то кодекс моральный, который был в науке, так что он имел влияние еще и какое-то нравственное.

М.Я. А вот общение с сотрудниками при обсуждении проблемы, при задумывании экспериментов, при обсуждении...?

А.Л. Я бы сказал так. Выготский ... когда невольно задается вопрос о стиле общения с сотрудниками в рабочем процессе, то, естественно, сразу же приходят в голову какие-то вещи противоположные, уже известные. Например, это совсем не было похоже ни на какую диктатуру в научном общении: т. е. вы мне доложите результаты, я вам скажу, что к чему, и дам вам следующий урок. Напротив. То, что было сказано, — ну пробуйте. Посмотрим. Это была не исключительная формула, это была *обычная* формула в несколько исключительных обстоятельствах, а не исключительная формула при данных обстоятельствах. Она имела исключительность в другом смысле, что это было очень серьезно. Не частный был вопрос, а более капитальный, но формула эта действовала. Ее нельзя было не узнать.

К чему он был нетерпим? Единственное, к чему он был нетерпим, — к эклектике. Вот здесь он обнаруживал иногда злость, что его сердило — это эклектика, это всякая попытка примирения. Если вы *изменяете* — понятие, выдвигаете другое, — пожалуйте, если вы стараетесь положить в один кулек, тогда он сердился, огорчался и выходил из себя. <нрзб>. Поэтому, например, соединение психоанализа с культурно-исторической теорией приводило его в бешенство. У меня есть свидетельства документальные, какое внимание внутреннее и какую настороженность он в этом отношении проявлял. Поэтому иногда даже (почему я об этом говорю?) это находится как бы во внешнем противоречии по отношению к этой его как бы не-диктатуре в общении. И вот эта неприоритетность, и вот эта действительно искренняя уверенность, что дело в *мысли*, а не в авторе. Вот эпизод такой. Случалось же так, подобно тому как он не был директором никакого учреждения и не мог сделать свое фактическое положение лидера формальным положением лидера, так же было и с публикациями. Дело все в том, что, например, в выступлении на 9-м Конгрессе, о котором мы сегодня вспоминали, ведь представлял-то теорию Александр Романович — не Выготский.

М.Я. Словом, не автор ...

А.Л. Я говорю вообще. Теперь. Основные контакты, которые он имел внешние, — это были кон-

такты Александра Романовича. Он очень много в этом смысле выполнял эти функции. И Выготский *не всегда* был доволен этим складывающимся обстоятельством, но так как это был предмет частых разговоров наших, я могу достоверно и абсолютно теперь — уже без всяких оговорок — твердо совершенно свидетельствовать об истинном смысле этого беспокойства. Это было *не* беспокойство такого, внешнего, что ли, ...

М.Я. Честолюбия?

А.Л. Там не было никакого внешнего честолюбия, никакого приоритета. Это было беспокойство одно: чтобы не было эклектических уступок, чтобы не было эклектики. Поэтому он был очень рассержен на выход «Этюдов», «Этюдов по истории поведения». Ему нельзя было бить <нрзб>, потому что он был виноват кругом. Дело в том, что он бросил рукопись свою, своей части, и уехал, простите, куда-то на дачу и довольно далеко, куда-то под Минск. Он *мне* оставил эту рукопись, первую часть «Этюдов». Выяснилось, что в рукописи есть диктовка неправильная. И мне издательство по этому поводу звонило и устроило скандал. Наряду с этим была представлена часть Лурии, которую никогда не видел Выготский. Потом все это было как-то объединено и укомплектовано в соответствии с планом, представленным проспектом книги. А в результате получились «Этюды». И он же кричал, т. е. мне кричал, а Александра Романовича упрекал мягко, в том смысле, что же получается? Ну, хорошо, психоанализ, во второй части. Но кем представленный? Верой Федоровной Шмидт! Какой ужас! То есть речь шла об истине, но некоторые из ближайшего окружения могли видеть в этом ревность авторскую, есть такая ревность авторская. Это была ревность только в одном смысле, это я точно и четко понимал. Это была ревность какая? Это *ревнительность*, понятно. В другом смысле совсем. Не давать ее жевать, не давать ее эклектически обрабатывать. Она погибнет, и мы ничего не сумеем сделать, если мы пойдем на соглашательский путь, если все будет хорошо, — и опора в психоанализе, и опора в Пиаже, и опора в других авторах [62].

М.Я. Не будет своего лица.

А.Л. Не будет своего лица. Да. Вот об этом он *всегда* заботился. И опять я говорю: я передам некоторые *документы* на хранение, которые, я думаю, не нужно публиковать еще некоторое время. В одном из писем, которые у меня находятся здесь, в левом ящике стола, из немногих уцелевших из переписки случайно уцелели некоторые *важные* письма, в частности, письмо, которое я имею в виду, где прямо говорится что-то вроде того, что ты должен позаботиться о том, чтобы взять на себя функцию *охранения* всех этих вещей, вроде как функцию некоего секретаря, не в смысле секретаря записывающего, а в смысле се-

кретаря организации, понятно. Потому что есть опасность этого распускания, обживания, интерпретации, каждый на свой лад, этого нельзя допускать. Повторяю. Не защита имени и приоритетов, ни, тем более, идеи введения единомыслия в России. Потому что если ты делаешь свое дело, я радуюсь. Поэтому у него часто были очень положительные слова в адрес Блонского. Это он про свое, Блонский, он хороший, Блонский. Он писал про трудных детей, это очень здорово. Понимаете? Но это не совсем не про то. Вот чего он не любил: смешивать. Когда кусочек берется, какая-то верная мысль, и затем включается в систему, совершенно чуждую по духу, по замыслу, по методу, по подходу...

М.Я. Вам приходилось совместно вести исследования, экспериментальные?

А.Л. Я могу просто отослать к литературе. Дело все в том, что я вел очень много экспериментов в порядке просто помощи, в которых я не был никаким автором. Вот, я помню, эксперименты, как мальчишки садятся на стулья, рассматривают какую-то картинку Штерна, это мы делали с Левиной, какие-то антипиажевские опыты, там есть ссылка прямо на мое имя в ряде этих работ, но я их делал просто в порядке помощи, даже зря ссылка! Ну, чтобы не канителился Выготский, я быстро это организовывал и проводил.

М.Я. Просто в техническом смысле?

А.Л. Да! Просто в техническом смысле.

М.Я. А так, чтобы исследования с начала и по ходу...?

А.Л. Я бы сказал так. Наибольшие контакты в этом смысле у нас были при начале «опосредствованного запоминания». Я говорю при *начале*, потому что, собственно, в составлении сочинения он участия не принимал. Ну, это было вполне понятно. В этом не было необходимости.

М.Я. А вот продумывание экспериментальной методики?

А.Л. Экспериментальную методику я просто взял, чего мне было продумывать, я продумывал только технические аспекты этой методики, потому что здесь был дан... инструментальный стимул. Вторая методика двойной стимуляции, и если была поставлена задача: надо лучше всего посмотреть на память, я делал это. Ну так, дальше надо было выдумать картинку или какое-то количество картинок, или такой вариант, или эдакий вариант, и *вот тогда*... Вот происходила *одна точка* сотрудничества, я не хочу приписать себе этого, я не хочу приписать это исключительно Льву Семеновичу, но это было вот в порядке сотрудничества. Это идея параллело-

грамма, т. е. вот когда было сказано. Я чертил в АКВ, на листке бумаги, на доске, некий график — этот самый параллелограмм, так было на листе, красным карандашом и синим, и он сказал так: а вот красное синее, а синее — краснеет. По мере продвижения линий. Это был пункт вдруг творческой вспышки, и тут нельзя понять, кто сказал «Э». Какие-то отдельные моменты, конечно, я могу припомнить...

М.Я. <нрзб> Большие контакты были с Александром Романовичем?

А.Л. Да. Очень большие контакты были с этими опытами, которые вел в большом количестве Александр Романович, со всякими там пиктограммами, еще с чем-то таким, что потом Выготский описывал как опыты, собственно им проведенные, но я знаю, что в них принимал участие Александр Романович вот с этими стаканчиками, там, где выбор был. Там ведь была масса вещей, были и опыты, которые просто *не удавались!*

М.Я. <Нрзб>

А.Л. Ну, короче говоря, было такое положение. Нам не надо быть наивными. Мы теперь не помним этого. Но ведь не всякая же попытка заканчивалась удачно.

М.Я. Было много неудачных?

А.Л. Было полно неудачных. Опыт не шел, дошкольник выходил из кабинки после опыта и говорил: «Слушай, но этот дядя сумасшедший?» — вопросительно-утвердительным тоном. Всякое было. Хлопали в ладоши и в это время пускали тайно электрокимограф, а потом спрашивали, почему крутятся кимограф, проверяя Пиаже. И масса таких вещей. Многое осталось бесследным... Но так ведь всегда бывает в настоящей лаборатории. Даже в лаборатории химика.

М.Я. В любой лаборатории бесконечное количество опытов и большинство неудачны.

А.Л. Ну конечно!

М.Я. И совсем уж под конец, просто для того, чтобы перебросить мост в будущее. Сам он осознавал себя главой школы, направления? Несущим ответственность персональную?

А.Л. Надо сказать, что, пожалуй, одной из нравственных его черт было сознание ответственности. *Научной* ответственности. За научные дела.

М.Я. За направление...

А.Л. За направление. *Безусловно.* Тут у меня нет никаких колебаний.

М.Я. И последний вопрос. У него были любимые ученики? Или нелюбимые в том смысле, что... Понятно. Те, на кого он возлагал особые надежды, и люди так, которые могли прийти — уйти и тому подобное?

А.Л. Видите ли, надо вам сказать, что вообще-то круг был очень узким. Так называемых любимых-то.

М.Я. То есть были все-таки любимые?

А.Л. Я бы не сказал любимые, я бы сказал более близкие.

М.Я. Более близкие, кого он выделял...

А.Л. Для Выготского — в отличие от других — было характерно, ну, скажем, такое различие: «ты» и «вы». Он не переходил на «ты» легко. Это был все-таки знак. То есть это не было ходовым «ты» — «все на ты». Нет, не все на «ты». Например, я могу сказать, кого он очень как-то понимал, положительно относился, — не из числа своего окружения даже. Например, Николая Александровича [63]. Это был человек, который... ну бывает, рядом работаешь, а контактов нет. А тут никакие не рабочие, а просто научные контакты. Это разница... Это были свои люди, в общем. Конечно, здесь промежуточное звено было в виде Александра Романовича. В общем, это было положительное такое отношение.

М.Я. А из непосредственного окружения?

А.Л. Это тройка и часть пятерки. Не все одинаково как-то. Сложные отношения были в этой группе, в которой все время велись какие-то дипломатические переговоры. Там были очень сложные отношения. Я ничего не говорю о двух погибших людях. О Сахарове и о Варшаве. Сахаров, конечно, был близким и любимым, безусловно, учеником, и Варшава, который утонул, ну это подальше был человек, пожиже был как талант. Не складывались у него отношения решительно с Сергеем Леонидовичем [64], не складывались.

М.Я. Но он как-то ведь и не очень общался с ним?

А.Л. Я вот и говорю: не складывались. Никак.

М.Я. <нрзб.> А вот эта группа ушедших из Института?

А.Л. Никакого контакта не было. Их не было. Никакого контакта не было фактически, не было. Они сидели там где-то... Смирнов сидел в Институте политехнического обучения, Теплов в штабе... [65]

М.Я. То есть не стоит Смирнова спрашивать о Выготском?

А.Л. Я думаю, что как просто стороннего наблюдателя. По-моему, нечего спрашивать. То есть я не знаю, чтобы он что-то знал. Конечно, больше знают люди, которые составляли его непосредственное окружение. И еще есть один деликатный вопрос интервьюирования. Я бы сказал так: вот счастливые имена. Розенгарт [66] и очень важное интервьюирование, которое может быть с Даниилом Борисовичем, и, главное, его надо заставить рассказать про работу с детьми. О том, от чего я был дальше всего. Дело все в том, что он действительно это знает. Это разборы детей, например, это надо просто записать, это нигде

не фиксировано, а это было нечто замечательное, я сам присутствовал при некоторых из них, но был дальше от других.

М.Я. А <нрзб>сохранились?

А.Л. Нет, по-моему, не вели. Ну, это было широко известно, потому что собиралась масса людей на эти разборы, так что восстановить это очень просто, надо найти людей.

М.Я. Ну, хорошо, тогда закончим, наверное.

Interview with Alexei Nikolaevich Leontiev. Interviewed — Michael G. Yaroshevskii. (Previously unpublished)

This interview with Aleksei Nikolaevich Leontiev was carried out by Mikhail Grigoryevich Yaroshevsky, a well-known specialist in the history of psychology, at the end of 1972 (the exact date remains unknown). The interview covers Leontiev's recollections of his collaborations with Lev Vygotsky and analyzes the latter's works within the context of Russian and foreign science in 1920–30s. Leontiev's recollections shed some light on Vygotsky's personality and reveal certain facts referring to the scientific biographies of the two researchers. The interview was transcribed by Elena Sokolova; she also provided commentary to it.

Примечания (комментарии) к интервью с А.Н. Леонтьевым¹

Е.Е. Соколова

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии факультета психологии,
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

[1] А.Н. Леонтьев имеет в виду съезды по психоневрологии, которые были проведены, соответственно, в 1923 и 1924 гг. На втором из них (Всероссийском съезде по педологии, экспериментальной педагогике и психоневрологии), проведенном в Петрограде с 3 по 10 января 1924 г., произошла знаменитая встреча Александра Романовича Лурии (1902–1977), который к тому времени уже был сотрудником Психологического института, с Львом Семеновичем Выготским (1896–1934). Выготский появился в Психологическом институте в феврале 1924 г. (подробнее см.: А.А. Леонтьев. Лев Семенович Выготский. М.: Просвещение, 1990. С. 24–25).

[2] Леонид Владимирович Занков (1901–1977) — психолог, педагог и дефектолог, автор известной системы развивающего обучения. Соловьев Иван Михайлович (1902–1986) — психолог и дефектолог.

[3] Явная оговорка — Л.С. Выготский умер 11 июня 1934 г.; через пару минут интервью А.Н. Леонтьев поправляет себя, говоря о встречах с Выготским вплоть до его смерти в 1934 г.

[4] Точными сведениями о данном событии мы не располагаем; очевидно, что материалы упомянутого труда были использованы впоследствии Л.С. Выготским при написании «Психологии искусства»; в предисловии к последней работе, опубликованной впервые в 1965 г. спустя почти 40 лет после ее создания, Выготский писал, что в основе книги лежат «три литературных исследования — о Крылове, о Гамлете и о композиции новеллы» (*Выготский Л.С. Психология искусства*. М.: Феникс, 1998, с. 5). В книге Г.Л. Выгодской и Т.М. Лифановой «Лев Семенович Выготский. Жизнь. Деятельность. Штрихи к портрету» (М.: Смысл, 1996) отмечается, что подготовительная работа к книге «Психология искусства» имела место в период с 1919 по 1924 г. (Выгодская, Лифанова, 1996, с. 70), сам Л.С. Выготский считает ее началом 1915 г. (Выготский, 1998, с. 5).

[5] В данном случае речь идет не о втором съезде по психоневрологии, уже упомянутом ранее, а о первом, состоявшемся в январе 1923 г. На этом съезде Константин Николаевич Корнилов (1879–1957) выступил с докладом «Современная психология и марксизм» (см. автореферат доклада в: *Российская психология: Антология / Ред.-сост. А.Н. Ждан. М.: Академический проект; Альма матер, 2009. С. 922–923*).

[6] О Георгии Ивановиче Челпанове (1862–1936), основателе и первом директоре Психологического института, и об истории «сдачи» им института его непосредственному ученику К.Н. Корнилову см., например: А.А. Леонтьев, *op. cit.*, с. 22–25.

[7] Смирнов Анатолий Александрович (1894–1980) — психолог, разрабатывавший широкий круг проблем психологической науки, в том числе психологии памяти; в 1945–1973 гг. — директор Психологического института; Теплов Борис Михайлович (1896–1965) — психолог, автор фундаментальных трудов по различным проблемам психологической науки, создатель школы дифференциальной психофизиологии; Кравков Сергей Васильевич (1893–1951) — психофизиолог.

[8] Шпет Густав Густавович (1879–1937) — философ, культуролог, психолог, филолог; был репрессирован. В разные годы преподавал в университете им. А.Л. Шанявского и в Московском университете.

[9] Имеется в виду кабинет этнической психологии, созданный Г.Г. Шпетом в 1920 г.

[10] См. комментарий [4]. От публичной защиты диссертации по данной теме на «звание самостоятельного преподавателя вуза» (см.: Выгодская, Лифанова, *op. cit.*, с. 90) в 1925 г. Л.С. Выготский был освобожден в связи с болезнью. Оформленная затем в виде книги диссертация, как уже упоминалось, была опубликована лишь в 1965 г.

[11] Данная книга, созданная на основе исследований Л.С. Выготского 1919–1924 гг. (Выгодская, Лифанова, *op. cit.*, с. 70), была опубликована в 1926 г. в издательстве «Работник просвещения», переиздана в 1991 г.

[12] Речь идет о статье Л.С. Выготского 1925 г. «Сознание как проблема психологии поведения», опубликованной в сборнике под ред. К.Н. Корнилова «Психология и марксизм».

[13] Боровский Владимир Максимович (1882–1963) в 1920–1930-х гг. возглавлял в Институте секцию по изучению поведения животных, придерживаясь бихевиористских позиций.

[14] Фридман Борис Давидович (1895 – ?) — психиатр и психоаналитик, в 1920-х гг. сотрудник недолго существовавшего Государственного психоаналитического института.

[15] Франкфурт Юрий Владимирович (1897–1940?) — философ и психолог, автор книг и статей

¹ Примечания сделаны Е.Е. Соколовой в сентябре 2013 г.

по методологии психологии. Был репрессирован. В работе «Исторический смысл психологического кризиса» Л.С. Выготский подвергает его взгляды сокрушительной критике.

[16] Рейснер Михаил Андреевич (1868–1928) — юрист, общественный деятель, социальный психолог.

[17] Варшава Борис Ефимович (1900–1927) — психолог, сотрудник Выготского, соредaktor Психологического словаря, вышедшего в 1931 г. (вторым редактором был Л.С. Выготский) и переизданного в 2008 г. Сахаров Леонид Соломонович (1900–1928) — психолог, сотрудник Л.С. Выготского.

[18] Котелова Юлия Владимировна (1903–1980) — психолог, в 1920-х гг. работала воспитателем-педагогом, вместе с Е.И. Пашковской под руководством Л.С. Выготского завершила исследования Л.С. Сахарова; с 1930-х гг. и до конца жизни работала в области психологии труда.

[19] Бернштейн Николай Александрович (1896–1966) — известный физиолог, автор концепции физиологии активности. В 1924–1928 гг. был сотрудником Психологического института.

[20] Запорожец Александр Владимирович (1905–1981) — известный психолог, ученик Л.С. Выготского и соратник А.Н. Леонтьева, один из создателей теории деятельности. Занимался проблемами общей и возрастной психологии, проблемами восстановления движений и др.

[21] Столпнер Борис Григорьевич (1871–1937) — доктор философских наук (1935), известный переводчик философских трудов, прежде всего трудов Г. Гегеля, переводил также отдельные работы Э. Кассирера, Г. Гефдингга и др.

[22] Розенгарт-Пупко Гита Львовна (1895–1981) — психолог, ученица Л.С. Выготского, жена Б.Г. Столпнера, известна своими трудами по возрастной психологии.

[23] Нечаев Александр Петрович (1870–1948) — психолог, специалист в области общей и педагогической психологии, психологии труда и экспериментальной психологии.

[24] Енчмен Эмануил Семенович (1891–1966) — автор так называемой «теории новой биологии»; современный анализ его воззрений см.: *Богданчиков С.А. Феномен Енчмена* // Вопросы психологии. 2004. № 1. С. 144–155.

[25] Имеется в виду книга Ю.А. Васильева «Очерки физиологии духа: Опыт объективной трактовки душевных явлений». Петроград: Сеятель, 1923. С предисловием проф. В.П. Осипова. Переиздана в 2011 г. в издательстве УРСС.

[26] Протопопов Виктор Павлович (1880–1957) — психиатр, патофизиолог, ученик В.М. Бехтерева. А.Н. Леонтьев, скорее всего, имеет в виду работу Протопопова «Объективный метод изучения поведения человека и высших животных» (1924).

[27] Циглер Генрих Эрнст (1858–1925) — немецкий биолог, зоопсихолог. А.Н. Леонтьев, видимо, имеет в виду работу Циглера «Душевный мир жи-

вотных» (из серии научно-популярная библиотека «Человек и Вселенная»), вышедшую в 1925 г. с предисловием Н.Н. Ладыгиной-Котс.

[28] Осипов Виктор Петрович (1871–1947) — психиатр, физиолог, ученик В.М. Бехтерева. С 1929 по 1947 г. был директором Государственного института мозга им. В.М. Бехтерева.

[29] Шнирман Александр Львович (1899–1960) — психиатр, психолог, рефлексолог, последователь В.М. Бехтерева, в описываемое время (с 1923 г.) работал в Институте мозга.

[30] Ананьев Борис Герасимович (1907–1972) — известный психолог, автор трудов по широкому кругу проблем психологии и человекознания.

[31] А.Н. Леонтьев имеет в виду статью Л.С. Сахарова об образовании понятий у умственно-отсталых детей, опубликованную в журнале «Вопросы дефектологии» в 1928 г.

[32] Имеется в виду книга: *Л. Выготский, С. Геллерштейн, Б. Фингерт, М. Ширвиндт*. Основные течения современной психологии / Под ред. Б.А. Фингерта и М.Л. Ширвиндта. М.-Л., 1930, в которой Выготским были написаны разделы о структурной психологии (гештальтпсихологии) и эйдетике.

[33] Рево-д'Аллон Габриэль Шарль (1872–1949) — французский психиатр и психолог, специалист в области психологии внимания. Видимо, имеется в виду книга G. Revault d'Allonnes. *L'Attention // Traité de psychologie par G. Dumas, Vol. I. Paris, 1923.*

[34] АКВ — Академия коммунистического воспитания им. Н.К. Крупской — педагогический вуз в СССР, возникший на базе педагогического института им. П.Г. Шелапутина (1911), который был преобразован в 1919 г. в Академию соцвоспитания (первый ректор — Павел Петрович Блонский). В 1923 году Академия соцвоспитания была переименована в Академию коммунистического воспитания, которой в 1924 г. было присвоено имя Н.К. Крупской.

[35] О дискуссиях Челпанова и Корнилова см., например: С.А. Богданчиков. Происхождение марксистской психологии: Дискуссия между К.Н. Корниловым и Г.И. Челпановым в отечественной психологии 20-х гг. Саратов, 2000.

[36] Рудик Петр Антонович (1893–1983) — психолог, один из основателей психологии спорта в нашей стране. С 1919 г. работал в Центральном институте физической культуры.

[37] Блонский Павел Петрович (1884–1941) — философ, психолог, педагог, педолог. До революции преподавал психологию и педагогику в университете им. А.Л. Шанявского, который окончил Л.С. Выготский. В 1919 году организовал Академию соцвоспитания (см. примечание [34]). Автор многочисленных трудов по педагогике, психологии, философии.

[38] Речь идет об Александре Моисеевиче Щербине (1874–1934), логике, философе, психологе и дефектологе, ученике Г.И. Челпанова. Ослеп в трехлетнем возрасте. Находился в тесном контакте с Л.С. Выготским, который ссылался в своих работах по дефектологии на данные самонаблюдения Щербины.

[39] *Лурия А.Р.* (ред.). Речь и интеллект в развитии ребенка. Экспериментальное исследование речевых реакций ребенка: Сб. статей. М.: АКВ, 1927. (Труды психологической лаборатории АКВ им. Н.К. Крупской. Том 1).

Лурия А.Р. (ред.). Речь и интеллект деревенского, городского и беспризорного ребенка: Экспериментальное исследование. М.-Л.: Госиздат РСФСР, 1930. (Труды психологической лаборатории АКВ им. Н.К. Крупской. Том 2).

[40] *Лурия А.Р., Леонтьев А.Н.* Экзамен и психика // Экзамен и психика: Сб. тр. М.-Л.: Госиздат, 1929. С. 11–86 (Труды психологической лаборатории АКВ им. Н.К. Крупской. Том 3). Вновь опубликована в книге: *А.Р. Лурия.* Психологическое наследие: Избранные труды по общей психологии. М.: Смысл, 2003. С. 126–182.

[41] Главнаука – секция Академического центра Народного комиссариата Просвещения, существовала с 1921 по 1930 г., преобразована затем в сектор науки Наркомпроса РСФСР, функционировавший до 1933 г. ЦЕКУБУ – центральная комиссия по улучшению быта ученых при Совнарком РСФСР (существовала с 1921 по 1931 г., затем была преобразована в Комиссию содействия ученым при Совнарком СССР, работавшую до 1937 г.).

[42] *А.Н. Леонтьев.* Развитие памяти. Экспериментальное исследование высших психологических функций. М.-Л.: Учпедгиз, 1931. Полностью перепубликовано в: *А.Н. Леонтьев.* Становление психологии деятельности: Ранние работы. М.: Смысл, 2003. С. 27–206.

[43] Академия коммунистического воспитания была переведена в Ленинград в 1934 г. и в 1935 г. преобразована в Коммунистический пединститут им. Н.К. Крупской.

[44] Запорожец Александр Владимирович – см. комментарий [20]; Божович Лидия Ильинична (1908–1981) – психолог, автор трудов главным образом по возрастной и педагогической психологии; Левина Роза Евгеньевна (1908–1989), психолог и дефектолог, Морозова Наталия Григорьевна (1906–1989), психолог и дефектолог, Лия Соломоновна Славина (1906–1988), психолог, специалист в области возрастной психологии. О тематике исследований «тройки» и «пятерки» в описываемое время см., напр.: Выгодская, Лифанова, *op. cit.*, с. 104.

[45] Речь идет о Медико-педагогической станции, возникшей на базе частного санатория-школы В.П. Кащенко и подчиненной Наркомпросу, на основе которой возник затем в 1929 г. Экспериментальный дефектологический институт (ЭДИ), научным руководителем которого в 1930–1934 гг. был Л.С. Выготский. Впоследствии ЭДИ неоднократно менял свое название. В настоящее время называется Институтом коррекционной педагогики РАО.

[46] Педагогический факультет 2-го МГУ организован в 1921 году. В результате ликвидации в 1930 г. 2-го МГУ педфак был преобразован в Московский государственный педагогический институт (ныне –

Московский педагогический государственный университет).

[47] Колбановский Виктор Николаевич (1902–1970), психолог. Был директором Психологического института в 1932–1937 гг.

[48] Баншиков Василий Михайлович (1898–1992) – психиатр. В 1955–1960 гг. был директором НИИ психиатрии им. П.Б. Ганнушкина Минздрава РСФСР.

[49] Возглавлял эту группу ученик Л.С. Выготского и многолетний соратник А.Н. Леонтьева Даниил Борисович Эльконин (1904–1984).

[50] Россолимо Григорий Иванович (1860–1928) – психиатр, невропатолог и психолог. С 1917 г. возглавлял клинику нервных болезней им. А.Я. Кожевникова. Выготский работал в данной клинике в 1929–1931 гг., сначала в должности ассистента, а затем заведующего психологической лабораторией.

[51] Речь идет о статье Л.С. Выготского: Проблема культурного развития ребенка // Педология. 1928. № 1. С. 58–77, опубликованной на английском языке в 1929 г. (The problem of the cultural development of the child // Genetic psychology. 1929. Vol. 36. № 3. P. 415–434). На русском языке вновь опубликована в 1991 г. в № 4 Вестника МГУ. Сер. 14. Психология. С. 5–19.

[52] Гиляровский Василий Алексеевич (1875/76 – 1959) – известный психиатр. Речь идет о психиатрической клинике 2-го Московского мединститута и Донской психоневрологической больницы (больнице № 8 им. З.П. Соловьева). Больница имела детское психиатрическое отделение.

[53] В 1931–1932 гг.

[54] Результаты инициированных дискуссиями с Вильямом Штерном (1871–1938) и Жаном Пиаже (1896–1980) исследований, проведенных в школе Л.С. Выготского, нашли свое отражение, в частности в Лекциях по психологии, прочитанных Выготским в ЛГПИ им. Герцена в начале 1932 г., и в его книге «Мышление и речь» (1934). Тезисы Л.С. Выготского и А.Р. Лурии, посвященные эгоцентрической речи, были опубликованы в 1930 г. в материалах 9-го Международного психологического конгресса, состоявшегося в 1929 г.

[55] Приглашение из Харькова от наркома здравоохранения Украины С.И. Канторовича пришло Л.С. Выготскому, А.Н. Леонтьеву, А.Р. Лурии, Л.И. Божович, А.В. Запорожцу в конце 1930 г. Планировалось создать в Украинском психоневрологическом институте (преобразованном позже (1932) во Всеукраинскую психоневрологическую академию) сектор психологии. Официально А.Н. Леонтьев был зачислен на работу 15 октября 1931 г.

[56] А.Н. Леонтьев окончательно вернулся в Москву до конца 1934 – начала 1935 гг., после чего бывал в Харькове лишь наездами (см.: *А.А. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Е.Е. Соколова.* Алексей Николаевич Леонтьев. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, 2005. С. 59).

[57] Гальперин Петр Яковлевич (1902–1988), ставший членом Харьковской группы, был по обра-

зованию врачом-невропатологом, впоследствии стал широко известен своими исследованиями и разработками по планомерно-поэтапному формированию умственных действий и понятий; Петр Иванович Зинченко (1903–1969) — психолог, автор известных работ по психологии непроизвольного запоминания; Владимир Ильич Аснин (1904–1956) — психолог, в Харьковской школе провел ряд исследований практического интеллекта, особенностей формирования навыков и др.

[58] См. примечание [49]. С 1938 г. Д.Б. Эльконин и А.Н. Леонтьев работали вместе на кафедре психологии Ленинградского пединститута им. Н.К. Крупской, которую возглавил А.Н. Леонтьев.

[59] Конникова Татьяна Ефимовна (1909–1975) — педагог, педолог, входила в «ленинградскую группу» исследователей под руководством Д.Б. Эльконина.

[60] Фрадкина Фрида Иосифовна также входила в ленинградскую группу под руководством Д.Б. Эльконина, известна исследованиями психологии игры в раннем детстве.

[61] Менчинская Наталия Александровна (1905–1984) — психолог, автор трудов по педагогической и возрастной психологии.

[62] Об отношении Л.С. Выготского к указанной книге см. также: Выгодская, Лифанова, *op. cit.*, с. 110. Вера Федоровна Шмидт (1889–1937) — психоаналитик и педагог.

[63] Имеется в виду Николай Александрович Бернштейн (1896–1966).

[64] А.Н. Леонтьев имеет в виду известного психолога и философа Сергея Леонидовича Рубинштейна (1889–1960).

[65] См. примечание [7].

[66] См. примечание [22].

Commentary on Aleksei N. Leontiev's Interview about L.S. Vygotsky

Е.Е. Sokolova

PhD in Psychology, associate professor at the General Psychology Department at the Faculty of Psychology,
Lomonosov Moscow State University

Идеи А.Н. Леонтьева и их значение для современной психологии

В.А. Иванников

доктор психологических наук, профессор кафедры психологии личности факультета психологии,
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

В статье анализируются некоторые идеи А.Н. Леонтьева и рассматриваются следствия принятия этих идей для развития общей психологии, в частности для понимания поведения живых существ через понятие деятельности, процессов восприятия и мотивации, волевой регуляции. Подчеркивается идея понимания психики как субъективной составляющей деятельности. Анализируется понятие «чувственное переживание» и роль деятельности в преобразовании переживаний в ощущение. Анализируется вклад А.Н. Леонтьева в понимание процесса мотивации через введение понятия предмета потребности и новое понимание мотива деятельности, а также роль понятия смысла в создании временной производной побудительности цели и в волевой саморегуляции. Показана связь идей Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева и взаимосвязь основных положений культурно-исторической психологии и теории деятельности А.Н. Леонтьева.

Ключевые слова: субъективные переживания (чувствования), деятельность, предмет потребности, мотив, мотивация, смысл, воля, высшие психические функции, культурно-историческая деятельность.

Юбилей ученого — это хороший повод для того, чтобы оценить новые идеи его работ и понять их значение для современной психологии. Особенностью работ А.Н. Леонтьева является их глубокий подтекст, который, я думаю, специально не раскрывался автором, потому что глубинные его идеи вряд ли бы могли быть приняты официальной советской философией. Вероятно, по этой причине часть работ была опубликована только после смены идеологии страны, а поэтому осталась недостаточно известной для широкого круга читателей. При одном из разговоров с Алексеем Николаевичем я понял, что он жалеет, что часть его работ не была опубликована, и в связи с этим хочется поблагодарить его внука Д.А. Леонтьева, собравшего эти рукописи и издавшего их (имею в виду «Философию психологии»).

Не претендуя на глубину и всеобщность анализа работ А.Н. Леонтьева, хочу отметить ряд идей, которые лично мне кажутся важными, интересными и эвристичными для современной психологии.

Еще в начале XX в. Л.С. Выготский показал, что психика человека всегда функционирует не как набор отдельных психических процессов, а как единое целое — системно построенное по своей организации, и поэтому надо все время помнить о целостном едином процессе психической регуляции деятельности, где выделение отдельных психологических процессов (восприятие, мышление, память, воля и пр.) есть лишь теоретическое удобство для подробного анализа этих процессов, часто поднимающихся до уровня самостоятельных психических действий. И это единство определяется жизненной направленностью всех психических процессов. Психика возникает, существует и развивается не сама по себе, а в процессе уп-

равления и регуляции деятельности живых существ, на основе конструируемых субъектами активности образов поведенческого пространства их жизни.

Такое понимание психики, идущее от И.М. Сеченова, представлено и развивалось в работах С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева. В их исследованиях психика понимается как особое звено приспособительного поведения, как субъективная составляющая деятельности (ее момент. — А.Н. Леонтьев). Тем самым утверждается положение о природном происхождении психики и ее служебном характере. А это значит, что психика возникает не на пустом месте и что существуют допсихические формы отражения и управления поведением живых существ на основе учета условий среды.

Еще И.М. Сеченов заметил, что «физиология представляет целый ряд данных, которыми устанавливается родство психических явлений с так называемыми нервными процессами в теле, актами чисто соматическими» [8, с. 123]. И об этом прямо писал А.Н. Леонтьев, выделяя допсихическое отражение в виде переживаний как особых состояний организма, которые являются не психологическими, а физиологическими фактами. Это состояние «выступает как психологическое только в меру того, в меру чего оно входит в деятельность» [6, с. 170]. Ощущение как «открытие» свойств (качеств) предметов строится субъектом деятельности и переживаний на основе чувствований как особых состояний и является продуктом особой активности субъекта — созданием (конструированием) простейшего образа поведенческого пространства субъекта деятельности. В методологических тетрадах А.Н. Леонтьев писал, что ощущение «...становится моментом психологичес-

ким, только выступая в деятельности по отношению к действительности, т. е. в меру того, в меру чего оно является *посредствующим* осуществление этого отношения» [там же, с. 169]. И далее: «...лишь в том случае, когда через ощущение устанавливается отношение к предмету, это отношение становится фактом восприятия — психологическим фактом» (с. 171). То есть психическое отражение отличается от до-психического тем, что последнее дано организму как его состояние, его переживание (чувствование) и никак не связано с его внешней активностью; а психическое открывает субъекту переживаний и активности не только полезные свойства предметов, но и свойства объектов поведенческого пространства, которые не являются полезными или вредными сами по себе, и их значение для организма субъект должен установить в своей приспособительной или исследовательской деятельности. Из этого следует, что в образе объекта надо различать его чувственную основу определенной модальности как язык, на котором субъект пытается описать предметные условия поля своей деятельности, и содержание образа как предмета, который конструируется субъектом. Способность к чувствованию (особому состоянию) как сенсорному языку задается организму; образ предметных условий поля действий — строится субъектом с помощью чувствований (как строительного материала и языка) через взаимодействие с объектом. Объект дается (открывается) субъекту как предмет, создаваемый субъектом по запросам его деятельности. Без взаимодействия с объектом субъект, имеющий опыт создания образов объектов, с помощью воображения может построить или образ памяти, или образ несуществующего в мире объекта.

Введение в психологию понятия «деятельность» есть важнейшее достижение науки. А.Н. Леонтьев был одним из первых психологов, кто увидел научную значимость этого понятия и постоянно пытался внедрить его в психологию. Он не принимал понятие «поведение» в том значении, как оно сложилось в бихевиоризме и рефлексологии, но принимал его как житейское понятие, как обозначение факта наблюдаемой внешней активности живых существ, в том смысле как мы говорим о наблюдаемом нами факте движения Солнца и Луны по небосклону. Понятие деятельности было для А.Н. Леонтьева научным понятием, которое необходимо вводить в психологию для адекватного понимания поведения. Если поведение есть физическая картина внешней активности живого существа, то деятельность является решением приспособительных адаптивных или созидательных задач живого существа, представленных в его актуализированных потребностях или в принятых человеком требованиях общества. Отношения между понятиями поведения и деятельности такие же, как отношение житейских представлений о видимой реальности космоса (солнце, луна, звезды) и представлений астронома, выделяющего звезды (солнца), планеты, их спутники, звездные системы и галактики и пр.

Понятие «поведение» есть обозначение житейского факта наблюдаемой активности живых существ. Житейское сознание может описать эту активность, выделить особенности поведения разных видов животных и отдельных людей, но не может объяснить его. Понятие «деятельность» вводится А.Н. Леонтьевым как научное понятие, призванное объяснять поведение живых существ, понимая его как решение приспособительных задач разными способами двигательной активности. Деятельность рассматривается как «единица жизни» живого существа и снимает все ранее предложенные принципы объяснения поведения (инстинкт, рефлекс, тропизм, навыв и пр.) как частные случаи деятельности в особых условиях поведения. Жизнь не равна деятельности, но деятельность всегда есть «кусочек» жизни. Поэтому поведение следует понимать как физическую картину активности живых существ (как то, что наблюдает житейское сознание), а деятельность как решение живыми существами их жизненных задач с помощью собственной активности, в основном двигательной. Именно поэтому деятельность требует такого отображения предметных условий поведенческого пространства субъекта, которое позволяет ей быть успешной.

Это значит, что только с появлением деятельности возникает задача психического отражения вначале предметных условий поведенческого поля (пространства), а затем и мира, в котором живет человек, и что только деятельность как реализатор отношений живого существа с миром определяет развитие психики. Поэтому переживание (чувствование) как состояние организма первоначально никак не связано ни с деятельностью, ни с психическим отражением. И только включаясь в деятельность, чувственность становится основой для порождения ощущений и отражения (конструирования) субъектом предметов с какими-то качествами, похожими на реальные свойства объектов, с которыми живое существо вступает в жизненные отношения.

Важным научным достижением А.Н. Леонтьева является его новое понимание мотива деятельности. Не отвергая факта наличия у человека желаний и стремлений как житейских понятий, он вводит понятие мотива как предмета потребности, как того, что удовлетворяет потребность и ради чего осуществляется деятельность. Поэтому для него деятельностью была не любая активность человека, а только такая, в которой предмет активности субъекта (то, на что активность направлена) совпадал с предметом потребности, т. е., в его терминологии, с мотивом. Понятие мотива как предмета потребности вводится им как научное теоретическое понятие, как абстракция всего того, что может удовлетворять потребность, и потому предмет потребности нельзя понимать как некий объект, в котором нуждается человек. Физический объект (в том числе предмет человеческой культуры) или осознанное желание (цель) могут приобретать для субъекта активности ситуативный временный смысл предмета потребно-

сти и, тем самым, временно исполнять функции мотива «здесь-и-сейчас».

Поэтому в качестве предмета одной и той же потребности могут выступать несколько объектов, приобретающих временно смысл предмета потребности в конкретных условиях жизни живого существа (например, различные пищевые объекты); а один и тот же объект может одновременно иметь смысл предмета нескольких потребностей (приобретаемая одежда отвечает одновременно нескольким потребностям человека — потребность в терморегуляции, престиж, эстетическая потребность и др.).

Важное значение для понимания порождения деятельности имело введение в психологию понятия биологического и личностного смысла.

Необходимость адаптивной и созидательной деятельности дана животным и человеку в его потребностях, конкретизированных в предметах потребностей и желаниях к овладению этими предметами. Человек эмоционально отражает и оценивает жизненные ситуации, что обусловлено его потребностями и мотивами, а также воздействием на него среды (природной и социальной). Поэтому человек существо пристрастное: страдающее и радующееся, верующее и разочаровывающееся, любящее и ненавидящее, для которого все жизненные ситуации и собственные действия имеют личностный смысл. Потребности, при этом, могут быть поняты как жизненные задачи организма, природного субъекта, социального субъекта и личности, удовлетворяемые как природными объектами, так и продуктами человеческой деятельности, приобретенными смыслами предметов потребностей и в том числе осознанными мотивами-целями, выбираемыми самим человеком в качестве жизненных ценностей.

Предметы или осознанные цели, приобретшие смысл предмета потребности, становятся конкретными мотивами деятельности животных и человека в текущей ситуации. Это открывает новый подход к пониманию мотивации деятельности как особой активности по выбору того, что становится предметами потребностей в текущей ситуации; активности по выбору способа деятельности; активности по целеобразованию, определяемому принятым способом достижения предмета потребности, и активности по построению побуждения к действиям. Такой подход убирает постулат непосредственности и из сферы мотивации, позволяя рассматривать мотивацию не как «включение» поведения внешним или внутренним воздействием (стимулом), а как особую активность субъекта по порождению деятельности и отдельных действий через создание побуждения к действиям (аналогичную активности по порождению образа, мысли или воспоминания — мнемические, перцептивные, мыслительные или умственные действия).

Вопреки распространенному мнению, мотив, как бы он ни понимался, сам по себе не может инициировать нужное поведение, а понимание мотива как предмета потребности, как того, ради чего осуществляется деятельность, в принципе, исключает способ-

ность мотива непосредственно побуждать деятельность.

Побуждение к деятельности, а точнее, к действиям, через которые реализуется деятельность, создается как результат особого процесса, начинающегося с актуализации потребности и эмоционального переноса побудительности на объект, приобретший смысл предмета потребности. А временный смысл цели как мотива и действия как деятельности делает цели действий временно побудительными, потому что вне этого процесса цели не побудительны. А.Н. Леонтьев специально обращал внимание исследователей на то, что цели действий сами по себе не могут побуждать действие, а это означает, что должен быть особый процесс построения побуждения к действию. Роль мотива заключается в запуске этого процесса, первым звеном которого является временный перенос побудительности мотива на цель действия, временно приобретающего смысл целой деятельности (а цель — смысл мотива). Смысл цели и действия становится тем психологическим механизмом, который переносит временно побудительность мотива на цель действия. Далее процесс построения побуждения к действию разворачивается с учетом оценки наличия средств действия, владения субъекта навыками их использования, оценки вероятности успеха и последствий действия для себя и других, с учетом своего функционального и эмоционального состояния, оценки и учета энергетической и временной цены действия, учетом прогноза изменений ситуации и оценки момента времени необходимости или возможности действия и т. д. Результаты этих оценок могут снижать степень побудительности мотива и цели до величины ниже пороговой для начала действия, и деятельность не начинается или прекращается. И только в простой и привычной для субъекта ситуации этот процесс построения побуждения к действию может свернуться и создать иллюзию побуждения действия непосредственно мотивом [3].

Дело историков психологии установить, кто первым сформулировал идею о развитии психики в деятельности. Я хочу обратить внимание читателей на то, что проблема развития психики в деятельности в работах А.Н. Леонтьева была центральной темой. В его концепции развития психики деятельность не только ставит перед субъектом задачу развития психических процессов, обслуживающих поведение, но и создает возможности их развития.

По мнению А.Н. Леонтьева, деятельность первично управляется условиями среды, которым она вынуждена подчиняться. Но завершенная деятельность всегда порождает три результата: во-первых, продукт (предмет потребности), ради которого она и совершалась; во-вторых, образ действий и предметных условий, в которых деятельность разворачивалась; а в-третьих, последствия деятельности и отдельных действий для самого субъекта деятельности и других людей.

Созданный субъектом продукт в следующий раз используется им в такой же деятельности как обра-

зец для изготовления такого же продукта и, тем самым, развивает умение человека, что, в свою очередь, позволяет производить более совершенный продукт, и значит иметь более совершенный образ продукта, условий деятельности и отдельных действий. Порождение новых видов деятельности в жизни человека расширяет его каталог умений и знаний, необходимых в том числе для новых видов деятельности. Последствия деятельности позволяют не только оценить степень успешности деятельности, но и ставят перед субъектом деятельности задачу нравственной оценки своих действий. Осознанное принятие человеком необходимости решения этой задачи позволяет человеку стать личностью, управляющей своей деятельностью на основе отношений к другим людям, а первыми такими отношениями становятся отношения по поводу последствий своих действий друг для друга.

Понятие смысла действия оказалось полезным при рассмотрении проблемы понимания психологических механизмов волевой регуляции. Волевою регуляцией, в традициях подхода Л.С. Выготского к воле как овладению собой, можно понять как работу высшей психической функции, обеспечивающей произвольную саморегуляцию и самодетерминацию с личностного уровня человека. Механизмом такой регуляции может быть намеренное изменение смысла действия, принятого человеком к исполнению по разумным осознанным основаниям, но мотивационно не обеспеченных. Обычно создается новый дополнительный смысл принятого действия на основе привлечения личностных ценностей, в том числе и через воображаемые и прогнозируемые ситуации. По крайней мере этот механизм позволяет объяснить полученный в исследованиях К.М. Гуревича результат (кандидатская работа, выполненная под руководством А.Н. Леонтьева), когда предмет потребности (в данном случае им была конфета), данный наглядно, хуже регулировал действия ребенка, чем убранный на глазах ребенка в шкаф. В первом случае конфета как мотив действовала своей побудительной стороной, а во втором случае проявлялась смыслообразующая функция мотива, регулирующая заданное ребенку действие [2].

В двадцатых годах двадцатого столетия психология получила новый взгляд на природу психики человека, а именно, культурно-историческую теорию Л.С. Выготского. Историкам психологии еще предстоит выявить философские, общенаучные и психологические работы, которые послужили подсказкой Л.С. Выготскому в создании его теории. Отметим только, что это был период, когда в науках о поведении живых существ открылись новые возможности для объяснения сложного нелабораторного поведения животных и человека. Именно в этот период, на фоне авторитетных для всего мира работ классика науки о мозге и поведении И.П. Павлова, появились работы А.А. Ухтомского, Н.А. Бернштейна, П.К. Анохина, А.Н. Северцова, В.А. Вагнера, В. Кёлера, П. Жана, Э. Толмена и других ученых, уходящих от карте-

рианского понимания поведения как активности, определяемой только работой мозговых физиологических механизмов (мозговыми процессами).

В это же время в психологии все отчетливее оформлялось понимание, что человек есть не только биологическое существо (антропологический подход), но в первую очередь существо социальное, решающее социальные по содержанию задачи, использующее социальные способы и средства их решения.

Благодаря работам Ф. Бойтендайка, З. Фрейда, К. Левина, появилось понимание, что психика животных и человека зависит от способа жизни вида и индивидуальных событий в жизни человека.

Жизнь в обществе поставила перед человеком новые задачи, для решения которых у него не было ни готовых способов поведения, ни возможностей решать новые задачи на основе природных психических средств. Эти трудности стали постепенно осознаваться психологией, и на фоне этого осознания Л.С. Выготским был предложен вариант выхода из такой критической ситуации. Понимая, что природная (натуральная) психика человека не может успешно обслуживать новое социальное поведение, в первую очередь трудовую деятельность, Л.С. Выготский вводит предположение, что на основе натуральных психических функций у человека формируются особые психические образования, которые он обозначил как высшие психические функции (ВПФ).

Эти новые психические функции (процессы) понимались как социальные по своему происхождению, осознанные и произвольные по способу функционирования, опосредованные, т. е. вооруженные различными средствами, часто намеренно создаваемыми для конкретной психической задачи, и системно построенные, т. е. представляющие собой систему совместно работающих натуральных психических процессов и внешних моторных операций.

Высшие психические функции понимались как особая форма психической активности и обеспечивали достижение результатов, аналогичных тем, которые создавались натуральными психическими функциями, например запоминание нужного материала. Но теперь это достигалось особым способом (намеренным и произвольным) и совершалось как особая активность человека, использующая в том числе создание и употребление внешних средств, например для запоминания (от узелка на память до записи на магнитофонную ленту).

Участие моторных действий и внешних предметных средств в запоминании позволила Л.С. Выготскому говорить о выходе психики за пределы мозга. Это теперь нам стало понятно, что психика не может выходить за пределы мозга, и не потому, что она не может существовать вне мозга, а потому что она изначально не находится в нем и создается не мозгом самим по себе, а субъектом деятельности, использующим для этого свои органы, главным из которых является мозг. Психические образы рождаются с помощью мозга, но главным в процессе их порождения является собственная специфическая активность

субъекта как в физическом, так и в субъективном пространстве (пространстве субъективных переживаний). За пределы мозга выходит не психика, а отдельные звенья (операции) процессов создания и воссоздания образов (восприятие и память), решения различных задач сознательной деятельности человека (мышление).

Такой способ функционирования ВПФ оказался аналогичным многим видам социальной активности человека (речь, письмо, счет и т. д.), что прямо отмечал Л.С. Выготский, считая их особыми ВПФ. Это означает, что ВПФ не являются психическими процессами в чистом виде, а представляют собой целенаправленные особые действия. Хотя эта идея самим Л.С. Выготским не была четко прописана, тем не менее логика понимания ВПФ заставляла рассматривать их как особые действия человека, имеющие внешние и внутренние операции (звенья), опосредованные внешними и внутренними средствами (орудиями), направленные на решение задач ориентировки и управления социальной деятельностью человека, что и было сделано в работах А.Н. Леонтьева. Л.С. Выготский неоднократно подчеркивал, что ВПФ формируются у ребенка с помощью взрослого в их совместной активности (действиях), и они похожи на трудовые действия, вооруженные различными орудиями, повышающими их потенциал и меняющими их строение. Такое понимание ВПФ позволяло осознать, что психические процессы из момента (звена, операции) приспособительного поведения животных и человека, обеспечивающего создание ориентирующего образа ситуации поведения и закрепление полученного индивидом опыта поведения или поиск новых способов приспособительного поведения, становятся для человека самостоятельными задачами по получению результатов, подобных результатам натуральных психических процессов, обеспечивающих эффективную ориентировку, управление и регуляцию социального поведения человека.

Ребенок обучается, непроизвольно или намеренно и осознанно, с помощью взрослого осуществлять перцептивные, мнемические или умственные действия, результаты которых служат регуляции его социального поведения, а в ряде случаев они становятся для человека конечным результатом его активности (например, намеренное запоминание текстов для воспроизведения их с эстрады или для сдачи экзамена).

Понимание ВПФ как особых действий человека, вооруженных различными средствами и имеющих много звеньев внешней и внутренней активности, означало, что у человека появляется новый вид активности (работы), осуществляемой в пространстве субъективных переживаний или внутреннем плане сознания.

Эти действия в плане сознания, конечно, были аналогичными по своей структуре внешним предметным действиям в физическом или социальном пространстве жизни человека. Это тождество строения внешней и внутренней активности постоянно

подчеркивали Л.С. Выготский и А.Н. Леонтьев, что и породило гипотезу о происхождении действий во внутреннем плане из внешних предметных действий. Некоторые авторы на этом основании стали отстаивать более общую гипотезу о порождении психики из внешней предметной материальной активности.

На самом деле более адекватной и эвристичной представляется идея о генетически заданной некоторым видам живых существ способности иметь субъективные переживания (ощущения, или, точнее, чувствования) и совершать идущую от них самих активность как в физическом пространстве (внешняя активность, поведение), так и в пространстве субъективных переживаний (А.Н. Леонтьев), обучаясь конкретным видам такой активности.

Мы знаем, что некоторые виды (формы, способы) и внешней, и внутренней активности определены генетически (например, врожденное поведение), но многим способам поведения и животные и человек должны учиться, приобретать их при жизни в определенных условиях, часто в контактах с взрослыми, наблюдая за ними или действуя совместно с ними.

А.Н. Леонтьев заметил, что только внешняя предметная деятельность может быть воспринята со стороны, чтобы стать наглядным образцом при обучении действиям в плане сознания. Поэтому интериоризация — это не буквально понимаемый перенос внешних действий во внутренний план, а процесс построения ребенком у себя с помощью взрослого (по наглядному образцу внешних предметных действий) такой же способности действовать в плане сознания, как и у взрослого.

То есть за *культурно-исторической психикой* человека А.Н. Леонтьев увидел его *культурно-историческую деятельность*, которая и определяла изменения в психике человека. Можно выяснять и спорить о том, кто и зачем первым обратился к понятию деятельности, но это обращение не было случайным, так как культурно-историческая теория психики нуждалась в более общей психологической теории, объясняющей социальную жизнь человека. Теория Л.С. Выготского ушла от антропологического понимания человека, а понять человека как социальное существо можно только на основе признания социальной жизни человека как основной и ведущей для него.

Но социальная жизнь человека сама должна быть понятой в категориях психологии, и заслуга А.Н. Леонтьева заключается в том, что в качестве такой категории он предложил понятие деятельности как единицы (отрезка, кусочка) жизни человека. Жизнь человека есть ансамбль, система его деятельностей. Жизнь не сводится к деятельности, она есть один из способов жизни. Но для человека нет жизни вне социальной деятельности — только существование как биологического существа. И именно социальные виды деятельности требуют от человека новой психической регуляции, регуляции на основе не образа ситуации (физического поля действия), а образа мира (поле социальной жизни человека).

Необходимость новой психической регуляции социальной жизни (деятельности) порождает необходимость обращения человека к новым способам ориентировки и управления деятельностью через порождение особых действий, обеспечивающих создание образа мира и умение решать познавательные и конструктивные задачи.

Одно из основных положений теории деятельности применительно к психике как раз и заключается в том, что порождение психических образов понимается как активный процесс решения исследовательских и познавательных задач, как осуществление особых действий человека (перцептивных, мнемических, мыслительных), учитывающих не только текущую стимуляцию, но и знания, накопленные человечеством.

Но именно так понимались и высшие психические функции в культурно-исторической теории. Это было не просто совпадение положений двух теорий. Обе теории имели общую основу — зависимость психики от способа жизни. Фактически культурно-историческая теория психики и теория деятельности, дополняя друг друга, выступают разными проявлениями социальной сущности человека, социального способа жизни.

В генетическом плане теория деятельности является более общей, объясняющей способность

живых существ не просто жить в быстро меняющихся условиях среды, но и создавать условия своей жизни, «новую историческую природу», потому что деятельность человека становится созидательной. Человек не приспосабливается к имеющимся условиям жизни, он начинает их производить. И эта новая созидательная деятельность преобразует природные психические процессы, включая их в функционирование особых действий человека, названных Л.С. Выготским высшими психическими функциями.

Созидательная деятельность меняет статус психики. Из субъективной составляющей деятельности (ее момента) психическая активность превращается в самостоятельную творческую силу, самостоятельные виды деятельности, осуществляемые не столько в физическом плане активности, сколько в плане сознания (литература, живопись, музыка, скульптура, философия и наука).

Появление у человека сознания и становление его как личности, живущей в особом нефизическом пространстве культуры, в том числе морали, создает человека как особую психическую реальность, становящуюся «хозяином» человека и как организма, и как субъекта природных отношений (природного индивида), и как субъекта общественных отношений (социальный индивид).

Литература

1. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
2. *Иванников В.А.* Психологические механизмы волевой регуляции. М.: Питер, 2006. 203 с.
3. *Иванников В.А.* Основы психологии: Курс лекций. М.: Питер, 2010. 327 с.
4. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. М.: МГУ, 1981. 584 с.

5. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 302 с.
6. *Леонтьев А.Н.* Философия психологии. М.: МГУ, 1994. 287 с.
7. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. 421 с.
8. *Сеченов И.М.* Избранные сочинения. М.: Минпрос, 1953. 333 с.

A.N. Leontiev's Ideas and their Significance for Modern Psychology

V.A. Ivannikov

PhD in Psychology, professor at the Personality Psychology Department, Lomonosov Moscow State University

The paper analyzes several ideas from the works of A.N. Leontiev and reflects upon the effects of these ideas on the development of general psychology and in particular on the understanding of animal and human behavior through the concepts of activity, perception and motivation processes, voluntary regulation. Thus, the paper analyzes the concept of 'sensory experience' and the role of activity in transforming experiences into senses; discusses Leontiev's contribution to the understanding of motivation in terms of his introduction of the concept of an object of need and his new interpretation of the motive of activity; analyzes the role of the concept of meaning in creating a temporary derivative of goal valence and in voluntary self-regulation. Finally, the paper explores the connection between the ideas of Vygotsky and Leontiev and the relationship between cultural-historical psychology and Leontiev's activity theory.

Keywords: subjective experiences, activity, object of need, motive, motivation, meaning, volition, higher mental function, cultural-historical activity.

References

1. *Vygotskii L.S.* Sbranie sochinenii. Tom tretii. Problemy razvitiia psikhiki. [Works. Third Volume. Problems development of the mind] Moscow. Pedagogika. 1983. Moscow. Pedagogy.

2. *Ivannikov V.A.* Psikhologicheskie mekhanizmy volevoi reguliatsii [Psychological mechanisms of volitional regulatsii]. Moscow: Piter. 2006.

3. *Ivannikov V.A.* Osnovy psikhologii. Kurs lektsii. [Principles of Psychology. Course of lectures.] Moscow: Piter. 2010.

4. *Leont'ev A.N.* Problemy razvitiia psikhiki [Problems of development of the mind]. Moscow: MGU. 1981.

5. *Leont'ev A.N.* Deiatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. [Activities. Consciousness. Personality.] Moscow: Politizdat, 1975.

6. *Leont'ev A.N.* Filosofii psikhologii [Philosophy of Psychology]. Moscow: MGU, 1994.

7. *Rubinshtein S.L.* Problemy obshchei psikhologii [Problems of general psychology]. Moscow: Pedagogika. 1973.

8. *Sechenov I.M.* Izbrannye sochineniia [Selected Writings]. Moscow: Minpros. 1953.

Возрастные изменения личностных черт у подростков: обзор литературы¹

О.А. Ахметова

научный сотрудник ФГБУ «НИИ физиологии и фундаментальной медицины» СО РАМН
Новосибирский государственный университет

Е.Р. Слободская

доктор психологических наук, главный научный сотрудник ФГБУ «НИИ физиологии и фундаментальной
медицины» СО РАМН, Новосибирский государственный университет

В настоящем обзоре обобщены результаты эмпирических исследований о том, как меняется средний уровень личностных черт Большой пятерки на протяжении подросткового возраста. Большинство данных указывает на то, что открытость, сознательность, уступчивость и экстраверсия растут, а нейротизм — снижается. Нормативные изменения уровня личностных черт отражают возрастание психологической зрелости и приспособленности и связаны с решением основных задач развития в этот период. В некоторых случаях (как правило, у подростков младшего и среднего возраста) могут возникать негативные паттерны, отражающие специфические трудности подросткового возраста. В основе нормативных изменений личностных черт лежат процессы биологического созревания, социализации и контекстуальные факторы. Подростковый возраст является сенситивным для формирования как адаптивных, так и неадаптивных паттернов развития.

Ключевые слова: подростки, личностные черты, Большая пятерка, изменения среднего уровня, нормативные изменения.

К настоящему времени исследователи психологии личности пришли к согласию об иерархической структуре личностных черт [7; 15; 16]. Наибольшее эмпирическое подтверждение получила пятифакторная модель (Five-Factor Model), или Большая Пятерка (Big Five), которая устойчиво воспроизводится в разных странах [5; 7; 16].

Большая пятерка включает пять факторов личности: экстраверсию (extraversion), нейротизм (neuroticism), уступчивость (agreeableness), сознательность (conscientiousness) и открытость опыту (openness to experience) [5; 7; 15; 16]. Каждый из этих факторов объединяет несколько черт среднего уровня (фасетов), что позволяет провести более детальное описание личности [5; 15; 16]. Так, экстраверсия включает общительность, положительные эмоции, поиск впечатлений, активность и другие черты. Компонентами нейротизма являются тревожность, ранимость, застенчивость, гневливость, враждебность. Уступчивость включает отзывчивость, сочувствие, альтруизм, мягкосердечие и др. Сознательность объединяет такие черты, как организованность, ответственность, стремление к достижениям, самоконт-

роль/импульсивность. Открытость опыту включает сообразительность, пронизательность, любопытство, воображение, фантазию, эстетику, креативность и др. [5; 7]. Установлено, что личностные особенности подростков образуют пятифакторную структуру, сходную с взрослой, а подростковые самоотчеты являются надежным методом изучения личностных черт [3; 8; 10; 16; 17].

Последние исследования продемонстрировали непрерывность развития и определенную устойчивость личностных черт Большой пятерки [5; 7]. Установлено также, что их выраженность меняется с течением времени и направление этих изменений сходно у большинства людей в популяции, что позволяет рассматривать их в качестве нормативной динамики развития личности. Нормативные изменения или, иначе, изменения среднего уровня (mean-level change) демонстрируют, насколько средний уровень какой-либо черты стал выше или ниже за определенный промежуток времени. Эмпирическими исследованиями показано, что начиная с подросткового возраста и на протяжении взрослости уступчивость, сознательность и открытость опыту в целом возраста-

¹ Работа выполнена при поддержке грантов РГНФ № 11-06-00517 и РФФИ № 13-06-00156.

ют, нейротизм снижается, а паттерны изменения экстраверсии неоднородны: черты, относящиеся к сфере социального доминирования (*social dominance*), возрастают, а черты, относящиеся к социальной энергичности (*social vitality*), сначала возрастают, а затем снижаются [5; 7; 16; 22]. Эти паттерны нормативных изменений получили название «принцип зрелости» (*maturity principle*) [5]. Согласно этому принципу, изменения в выраженности личностных черт направлены на достижение все большей психологической зрелости, что способствует реализации роли взрослого в основных сферах жизни (семья, работа, общество). В основе нормативных изменений лежат процессы биологического созревания, социализации, а также контекстуальные факторы [5; 7; 16; 22].

Большинство исследований нормативных изменений личностных черт Большой пятёрки проведено во взрослых выборках, исследований подростков гораздо меньше [3; 5; 13; 17; 21]. Между тем подростковый период является значимой стадией развития, когда быстрым физическим и нейрокогнитивным изменениям [6; 31; 32] сопутствуют существенные перемены в психологической и социальной сферах [2; 9; 27; 33]. Наиболее заметные аспекты психологического развития подростков — это возрастание интеллектуальных возможностей и компетентности, самоопределение и формирование идентичности. Ключевые аспекты социального развития — перестройка взаимоотношений с родителями и сверстниками и возрастание общественных влияний [1; 2; 9; 27; 33]. Нейробиологические исследования продемонстрировали дисбаланс центральной нервной системы подростков, при этом специфические структурные и функциональные изменения в некоторых отделах головного мозга (ГМ) являются решающими для овладения навыками саморегуляции, лежащими в основе приспосабливания [9; 27; 28; 30; 31].

Существует предположение, что многие из нормативных изменений, происходящих в подростковом возрасте в биологической и психосоциальной сферах, а также трудности этого этапа развития (эмоциональная неустойчивость, склонность к риску и др.) находят отражение в изменениях личностных черт подростков [13; 17; 29]. Следует отметить, что имеющиеся сведения неоднородны [4; 10; 17; 21; 25]. Наиболее сходные результаты получены в отношении *открытости опыту*: рост этой черты у подростков показан и в срезовых [3; 8; 25; 26; 29], и в продолжительных исследованиях [4; 13; 17; 21]. Мета-анализ продолжительных исследований также выявил тенденцию к росту открытости опыту в период от 10 до 18 лет [22].

Открытость опыту (или открытость) включает две основные сферы: черты, относящиеся к когнитивным способностям (сообразительность, тяга к знаниям и др.), и черты, относящиеся к открытости новым идеям и впечатлениям (фантазия, креативность и др.) [5; 7]. Полагают, что рост открытости отражает возрастающие когнитивные способности подростков [32; 33], однако не ограничивается этим.

Анализ динамики черт среднего уровня, образующих открытость, показал, что наряду с интеллектуальными интересами возрастают и эстетические способности, способности понимать настроение и эмоции, а также терпимость к альтернативным ценностям [17; 25; 26; 29]. Установлено также, что открытость тесно связана с моральными суждениями, развитием идентичности и «я-концепции» [17; 20]. Действительно, одной из задач развития в подростковом возрасте является формирование идентичности и создание целостного «Я», гармонично сочетающего различные элементы личности [1; 2; 9; 33].

Есть единичные сведения о снижении открытости у младших подростков [10; 29]. Так, в срезовом исследовании снижение открытости наблюдали в позднем детском и младшем подростковом возрасте, а в дальнейшем отмечался рост этой черты [29]. В продолжительном исследовании достоверный рост открытости начинался со среднего подросткового возраста [21]. Эти данные согласуются со сведениями о снижении самооценки у младших подростков, которая впоследствии возрастает и становится все более стабильной [2; 33].

Высокое сходство результатов получено и в исследованиях динамики нейротизма. *Нейротизм* (или отрицательная эмоциональность) отражает степень переживания отрицательных эмоций и эффективность их регуляции; противоположный полюс этой черты носит название «эмоциональная устойчивость» [5; 7]. Установлена положительная связь нейротизма с эмоциональными проблемами [5; 14; 23; 24; 26]. Большинство авторов показали снижение этой черты на протяжении подросткового возраста [10; 13; 18; 21; 22; 29]. Так, в срезовом исследовании уровень нейротизма у подростков 14–17 лет был ниже, чем у детей 8–11 лет [18]. В продолжительных исследованиях продемонстрировано последовательное снижение нейротизма от младшего к среднему, а затем и к старшему подростковому возрасту [13; 21]. Мета-анализ также выявил значимое снижение нейротизма с 10 до 18 лет [22].

Однако есть сведения о росте нейротизма и ряда составляющих его черт у младших подростков разного пола. Например, в продолжительном исследовании выявлено значимое повышение нейротизма у девочек младшего подросткового возраста [17]. В другой работе фасеты нейротизма «депрессия» и «тревожность» у девочек возрастали от позднего детского к среднему подростковому возрасту, а затем снижались; у мальчиков «депрессия» возрастала от позднего детского к среднему подростковому возрасту, а «тревожность» снижалась в течение всего подросткового возраста [29].

Действительно, подверженность отрицательным эмоциям и эмоциональная неустойчивость являются заметными характеристиками подростков [2; 32]. Отрицательные эмоциональные состояния чаще отмечают у младших подростков, а также у девочек [27; 28]. Согласно эпидемиологическим исследованиям, в подростковом возрасте отмечается рост эмо-

циональных проблем (например, тревоги, депрессии), особенно у лиц женского пола [1; 24]. Полагают, что девочки, в отличие от мальчиков, больше испытывают психологические и социальные трудности, обусловленные началом пубертата, негативным самовосприятием, влиянием гендерных стереотипов и ожиданий и др. [2; 33]. Есть сведения, что нейротизм у девочек-подростков выше, чем у мальчиков того же возраста [13; 17].

Современными нейробиологическими исследованиями установлено, что с началом пубертата существенно возрастает активность подкорковых структур ГМ, ответственных за оценку социальных и эмоциональных стимулов (лимбическая система), тогда как области, отвечающие за саморегуляцию и когнитивный контроль (префронтальная кора ГМ), достигают зрелости существенно позже. Этот дисбаланс в развитии двух систем ГМ отчасти объясняет эмоциональную неустойчивость подростков, особенно младшего возраста [6; 9; 30; 32]. Предполагается также, что подростки более чувствительны к отрицательным стимулам и стрессогенным факторам, чем дети и взрослые [30]. В то же время возрастающая потребность в дружеских отношениях и освоение новых социальных ролей способствуют росту эмоциональной устойчивости [13; 32]. Таким образом, сведения об особенностях эмоционального и социального развития подростков согласуются с данными о снижении нейротизма на протяжении этого возраста; хотя у части подростков (как правило, младшего возраста и у девочек) нейротизм может повышаться в силу биологических особенностей и/или психосоциальных факторов.

Встречаются данные и о стабильном уровне нейротизма на протяжении подросткового периода [4; 25; 26]. При этом значимые различия могут обнаруживаться по чертам среднего уровня. Например, у подростков 13–15 лет по сравнению с молодыми людьми 18–20 лет были выше фасыеты нейротизма «гневная враждебность» (angry hostility) и «уязвимость/ранимость» (vulnerability), тогда как в целом выраженность нейротизма не различалась [25].

Несколько меньше сходства наблюдается в исследованиях динамики сознательности, уступчивости и экстраверсии. *Сознательность* характеризует поведенческий и когнитивный контроль и описывает различия в аккуратности и самодисциплине [5; 7]. В некоторых работах показан рост сознательности в подростковом возрасте [4; 18; 25; 26]. Например, в срезовом исследовании у молодых людей 18–20 лет по сравнению с подростками 13–15 лет был выше уровень сознательности и всех ее фасыетов; наибольшие различия касались самодисциплины (self-discipline), обязательности (dutifulness), компетентности (competence) и стремления к достижениям (achievement striving) [25]. В продолжительном исследовании сознательность возрастала от младшего к среднему подростковому возрасту [4].

Однако есть сведения о снижении сознательности, в основном у подростков младшего и среднего

возраста [3; 10], а также о нелинейных паттернах изменений в зависимости от возрастной группы и пола [13; 29]. Например, в одном срезовом исследовании сознательность и все ее фасыеты снижались от позднего детского до среднего подросткового возраста, а затем возрастали [29]. В одном продолжительном исследовании у мальчиков наблюдалось снижение сознательности от младшего к среднему подростковому возрасту, тогда как у девочек уровень сознательности был стабилен [13]. И наконец, мета-анализ продолжительных исследований [22], а также несколько других лонгитюдных работ, не вошедших в этот мета-анализ [17; 21], не выявили достоверных изменений среднего уровня сознательности у подростков.

Полагают, что сознательность связана с процессами саморегуляции и отражает в большей степени волевую контроль над поведением [5]. Показано, что ряд компонентов сознательности (например, самоконтроль, осмотрительность) обратно пропорционально связаны с импульсивностью [7; 11; 19]. Имеющиеся сведения о росте сознательности у подростков согласуются с данными о возрастной динамике импульсивности, которая последовательно снижается от детского к взрослому возрасту [31]. В нейробиологических исследованиях также получены данные о длительном созревании префронтальной коры ГМ, ответственной за контроль над побуждениями и достигающей полной зрелости у взрослых [6]. Таким образом, рост сознательности может частично объясняться биологическими причинами.

Помимо этого, сознательность положительно связана с успехами в учебе и в профессиональной деятельности [5; 20]. В подростковом возрасте характер учебной деятельности существенно перестраивается. Отношение к учебе как к необходимому и важному условию подготовки к будущей самостоятельной жизни становится все более осознанным. Усложнение учебной деятельности, возрастающие социальные ожидания, освоение новых социальных ролей требуют от подростков большей организованности, ответственности, дисциплины и т. п. [9; 13; 27; 29]. Можно полагать, что эти изменения тоже способствуют росту личностных черт, относящихся к сфере сознательности [13].

Низкая сознательность связана с поведенческими проблемами, например, с антисоциальным поведением, употреблением психоактивных веществ и др. [5; 11; 19; 20; 23]. Действительно, склонность к нарушению социальных норм и запретов является одной из наиболее заметных характеристик поведения подростков, особенно младшего и среднего возраста [2; 9; 33]. Поэтому данные о снижении сознательности в этих возрастных группах подростков согласуются со сведениями о распространенности поведенческих проблем, которые к среднему подростковому возрасту достигают максимума, а затем снижаются [1; 24; 33]. Показано, что у большей части подростков с поведенческими проблемами эти трудности носят временный характер и ограничиваются отрочеством и лишь у некоторых проблемы с поведением начинают

ся раньше, продолжают в течение всего подросткового периода и сохраняются в дальнейшем. Полагают, что в первом случае существенный вклад вносят средовые факторы (например, влияние сверстников), а во втором, важную роль играет биологическая предрасположенность, которую усугубляет воздействие неблагоприятной среды [1; 33].

Таким образом, общая тенденция к росту сознательности по мере взросления на некоторых этапах развития может сопровождаться снижением уровня этой черты в силу биологических и социальных факторов. Это подтверждают сведения о нелинейной динамике сознательности [13; 29]. Противоположная динамика сознательности на разных этапах подросткового периода может приводить к тому, что при изучении всего возрастного диапазона будет наблюдаться отсутствие значимых различий [29].

Уступчивость (или, иначе, согласие) характеризуют хорошие отношения к другим людям и просоциальное поведение [5]. Многими авторами показан рост уступчивости у подростков. Например, в одном срезовом исследовании у подростков 14–17 лет уступчивость была выше, чем у детей 8–11 лет [18]. В другом срезовом исследовании уступчивость и все ее фасеты были выше у молодых людей 18–20 лет по сравнению с подростками 13–15 лет; наблюдаемый эффект по большей части объяснялся такими чертами среднего уровня как альтруизм (altruism), покладистость (compliance) и скромность (modesty) [25]. В одном продолжительном исследовании уступчивость возрастала от младшего к среднему подростковому возрасту [4], а в другом — последовательно возрастала во всем возрастном диапазоне подросткового возраста [13].

В единичных работах наблюдалось снижение уступчивости [3], а некоторые авторы выявили смешанные паттерны динамики этой черты у подростков [21; 29]. Так, в срезовом исследовании уступчивость снижалась в позднем детском и в младшем подростковом возрасте, а затем возрастала [29]. В продолжительном исследовании снижение уступчивости наблюдалось только у младших подростков, а в среднем и старшем возрастах выраженность этой черты существенно не менялась [21]. Стабильный уровень уступчивости показан и другими авторами. Например, в срезовом исследовании не было достоверных различий в выраженности уступчивости у подростков 11–14 и 15–18 лет [26]. В продолжительных исследованиях выраженность уступчивости существенно не менялась от старшего детского к младшему подростковому возрасту [10] и от младшего к среднему подростковому возрасту [17]. Мета-анализ продолжительных исследований также не выявил достоверных изменений среднего уровня уступчивости на протяжении подросткового периода [22].

Установлено, что уступчивость отражает индивидуальные различия в способности и стремлении поддерживать гармоничные взаимоотношения с другими людьми [5; 7; 20]. В подростковом возрасте одна из наиболее заметных характеристик — это расширение социальных контактов. Ключевое значение в

жизни подростков приобретают взаимоотношения со сверстниками, возникает потребность в близких друзьях, доверительных отношениях [2; 27; 33]. Существенным фактором приобретения друзей является умение устанавливать и поддерживать позитивные связи. Кроме того, согласно опросам самих подростков, дружелюбие и умение ладить с другими — важные критерии популярности [2; 33]. Поэтому сведения о росте уступчивости у подростков согласуются с данными о происходящих изменениях в сфере социальных взаимоотношений. Отсутствие изменений в выраженности уступчивости, показанное в ряде работ, соответствует данным, что просоциальное поведение относительно стабильно в течение школьного возраста и ранней взрослости [5].

Наряду с просоциальными характеристиками уступчивость включает и такие черты, как антагонизм, упрямство и гнев/раздражительность, связанные с нейротизмом. Уступчивость также связана и с сознательностью: оба фактора включают элементы контроля или торможения (inhibition) [5]. Действительно, уступчивость, как и сознательность, отрицательно связана с поведенческими проблемами [5; 12; 14; 19; 20; 23; 26]; а поведение лиц с низкой уступчивостью часто противоречит принятым общественным нормам [7; 11].

У детей и подростков уступчивость также показывает, насколько ребенок послушен и поддается воспитанию. Низкая уступчивость связана с конфликтностью и деструктивными способами урегулирования конфликтов [5]. Действительно, конфликты с родителями достаточно распространены среди подростков вследствие усиливающегося стремления к автономии и независимости [2; 27; 33]. Таким образом, снижение уступчивости у некоторой части подростков может указывать на такие возрастные трудности, как склонность к отрицательным эмоциям, недостаточная зрелость навыков саморегуляции, конфликтность и проблемы с поведением, о которых говорилось выше. Следует отметить, что эти трудности, как правило, наблюдаются у младших подростков, и может быть поэтому большинство данных о снижении уступчивости получено именно в этой возрастной группе.

Экстраверсия (или положительная эмоциональность) отражает индивидуальные различия в энергичности и стремлении к социальным контактам [5; 7; 16]. В продолжительных исследованиях показан рост экстраверсии у подростков младшего и среднего возраста [13; 21]. Мета-анализ продолжительных исследований также выявил значимое повышение экстраверсии в подростковом возрасте [22]. Однако есть единичные сведения, что у старших подростков экстраверсия ниже, чем у более младших [18; 29]. Например, в одном срезовом исследовании экстраверсия значительно снижалась в младшем и среднем подростковом возрасте, а в старшем существенно не менялась [29].

Эти, на первый взгляд, противоречивые сведения, могут указывать на то, что динамика экстраверсии

неоднородна [29]. Так, во многих работах показаны различные паттерны изменения экстраверсии в зависимости от возраста и пола подростков, а также от компонентов самой экстраверсии [4; 8; 13; 25]. Например, в одном продолжительном исследовании у мальчиков экстраверсия снижалась, а у девочек сначала возрастала, а затем снижалась [4]. В одном срезовом исследовании фасет экстраверсии поиск возбуждения (excitement seeking) у подростков 13–15 лет был выше, а положительные эмоции ниже, чем у молодых людей 18–20 лет; хотя в целом выраженность экстраверсии достоверно не различалась [25]. Стабильный уровень экстраверсии у подростков показан и в других срезовых [3; 26] и продолжительных [10; 17] исследованиях: в широком возрастном диапазоне от 12 до 18 лет не было выявлено различий в уровне экстраверсии [3; 17].

Одним из основных компонентов экстраверсии является общительность [5]. Поэтому сведения о том, что в подростковом возрасте наблюдается рост фасетов экстраверсии, относящихся к сфере социальной энергичности (social vitality), например, общительности (sociability), положительных эмоций [22], как и экстраверсии в целом [13; 21], полностью соответствуют данным о возрастающем стремлении подростков к социальным контактам [2; 27; 33]. С этим согласуются и данные о снижении другого фасета экстраверсии — застенчивости (shyness) у подростков [13].

Важным аспектом экстраверсии является активность/энергичность [5; 16]. Установлена отрицательная связь двигательной активности с возрастом [5]. В одной из немногих работ, показавших снижение экстраверсии у подростков, авторы отметили, что полученный результат в существенной степени определяется активностью [29]. Показано, что у взрослых этот аспект экстраверсии проявляется в большей разговорчивости, энтузиазме и энергичности [5].

Другими заметными компонентами экстраверсии являются поиск возбуждения, чувствительность к вознаграждению и положительная эмоциональность [5; 7]. Накоплены убедительные доказательства повышенной чувствительности подростков к стимулам вознаграждения по сравнению с детьми и взрослыми; тинэйджеры часто ищут новые волнующие стимулы и ситуации [28; 30; 31]. Показано, что поиск вознаграждения (reward-seeking), измеренный в условиях эксперимента и с помощью самоотчетов, возрастал от младшего до среднего подросткового возраста, достигая максимума, а затем несколько снижался [31]. Сходный результат получен и по шкале поиска ощущений (sensation-seeking), максимальная выраженность которого отмечалась у старших подростков [30]. Значимым вознаграждением для подростков является популярность у сверстников и их одобрение [9]. Отмечается, что присутствие ровесников существенно влияет на принятие решений и поведение подростков [28; 32]. Установлена положительная связь чувствительности к вознаграждению, поиска возбуждения и сходных черт с рискованным

поведением и поведенческими проблемами у подростков [5; 11; 23]. Показано также, что склонность к риску в подростковом возрасте существенно выше, чем до и после этого периода [2; 6; 30; 31].

В целом имеющиеся данные указывают на нелинейную динамику экстраверсии. А отсутствие изменений в уровне экстраверсии, выявленное некоторыми авторами, может объясняться противоположной динамикой черт среднего уровня или более поздним началом значимых изменений, например в уровне черт, относящихся к социальному доминированию [22], и другими причинами.

Подводя итог литературным сведениям об изменениях среднего уровня личностных черт у подростков, можно отметить несколько основных моментов. Динамика черт Большой пятерки в подростковом возрасте исследована недостаточно, а имеющиеся данные отчасти противоречивы. Неоднородность сведений может быть обусловлена различиями методик, дизайна исследования, источника данных, возрастным и половым составом выборки, межкультурными различиями и т. п. [4; 10; 13; 21; 29].

Данные большинства исследований указывают на то, что в подростковом возрасте открытость, сознательность, уступчивость и экстраверсия растут, а нейротизм — снижается. Эти нормативные паттерны сохраняются в дальнейшем и отражают возрастание психологической зрелости и приспособленности [5; 7; 16; 22]. Многие из нормативных изменений личностных черт, происходящих в подростковом возрасте, связаны с решением основных задач развития в этот период жизни: рост открытости — с формированием идентичности; рост сознательности — с овладением навыками самоконтроля; рост уступчивости — с установлением близких взаимоотношений; рост экстраверсии — с реализацией потребности в общении и внимании со стороны сверстников; снижение нейротизма — с формированием навыков совладания с отрицательными эмоциями и трудностями повседневной жизни [13; 17; 29].

Сведения о неоднородной динамике ряда личностных черт в подростковом возрасте позволяют предположить, что эти нормативные изменения могут сопровождаться и негативными паттернами [13; 17; 29], отражающими специфические трудности этого возраста: конфликты с родителями, нарушение норм и запретов (снижение уступчивости), эмоциональная неустойчивость и депрессия (рост нейротизма), склонность к риску (рост экстраверсии и снижение сознательности) и др. [2; 9; 32; 33]. Трудности «переходного периода» отчасти объясняются созреванием нейрофизиологических систем, отчасти — воздействием факторов окружения [6; 9; 30; 31]. Таким образом, подростковый возраст является сенситивным для формирования как адаптивных, так и неадаптивных паттернов развития [32]. В целом большинство подростков благополучно проходят стадию «шторма и стресса» [33], однако в некоторых случаях «ненормативная» динамика личностных черт может являться сигналом неблагополучия [13; 16].

Литература

1. Гудман Р., Скотт С. Детская психиатрия. М.: Трида-Х, 2008. 405 с.
2. Психология подростка. Полное руководство / Под общ. ред. А.А. Реана. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. 504 с.
3. Allik J., Laidra K., Realo A., Pullmann H. Personality development from 12 to 18 years of age: Changes in mean levels and structure of traits // Eur. J. Pers. 2004. V. 18. № 6. P. 445–462.
4. Branje S.J., van Lieshout C.F., Gerris J.R.M. Big Five personality development in adolescence and adulthood // Eur. J. Pers. 2007. V. 21. P. 45–62.
5. Caspi A., Shiner R.L. Personality development // Handbook of child psychology. Social, emotional, and personality development. 2006. V. 3. P. 300–365. New York: Wiley.
6. Casey B.J., Jones R.M., Hare T.A. The Adolescent Brain // Annals of the New York Academy of Sciences. 2008. V. 1124. P. 111–126.
7. Corr P.J., Matthews G. The Cambridge handbook of personality psychology. New York: Cambridge University Press, 2009. 850 p.
8. Costa P.T.Jr., McCrae R.R., Martin A.T. Incipient adult personality: the NEO-PI-3 in middle school-aged children // Brit. J. Dey. Psychol. 2008. V. 26. № 1. P. 71–89.
9. Crosnoe R., Johnson M.K. Research on adolescence in the twenty-first century // Annu. Rev. Sociol. 2011. V. 37. P. 439–460.
10. DeFruyt F., Bartels M., Van Leeuwen K.G. et al. Five types of personality continuity in childhood and adolescence // Journal of Personality and Social Psychology. 2006. V. 91. № 3. P. 538–552.
11. Hong R.Y., Paunonen S.V. Personality traits and health-risk behaviours in university students // Eur. J. Pers. 2009. V. 23. № 8. P. 675–696.
12. Jones S.E., Miller J.D., Lynam D.R. Personality, antisocial behavior, and aggression: a meta-analytic review // J. Crim. Justice. 2011. V. 39. P. 329–337.
13. Klimstra T.A., Hale W.W., Raaijmakers Q.A. et al. Maturation of personality in adolescence // Journal of Personality and Social Psychology 2009. V. 96. P. 898–912.
14. Kotov R., Gamez W., Schmidt F., Watson D. Linking «big» personality traits to anxiety, depressive, and substance use disorders: A meta-analysis // Psychological Bulletin. 2010. V. 136. P. 768–821.
15. Markon K.E. Hierarchies in the structure of personality traits // Social and Personality Psychology Compass. 2009. V. 3. P. 812–826.
16. McAdams D.P., Olson B.D. Personality development: continuity and change over the life course // Annu. Rev. Psychol. 2010. V. 61. P. 517–542.
17. McCrae R.R., Costa P.T.Jr., Terracciano A. et al. Personality trait development from age 12 to age 18: longitudinal, cross-sectional, and cross-cultural analyses // J. Pers. Soc. Psychol. 2002. V. 83. № 6. P. 1456–1468.
18. Merenakk L., Harro M., Kiive E. et al. Association between substance use, personality traits, and platelet MAO activity in preadolescents and adolescents // Addictive behaviors. 2003. V. 28. № 8. P. 1507–1514.
19. Miller J.D., Lynam D.R., Jones S. Externalizing behavior through the lens of the five-factor model: a focus on agreeableness and conscientiousness // J. Pers. Assess. 2008. V. 90. № 2. P. 158–164.
20. Ozer D., Benet-Martinez V. Personality and the prediction of consequential outcomes // Annu. Rev. Psychol. 2006. V. 57. P. 401–421.
21. Pullmann H., Raudsepp L., Allik J. Stability and change in adolescents' personality: A longitudinal study // Eur. J. Pers. 2006. V. 20. № 6. P. 447–459.
22. Roberts B.W., Walton K. E., Viechtbauer W. Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: A meta-analysis of longitudinal studies // Psychological Bulletin. 2006. V. 132. P. 3–25.
23. Ruiz M.A., Pincus A.L., Schinka J.A. Externalizing pathology and the five-factor model: A meta-analysis of personality traits associated with antisocial personality disorder, substance use disorder, and their co-occurrence // J. Pers. Disord. 2008. V. 22. P. 365–388.
24. Rutter M., Taylor E. Child and Adolescent Psychiatry (4th edn.). Blackwell Science Ltd, 2006. 1209 p.
25. Sherry A., Henson R.K., Lewis J.G. Evaluating the appropriateness of college-age norms for use with adolescents on the NEO Personality Inventory-Revised // Assessment. 2003. V. 10. P. 71–78.
26. Slobodskaya H.R., Akhmetova O.A. Personality development and problem behavior in Russian children and adolescents // Int. J. Behavioral Development. 2010. V. 34. № 5. P. 441–451.
27. Smetana J.G., Campione-Barr N., Metzger A. Adolescent development in interpersonal and societal contexts // Annu. Rev. Psychol. 2006. V. 57. P. 255–284.
28. Somerville L.H., Jones R.M., Casey B.J. A time of change: Behavioral and neural correlates of adolescent sensitivity to appetitive and aversive environmental cues // Brain and Cognition. 2010. V. 72. P. 124–133.
29. Soto C.J., John O.P., Gosling S.D., Potter J. Age differences in personality traits from 10 to 65: Big Five domains and facets in a large cross-sectional sample // Journal of Personality and Social Psychology. 2011. V. 100. P. 330–348.
30. Spear L.P. Rewards, aversions and affect in adolescence: Emerging convergences across laboratory animal and human data // Developmental Cognitive Neuroscience. 2011. V. 1. P. 390–403.
31. Steinberg L. A dual systems model of adolescent risk-taking // Dev. Psychobiol. 2010. V. 52. P. 216–224.
32. Steinberg L. Cognitive and affective development in adolescence // Trends in Cognitive Sciences. 2005. V. 9. № 2. P. 69–74.
33. Steinberg L., Morris A.S. Adolescent development // Annu. Rev. Psychol. 2001. V. 52. P. 83–110.

Personality Trait Changes in Adolescence: A Literature Review¹

O.A. Akhmetova

researcher at the Research Institute of Physiology, Siberian Branch of the Russian Academy of Medical Sciences

E.R. Slobodskaya

PhD in Psychology, associate professor, chief researcher at the Research Institute of Physiology, Siberian Branch of the Russian Academy of Medical Sciences

This review summarizes the outcomes of empirical studies on the changes in the average level of the Big Five personality traits over adolescence. Most data indicate that openness, conscientiousness, agreeableness and extraversion increase in adolescence, while neuroticism decreases. Normative changes in the level of personality traits in this period reflect the development of psychological maturity and adaptation in adolescents and are interlocked with the solution of main developmental tasks of that age. In some cases, though, negative patterns may arise (usually in early and middle adolescence), reflecting the specific difficulties of the adolescent years. Normative changes in personality traits are grounded in biological maturation, socialization and contextual factors. Adolescence is a sensitive period for the formation of both adaptive and non-adaptive developmental patterns.

Keywords: adolescents, personality traits, Big Five, changes in average level, normative changes.

References

1. *Gudman R., Skott S.* Detskaia psikhiairiia. [Child Psychiatry]. — Moscow: "Triada-X", 2008 — 405 p.
2. *Psikhologiya podrostka. Polnoe rukovodstvo.* [Psychology teenager. Complete Guide]. Pod obshchei redaktsiei A.A. Reana. — St. Petersburg.: Praim-EVROZNAK, 2008. — 504 p.
3. *Allik J., Laidra K., Realo A., Pullmann H.* Personality development from 12 to 18 years of age: Changes in mean levels and structure of traits // *Eur. J. Pers.* 2004. V. 18. № 6, P. 445–462.
4. *Branje S.J., van Lieshout C.F., Gerris J.R.M.* Big Five personality development in adolescence and adulthood // *Eur. J. Pers.* 2007. V. 21, P. 45–62.
5. *Caspi A., Shiner R.L.* Personality development // *Handbook of child psychology. Social, emotional, and personality development.* 2006. V. 3. pp. 300–365. New York: Wiley.
6. *Casey B.J., Jones R.M., Hare T.A.* The Adolescent Brain // *Annals of the New York Academy of Sciences.* 2008. V. 1124, P. 111–126.
7. *Corr P.J., Matthews G.* The Cambridge handbook of personality psychology. New York: Cambridge University Press, 2009. — 850 p.
8. *Costa P.T. Jr., McCrae R.R., Martin A.T.* Incipient adult personality: the NEO-PI-3 in middle school-aged children // *BRIT J DEV PSYCHOL.* 2008. V. 26. № 1, P. 71–89.
9. *Crosnoe R., Johnson M.K.* Research on adolescence in the twenty-first century // *Annu. Rev. Sociol.* 2011. V. 37, P. 439–460.
10. *DeFruyt F., Bartels M., Van Leeuwen K.G. et al.* Five types of personality continuity in childhood and adolescence // *JPSP.* 2006. V. 91. №3, P. 538–552.
11. *Hong R.Y., Paunonen S.V.* Personality traits and health-risk behaviours in university students // *Eur. J. Pers.* 2009. V. 23. № 8, P. 675–696.
12. *Jones S.E., Miller J.D., Lynam D.R.* Personality, antisocial behavior, and aggression: a meta-analytic review // *J Crim Justice.* 2011. V. 39, P. 329–337.
13. *Klimstra T.A., Hale W.W., Raaijmakers Q.A. et al.* Maturation of personality in adolescence // *JPSP.* 2009. V. 96, P. 898–912.
14. *Kotov R., Gamez W., Schmidt F., Watson D.* Linking "big" personality traits to anxiety, depressive, and substance use disorders: A meta-analysis // *Psychological Bulletin.* 2010. V. 136, P. 768–821.
15. *Markon K.E.* Hierarchies in the structure of personality traits // *Social and Personality Psychology Compass.* 2009. V. 3, P. 812–826.
16. *McAdams D.P., Olson B.D.* Personality development: continuity and change over the life course // *Annu. Rev. Psychol.* 2010. V. 61, P. 517–542.
17. *McCrae R.R., Costa P.T. Jr., Terracciano A. et al.* Personality trait development from age 12 to age 18: longitudinal, cross-sectional, and cross-cultural analyses // *J Pers Soc Psychol.* 2002. V. 83. № 6, P. 1456–1468.
18. *Merenakk L., Harro M., Küive E. et al.* Association between substance use, personality traits, and platelet MAO activity in preadolescents and adolescents // *Addictive behaviors.* 2003. V.28. № 8, P. 1507–1514.
19. *Miller J.D., Lynam D.R., Jones S.* Externalizing behavior through the lens of the five-factor model: a focus on agreeableness and conscientiousness // *J Pers Assess.* 2008. V. 90. № 2, P. 158–164.
20. *Ozer D., Benet-Martinez V.* Personality and the prediction of consequential outcomes // *Annu. Rev. Psychol.* 2006. V. 57, P. 401–421.

¹ The research was conducted with the assistance of the Russian Foundation for Humanities (grant №11-06-00517) and the Russian Foundation for Basic Research (grant № 13-06-00156).

21. *Pullmann H., Raudsepp L., Allik J.* Stability and change in adolescents' personality: A longitudinal study // *Eur. J. Pers.* 2006. V. 20. № 6, 447–459.
22. *Roberts B.W., Walton K.E., Viechtbauer W.* Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: A meta-analysis of longitudinal studies // *Psychological Bulletin.* 2006. V. 132, P. 3–25.
23. *Ruiz M.A., Pincus A.L., Schinka J.A.* Externalizing pathology and the five-factor model: A meta-analysis of personality traits associated with antisocial personality disorder, substance use disorder, and their co-occurrence // *J Pers Disord.* 2008. V. 22, P. 365–388.
24. *Rutter M., Taylor E.* *Child and Adolescent Psychiatry* (4th edn.) – Blackwell Science Ltd, 2006. – 1209 p.
25. *Sherry A., Henson R.K., Lewis J.G.* Evaluating the appropriateness of college-age norms for use with adolescents on the NEO Personality Inventory-Revised // *Assessment.* 2003. V. 10, P. 71–78.
26. *Slobodskaya H.R., Akhmetova O.A.* Personality development and problem behavior in Russian children and adolescents // *Int. J. Behavioral Development.* 2010. V. 34. № 5, P. 441–451.
27. *Smetana J.G., Campione-Barr N., Metzger A.* Adolescent development in interpersonal and societal contexts // *Annu. Rev. Psychol.* 2006. V. 57, P. 255–284.
28. *Somerville L.H., Jones R.M., Casey B.J.* A time of change: Behavioral and neural correlates of adolescent sensitivity to appetitive and aversive environmental cues // *Brain and Cognition.* 2010. V. 72, P. 124–133.
29. *Soto C.J., John O. P., Gosling S. D., Potter J.* Age differences in personality traits from 10 to 65: Big Five domains and facets in a large cross-sectional sample // *JPSP.* 2011. V. 100, P. 330–348.
30. *Spear L.P.* Rewards, aversions and affect in adolescence: Emerging convergences across laboratory animal and human data // *Developmental Cognitive Neuroscience.* 2011. V. 1, P. 390–403.
31. *Steinberg L.* A dual systems model of adolescent risk-taking // *Dev Psychobiol.* 2010. V. 52, P. 216–224.
32. *Steinberg L.* Cognitive and affective development in adolescence // *Trends in Cognitive Sciences.* 2005. V. 9. № 2, P. 69–74.
33. *Steinberg L., Morris A.S.* Adolescent development // *Annu. Rev. Psychol.* 2001. V. 52, P. 83–110.

Непрерывное образование в обучающейся организации

Е.Б. Моргунов

доктор психологических наук, доцент, заведующий лабораторией анализа социальных коммуникаций,
Российская академия народного хозяйства и государственного управления при Президенте РФ

Имеются резервы развития во взаимодействии концепций непрерывного образования и обучающихся организаций. Часть таких резервов локализована в возможностях распространения понятия «зона ближайшего развития» на анализ организационных средств повышения обучаемости работников. В статье рассмотрены перспективы концепции непрерывного образования работников в контексте организационной психологии. Важными аспектами внедрения системы непрерывного образования в жизнь организации являются ее оценка с помощью контрольного перечня ее обучаемости, а также программы преодоления эмоциональной дезадаптации сотрудников.

Ключевые слова: безработица, профессиональная компетентность, адаптация сотрудников, непрерывное образование, обучающиеся организации, оценка профессионализма, профессиональная мобильность, организационная травма, зона ближайшего развития, зона актуального развития, организационные средства повышения обучаемости, скаффолдинг, организационный профессионализм, групповой (подразделенческий) профессионализм.

Снижение темпов экономического роста РФ, отмеченное специалистами в конце 2012 г. и первой половине 2013 г., фокусирует внимание на поиске дополнительных резервов, которые могли бы противостоять обнаруженным неблагоприятным тенденциям. Одним из них является уровень квалификации специалистов, занятых в экономике России. В последние годы ситуация с этой переменной неоднозначна. Некоторые тенденции неблагоприятны, другие вселяют оптимизм и могут быть использованы в борьбе с рецессией.

Тенденции развития современного российского общества многогранны. Многие из них оказывают влияние на рынок труда, качество рабочей силы и сложившуюся систему профессионального образования. Следует особо подчеркнуть усиление воздействия следующих факторов, тесно связанных с компетентностью работников:

- появление новых технологий и оборудования;
- непрерывное появление новых видов профессиональной деятельности;
- быстрое устаревание знаний и частая смена микропарадигм в науке;
- рост и углубление потока информации, которую необходимо осознать и усвоить;
- снижение потребности экономики в стандартных видах профессиональной деятельности;
- подъем спроса на новые или нестандартные продукты и виды профессиональной деятельности.

В сумме перечисленные особенности современной ситуации едины для России и иностранных экономик. Они подталкивают человека к смене его деятельности от стандартизированной, выполняемой по образцу, к более гибкой, ориентированной на исследование и учет новых условий, а также частое мелкое или более редкое, но крупное видоизменение про-

фессиональной деятельности. На волне подобного запроса к человеку популярной стала концепция непрерывного образования (Lifelong Learning), под которой понимается пожизненное развитие социальных адаптивных и креативных возможностей человека посредством освоения новых профессиональных или иных умений и знаний с целью наиболее полной самореализации и социальной интеграции [3; 14]. Здесь трактовка понятия «непрерывное образование» намеренно расширена, чтобы охватить различные формы и источники освоения нового опыта специалистом вне зависимости от его возраста.

Не отрицая перспективности инвестиций в образование и самообразование, мы исходим из того, что образованность важна для развития профессиональной деятельности и достижения в последней более высоких результатов. При этом необходимо учитывать, что постоянно растет разрыв в доступности образования как в социальном, так и в региональном отношении. Отличаются и перспективы разных форм и видов образования. С одной стороны, в конкурентоспособных компаниях часто существуют не менее успешные учебные центры, способствующие непрерывности овладения новыми компетенциями, но, с другой стороны, их очень мало, если иметь в виду масштабы всей страны, а другие образовательные учреждения часто готовят специалистов вчерашнего дня. Кстати, именно последнее обстоятельство подтолкнуло корпоративное руководство к развитию собственных учебных центров.

Перестать присваивать новое означает для современного человека только одно — все более протяженную дистанцию до «последнего вагона мчащегося вперед поезда перемен». Поэтому параллельно в разных отраслях социально-гуманитарных наук в последнее время развиваются во многом похожие

направления исследований и прикладных разработок. В частности, мы имеем в виду такие дисциплины, как педагогика с ее концепцией непрерывного образования [1; 3; 7; 21] и организационная психология с концепцией научающейся организации [18; 20].

Интенсивное развитие указанных концепций — это одна из реакций научно-профессионального общества на ускоренные социальные и технологические изменения и новые требования к человеку. Возникает вполне оправданный вопрос, насколько успешны усилия представителей этих дисциплин в интенсификации адаптации индивида к происходящим изменениям в окружающей среде.

Так, очевидно, что в настоящее время существует определенный разрыв между теорией профессиональной деятельности, разрабатываемой в организационной психологии, а также весьма популярной концепцией непрерывного образования, с одной стороны, и практикой успешного освоения новых компетенций специалистами и руководителями, реализуемой в отечественных организациях разных форм собственности, с другой.

Второй разрыв имеет место между уровнями развития концепций, обеспечивающих образовательный процесс у подрастающего поколения, и концепций образования взрослых, например той же концепцией непрерывного образования.

Одна из причин таких разрывов состоит в том, что само по себе обучение является необходимым, но не достаточным условием реализации полученных в результате обучения компетенций в ежедневной профессиональной деятельности работников. По международным рейтингам образовательных результатов (например, PISA) россияне пока занимают не всех устраивающие, но более или менее приличные места. При этом, однако, производительность труда на отечественных предприятиях находится на уровне, далеком от уровня, достигнутого в промышленно развитых странах. Конечно, в указанном рейтинге основное внимание уделяется самому по себе образованию, а в промышленности не только образованность работников определяет результативность. Как минимум на уровень производительности оказывает влияние широкий спектр экономических, управленческих и политических факторов.

Но и сами по себе программы профессиональной переподготовки и повышения квалификации, опирающиеся на соответствующие концепции образования взрослых, также должны вести к повышению общего уровня производительности работников. При этом важно и само непрерывное обучение, и регулярная оценка компетентности и профессионализма, как в той же программе PISA. Одновременно и первое и второе направления деятельности должны входить в более обширную программу действий, основной идеей которых является повышение эффективности современных российских организаций, выполнение ими повышенных планов меньшими коллективами [4; 12; 13].

Среди факторов, влияющих на актуальность непрерывного образования, принято выделять повы-

шение профессиональной мобильности населения вследствие изменений на рынке труда, в частности роста безработицы. Именно безработица или даже только ее предчувствие подталкивает человека к осмыслению ситуации на рынке труда, оценке собственных профессиональных перспектив и участию в программах профессиональной переподготовки. Тревога по поводу возможной потери работы может оказываться одним из важных факторов, структурирующих своеобразный мотивационный аспект зоны ближайшего развития профессионализма работника. Если угодно, подобная тревога способствует «овладению собственным вниманием» человека [2, с. 202—203], приводит его к необходимой концентрации на задачах собственного профессионального роста. Как это ни грустно констатировать, но часто именно усиление конкуренции внутри организации вынуждает сотрудников более активно осваивать новые навыки, посещать курсы повышения квалификации, самостоятельно работать с профессиональной литературой в свободное время.

Принято выделять в безработице два подвида:

- 1) общую безработицу, порождаемую экономическими перипетиями и спадом производства;
- 2) структурную безработицу, порождаемую технологическим прогрессом, вытесняющим из сферы труда работников более низкой квалификации.

Реалии российской жизни во многом напоминают общемировые тенденции [8]. В то же время для РФ характерны специфические изменения, связанные с переходом работников из одних отраслей в другие. Самое специфическое в данной ситуации — это скачкообразные темпы переходов из одного сектора экономики в другой. Так, еще не забыт массивный исход работников государственных учреждений в бизнес в первой половине 1990-х гг. Еще свежи и воспоминания об исходе экономистов и менеджеров из банковских структур в 2009—2010 гг. Даже первая половина 2013 г. преподнесла очередной всплеск переходов из одних организаций в другие, связанный с закрытием 400 тысяч индивидуальных предприятий. В результате более полумиллиона наших соотечественников оказались перед необходимостью заметного изменения, казалось бы, стабильных производственных компетенций, замены их новыми, формирования новых областей компетентности.

Система профессионального образования разных уровней выступает одним из амортизаторов, смягчающих последствия таких трансформаций. Высвобожденный или переходящий к другой сфере деятельности работник должен получить возможность повысить свою квалификацию или приобрести новую, более соответствующую текущей рыночной конъюнктуре, профессию. Однако очевидно, что имеющаяся в наличии система профессиональной переподготовки не в состоянии оперативно решить возникшую проблему.

Безработица и переходы затрагивают интересы многих специалистов с дипломами разного уровня, но часто оказывается, что специалистам с высшим

образованием трудоустроиться сложнее, чем работнику со средним специальным или просто средним образованием.

Традиционно подобные переходы из одного сектора экономики в другой связывают с понятием «профессиональной мобильности». Её высокие или низкие значения не могут трактоваться однозначно, вне наличной ситуации. С одной стороны, непрерывное образование должно повышать профессиональную мобильность и делать рынок труда более динамичным. Однако, с другой стороны, часто именно дипломированные специалисты демонстрируют её низкий уровень. Причин тут немало. Одна из них состоит в том, что высококвалифицированный специалист часто более узко специализирован. К тому же за годы обучения у него формируется своеобразная приверженность профессиональным ценностям, препятствующая легкому переходу в другую профессию. Преимущество превращается в недостаток. И здесь возникает оправданная претензия к системе высшего профессионального образования, которая в малой степени способствует формированию готовности к постоянному освоению новых умений, зачастую выходящих за пределы традиционного представления о компетенциях, присущих конкретной профессии. Впрочем, подобные упреки в слабой привязке содержания образования к реальным условиям слышны еще на уровне общеобразовательной школы при объяснении причин невысоких результатов тестирования школьников по системе PISA.

Организационный уровень непрерывного образования

Под организационным уровнем непрерывного образования мы понимаем систему социальных институтов, целью которых является повышение квалификации специалистов. Сюда могут быть отнесены как образовательные учреждения (школы, колледжи, институты, университеты, курсы), так и сами государственные или негосударственные организации, среди целей существования которых находит свое место профессиональное развитие граждан. В этом смысле, если миссия какой либо бизнес-организации содержит, а практика — реализует меры по профессиональному развитию, то она также может быть отнесена к организационному уровню непрерывного образования.

Зададим себе вопрос, многие ли отечественные организации готовы вкладывать средства в профессиональное развитие своих работников. Очевидно, что далеко не все. Например, часть руководителей по-прежнему настроены потребительски к своим сотрудникам и ориентированы на подбор необходимых работников на рынке труда и их увольнение в случае изменения конъюнктуры. Некоторые руководители стремятся выбрать на рынке труда лучших работников, надеясь использовать те их компетенции, которые уже сформированы ранее и за чужой счет. Другие руководители осознанно не стремятся к повыше-

нию квалификации сотрудников, опасаясь, что обученные за счет их организации работники станут более востребованными на рынке труда и покинут их организацию. Подобная позиция может вести не столько к развитию компетенций, сколько к их редукации, так как работник получает отчетливые «сигналы» об опасности высоких достижений для его служебного роста.

В указанных примерах следует выделить некоторую теоретическую составляющую, которую можно раскрыть в терминах культурно-исторической теории Л.С. Выготского. Если в первом случае зона ближайшего развития остается в зачаточном состоянии и практически совпадает с зоной актуального развития из-за отсутствия каких-либо стимулов для стремления работника к более высоким уровням компетентности, то во втором случае можно говорить о «зоне отрицательного развития», поскольку человек стимулируется к более низким результатам, чем те, которые он потенциально может показать. В данном месте мы осознанно опираемся на объяснительные возможности культурно-исторического подхода, поскольку считаем, что они работают далеко за рамками детского и подросткового возраста. И здесь не стоит говорить о том, что если занять такую позицию, то вроде бы получается, что работодатель выступает в роли взрослого, а работник — в роли ребенка. Данные роли могут быть легко обобщены до ролей наставника и ученика, где в роли ученика выступает работник. А роль взрослого ложится на плечи не только руководителя, но и любого коллеги, обладающего более обширным опытом в конкретной области, или всего подразделения, в котором работает человек, где, конечно, есть разные люди, но в совокупности они порождают особую реальность, которая может как ускорять, так и тормозить профессиональное развитие каждого члена коллектива. Те же руководители, которые придают особое значение такой реальности и стремятся к ее воспроизводству, не скупаются на создание инфраструктуры, а также своего рода скаффолдинга [5; 6] для повышения компетентности членов своего коллектива.

Поэтому во многих конкурентоспособных организациях, как правило, можно наблюдать разветвленную систему повышения квалификации работников, включающую такие наиболее популярные программы, как тренинги, наставничество и обучение кадрового резерва. Особое внимание в таких организациях уделяется документированию образовательных достижений работников и отображению указанных достижений в системе материального и морального стимулирования. В этих организациях формируется внутренняя зона ближайшего развития сотрудника, которая постоянно подталкивает работников двигаться от демонстрации действий на актуальном для них уровне к более высоким достижениям, что в потенциале ведет к более высокой общей производительности труда. Мы вынуждены констатировать, что в настоящее время не культурно-историческая психология выполняет функцию концептуаль-

ного обеспечения такой деятельности. Ведущая роль в последние десятилетия принадлежит здесь концепции научающихся организаций. Для нас же перспективным представляется наметить в дальнейшем линию потенциального взаимодействия между нею и культурно-историческим подходом.

Впервые понятие «научающаяся организация» было предложено Б. Левиттом и Р. Марчем в 1988 г. Одна из наиболее известных книг в этой области издана Питером Сенге в 1990 г. [20]. В методологической основе концепции П. Сенге лежит достаточно традиционное для менеджмента представление о двойственности организационной природы. Водораздел между многими концепциями, анализирующими природу организаций, дает ответ на вопрос: можно ли сравнивать организацию с живым организмом? Разные ответы на данный вопрос порождают как теоретические, так и методические последствия. Данный «водораздел» просматривается во многих концепциях организации. Он может быть признан одним из принципиальных критериев для классификации управленческих концепций и методов.

Наличие двух принципиально различающихся подходов связано с неоднородностью и комплексностью природы организации [15]. Несомненно, в них соседствуют механические и органические аспекты. Если идти от технологии, от производства и при этом рассматривать современные роботизированные и автоматизированные предприятия, доля собственно человеческого вклада в их успешное функционирование может показаться незначительной по сравнению с техническим компонентом. Вместе с тем при анализе торговых, рекламных, риэлторских, учебных организаций со, скорее, вспомогательными техническими компонентами большее значение приобретает их человеческая составляющая.

Следующий аспект, склоняющий исследователей к тому или иному решению принципиального вопроса, жива ли организация — конкретная наука об организации, с которой исследователь идентифицирует самого себя. В рамках операционного, производственного или финансового менеджмента трудно рассуждать об обучаемости как о самом существенном, что есть в организации. Естественно, что ее органические свойства вполне удобны для рассмотрения особенностей организационной психологии, управления персоналом, организационного развития или психологии управления.

Все сказанное выше можно было бы отнести к общему анализу структуры и функций организации, оказывающих подспудное влияние на точку зрения их исследователей. Однако картина будет не полной, если не проанализировать влияние на микроуровне. Мы имеем в виду следующее. Если разложить процессы, происходящие в организации, на составные части, можно прийти к выводу, что практически нет ни одного процесса или процедуры (производственной, торговой или управленческой), где в той или иной смеси не присутствовали бы механические и органические компоненты.

Всегда есть воля и желание людей что-либо сделать, и всегда имеются те или иные технические и технологические инструменты, средства реализации этого желания. Конечно, соотношение тех и других меняется от ситуации к ситуации и от организации к организации. Даже сходные по сути процедуры, производимые в разных организациях, реализуются при различном сочетании указанных компонентов. В принципиальной неустранимости этих ведущих компонентов находит свое выражение неустраняемая двойственность организаций.

В то же время способы категоризации мира вокруг нас устроены так, что мы привыкли фокусировать наше внимание только на одном из данных компонентов — на живом или на неживом. Это основа нашего видения мира, проистекающая из его особенностей. Нам трудно помыслить себе за пределами фантастики объект, ведущий себя одновременно как и то, и другое. И за последние десятилетия сложилась такая ситуация, что все удобнее при исследовании и работе с организациями пользоваться «органическими» схемами мышления по сравнению с «неорганическими». Поэтому все в большей мере становятся востребованными попытки надления организации свойствами живого и даже человеческого существования. Нас перестали удивлять термины «научающаяся организация», «креативная организация». Следом за ними популярность приобрели понятия «личность организации», «эмоциональное состояние организации», «организационный стресс». Пока несколько непривычно звучат такие словосочетания, как «организационное бессознательное» или «организационный психоанализ», «организационная психотерапия», «организационные комплексы», «организационная самореализация» и т.п. Но грядет востребованность и этих понятий в области организационной психологии и консультирования. Не случайно, например, открытие факультетом психологии НИУ ВШЭ в 2012 г. магистерской программы «Психоанализ и бизнес-консультирование».

Наряду с традиционным понятием индивидуального профессионализма мы считаем оправданным введение понятия «*организационный профессионализм*» как меры эффективности деятельности организации. Оценка организационного профессионализма возможна в сочетании методов измерения выраженности и соотношения мотивов работников, характеристик восприятия работниками деятельности организации и внешней среды, особенностей коммуникации и сетей информационных потоков в организации и с внешней средой, индикаторов организационного порядка, процедурной определенности и общепроизводственных и экономических показателей, демонстрируемых организацией.

Аналогичные критерии и методики могут использоваться при измерении и оценке «*группового (подразделенческого) профессионализма*». Мы исходим из традиционного для теории деятельности выделения в психологическом явлении следующих составляющих: регуляторного (мотивационного), когни-

тивного (ориентировочного), исполнительского, и дополнительно, коммуникативного компонентов. Каждый из этих компонентов может быть выявлен на индивидуальном, групповом (подразделенческом) и организационном уровнях. Эмпирическое подтверждение данному способу анализа профессионализма получено нами ранее в ряде проведенных исследований [9–11]. Предварительная схема анализа профессионализма помещена в табл. 1.

Непрерывное образование сотрудников в организации ведет к повышению профессионализма на всех трех ее уровнях. Кроме того, изменения профессионализма в организации могут быть вызваны такими внешними факторами, как изменения политики государства, динамика рынка, моды и вкусов потребителей товаров и услуг. В конце 1960-х гг. У. Беннис первым использовал понятие «адаптивная» организация, чтобы подчеркнуть преимущества такого управления, при котором организация была бы в состоянии незамедлительно отреагировать на новые требования времени. В середине 1970-х гг. О. Тоффлер был вовлечен в консалтинговый проект для компании AT&T (Американ Телефон энд Телеграф), который привел его к аналогичным выводам. Однако в силу условий конфиденциальности, принятых в консалтинге, свои результаты Тоффлер опубликовал только в 1985 г. в книге «Адаптивная корпорация», когда AT&T уже почти 10 лет работала по-новому.

Сердцевину наблюдений Тоффлера составило сравнение различий в мировосприятии рынка, характерных для индустриальной и постиндустриальной эпох. По его мнению, во времена индустриализма одной из ведущих форм организации была бюрократия. Напомним, что с понятием «идеальной бюрократии» работал Макс Вебер. Предприятия штамповали стандартную продукцию, а бюрократия была машиной для «штамповки» стандартных решений. Бюрократия базировалась на машиноподобном разделении функций, рутинной деятельности, обезличенном стиле администрирования, исполнительности и довольно высокой вертикальной иерархии. Решения принимались наверху, выдавались инструкции, а действия осуществлялись внизу. Бюрократическая система была создана для выполнения ограниченного числа повторяющихся функций в относительно предсказуемой обстановке. Поэтому она стала доминантной формой человеческих организаций и отношений в

индустриальную эпоху. В современной отечественной практике управления произошел своеобразный ренессанс бюрократии, что может иметь объективное оправдание в преимущественно добывающем характере российской промышленности.

Однако в постиндустриальную эпоху развития общества, когда стандартные производственные условия претерпевают значительные изменения, бюрократическое администрирование обычно не выдерживает резких перепадов в содержании и темпе работы и замещается работой профессионалов, координирующих работу временных коллективов, начинающих и прекращающих работу в соответствии с изменениями среды, окружающей организацию.

Такое развитие управления распространено во многих отраслях и выражается в росте числа временных организаций — проблемных групп, проектных команд, рабочих совещаний и т. п. Стандартная рабочая неделя и стандартные выходные уходят в прошлое, появляются дистанционные формы работы, распределенные во времени и в пространстве компании. Подобная организация работ требует от специалиста нового сочетания его профессионально важных качеств (компетенций). Нужны профессионалы, способные к быстрому обучению в соответствии с постоянно обновляемыми обстоятельствами и наделенные воображением для принятия неординарных решений. Для быстрого углубления в решение неожиданных и уникальных проблем специалист в адаптивной корпорации должен перестать быть похожим на «книгу готовых рецептов». Ему необходимо быть способным к выбору и принятию сложных решений, основанных на ценностях и общей стратегии компании в гораздо большей степени, чем к исполнению распоряжений сверху. У него должно проявиться желание прокладывать путь через множество документов и заседаний, учиться работе в постоянно меняющихся по составу группах и в сотрудничестве с разными коллегами, непрерывно совершенствовать свой профессионализм [13].

Сегодня возрастающее число проблем не может решаться узким кругом руководителей организации. Новые нестандартные проблемы должны направляться в определенные отделы или проблемные группы. Одноразовые или временные проблемы требуют появления одноразовых или временных подразделений для своего решения. Очевидно, что было

Таблица 1

Индикаторы профессионализма

Компоненты	Уровни анализа		
	Индивид	Группа (подразделение)	Организация
Когнитивный (ориентировочный)	Восприятие, память, мышление, знания, обучаемость	Восприятие, память, мышление, знания, обучаемость	Восприятие, память, мышление, знания, обучаемость
Регуляторный (мотивационный)	Мотивы, ценности	Мотивы, ценности	Мотивы, ценности
Коммуникативный (социально-психологический)	Коммуникация, лидерство	Коммуникация, лидерство	Коммуникация, лидерство
Исполнительский	Дисциплина, работоспособность, качество результатов	Слаженность действий, эффективность работы, качество результатов	Слаженность процедур, эффективность работы, качество результатов

бы неэффективно строить полноценную подструктуру организации, чтобы иметь дело с проблемой, которая через определенное время исчезнет. Некоторые подобные подструктуры могут просуществовать годы, другие же только несколько дней.

Основным персонажем книги О. Тоффлера, с которым постоянно осуществлялась дискуссия, был Теодор Вейл, основатель и руководитель AT&T. Вейл фактически олицетворял собой основные принципы существования в индустриальную эпоху. Он был уверен в нескольких вещах и знал наверняка, что:

- Большинство людей желают одного и того же, и для большинства экономический успех — безусловная ценность. Это значит, что их надо мотивировать с помощью экономического вознаграждения.

- Чем компания больше, тем она должна быть лучше, сильнее и прибыльнее.

- Труд, материалы и капитал, а не земля являются первичными факторами, определяющими производство.

- Производство стандартизированных товаров и услуг более эффективно, чем ремесленная продукция, в которой каждая следующая единица отличается от предыдущей.

- Наиболее эффективная организация — это бюрократия, в которой каждая субъединица имеет сквозную, четко определенную роль в иерархии. В результате это создает организационную машину для принятия стандартизированных решений.

- Технический прогресс помогает стандартизировать производство и обеспечивает «прогресс».

- Труд большинства людей должен быть рутинным, повторяющимся и стандартизированным.

Очевидно, многие из этих утверждений еще не потеряли своей актуальности и сейчас. Тем не менее основная линия развития основывается уже не на них. В настоящее время ситуация принципиально изменилась по следующим пунктам.

- Удовлетворив свои базовые потребности, люди перестают нуждаться в одинаковых вещах, а исключительно экономическое вознаграждение становится недостаточным для их мотивации.

- Существует верхняя граница экономии как для корпорации, так и для государственной организации.

- Информация и знания не менее важны, чем земля, труд, капитал и материалы.

- Организации переходят от массового производства к новой системе «ручного» или «интеллектуального» производства, основанного на информации и информационных технологиях. Продуктом этого производства больше не являются миллионы стандартизированных единиц. Это более индивидуализированные и ориентированные на потребителя товары и услуги.

- Лучший способ организации — уже не бюрократия, а адхократия; каждый компонент организации стал более независим и гибок, каждая единица взаимодействует со многими другими ситуативно, а не

иерархически, а решения — как и товары и услуги — скорее уникальны, чем стандартны.

- Развитие технологии не обязательно приносит прогресс и может, если его не контролировать, разрушить прогресс, который уже достигнут.

- Труд большинства людей может быть изменчивым, неповторяющимся и активным, обязывающим человеческий потенциал к творчеству, развитию и оценке.

Адаптивность организации предполагает немедленное реагирование, но известно, что самым эффективным реагированием с минимальным временным зазором или даже опережением является изменение, основанное на предвидении и верном прогнозе, присущих, как известно, только живым организмам. Поэтому дальнейшая логика развития концепций организации начала все более разворачиваться на поле органических и психологических моделей и свойств — обучаемости, креативности, целеполагания, коммуникации.

Из-за постоянных изменений в обществе, на рынке и в самих организациях одной из психологических проблем сотрудников стала их личностная дезадаптация. Если подобная дезадаптация становится слишком распространенной в организации, она грозит серьезными осложнениями. Она проявляется не только на личностном, но и на производственном уровне, ведет к снижению конкурентоспособности. Совсем недавно появилось новое направление психологической практики, оперирующее понятием «организационная травма», интегрирующим отображение на субъективном уровне серьезных проблем, нарушающих положение организации на рынке. Особая актуальность данной проблематики вызвана нынешними кризисными явлениями в мировой экономике. Кризис и стагнация экономики привели к росту актуальности таких программ повышения квалификации работников, как обучение «совладанию» с кризисом и его психологическими последствиями посредством ситуационных групп, кризисных центров, профлакториев и других инструментов, помогающих сотрудникам справляться с теми изменениями в жизни, которые продуцируют стрессы, — увольнением, понижением по службе, переводами, сменой места жительства, нетрудоспособностью, смертями, разводами [16; 17]. Это вполне оправдано с разных точек зрения, как этических, так и экономических. Подобные программы непрерывного образования идут гораздо дальше того, что предлагается индустриальной психологией, базирующейся на традиционных представлениях о профессионализме работника. Они предполагают рассмотрение проблем, потенциально и реально опасных для эмоциональной жизни человека, ведущих к его дезадаптации. Профилактика и блокирование дезадаптации вносят свой вклад и в устойчивость высокого профессионализма работников. Понятно, что подобные программы должны учитывать специфику организации и типы профессионалов, работающих в ней. В них должно быть учтено, с какой организационной культурой приходится иметь дело. Так, например, один из крупнейших специалис-

тов в области организационной психологии Э. Шейн считал, что в организациях обычно сосуществует как минимум три субкультуры [19]:

1) оперативная субкультура, концентрирующаяся на управлении подсистемами организации и взаимодействием людей;

2) инженерная субкультура, ценностью для которой являются технические безошибочные решения;

3) предпринимательская субкультура, концентрирующая внимание работника на финансовой стороне дела.

Каждая составляющая представлена в разных организациях по-разному, в том числе разными долями сотрудников. Для специалистов разной направленности характерны разные способы освоения окружающего мира. Например, «инженерная» субкультура хорошо применима в решении проблем, которые уже поставлены, хорошо структурированы и разложимы на части, и плохо справляется с ситуациями, для которых характерна большая неопределенность и неструктурированность. Соответственно, причиной дезадаптации таких специалистов может быть резкое или хроническое повышение неопределенности. Именно этот аспект должен стать центральным при формировании компенсирующих программ повышения адаптации персонала.

В итоге после выяснения специфического для данной организации соотношения между указанными субкультурами может быть сформирована соответствующая программа повышения психологической адаптации сотрудников.

Кроме того, основой для формирования программ непрерывного образования может служить система критериев обучаемости организации, предложенная Майком Педлером и его коллегами [18]. В указанной книге содержится лишь описание показателей обучаемости организации. Чтобы сделать их инструментом для решения конкретных проблем, мы преобразовали его в своеобразный контрольный перечень [12] (табл. 2).

Как видно из контрольного перечня, обучаемость как свойство организации понимается М. Педлером намного шире, чем простое распространение среди работников программ обучения и самосовершенствования. Обучаемость касается многих структурных и функциональных характеристик организации, в частности, особенностей ее взаимодействия с окружающей организацию внешней средой, рациональности процессов, протекающих внутри нее самой, быстроты и адекватности ее реагирования на вызовы внешней среды. В данных процессах можно говорить о выделении ролевых позиций. Руководство организует и налаживает указанные процессы, выстраивает своего рода скаффолдинг [7] для совершенствования компетенций работников, а последние принимают активное участие как в повышении квалификации, так и во внедрении нового в практику работы организации, т. е. повышают ее обучаемость и эффективность.

В ходе консультирования руководителей мы неоднократно оценивали уровень обучаемости их организаций. Результаты часто оказывались плачевными. В части, касающейся повышения квалификации ра-

Таблица 2

Контрольный перечень для оценки уровня обучающейся организации [12]

Направление оценки организации	Интерпретация	Индикаторы
Обучающий подход к стратегии	Используются технологии стратегического планирования	Анализ и учет в стратегии управленческих ошибок
Партисипативная стратегия управления	Персонал принимает участие в принятии управленческих решений	Рабочие группы Проблемные группы
Внутренний PR	Поступление информации сверху вниз в полном объеме	Несколько каналов информирования сотрудников
Всеобщий учет и контроль	Используются процедуры параметризации процессов	Должностные инструкции Формализация критериев успешности
Внутренний обмен информацией	Полноценные информационные потоки по горизонтали и снизу вверх	Инtranет (закрытая для посторонних корпоративная социальная сеть), электронная доска объявлений Общая база данных Электронная почта
Поощрение гибкости	Работает система инноваций	Время внедрения инновации
Осмысленное «усиливающее» структурирование	Создание новых подразделений обоснуется и вписывается в стратегическое планирование	Связь плана действий и плана создания подразделений
«Пограничные» сотрудники в функции каналов общения с внешней средой	Сотрудники собирают и анализируют информацию извне, а также информируют внешнюю среду	Формы отчетов о ситуации на рынке План информационных сообщений вовне
Обучение на основе опыта других компаний	Использование технологий бэнчмаркинга	Сравнение своих действий и результатов с конкурентами
Климат учебы	Разработана и реализуется система обучения персонала	План обучения Разнообразие форм обучения
Возможности развития для всех сотрудников	Осуществляются мероприятия по планированию карьеры	Соглашения с сотрудниками об условиях карьерного роста

ботников, дела у многих компаний шли более или менее успешно. Примерно на том же уровне оценивались процедуры учета, контроля и параметризации рабочих мест и постов. С другими пунктами контрольного перечня дела обстояли хуже. Низкие оценки постоянно получали процедуры делегирования полномочий, предоставления полномочий так называемым «пограничникам» (сотрудникам, склонным к расширению информационных контактов с окружающей организацию средой) и практика создания новых подразделений. Соответственно, общие оценки обучаемости также находились на среднем уровне. Обсуждение с руководителем результатов диагностики обучаемости организации, как правило, ведет к важным выводам о перспективных направлениях повышения ее подвижности в сложившейся ситуации.

В заключение хотелось бы подвести **некоторые итоги**.

1. Реалии современной социально-экономической ситуации требуют усилить активность руководителей в направлении повышения уровня подвижности и обучаемости организаций и специалистов, работающих в них.

Литература

1. Булавенко О.А. Проектирование подготовки будущих экономистов в системе непрерывного образования. М.: НИИ школьных технологий, 2006. 299 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 3. М.: Педагогика, 1983.
3. Горшков И.Б., Ключарев Г.А. Непрерывное образование в контексте модернизации. М.: ИС РАН, ФГНУ ЦСИ, 2011. 232 с.
4. Гурков И.Б., Моргунов Е.Б. Мотивация руководителей средних российских предприятий // ЭКО. 2011. № 2. С. 84–96.
5. Зарецкий В.К. О чем не успел написать Выготский... // Культурно-историческая психология. 2007. № 3. С. 96–104.
6. Корепанова И.А. Три понятия о реальности детского развития: обучаемость, зона ближайшего развития и скаффолдинг // Культурно-историческая психология. 2011. № 2. С. 74–82.
7. Ломакина Т.Ю. Современный принцип развития непрерывного образования / Т.Ю. Ломакина. М.: Наука, 2006. 220 с.
8. Мониторинг непрерывного образования: инструмент управления и социологические аспекты / Под ред. Е.А. Карпухиной. М.: МАКС Пресс, 2006. 340 с.
9. Моргунов Е. Профессионально важные качества менеджеров и специалистов: модель «сэндвича» // Управление персоналом. 2003. № 7. С. 23–27.
10. Моргунов Е., Сергаев С. Метод субъективного оценивания квалификационных требований к должности // Управление персоналом. 2000. № 8. С. 44–49.

2. Задача повышения профессиональной подвижности и обучаемости должна решаться на нескольких уровнях: организационном, подразделенческом и индивидуальном.

3. Концептуальными основаниями для этого могут служить концепции непрерывного образования и научающейся организации, предлагающие не только теоретическую рамку, но и конкретные методики работы.

4. Сама ситуация рецессии в экономике может быть рассмотрена как важный фактор, создающий особую зону ближайшего развития для работника и ее мотивационное основание.

5. В функциональном плане профессионализм может быть рассмотрен с точки зрения выделения в нем когнитивного, регуляторного, коммуникативного и исполнительского компонентов.

6. Предложенный контрольный перечень обучаемости может рассматриваться как аналог скаффолдинга на организационном уровне и использоваться на этапе организационной диагностики как основание для совместного с заказчиком профиля повышения ее гибкости и подвижности.

11. Моргунов Е., Якимович М. Сначала было слово: дискурс в практике управления // Управление персоналом. 2003. № 8. С. 33–34.

12. Моргунов Е.Б. Управление персоналом: исследование, оценка, обучение. М.: Юрайт, 2011.

13. Моргунов Е.Б. Профессиональная организация как «зона ближайшего развития» // Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания. К 80-летию В.П. Зинченко. М.: РОССПЭН, 2011. С. 187–199.

14. Непрерывное образование и потребность в нем / Под ред. Г.А. Ключарева. М.: Наука, 2005. 173 с.

15. Пригожин А.И. Методы развития организаций. М.: Изд-во МЦФЭР, 2003. 864 с.

16. Furnham A. (1995) Personality at Work / P. Colleth, A. Furnham (eds.) Social Psychology at Work. Essays in Honour of Michael Argyle. Routledge. L., N. Y. P. 25–49.

17. MacLennan N. Counselling for Managers. Brookfield: Gover Publishing, 1996.

18. Pedler M., Burgoyne J., Boydell T. (1997) The Learning Company. The MacGraw — Hill Companies. 243 p.

19. Schein E.H. The three cultures of management: Implications for organizational Learning // Sloan Management Review. 1996. Vol. 38. P. 9–20.

20. Senge P.M. The Fifth discipline field book: strategies and tools for building a learning organization. N. Y.: Currency, 1994. 593 p.

21. Weedon E., Riedel Sh. Surway on Aduld Returners to further and higher Educations in Scotland // Report to Life-long Learning Society in Europe. 2010. 67 p.

Continuing Education in Learning Organizations

E.B. Morgunov

PhD in Psychology, associate professor, head of the Laboratory for Social Communications Analysis, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

The paper focuses on the developmental reserve capacity in the interaction between continuing education concepts and learning organizations. These reserves are partly localized in the possibility of applying the concept of the zone of proximal development to the analysis of organizational means of promoting learning effectiveness in employees. The paper discusses the perspectives of the continuing education concept of employees in the context of organizational psychology. The most important aspects of introducing the system of continuing education into the life of the organization are the assessment of the latter with the control index of its learning ability, and special programs for overcoming emotional maladaptation in the employees.

Keywords: unemployment, professional competence, employee adaptation, continuing education, learning organizations, assessment of professionalism, professional mobility, organizational trauma, zone of proximal development, zone of actual development, organizational means of increasing learning effectiveness, scaffolding, organizational professionalism, group professionalism.

References

1. *Bulavenko O.A.* Proektirovanie podgotovki budushchikh ekonomistov v sisteme nepreryvnogo obrazovaniia. [Design and preparation of future economists in continuing education]. — Moscow, NII shkol'nykh tekhnologii. 2006. — 299 p.
2. *Vygotskii L.S.* Sobranie sochinenii. V 6-ti t. [Works. In 6 volumes T. 3.] — Moscow, 1983.
3. *Gorshkov I.B., Kliucharev G.A.* Nepreryvnoe obrazovanie v kontekste modernizatsii. [Continuing education in the context of modernization]. — Moscow: IS RAN, FGNU TsSI. 2011. — 232 p.
4. *Gurkov I.B., Morgunov E.B.* Motivatsiia rukovoditelei srednikh rossiiskikh predpriatii [Motivation middle managers of Russian companies] — EKO. 2011. № 2. P. 84—96.
5. *Zaretskii V.K.* O chem ne uspel napisat' Vygotskii... [What did not have time to write Vygotsky ...] Kul'turno-istoricheskaia psikhologiya. [Cultural — Historical Psychology]. 2007. № 3. p. 96—104.
6. *Korepanova I.A.* Tri poniatia o real'nosti detskogo razvitiia: obuchaemost', zona blizhaishego razvitiia i skaffolding [Three concepts of reality of child development : learning , zone of proximal development and scaffolding]. Kul'turno-istoricheskaia psikhologiya. [Cultural-Historical Psychology], 2011. № 2. p. 74—82.
7. *Lomakina T.Iu.* Sovremennyi printsip razvitiia nepreryvnogo obrazovaniia [The modern principle of development of continuing education]. Lomakina T.Iu. — Moscow, Nauka, 2006, 220 p.
8. Monitoring nepreryvnogo obrazovaniia: instrument upravleniia i sotsiologicheskie aspekty. [Monitoring of continuing education : a management tool and sociological aspects]. Pod red. Karpukhinoi E.A. —Moscow, MAKS Press. —M., 2006. — 340 p.
9. *Morgunov E.* Professional'no vazhnye kachestva menedzherov i spetsialistov: model' "sandvicha" [Professionally important qualities of managers and professionals : a model of "sandwich"] Upravlenie personalom. — 2003. — №7. — p. 23 — 27.
10. *Morgunov E., Sergaev S.* Metod sub"ektivnogo otsenivaniia kvalifikatsionnykh trebovaniy k dolzhnosti [Method Sergali subjective evaluation of the qualification requirements for the position] . Upravlenie personalom. — 2000. — № 8. — P. 44—49.
11. *Morgunov E., Iakimovich M.* Snachala bylo slovo: diskurs v praktike upravleniia [Beginning was the word: discourse in management practice]. Upravlenie personalom, 2003, № 8. P. 33—34.
12. *Morgunov E.B.* Upravlenie personalom: issledovanie, otsenka, obuchenie. [Personnel management: research , evaluation , and training]. —Moscow: Iurait, 2011.
13. *Morgunov E.B.* Professional'naia organizatsiia kak "zona blizhaishego razvitiia" [Professional organization as a " zone of proximal development "] / V kn. Stil' myshleniia: problema istoricheskogo edinstva nauchnogo znaniia. K 80-letiiu V.P. Zinchenko. — Moscow, ROSSPEN, 2011. P. 187—199.
14. Nepreryvnoe obrazovanie i potrebnost' v nem. [Continuing education and the need for it] / Pod red. Kliuchareva G.A. — Moscow, Nauka. 2005. 173 p.
15. *Prigozhin A.I.* Metody razvitiia organizatsii. [Methods development organizations]. Moscow: Izd-vo MTsFER. 2003. 864 p.
16. *Furnham A.* (1995) Personality at Work. / P. Colleth, A. Furnham (eds.) Social Psychology at Work. Essays in Honour of Michael Argyle. Routledge. L, N.Y. — P. 25—49.
17. *MacLennan N.* Counselling for Managers. — Brookfield: Gover Publishing, 1996.
18. *Pedler M., Burgoyne J., Boydell T.* (1997) The Learning Company. The MacGraw — Hill Companies. — 243 p.
19. *Schein E.H.* (1996) The three cultures of management: Implications for organizational Learning // Sloan Management Review, Vol. 38. — P. 9—20.
20. *Senge P. M.*: The Fifth discipline field book: strategies and tools for building a learning organization. — New York: Currency, 1994. — 593 p.
21. *Weedon E., Riedel Sh.* Surway on Aduld Returners to further and higher Educations in Scotlandr // Report to Lifelong learning Society in Europe. — 2010. — 67 p.

Структурно-содержательный анализ понятия «социальная ситуация развития» в контексте профессионального самоопределения личности

И.С. Арон

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры истории и психологии факультета социальных технологий, Поволжский государственный технологический университет

Цель данной статьи — раскрыть возможности применения методологических идей, заложенных в понятии «социальная ситуация развития», для исследования проблемы профессионального самоопределения. Анализ содержания и структуры социальной ситуации развития в работах отечественных психологов, а также результатов собственных исследований проблемы профессионального самоопределения позволили автору определить содержательную структуру социальной ситуации развития в контексте профессионального самоопределения личности как совокупности объективных (социальный контекст) и субъективных (психологическая готовность к профессиональному самоопределению) компонентов. Обосновывая необходимость индивидуализации и субъективизации социальной ситуации развития, автор предлагает изучать специфику профессионального самоопределения в особой социальной ситуации развития, а именно — профессиональное самоопределение детей, оставшихся без попечения родителей, подростков с девиантным поведением и детей с признаками одаренности. Это позволит разработать эффективные технологии психологического сопровождения профессионального самоопределения с учетом возрастных и индивидуальных особенностей социальной ситуации развития самоопределяющейся личности.

Ключевые слова: социальная ситуация развития, особая социальная ситуация развития, содержательная структура социальной ситуации развития, профессиональное самоопределение.

Л.С. Выготский, разработчик культурно-исторической концепции развития психики человека, основанной на положении о социально-исторической обусловленности человеческой психики и специфике ее развития на разных этапах онтогенеза, в качестве основополагающего момента при рассмотрении динамики психического развития ребенка ввел в систему психологических понятий понятие «социальная ситуация развития» [3].

Социальная ситуация развития, в понимании Л.С. Выготского, — это «совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной» [3, с. 258]. Определяя значимость социальной ситуации развития для динамических изменений в каждом возрастном периоде, Л.С. Выготский подчеркивает, что социальная ситуация развития «определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые свойства личности, черпая их из социальной действительности как из основного источника развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным» [3, с. 258–259].

Идея Л.С. Выготского о роли социальной ситуации развития как источнике психического развития получила свое дальнейшее развитие в работах Л.И. Божович, Д.И. Фельдштейна, В.И. Слободчи-

кова, В.П. Зинченко, О.А. Карабановой, И.А. Николаевой и др., которые в своих исследованиях доказали, что социальная ситуация развития решающим образом определяет содержание, характер и направление развития ребенка на всех этапах онтогенеза [2; 5; 6; 8; 9].

В отечественной психологии социальная ситуация развития рассматривалась преимущественно как основа изучения динамики возрастного развития и как *возрастно-типическая* характеристика, специфичная для конкретного этапа онтогенеза.

Сегодня, когда в современном обществе актуализируется потребность в индивидуальном, лично-ориентированном подходе к ребенку, его развитию, особую значимость приобретают тенденции *индивидуализации* и *субъективизации* социальной ситуации развития, которые выделял Л.С. Выготский, и отмечают современные исследователи социальной ситуации развития — О.А. Карабанова, В.И. Слободчиков, В.В. Николаева, И.А. Николаева и др. [3–6; 8].

Наиболее ярко тенденция индивидуализации социальной ситуации развития проявляется при исследовании *особой социальной ситуации развития*, формирующейся под влиянием специфических объективных и субъективных факторов.

Понятие «особая социальная ситуация развития», с одной стороны, применяется давно, с момен-

та начала изучения обозначенной проблемы, для того, чтобы выделить типичные для конкретного возраста характеристики социальной ситуации развития (пример — в подростковом возрасте формируется особая, характерная для данного возраста, социальная ситуация развития).

С другой стороны, анализируемое понятие может применяться и для описания индивидуальной специфики социальной ситуации развития, обусловленной влиянием различных объективных и субъективных факторов как позитивного, так и негативного психологического содержания. Так, особая социальная ситуация развития складывается у детей, страдающих хроническими и тяжелыми заболеваниями, детей, оставшихся без попечения родителей, трудновоспитуемых детей, у детей, находящихся в специализированных учреждениях (интернатах, колониях). Особая социальная ситуация развития формируется и у одаренных детей. Особенности социальной ситуации развития обуславливаются также гендерными и индивидуальными различиями детей.

Понятие «особая социальная ситуация развития» (во втором его значении) было предложено В.В. Николаевой при изучении влияния хронической болезни на психику человека [4]. Как отмечает В.В. Николаева, «психическая деятельность человека при болезнях меняется не потому, что начинают действовать какие-то особые психические механизмы, а потому, что те же самые механизмы действуют в особых, вызванных и измененных болезнью условиях» [4, с. 123].

Любая хроническая болезнь создает особую объективную социальную ситуацию развития психики человека, ставит человека в психологически особые жизненные обстоятельства. Основными компонентами такой социальной ситуации развития в условиях болезни являются: психологические последствия влияния биологической вредности, преморбидные особенности психики, основные социальные последствия болезни и изменения внутренней позиции больного по отношению ко всей совокупности обстоятельств [4]. Особая обостренная социальная ситуация развития детей, страдающих хроническими заболеваниями, препятствует их полноценному личностному развитию и формированию продуктивных межличностных отношений.

Однако исследователями был выявлен важный факт, состоящий в том, что неблагоприятные тенденции в развитии ребенка, находящегося в особой социальной ситуации развития, формировались лишь в тех случаях, когда присутствовало субъективное негативно-окрашенное переживание ребенком негативного социального контекста: хронической болезни, эмоционального неблагополучия внутрисемейной ситуации, дефицитарности общения со взрослыми, сверстниками и т. п. В противоположных случаях, даже в условиях серьезных нарушений социальных отношений сохраняется возможность позитивного личностного развития. И, наобо-

рот, в условиях объективного благополучия могут произойти негативные нарушения в развитии личности. То есть конечный результат влияния объективных воздействий (социальных контекстов, особенностей взаимоотношений) определяется содержанием преломления их через субъективную реальность ребенка. Социальные контексты, особенности социальных взаимодействий влияют на формирование личности, но не прямо, а опосредованно. Опосредующим звеном является субъективная реальность индивида, который занимает в обозначенном взаимодействии активно-действенную позицию. Таким образом, речь идет о необходимости *субъективизации* социальной ситуации развития и включении субъективной реальности индивида в структуру социальной ситуации развития.

Интеграция идей возрастной типизации, индивидуализации и субъективизации социальной ситуации развития может послужить основанием для определения содержательной структуры социальной ситуации развития. Изучение содержательной структуры социальной ситуации развития важно как в теоретическом плане, поскольку позволяет систематизировать источники психического развития ребенка, так и в практическом плане — для разработки технологий психолого-педагогического сопровождения его психического развития на разных этапах онтогенеза с учетом возрастных и индивидуальных особенностей его социальной ситуации развития.

Как показал теоретический анализ, исследователи выделяют объективные и субъективные аспекты социальной ситуации развития, подчеркивая главенствующую роль субъективной реальности индивида.

Л.С. Выготский, изучая многообразные двусторонние отношения ребенка и среды и определяя ведущую роль в этих связях психологических процессов ребенка, выделяет в качестве основной субъективной составляющей социальной ситуации развития переживания ребенком влияний среды. По мнению Л.С. Выготского, влияние среды необходимо изучать с учетом того, какие элементы среды переживаются и как. При этом в понимании Л.С. Выготского переживание является такой единицей анализа отношений «среда — ребенок», в которой представлены и особенности среды, которая переживается, и особенности личности, взаимодействующей с данной средой [3]. Содержание понятия «переживание», обозначенное Л.С. Выготским, позволяет, по мнению Б.Г. Мещерякова, отнести данное понятие к гибридным понятиям, для которых характерно объединение признаков, формально принадлежащих к разным реальностям (внутреннему и внешнему, субъективному и объективному) [7].

В работах Л.И. Божович содержание социальной ситуации развития ребенка представлено системой объективных и субъективных аспектов. Объективный аспект, в понимании автора, — это «... определенное место в системе доступных ребенку общест-

венных отношений, которые характеризуются известной системой прав и обязанностей ребенка, определенными требованиями к его поведению и деятельности, определенными социальными ожиданиями и санкциями» [2, с. 189].

Субъективный аспект — внутренняя позиция ребенка, представляющая собой совокупность внутренних факторов и отражающая его отношение к своей объективной позиции, преломленное системой потребностей и мотивов. Наличие внутренней позиции к воздействию социальной среды свидетельствует об активно-действенном отношении ребенка к такому воздействию [2].

Д.И. Фельдштейн при изучении закономерностей социального развития ребенка выделил два вида позиций ребенка по отношению к обществу: позиция «я и общество» и позиция «я в обществе». Позиция «я и общество» определяется осознанием себя как субъекта социальных отношений. Позиция «я в обществе» определяется осознанием своего «я» и своих возможностей и реализуется в процессе освоения социальных орудий, символов, знаков. Чередование обозначенных позиций определяет процессы социализации и индивидуализации ребенка. Качественные особенности системы отношений между ребенком и обществом, обусловленные стремлением ребенка занять определенную социальную позицию, и составляют социальную ситуацию развития в данном возрасте [9].

Представители антропологической психологии (В.И. Слободчиков, Б.С. Братусь, В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов) представляют социальную ситуацию развития ребенка как единство совместной деятельности и сотрудничества ребенка и взрослого как носителя духовных смыслов и символизации мира, формирующих программу участия ребенка в событийности. Такое сотрудничество ребенка со взрослым открывает ему путь движения к субъектности, саморазвитию, самостоятельности [8].

Одной из наиболее продуктивных в контексте нашего исследования современных концепций социальной ситуации развития, в которой подробно рассмотрена структура социальной ситуации развития, является концепция О.А. Карабановой [6].

О.А. Карабанова, изучая формирование и функционирование динамической структуры социальной ситуации развития в детском возрасте, определила ее объективные и субъективные составляющие. По мнению О.А. Карабановой, объективная составляющая динамической структуры социальной ситуации развития, выступающая в форме объективной социальной позиции ребенка и системы социальных контекстов его общения, определяющих социокультурные ожидания и требования, отражается, принимается и осваивается ребенком в форме ориентирующего образа, который является субъективной составляющей социальной ситуации развития и реализует активно-действенную позицию ребенка по отношению к социальному окружению [6].

Собственные исследования проблемы профессионального самоопределения [1], анализ методологических оснований изучения проблемы, поиск психологических детерминант профессионального самоопределения, определяющих направления активизации данного процесса, привели нас к выводу о перспективности изучения проблемы профессионального самоопределения с позиций методологических идей, заложенных в понятии «социальная ситуация развития».

Актуальность индивидуализации и субъективизации социальной ситуации развития в современном обществе явилась для нас основанием изучения профессионального самоопределения в особой социальной ситуации развития, а именно — профессионального самоопределения детей, оставшихся без попечения родителей, подростков с девиантным поведением, детей с признаками одаренности [1].

В ходе изучения профессионального самоопределения с позиций понятия «социальная ситуация развития» мы определили структуру социальной ситуации развития, основные компоненты социальной ситуации развития профессионально самоопределяющейся личности и их специфическое содержание, влияющее на эффективность профессионального самоопределения детей, оставшихся без попечения родителей, подростков с девиантным поведением и одаренных детей.

Социальная ситуация развития профессионально самоопределяющейся личности включает объективные компоненты, которые мы вслед за О.А. Карабановой [6] обозначаем емким понятием «социальный контекст», а также включает в себя субъективные компоненты, субъективную реальность самоопределяющегося человека, которую можно обозначить понятием «психологическая готовность к профессиональному самоопределению».

Рассмотрим содержание выделенных объективных и субъективных компонентов социальной ситуации развития и в качестве примера охарактеризуем особенности социальной ситуации развития подростков с девиантным поведением, влияющие на их профессиональное самоопределение.

Объективный компонент социальной ситуации развития отражает особенности взаимодействия и общения самоопределяющегося человека в различных социальных группах, которые влияют на успешность его профессионального самоопределения.

Так, объективный компонент социальной ситуации развития подростков с девиантным поведением характеризуется в целом негативным отношением общества к таким подросткам, в том числе негативным отношением педагогов, которые вместо помощи нередко применяют авторитарные методы общения с девиантными подростками; сверстники обычно не принимают подростков с девиантным поведением, такие подростки находятся в позиции «изолированный» или «отвергаемый» в школьном коллективе. У подростков с девиантным поведением также отмечается низкий социальный статус семьи, недостаточ-

ный уровень материального обеспечения, алкоголизм родителей, грубость, унижение личности ребенка; в социально благополучной семье родители часто заняты решением своих проблем, не замечают ребенка, относятся к нему равнодушно, безразлично. Неудовлетворенная потребность в общении и понимании способствует уходу подростков в асоциальные группы, негативно влияющие на их личностное и профессиональное развитие.

Субъективный компонент социальной ситуации развития профессионально самоопределяющейся личности можно структурно представить как совокупность *когнитивных, деятельностных (поведенческих), мотивационных и личностных* составляющих.

Содержание *когнитивной составляющей* связано с уровнем развития познавательной сферы самоопределяющейся личности.

Так, к особенностям когнитивной сферы подростков с девиантным поведением специалисты относят распространенность дефектов интеллектуального развития, которые проявляются в нарушениях памяти (особенно механической) и внимания, трудностях в выделении и вербализации своих проблем, нарушениях мышления, перфекционизме, неразвитой познавательной потребности.

Деятельностный компонент психологической готовности к профессиональному самоопределению связан с особенностями поведения в различных видах деятельности, а также с умениями и навыками самопонимания, самоопределения и саморазвития.

У подростков с девиантным поведением выявляются многочисленные нарушения деятельностной сферы, а именно — высокая аффективная заряженность поведенческих реакций; кратковременность реакций с критическим выходом; однотипный импульсивный характер реагирования на фрустрацию; высокий уровень активности, часто отрицательного характера; недифференцированная направленность реагирования; трудности в определении направлений своей активности; отсутствие критической оценки собственных действий; избегание решения проблем; дисциплинарные нарушения, пропуски занятий, побеги из дома, бродяжничество; нестабильность отношений с окружающими; недостаточная самостоятельность, обусловленность поведения групповой принадлежностью.

Мотивационный компонент социальной ситуации развития можно определить иерархией потребностей, соотношением и устойчивостью мотивов, осознанностью интересов.

Для подростков с девиантным поведением характерны нарушения мотивационной сферы; неустойчивые, часто социально неприемлемые мотивы; преобладание ценностей, связанных с фрустрированными потребностями: материальных ценностей, ценности здоровья как средства достижения успеха и авторитета среди сверстников, ценности общения; слабая познавательная и учебная мотивация; в учебной деятельности преобладают мотивы избегания неудачи и

принуждения; отсутствие потребности в профессиональном самоопределении.

Личностный компонент психологической готовности к профессиональному самоопределению включает систему личностных детерминант профессионального самоопределения (личностных качеств), где системообразующей составляющей является субъектность самоопределяющейся личности, а также к данному компоненту можно отнести характеристики здоровья (физического, психического и социального).

Особенностями личностной сферы подростков с девиантным поведением являются следующие: эмоциональная лабильность, повышенная тревожность, слезливость, склонность к депрессиям; агрессивность, вспыльчивость, грубость, повышенная конфликтность, жестокость; безответственность, лживость; низкая коммуникативность; неадекватная, заниженная самооценка; проблемы в становлении «Я». У подростков с девиантным поведением распространены дефекты психофизического и интеллектуального развития; злоупотребление алкоголем и другими психоактивными веществами; нарушения соматического здоровья, хронические заболевания преимущественно органов дыхания, желудочно-кишечного тракта, опорно-двигательного аппарата, нарушения зрения.

Итак, содержание социальной ситуации развития подростков с девиантным поведением отличается особым дефицитарным характером как в части объективного (социальный контекст), так и субъективного (психологическая готовность к профессиональному самоопределению) компонентов. Проведенные нами эмпирические исследования свидетельствуют о том, что процесс профессионального самоопределения детей, оставшихся без попечения родителей, и детей с признаками одаренности также осуществляется в особой дефицитарной социальной ситуации развития, затрудняющей формирование успешного профессионального самоопределения, а оптимизация социальной ситуации развития (в первую очередь ее субъективного компонента) позволяет повысить успешность профессионального самоопределения и профессиональной самоактуализации детей, находящихся в особой социальной ситуации развития [1].

Таким образом, сформулированное Л.С. Выготским понятие «социальная ситуация развития» и дальнейшее развитие идеи Л.С. Выготского о социальной ситуации развития как источнике психического развития ребенка в работах отечественных психологов являются продуктивными в исследовании проблемы профессионального самоопределения, так как позволяют определить систему объективных и субъективных детерминант профессионального самоопределения личности и разработать конкретные адресные технологии психологического сопровождения профессионального самоопределения ребенка с учетом возрастных и индивидуальных особенностей его социальной ситуации развития.

Литература

1. Арон И.С. Формирование психологической готовности к профессиональному самоопределению в детском возрасте: Монография. Йошкар-Ола: Марийский институт образования, 2010. 356 с.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 352 с.
3. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
4. Николаева В.В. Влияние хронической болезни на психику. М.: Издательство Московского университета, 1987. 168 с.
5. Николаева И.А. Субъективный образ социального мира как репрезентация социальной ситуации развития

личности (на примере подросткового возраста): Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Курган: Издательство Курганского государственного университета, 2004. 20 с.

6. Карabanова О.А. Социальная ситуация развития ребенка: структура, динамика, принципы коррекции: Дисс. ... д-ра психол. наук. М.: Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, 2002. 379 с.

7. Мещеряков Б.Г. Взгляды Л.С. Выготского на науку о детском развитии // Культурно-историческая психология. 2008. № 3. С. 103–112.

8. Слободчиков В.И. Становление и развитие субъективной реальности в онтогенезе (психологические основы проектирования образования): Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. М., 1994. 78 с.

9. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. М.: Педагогика, 1989. 208 с.

Social Situation of Development: Structural and Content Analysis of the Concept in the Context of Professional Self-Determination

I.S. Aron

PhD in Psychology, associate professor at the Chair of History and Psychology, Faculty of Social Studies, Volga State University of Technology

The paper aims to reveal the perspectives of applying methodological ideas comprised in the concept of social situation of development for the purposes of exploring the issue of professional self-determination. Drawing on the analysis of the concept's structure and content carried out by Russian psychologists, as well as on the outcomes of his own investigations into the problem of professional self-determination, the author defines the structure of the social situation of development within the context of professional self-determination of an individual as a combination of objective (i.e. social context) and subjective (i.e. one's psychological readiness to professional self-determination) components. The author argues for the necessity of individualization and subjectivization of the social situation of development and therefore suggests that the features of professional self-determination be studied in specific social situations of development, that is, in orphaned children, adolescents with deviant behavior, and gifted children. This would promote the development of such effective psychological techniques of assisting individuals in their professional self-determination which would take into account the age- and personality-related characteristics of the person's social situation of development.

Keywords: social situation of development, specific social situation of development, structure of social situation of development, professional self-determination.

References

1. Aron I.S. Formirovanie psikhologicheskoi gotovnosti k professional'nomu samoopredeleniiu v detskom vozraste: Monografiia. [Formation of psychological readiness to professional self-determination in childhood: Monograph]. Ioshkar-Ola: Mariiskii institut obrazovaniia, 2010. 356 p.
2. Bozhovich L.I. Problemy formirovaniia lichnosti: Izbranye Trudy [Problems of identity formation: Selected Works]. Pod red. D.I.Fel'dshteina. — Moscow: MPSI, Voronezh: NPO "MODEK", 2001. 352 p.
3. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii: V 6-ti t. T. 4. [Works: In 6 v. T. 4.] Moscow: Pedagogika, 1984. 432 p.
4. Nikolaeva V.V. Vliianie khronicheskoi bolezni na psikhiku. [Impact of chronic disease on the psyche]. Moscow: Publ. Moskovskogo universiteta, 1987. 168 p.
5. Nikolaeva I.A. Sub"ektivnyi obraz sotsial'nogo mira kak reprezentatsiia sotsial'noi situatsii razvitiia lichnosti (na primere podrostkovogo vozrasta): Avtoref. dis. kand. psikhol. nauk. [Subjective social world as a representation of the social situation of development of personality (for example, adoles-

cence)] Kurgan: Publ. Kurganskogo gosudarstvennogo universiteta, 2004. 20 p.

6. Karabanova O.A. Sotsial'naia situatsiia razvitiia rebenka: struktura, dinamika, printsipy korrektsii: Dis. d-ra psikhol. nauk. [The social situation of child development: structure, dynamics, principles of correction: Dis. Dr. psychol. Sciences.] Moscow: Moskovskii gosudarstvennyi universitet im. M.V. Lomonosova, 2002. 379 p.

7. Meshcheriakov B.G. Vzgliady L.S. Vygot'skogo na nauku o detskom razvitiu [Vygot'sky's views on the science of child development]. Kul'turno-istoricheskaiia psikhologiia. [Cultural-Historical Psychology]. 2008. № 3. P. 103–112.

8. Slobodchikov V.I. Stanovlenie i razvitie sub"ektivnoi real'nosti v ontogeneze (psikhologicheskie osnovy proektirovaniia obrazovaniia): avtoref. dis. d-ra psikhol. nauk. [Formation and development of subjective reality in ontogenesis (psychological principles of design education): Author. dis. d Mr. psychol. Sciences]. Moscow, 1994. 78 p.

9. Fel'dshtein D.I. Psikhologiia razvitiia lichnosti v ontogeneze. [Psychology of personality development in ontogeny]. Moscow: Pedagogika, 1989. 208 p.

Отношение к смерти: возрастные, региональные и гендерные различия

И.Ю. Кулагина

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, профессор кафедры возрастной психологии факультета психологии образования, ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет»

Л.В. Сенкевич

кандидат психологических наук, доцент, докторант кафедры возрастной психологии факультета психологии образования, ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет»; заведующая кафедрой клинической и специальной психологии факультета социальной медицины государственной классической академии им. Маймонида

В статье представлены данные об отношении к смерти представителей интеллигенции — студентов и преподавателей гуманитарных вузов Москвы, Еревана и Рима, культурных центров с традиционно преобладающими христианскими конфессиями. Степень оптимизма/пессимизма в отношении к смерти определялась с помощью апробированного опросника, полностью приведенного в статье. Показаны региональные различия в отношении к смерти, объясняемые не только культурно-историческими традициями, но и современными социально-экономическими условиями, сложившимися в разных регионах. Возрастные (юность—зрелость) и гендерные различия непосредственно связаны с региональными. В Риме повышается уровень оптимистичного отношения с возрастом, в то время как на территории бывшего постсоветского пространства намечается тенденция его снижения — в зрелости оно амбивалентно в Москве и Ереване. При этом в Риме оптимистичное отношение к смерти высокого уровня характерно для мужчин и женщин; в Москве усиление амбивалентных тенденций осуществляется за счет мужчин, в Ереване — за счет женщин.

Ключевые слова: отношение к смерти, интеллигенция, юность и зрелость, региональная специфика, гендерные различия.

Фундаментальными потребностями человека и в то же время задачами его существования считаются потребности «быть самим собой» и «обрести гармонию с миром» [9]. Реализация этих потребностей и решение этих задач происходит при осознании и поисках путей преодоления ряда дихотомий, в частности между жизнью и смертью, между наличием потенциальных способностей и невозможностью их реализации из-за кратковременности, конечности жизни.

Проблема смерти как экзистенциальная проблема

Психологи и психотерапевты, заложившие основы экзистенциально-гуманистического направления (Р. Ассаджиоли, Дж. Бьюдженталь, А. Маслоу, Р. Мэй, Дж. Рейнуотер, В. Франкл, Э. Фромм, И. Ялом и др.), считали столкновение со смертью одной из возможностей личностного роста. Здесь следует отметить два основных момента.

Во-первых, то, что называют «столкновением со смертью» или «пробуждающим переживанием» (И. Ялом), чаще всего связано со следующими событиями: горе при потере любимого человека, смертельная болезнь, разрыв близких (любовных) отношений, психическая травма (пожар, ограбление, изнасилование), потеря работы и вынужденная смена профессиональной деятельности, феномен «опустевшего гнезда», выход на пенсию, переезд в геронтологический центр, а также юбилеи, которые считаются жизненными вехами (50-, 60-, 70-летие) и яркие, значимые по содержанию сновидения.

Во-вторых, любое значимое событие, связанное с «пробуждающим переживанием», переводит жизнь человека из повседневного в онтологический модус (М. Хайдеггер). Этот переход в онтологический модус существования снижает значимость богатства, престижа, внешних данных человека и других несущностных моментов. «Живя в онтологическом модусе, мы не только лучше осознаем бытие, смерть и другие неотъемлемые свойства жизни, но и приобре-

таем больше желания и возможности значительно изменить мир. Мы готовы взять на себя основную задачу человека — построить истинную жизнь, наполненную смыслом, деятельностью, основанную на чувстве связанности с людьми и ведущую к самореализации» [12, с. 48]). Таким образом, ситуация «встречи со смертью» позволяет приблизиться к тому, что Виктор Франкл считал сущностью человеческого существования — самотрансценденции [8].

Отметим, что в отечественной психологии аналогичные положения были высказаны С.Л. Рубинштейном, подчеркивавшим, что факт смерти придает жизни человека завершенность и порождает ответственное отношение к ней. Отношение к собственной смерти, по Рубинштейну, определяется степенью законченности жизненного замысла и нужды в человеке со стороны его близких [7].

Отсутствие самотрансценденции, т. е. пассивно-потребительское отношение к жизни и ограничение интересов житейскими, бытовыми проблемами, экзистенциальная фрустрация, приводит к неудовлетворенности жизнью и страху смерти. Сосредоточенность на себе (на своих чувствах, проблемах, конфликтах), отсутствие интереса к чужой жизни, приводящие к социальной изоляции, обостряют страх смерти [10].

Считается, что начиная с XX в., отношение к жизни и смерти деформировалось и проявилась тенденция к вытеснению смерти из коллективного сознания [2]. Это подтверждают последние социологические опросы. В частности, опрос, проведенный в августе 2013 г., показал, что 65 % наших современников не задумываются о смерти, 67 % не желают чувствовать приближение смерти и готовиться к ней [4].

При этом возможны как позитивные представления о смерти (смерть как избавление, сон, воссоединение с близкими, рождение заново, просьба о прощении, жертва во имя любви и др.), так и негативные (разлука с близкими, утрата мира, травма и наказание) [6]. И хотя общепринятым мнением является то, что религиозность способствует становлению позитивных представлений о смерти, верующие, по данным проведенных исследований, в большей степени боятся смерти, чем неверующие [11], и страх смерти усиливается, если религиозность оказывается внешней — соблюдается обрядность без истинной веры [1].

Отношение к смерти в юности и зрелости

В психологической и психотерапевтической литературе можно найти представления и данные о специфике отношения к смерти в разные возрастные периоды. Остановимся на двух возрастах, нас интересующих — юности и зрелости.

Рассматривая отношение к смерти современных юношей и девушек, прежде всего следует соотнести его с наиболее распространенными видами молодежной субкультуры [3].

Идеология хиппи предполагает стремление к безусловному добру, но при этом некритичное принятие всего и полную вседозволенность. Стремление к добру реализуется под влиянием импульсов меняющегося настроения. Считается, что данная идеология отличается от идей христианской любви отвержением личной ответственности. Другой человек может легко быть принят, но так же легко отвергнут, а его смерть остается незамеченной. Печаль об ушедшем друге не характерна для хиппи, жизнь человека для него не более значима, чем расцвет и увядание растения.

Субкультура байкеров культивирует романтическое насилие, утрированную мужественность и законы «стаи ночных волков». Значимость человека определяется чисто внешними моментами — быстрой ездой на мотоцикле, экипировкой, умением жестоко драться, при этом глубинные переживания не принимаются во внимание. Байкеры презирают тех, кто боится смерти, и слагают легенды о разбившихся гонщиках. Смерть оказывается привлекательной и романтической.

Панк-культура характеризуется абсолютным нигилизмом, отвержением любых ценностей, ниспровержением любых авторитетов. Разрушение, импонирующее незрелым личностям, старающимся вырваться из семейной атмосферы запретов и педантизма, не приводит к созидательной творческой деятельности. Панк-культуру называют «мертвящей» и сравнивают с православным феноменом юродства. Она предполагает безразличное отношение к смерти: «туда и дорога, все равно нет будущего».

Готическая субкультура, выросшая из панк-культуры, фетишизирует смерть. Делая акцент на процессах умирания и смерти, готы создают соответствующий внешний облик (бледность, круги под глазами, черная одежда и пр.), читают литературу, описывающую насильственную и естественную смерть, вампиров и т. д., проводят время на старинных кладбищах. По данным английских исследователей, представители готической субкультуры в большей степени, чем остальная молодежь, склонны к суицидальному поведению.

Архаическая субкультура включает в себя ряд разновидностей, отличающихся друг от друга видом игры и внешними атрибутами: юноши и девушки играют в эльфов («толкиенисты»), в средневековых рыцарей или древнерусских витязей. В любой игре присутствуют моменты символической смерти, которые считаются молодежью иницирующими. Разыгрываемая смерть может сопровождаться физической болью или «видениями». Представители архаической субкультуры считают, что переживание символической смерти приводит к изменению личности и духовному перерождению, но в то же время смерть не связывается со смыслом жизни и остается на игровом уровне.

Элитарные движения, свойственные «золотой молодежи», культивируют идеи исключительности, закрытости и снобизма. Здесь отсутствуют эмпатия и любовь, страх смерти блокируется правилами поведения, принятыми в замкнутом сообществе, от смерти требуется «красивый антураж», так что ак-

цент на внешней стороне жизни порождает равнодушное отношение к этой проблеме.

Отмечается особый молодежный миф, который в той или иной мере присутствует во всех субкультурах, — «хорошо умереть молодым». Этот миф не снимает страха смерти, несмотря на любовь к мелодраматическим фразам.

В зрелости как возрастном периоде, которому свойственны наибольшие свобода и ответственность, выбор жизненных ценностей и жизненного пути оказывается различным, так же как и в молодости. Тем не менее в этом возрасте оказываются значимыми для большинства материальная обеспеченность, социальный статус и карьера. Стремление к реальным достижениям в социуме избавляет человека среднего возраста от молодежного романтизма и увлечений. С одной стороны, загруженность делами («суета»), с другой — преобладающая в настоящее время прагматическая культура успеха заслоняют от человека проблему смысла жизни и смерти. Часто она оказывается вытесненной из сознания.

В недавно проведенном исследовании преодоления критических ситуаций как ситуаций встречи со смертью показаны возрастные (молодость — зрелость) и гендерные различия [2]. Установлено, что в молодости используются такие стратегии совладания, как отвлечение, изоляция и самообладание. Лица среднего возраста не склонны, как молодежь, забывать о проблемах, переключаться на любимое дело или оставаться наедине с собой. Они часто используют стратегии, подрывающие психологическое здоровье — подавление эмоций, самообвинение, безнадежность. При этом женщинам больше свойственны покорность (безнадежность), религиозность и эмоциональная разгрузка, а мужчинам — самонаблюдение, подавление эмоций и придание смысла.

Организация исследования

В проведенном нами исследовании осуществлена попытка определить уровень оптимизма / пессимизма в отношении к смерти юношей и лиц среднего возраста.

Поскольку помимо возрастных различий предполагалось наличие различий гендерных и региональных, были поставлены исследовательские задачи:

- 1) определить особенности отношения к смерти в юности и зрелости;
- 2) выявить особенности отношения к смерти у юношей/мужчин и девушек/женщин;
- 3) установить особенности отношения к смерти в разных регионах: в Центральной России, на Кавказе (в Армении), в Италии как экономически развитой европейской стране.

Базами исследования служили Московский городской психолого-педагогический университет, Государственная классическая академия имени Маймонида (Москва, РФ); Ереванский государственный университет, Армянский государственный педагогичес-

кий университет им. Х. Абовяна (Ереван, Армения); Институт М. Массимо и Институт психологии Папского Григорианского университета (Рим, Италия).

Испытуемыми явились студенты и преподаватели вузов — представители средних слоев населения, интеллигенция, имеющая гуманитарную профессиональную ориентацию. В исследовании приняли участие 275 человек:

— в Москве 133 респондента: юность (от 18 до 23 лет) — 35 человек, из них 15 юношей; зрелость (30—50 лет) — 97 человек, из них 41 мужчина;

— в Ереване 72 респондента: юность (от 18 до 23 лет) — 35 человек, из них 15 юношей; зрелость (30—50 лет) — 37 человек, из них 16 мужчин;

— в Риме 70 респондентов: юность (от 17 до 23 лет) — 35 человек, из них 19 юношей; зрелость (30—50 лет) — 35 человек, из них 20 мужчин.

Москва, Ереван и Рим были выбраны как культурные центры и столицы государств, в которых традиционно доминируют христианские конфессии.

Предполагается, что региональные различия связаны не только с культурно-историческими традициями, но и с современным социально-экономическим положением Москвы как мегаполиса с относительно высоким для России уровнем жизни, Еревана как города, испытывающего значительные социально-экономические трудности, связанные с новыми условиями жизни на постсоветском пространстве, Рима как мегаполиса с высоким, по европейским меркам, уровнем жизни.

Методика исследования

Методика «Отношение к смерти» разработана И.Ю. Кулагиной и Л.В. Сенкевич в 2011 г.; представляет собой опросник, включающий 10 закрытых вопросов. Поскольку отношение к смерти может быть, как это показано в психологической литературе, неразрывно связано с удовлетворенностью жизнью, первые два вопроса касаются этого аспекта проблемы.

Выбирая ответы на поставленные вопросы, испытуемый в восьми случаях отмечает один ответ, в двух пунктах он может выбрать 2—3 утверждения.

При составлении опросника использовался метод экспертных оценок. В качестве экспертов выступили психологи и священнослужители — представители христианских конфессий, в том числе о. С. Моргалла, доктор философии (PhD), доцент Института психологии Папского Григорианского университета (Рим, Италия).

После проведенной коррекции опросник в процессе апробации был представлен в следующем виде.

Возраст _____ Пол _____ Образование _____

Вам предлагается ознакомиться с рядом вопросов, касающихся отношения человека к жизни и смерти. Пожалуйста, в каждом пункте отметьте утверждение, а где это указано, два-три утверждения, в

наибольшей степени характеризующие Ваши представления.

1. Как Вы представляете себе жизнь?

- А) радостной и удивительной
- Б) никчемной и не имеющей смысла
- В) цепью неприятностей, страданий и потерь

2. Как Вы относитесь к трудностям, встречающимся в Вашей жизни?

- А) жизнь трудна и с этим ничего не поделаешь
- Б) я стараюсь их преодолеть, иначе не достигну успеха
- В) трудности закаляют характер и делают меня сильнее

3. Как Вы представляете себе жизнь после жизни?

- А) наша земная жизнь единственная и после нее ничего не будет
- Б) в следующей жизни я не повторю своих ошибок и буду счастливее
- В) я не знаю, какой будет следующая жизнь, и меня это пугает

4. Когда Вы думаете о смерти, что Вас больше всего пугает?

- А) неизведанность загробной жизни
- Б) утрата этого мира
- В) физические страдания перед смертью

5. Если Вы в этой жизни сделали много ошибок, как Вы думаете, придется ли Вам расплачиваться за них после смерти?

- А) нет, за свои ошибки я расплачиваюсь при жизни
- Б) да, и это меня крайне беспокоит
- В) да, но сейчас меня это не волнует

6. Считаете ли Вы, что за Ваши ошибки будут расплачиваться дети и внуки?

- А) нет, это суеверие
- Б) да, возможно
- В) да, и это меня пугает

7. Как Вы полагаете, что может дать Вам смерть? (в этом вопросе Вы можете дать 1–3 ответа.)

- А) избавление от бремени жизни (трудностей, страданий, болезни)
- Б) воссоединение с родными или близкими, которых уже нет в живых
- В) разлука с родными и близкими мне людьми, которые остаются жить
- Г) утрата радостей жизни
- Д) наказание за мои ошибки и грехи
- Е) отпущение грехов

8. Как, по Вашему мнению, ведут себя люди, зная, что в скором времени они умрут? (в этом вопросе Вы можете дать 1–2 ответа.)

- А) не соглашаются с этим
- Б) испытывают гнев, обиду и зависть к окружающим
- В) пытаются отдалить конец, «торгуясь» с Богом и врачами
- Г) испытывают страх и чувство безнадежности перед надвигающейся смертью
- Д) принимают неотвратимость конца, смирившись с судьбой

9. Какие качества появляются у людей, прощающихся с жизнью?

- А) мужество и стойкость
- Б) агрессивность и завистливость к окружающим
- В) скорбь, страх, отчаяние
- Г) ожидание райской жизни
- Д) мудрость и прощение

10. Какие чувства вызывает умирающий у близких и родных людей?

- А) страдание и жертвенную любовь
- Б) страх и отвержение
- В) забота и чувство долга
- Г) принятие и безразличие

Общий показатель отношения к смерти

Отношение	Баллы (за каждый ответ)	Ответы
Оптимистичное	+ 1	1а, 2б, 2в, 3б, 4а, 5а, 5в, 6а, 7а, 7б, 7е, 8а, 8в, 8д, 9а, 9г, 9д, 10а, 10в
Пессимистичное	- 1	1б, 1в, 2а, 3а, 3в, 4б, 4в, 5б, 6б, 6в, 7в, 7г, 7д, 8б, 8г, 9б, 9в, 10б, 10г

Испытуемый выбирает ответы к 10 вопросам. 19 ответов отражают оптимистичное отношение к жизни и смерти, 19 ответов — пессимистичное. Испытуемый может дать максимум 13 ответов.

Каждый оптимистичный ответ оценивается 1 баллом с положительным значением (+1). Каждый пессимистичный ответ оценивается 1 баллом с отрицательным значением (-1). Если сумма набранных испытуемым баллов является отрицательной, его отношение к смерти оценивается как пессимистичное. Интервал от 0 до (+3) свидетельствует об амбивалентном (противоречивом) отношении к смерти. Сумма баллов, превышающая показатель (+3) балла, оценивается как оптимистичное отношение.

При апробации данной методики в группе юношей и девушек, совершивших суицидальные попытки (35 пациентов острых отделений ПКБ № 4 им. П.Б. Ганнушкина и отделения аффективной патологии НИИ психиатрии), проводился корреляционный анализ общего показателя отношения к смерти, ряда показателей по методикам «Шкала экзистенции» А. Лэнгле, К. Орглер и общего показателя методики «Удовлетворённость жизнью» Э. Динера. Установлены положительные корреляции на высоком уровне значимости между общим показателем методики И.Ю. Кулагиной, Л.В. Сенкевич, показателями шкал «самодистанцирование», «самотрансценденция», «персональность», общим G-показателем экзистенциальной исполненности шкалы экзистенции и общим показателем удовлетворенности жизнью методики Э. Динера.

Результаты и обсуждение

Проведенное нами эмпирическое исследование позволило определить сходство и различия в отношении к смерти у юношей и девушек, мужчин и женщин, живущих в Москве, Ереване и Риме. Рассмотрим возрастные и гендерные различия по регионам.

Отношение к смерти: возрастные и региональные различия

Как показали данные, полученные в Центральной России (Москва), в юности для студентов гуманитарных вузов характерно оптимистичное отношение к смерти, хотя невысокого уровня: средний балл — 3,29. Если рассматривать популяционную динамику от юности к зрелости, можно отметить некоторое снижение уровня отношения к смерти, приводящее к тому, что у преподавателей гуманитарных вузов оно становится амбивалентным: средний балл — 2,55 (табл. 1).

В Кавказском регионе (Ереван) отношение к смерти ниже по своему уровню: оно амбивалентно как в юности, так и в зрелости — у студентов и преподавателей гуманитарных вузов. Здесь намечается аналогичная динамика — незначительное снижение уровня отношения к смерти от юности (2,26 балла) к зрелости (1,81 балла). Так же как в Центральной России, в Армении возрастные различия статистически незначимы (см. табл. 1).

Близкие показатели и общая тенденция возрастного снижения отношения к смерти в Москве и Ереване могут быть связаны с еще не вполне утраченными представлениями о жизни и смерти, унаследованными с доперестроечных времен. Это предположение в какой-то мере подтверждают значимые отличия показателей студентов и преподавателей гуманитарных (светских) подразделений вузов в Италии.

В Италии (Рим) оптимистичное отношение к смерти несколько выше в юности (3,46 балла) и значительно выше в зрелости (6,37 балла), чем в постсоветском пространстве — в Центральной России и Армении. Динамика здесь прямо противоположна: наблюдается существенное повышение уровня оптимистичного отношения к смерти в зрелом возрасте. Возрастные различия достоверны на высоком уровне значимости ($p < 0.001$).

Напомним, что отношение к смерти, согласно положениям С.Л. Рубинштейна и представителей экзистенциально-гуманистического направления в психологии (что отражено в вопросах авторской методики), определяется рядом факторов — удовлетворенностью жизнью, принятием ее финала, отсутствием значительного страха смер-

ти и процесса умирания, уверенностью в собственной стойкости перед лицом смерти и в ближайшем социальном окружении, способном поддержать на последнем этапе жизни. Такие высокие показатели оптимистичного отношения к смерти, как в Риме, видимо, свидетельствуют о присутствии большинства этих факторов в сознании данной категории интеллигенции. Вероятно, удовлетворенность жизнью в зрелости связана, в частности, с внешними условиями, являющимися достаточно благоприятными в экономически развитой европейской стране.

Как видно из табл. 1, возрастные различия проявляются по-разному в разных регионах. Поэтому представляет интерес определение значимости различий в показателях респондентов каждой возрастной группы из Москвы, Еревана и Рима.

В юности статистически значимые различия наблюдаются только в показателях отношения к смерти юношей Еревана и Рима ($p \leq 0,05$). Оптимистичное отношение к проблемам жизни, смерти и умирания, свойственное студентам из Рима, значительно выше, чем амбивалентное отношение к этим проблемам ереванских студентов. При этом различия в показателях юношей из Москвы и Еревана, и также Москвы и Рима статистически незначимы (табл. 2).

В зрелости, когда отношение к смерти снижается по своему уровню в Москве и Ереване и повышается в Риме, наблюдаются значимые различия не только между показателями Армении и Италии, но и показателями Центральной России и Италии ($p \leq 0,001$). Амбивалентное отношение к смерти, присущее преподавателям вузов Москвы и Еревана, близко по своему уровню, так что в данных показателях значимые различия отсутствуют (см. табл. 2).

Таким образом, именно в зрелости появляются наибольшие региональные различия в отношении к смерти.

Отношение к смерти: гендерные и региональные различия

С целью выявить гендерные различия рассмотрим особенности отношения к смерти в юности и зрелости — по регионам.

Таблица 1
Различия в показателях отношения к смерти между возрастными группами Москвы, Еревана и Рима (средние значения, U-критерий Манна-Уитни)

Отношение к смерти	Москва			Ереван			Рим		
	юность	зрелость	<i>p</i>	юность	зрелость	<i>p</i>	юность	зрелость	<i>p</i>
Общий показатель	3,29	2,55	0,187	2,26	1,81	0,529	3,46	6,37	0,000

Таблица 2
Региональные различия в показателях отношения к смерти у респондентов юношеского и зрелого возрастов (попарные сравнения, U-критерий Манна-Уитни, W-критерий Уилкоксона)

Сравнение показателей	Статистика U Манна-Уитни	Статистика W Уилкоксона	Значимость (2-стор.)
Юность			
Москва—Ереван	468,5	1098,5	0,088
Москва—Рим	589,5	1219,5	0,786
Рим—Ереван	449,0	1079,0	0,050
Зрелость			
Москва—Ереван	1538,0	2241,0	0,198
Москва—Рим	548,5	5301,5	0,000
Рим—Ереван	149,0	852,0	0,000

В юности отсутствуют значимые различия в отношении к смерти у юношей и девушек (табл. 3). Однако намечается определенная тенденция в Центральной России и Армении, т. е. на территории постсоветского пространства: в своем восприятии проблем, связанных со смертью, юноши более оптимистичны, чем девушки. Девушки в Москве и Ереване более тревожны, осознавая эти проблемы, так что их отношение становится амбивалентным. Эти данные можно объяснить более ранним личностным взрослением девушек по сравнению с юношами, их более серьезным отношением к вопросам оценки своего не очень долгого жизненного пути, отношения к себе близких и вопросам, имеющим религиозный контекст. Видимо, юноши 18–23 лет более легко и спокойно судят об этих проблемах, что может быть следствием как отсутствия особого интереса к экзистенциальным моментам, так и защитной реакцией, не позволяющей углубляться в травмирующее содержание жизни.

В то же время данной тенденции у итальянской молодежи не наблюдается. В Риме и юноши и девушки достаточно оптимистичны. Получая светское, а не религиозное образование, и проживая в лучших социально-экономических условиях, чем их сверстники из России и Армении, возможно, они осознанно или неосознанно избегают анализа тяжелой стороны жизни.

Достаточно комфортная, благополучная жизнь в Риме в большей мере сказывается на отношении к смерти у мужчин и женщин среднего возраста. И у тех и у других значительно повышается уровень оптимистичного отношения к смерти — у мужчин с 3,52 баллов в юности до 6,67 балла в зрелости, у женщин — с 3,36 баллов в юности до 5,93 баллов в среднем возрасте (см. табл. 3). Хотя у итальянских женщин уровень оптимистичного отношения несколько ниже, чем у мужчин, значимые гендерные различия отсутствуют.

В Центральной России и Армении наблюдается противоположная тенденция: вместо повышения оптимизма происходит спад, усугубление амбивалентного отношения у мужчин в Москве и у женщин в Ереване. Можно предположить, что усиление амбивалентности у московских мужчин-гуманитариев связано с неудовлетворенностью жизнью в дорогом и максимально социально расслоенном мегаполисе. Снижение уровня оптимистического отношения к смерти и обострение экзистенциальных проблем у женщин в Армении может объясняться как традициями в Кавказском регионе (в котором женщина меньше ориентирована на социальные достижения и больше — на семью и быт), так и спецификой современного социально-экономического положения в стране, при котором мужчины часто вынуждены на-

долго оставлять семью ради заработков и на плечи женщин ложатся значительные семейные трудности на фоне периодически повторяющегося одиночества. И именно в Армении зафиксированы статистически значимые гендерные различия в уровне отношения к смерти (см. табл. 3).

Выводы

1. Отношение к смерти, придающей завершенность жизни человека и пробуждающей поиски смысла жизни, зависит от степени удовлетворенности жизнью, принятия факта ее конечности, страха перед смертью, процесса умирания и загробной жизнью/небытием, уверенности в собственной стойкости перед лицом смерти и в ближайшем окружении, способном поддержать на последнем этапе жизни.

2. Представители интеллигенции (студенты и преподаватели гуманитарных вузов) в Москве, Ереване и Риме относятся к проблемам смерти оптимистично или амбивалентно; пессимистичное отношение отсутствует.

3. В отношении к смерти значительны региональные различия, которые можно объяснить не только культурно-историческими традициями, но и социально-экономической ситуацией, сложившейся в регионах в настоящее время.

4. Популяционная динамика общих показателей отношения к смерти от юности к зрелости различна в разных регионах. В Риме — культурном центре экономически развитой европейской страны с высоким уровнем жизни — уровень оптимистичного отношения значимо выше в зрелости, чем в юности. На территории постсоветского пространства, в Москве и Ереване, наблюдается обратная тенденция: от юности к зрелости уровень такого отношения снижается. В московском мегаполисе юноши имеют оптимистичное отношение невысокого уровня, лица среднего возраста — амбивалентное. В Ереване, уровень жизни в котором ниже московского, отношение амбивалентное и в юности, и в зрелости, но в зрелости его уровень несколько ниже.

5. Снижение уровня отношения к смерти в Москве происходит за счет мужской выборки — именно мужчины в зрелости теряют свое оптимистичное юношеское отношение, приобретая амбивалентность взглядов на экзистенциальные проблемы. В Ереване снижается уровень амбивалентного отношения, напротив, у женщин, так что в зрелости гендерные различия оказываются значимыми. В Риме оптимистичное отношение к смерти высокого уровня свойственно и мужчинам и женщинам.

Таблица 3

Гендерные различия в показателях отношения к смерти у респондентов юношеского и зрелого возрастов из разных регионов (средние значения, U-критерий Манна-Уитни)

Возрастной период	Москва			Ереван			Рим		
	муж.	жен.	<i>p</i>	муж.	жен.	<i>p</i>	муж.	жен.	<i>p</i>
Юность	4,50	2,80	0,174	3,00	1,82	0,139	3,52	3,36	0,881
Зрелость	2,26	2,68	0,340	2,93	1,05	0,042	6,67	5,93	0,396

Литература

1. *Аргайл М.* Психология счастья. 2-е изд. СПб.: Питер, 2003. 271 с.
2. *Баканова А.А.* Отношение к жизни и смерти в критической жизненной ситуации. Дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.11. СПб., 2000. 203 с.
3. *Белорусов С.А.* Психология страха смерти [Электронный ресурс] // <http://hpsy.ru/public/x1211.htm> (дата обращения: 29.10.2013).
4. Жить без страха смерти // *Psychologies*. 2013. № 91. С. 108–131.
5. *Кюблер-Росс Э.* О смерти и умирании. Киев: София, 2001. 320 с.
6. *Рейнгольд Дж.С.* Мать, тревога и смерть. Комплекс трагической смерти. М.: ПЕР СЭ, 2004. 384 с.
7. *Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 512 с.
8. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
9. *Фромм Э.* Человек для самого себя. М.: АСТ; Астрель, 2011. 349 с.
10. *Холмогорова А.Б.* Страх смерти: культуральные источники и способы психологической работы // *Московский психотерапевтический журнал*. 2003. № 2. С. 120–131.
11. Экзистенциальная психология / Под ред. Р. Мэя. М.: Апрель Пресс; изд-во «ЭКСМО-Пресс», 2001. 624 с.
12. *Ялом И.* Вглядываясь в солнце: жизнь без страха смерти. М.: Эксмо, 2012. 352 с.

Attitudes towards Death: Age, Regional and Gender Differences

I.Yu. Kulagina

PhD in Psychology, senior researcher, professor at the Chair of Developmental Psychology, Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Education

L.V. Senkevich

PhD in Psychology, associate professor, doctoral candidate at the Chair of Developmental Psychology, Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Education; head of the Chair of Clinical Psychology, Department of Social Medicine, Maimonides State Classical Academy

The paper presents research data on attitudes towards death among intellectuals -students and academic staff of arts and humanities universities of Moscow, Yerevan and Rome, i.e. cultural centers where Christian confessions have traditionally been predominant. The degree of optimism/pessimism in the subjects' attitudes towards death was assessed with an approved scale, the full version of which is reproduced in the paper. Regional differences in the subjects' attitudes towards death can be interpreted not only in terms of cultural-historical traditions, but also in terms of modern social economical settings of different regions. Age (youth/maturity) and gender differences are closely related to the regional ones. In Rome, the level of optimistic attitudes increases with age, while in the post-Soviet countries it tends to decrease and become ambivalent in late adulthood, as it is in Moscow and Yerevan. At the same time, in Rome high levels of optimistic attitudes towards death are typical both for men and women, whereas in Moscow and in Yerevan ambivalent attitudes are mostly common for men and for women respectively.

Keywords: attitudes towards death, intellectuals, youth and maturity, regional specifics, gender differences.

References

1. *Argail M.* Psikhologiya schast'ia. 2-e izd. [The psychology of happiness. 2nd ed.] St. Petersburg: Piter, 2003. — 271 p.
2. *Bakanova A.A.* Otnoshenie k zhizni i smerti v kriticheskoi zhiznennoi situatsii. Diss... kand. psikhol. nauk: 19.00.11. [Attitude to life and death in critical situations. Diss ... cand. psychol. Sciences: 19.00.11] St. Petersburg., 2000. — 203 p.
3. *Belorussov S.A.* Psikhologiya strakha smerti [Psychology of fear of death] [electronic resource] Available at: <http://hpsy.ru/public/x1211.htm> (Accessed 29.10.2013)
4. *Zhit' bez strakha smerti* [Live without fear of death]. *Psychologies*. 2013. № 91. — P. 108–131.
5. *Kiubler-Ross E.* O smerti i umiranii. [On Death and Dying] Kiev: Sofiya, 2001. — 320 s.
6. *Reingol'd Dzh.S.* Mat', trevoga i smert'. Kompleks tragicheskoi smerti. [Mother, anxiety and death. Complex tragic death]. Moscow: PER SE, 2004. — 384 p.
7. *Rubinshtein S.L.* Bytie i soznanie. Chelovek i mir. [Being and consciousness. Man and the world]. St. Petersburg: Piter, 2003. — 512 p.
8. *Frankl V.* Chelovek v poiskakh smysla. [Man 's Search for Meaning]. Moscow: Progress, 1990. — 368 p.
9. *Fromm E.* Chelovek dlia samogo sebja. [Man for Himself] Moscow: AST; Astrel', 2011. — 349 p.
10. *Kholmogorova A.B.* Strakh smerti: kul'tural'nye istochniki i sposoby psikhologicheskoi raboty [Fear of death : culture sources and methods of psychological work]. *Moskovskii psikhoterapevticheskii zhurnal*. [Moscow psychotherapeutic magazine], 2003. № 2. — P. 120–131.
11. *Ekzistentsial'naiia psikhologiya* [Existential Psychology] / Pod red. R. Meia. Moscow.: Aprel' Press; publ. "EKSMO-Press", 2001. — 624 p.
12. *Ialom I.* Vgliadyvaias' v solntse: zhizn' bez strakha smerti. [Looking into the sun: a life without fear of death] Moscow: Eksmo, 2012. — 352 p.

Адаптация методики Дж. Крокер, направленной на исследование базовых оснований самооценки¹

О.Н. Молчанова

кандидат психологических наук, профессор кафедры общей и экспериментальной психологии факультета психологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

Т.Ю. Некрасова

преподаватель факультета психологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

Настоящая статья является результатом исследования, задача которого состояла в создании русскоязычной версии шкалы «Contingencies of Self-Worth» (CSW) Дж. Крокер (J. Crocker), названной нами «Базовые основания самооценки», и ее адаптации на русскоязычной выборке. Теоретический контекст, к которому отсылается шкала, задается идеей о важности учета оснований, на которых личность базирует самооценку. В статье описываются процедура и этапы адаптации русскоязычного варианта опросника, в которых приняли участие 791 человек (309 мужчин и 482 женщины, средний возраст — 20,5 лет), приводятся результаты проверки внутренней согласованности (коэффициент α -Кронбаха — от 0,67 до 0,84), дискриминативности (показатели варьируются от 0,55 до 0,86), ретестовой надежности опросника (коэффициент корреляции Спирмена — от 0,54 до 0,79, $p < 0,001$), конструктивной валидности. Результаты анализа психометрических характеристик русскоязычной версии опросника показали, что вопросы каждой из семи выделенных шкал согласованы между собой, обладают хорошей дискриминативностью, опросник измеряет заявленный конструкт, результаты устойчивы во времени, факторная структура методики подтверждает выделение семи базовых оснований самооценки. Тем самым подтверждается возможность использования опросника в качестве исследовательской методики для выявления базовых самооценочных оснований.

Ключевые слова: самооценка, базовые основания самооценки, внешние и внутренние основания самооценки, самоуважение, самоэффективность.

В психологических исследованиях самооценке уделяется значительное внимание на протяжении уже многих десятилетий и интерес к данному феномену, судя по множеству публикаций, не угасает. Одним из следствий активного освоения темы самооценки стало устойчивое ее восприятие как важнейшего психологического ресурса человека, влияющего на продуктивность учебной деятельности и успех профессиональной карьеры; межличностный статус и стиль общения; на формирование определенных личностных черт и выбор поведения в конкретной ситуации. Уровень, форма, тип самооценки, а также особенности ее функционирования отражаются в индивидуальном бытии личности. Этот факт находит многочисленные подтверждения в эмпирических исследованиях. При этом методический арсенал изучения самооценки в отечественной психологии достаточно невелик, последние разработки тест-опросников осуществлялись еще в 80-х годах [4; 5], и, кроме того, все они в основном сосредоточены на выявлении уровня самооценки и отдельных ее компонентов. Такое положение, по крайней мере, странно, так как не соответствует современному состоя-

нию теоретических представлений о самооценке. Уровень или «высота» самооценки сами по себе не отражают ее сути, понимаемой как суждение о ценности, значении или значимости «Я», выражающее «мою отнесенность именно к моей индивидуальности» [1, с. 44]. Самооценка всегда есть процесс и результат соотношения определенного представления о себе с внутренними критериями, личностными стандартами, с идеализированной моделью. Однако одного процесса сравнения еще недостаточно для «размещения» представления о себе на некоторой шкале между полюсами «хорошо — плохо», т. е. для приписывания значения своей личности или ее отдельным аспектам. В данном случае мы можем говорить лишь о рациональной *самооценке*, описывая самооценку исключительно по параметру величины или «высоты», нередко игнорируя ее значение для человека. Собственно, самооценка как суждение о ценности, значении или значимости своего «Я» в целом и его отдельных аспектов — это всегда аксиологическая оценка, содержащая маркеры — «хороший-плохой», «позитивный-негативный». Формирование аксиологической самооценки происходит, на

¹ Работа выполнена при поддержке программы «Научный фонд НИУ ВШЭ» в 2013–2014 гг., проект № 12-01-0149.

наш взгляд, через *оценку релевантности* того или иного представления о себе, т. е. оценку значимости сферы оцениваемого, определения ее связи с личными интересами, смыслами и ценностями, и *оценку конгруэнтности*, т. е. оценку соответствия представлений о себе личным стандартам и целям [см.: 3]. Такая зависимость самооценки от мотивов, целей, смыслов человека позволяет утверждать, что самооценка — это «оценка с точки зрения определенной системы ценностей» [2, с. 99], и именно вследствие этого она определяется жизненными отношениями, реальной жизнедеятельностью субъекта.

Основания, на которых личность базирует самооценку, т. е. оценка значимости сферы оцениваемого, ее связь с личными интересами, смыслами и ценностями, могут оказаться более важными, чем уровень самооценки сам по себе, поскольку именно они репрезентируют систему личностных значимостей и обуславливают особенности саморегуляции, нередко определяя тип самооценки и оказывая значительное влияние на функционирование личности и ощущение благополучия. К данному выводу приходит Дж. Крокер (J. Crocker), исследуя базовые основания самооценки и разрабатывая опросник, направленный на их изучение. В процессе создания опросника были расширены теоретические представления о феномене самооценки, проведены факторный анализ и анализ конструктивной валидности, определены ретестовая надежность и внутренняя согласованность опросника. В исследовании Дж. Крокер участвовали 1418 студентов. В 2001 году была опубликована статья, посвященная разработке и теоретическому обоснованию оригинального варианта опросника [9], а в 2003 г. вышла статья с описанием статистических данных апробации методики [8].

Оригинальный англоязычный вариант опросника содержит 35 утверждений, согласие с которыми надо оценить от 1 (абсолютно не согласен) до 7 (абсолютно согласен). Опросник содержит семь шкал, каждая из которых представлена пятью утверждениями и отражает базовое основание самооценки: академическая успеваемость; одобрение других; успешность в условиях конкуренции; поддержка семьи; внешность; любовь Бога; нравственные нормы. Опросник обладает приемлемыми показателями внутренней согласованности (коэффициенты α -Кронбаха для шкал опросника варьируют от 0,82 до 0,96); высокими показателями ретестовой надежности (коэффициенты корреляции между первым и повторным тестированием, проведенным через три месяца, составляют от 0,68 до 0,92), конструктивной валидностью.

Оригинальная версия методики была апробирована в целом ряде исследований, раскрывающих связь базовых оснований самооценки с различными личностными характеристиками. В частности, в них показывается, что такие источники самоуважения, как Бог, семья и мораль, ассоциируются с большей независимостью самоуважения, тогда как опора на оценки других людей, одобрения или порицания, социальное признание или отвержение в большей мере

обуславливает зависимую самооценку. Кроме того, в этих исследованиях доказывается, что такие внешние условия самооценности, как физическая привлекательность и академические успехи негативно коррелируют с ощущением благополучия, способствуют развитию депрессии и ведут к пищевым нарушениям. Респонденты, базирующие собственную ценность на этих специфических основаниях, оказываются более уязвимыми, когда их самооценка подвергается угрозе со стороны негативных событий или оценок, затрагивающих данные основания. Например, Дж. Крокер обнаружила, что студенты, чье чувство собственной ценности основывалось на академических успехах, имели более низкий уровень самоуважения, испытывали более негативные эмоции, когда получали плохие оценки или терпели какие-то другие неудачи в академической сфере, чем студенты с другими основаниями самооценки [7]. В исследовании Дж. Крокер и ее коллег также установлена связь оснований самооценки с формой досуговой активности студентов. Например, студенты, самооценка которых базировалась на внешней привлекательности, в течение первого семестра учебы больше времени уделяли вечеринкам, походам по магазинам, налаживанию новых знакомств. Студенты, базовым основанием самооценности которых выступила шкала «любовь Бога», больше времени посвящали учебе, участию в религиозных и спортивных организациях [8].

Таким образом, методика Дж. Крокер, выявляя различные основания самооценивания, успешно применяется в психологических исследованиях, открывая новые перспективы для изучения феномена самооценки.

В настоящее время оригинальная англоязычная версия опросника адаптирована для японской, немецкой, французской, турецкой и испанской выборок. Однако варианты опросника в этих странах различаются по количеству базовых оснований самооценки: например, из французской версии была исключена шкала «Любовь Бога», в японскую версию добавлена шкала «гармоничность в отношениях» и т. д., что, по-видимому, с точки зрения исследователей, больше соответствует социокультурным особенностям этих стран.

В рамках данного исследования нами была поставлена цель адаптировать на русскоязычной выборке шкалу Дж. Крокер, направленную на выявление базовых оснований самооценки. Соответственно, были сформулированы задачи: перевод оригинального варианта опросника Дж. Крокер на русский язык; проверка дискриминативности, внутренней согласованности, ретестовой надежности, валидности русскоязычной версии опросника; его повторная факторизация.

Разработка русскоязычной версии методики

С 2011 года авторами статьи с разрешения Дж. Крокер ведется работа по разработке русскоязычной версии опросника, который был назван «Базовые основания самооценки».

Для адаптации русскоязычного варианта шкалы Дж. Крокера была сформирована выборка общей численностью 791 человек, в том числе 309 мужчин и 482 женщины, средний возраст респондентов 20,5 лет. Участниками исследования стали студенты московских вузов (Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Московский государственный текстильный университет им. А.Н. Косыгина, Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова), обучающиеся на разных факультетах. Выборку для проверки ретестовой надежности составили 96 студентов (43 мужчины, 53 женщины).

Проверка конструктивной валидности опросника представляла особую сложность, поскольку в отечественной психологии нет диагностического инструментария для изучения оснований самооценки. В исследовании использовались методики, которые, согласно результатам западных психологов, различают людей с разной выраженностью тех или иных оснований самооценки: шкала самоуважения М. Розенберга [4], шкала общей самооценки [6], а также вариант методики Дембо-Рубинштейн. Для обработки результатов и их статистического анализа использовались методы описательной статистики, корреляционного анализа, сравнение средних, факторного анализа (методом главных компонент, с Варимакс-вращением). Обработка данных производилась в системе SPSS for Windows v. 19)².

На первом этапе исследования осуществлялся перевод текста оригинального опросника на русский язык (был произведен прямой и обратный перевод пунктов опросника, в том числе перевод адаптированных на испанскую и французскую выборки вариантов опросника), оценка их экспертами и создание тестовой версии опросника. В качестве экспертов выступили кандидат психологических наук, доцент Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» и кандидат филологических наук, доцент Саратовского государственного университета.

Первоначальная версия опросника прошла апробацию на выборке студентов НИУ ВШЭ (172 человека: 58 мужчин, 114 женщин, средний возраст 20,2 лет). Наши результаты показали не слишком высокую согласованность шкал: коэффициент α -Кронбаха составил по различным шкалам от 0,47 до 0,63. Наиболее низкие показатели согласованности обнаружила шкала «любовь Бога». Исследование дискриминативности также обнаружило низкие показатели по данной шкале.

На втором этапе исследования в результате анализа литературы по ценностям современной молодежи и интервью респондентов, участвующих в первоначальной апробации методики, из оригинального опросника Дж. Крокера была исключена шкала «любовь Бога» и добавлены три дополнительных шкалы: «престиж/статус», «поддержка друзей», «отношения

с любимым человеком». В апробации новой версии опросника приняли участие студенты технических и гуманитарных вузов Москвы (197 человек: 75 мужчин, 122 женщины, средний возраст 20,6 лет). Показатели внутренней согласованности шкал опросника, оцененные с помощью коэффициентов альфа Кронбаха, оказались достаточно высокими и составили по разным шкалам от 0,68 до 0,84. Большинство вопросов обладают хорошей дискриминативностью (от 0,52 до 0,83; $p < 0,01$), за исключением трех, которые входят в шкалы «статус/престиж» и «поддержка друзей». Проведенный факторный анализ методом главных компонент с последующим Варимакс-вращением выявил семь факторов. Качественный анализ полученного факторного решения свидетельствует о выделении следующих факторов: «академическая успеваемость»; «одобрение других»; «успешность в условиях конкуренции»; «поддержка семьи»; «внешность»; «нравственные нормы» и «отношения с любимым человеком». Вопросы шкалы «престиж/статус» входят в фактор «академическая успеваемость», а вопросы шкалы «поддержка друзей» — в фактор «одобрение других». Таким образом, из трех дополнительно введенных нами шкал («престиж/статус», «поддержка друзей», «отношения с любимым человеком») только последняя образует самостоятельный фактор и, следовательно, может служить независимым основанием самооценки. В результате был составлен окончательный вариант русскоязычного опросника Дж. Крокера «Базовые основания самооценки», который предъявлялся респондентам на третьем этапе исследования. На этом этапе в исследовании приняли участие 422 человека: 176 мужчин и 246 женщин, средний возраст респондентов — 20,5 лет.

Результаты и обсуждение

Проверка дискриминативности вопросов опросника дала хорошие результаты. Показатель дискриминативности (коэффициент корреляции ответа на вопрос с скорректированным общим баллом по шкале) для шкалы «академическая успеваемость» составил от 0,63 до 0,83 ($p < 0,01$); для шкалы «одобрение других» — от 0,60 до 0,81 ($p < 0,01$); «успешность в условиях конкуренции» — от 0,79 до 0,86 ($p < 0,01$); «поддержка семьи» — от 0,60 до 0,79 ($p < 0,01$); «внешность» — от 0,53 до 0,81 ($p < 0,01$); «нравственные нормы» — от 0,59 до 0,82 ($p < 0,01$); «отношения с любимым человеком» — от 0,55 до 0,78 ($p < 0,01$). Данные показатели свидетельствуют о хорошей дифференцирующей способности шкал опросника.

Для выявления внутренней структуры опросника был проведен факторный анализ методом выделения главных компонент с последующим Варимакс-вращением, результаты которого представлены в табл. 1.

² Авторы благодарят А.А. Пономареву за консультации и помощь в обработке данных.

Факторная структура русскоязычного варианта опросника Дж. Крокер

№ фактора	Шкалы	№ вопроса (факторная нагрузка)				
		2	9	19	25	31
1	Соревнование с другими	(0,76)	(0,80)	(0,82)	(0,74)	(0,77)
2	Одобрение окружающих	(0,70)	(0,79)	(0,82)	(0,60)	-
3	Нравственность	(0,60)	(0,71)	(0,80)	(0,76)	(0,82)
4	Внешность	(0,62)	(0,57)	(0,77)	(0,67)	(0,75)
5	Отношения с любимым человеком	(0,56)	(0,72)	(0,77)	-	-
6	Академическая успеваемость	(0,53)	(0,71)	(0,61)	(0,71)	(0,57)
7	Поддержка семьи	(0,83)	(0,74)	(0,64)	-	-

В процессе факторного анализа полученных результатов было выделено 7 факторов, объясняющих 58 % дисперсии. Четыре фактора содержат все пять пунктов соответствующих шкал, один фактор (2-й) содержит четыре из пяти пунктов шкалы «одобрение окружающих», два фактора (5-й и 7-й) — три из пяти пунктов шкал «отношения с любимым человеком» и «поддержка семьи». То что все факторы образованы исключительно пунктами, относящимися к соответствующим шкалам, свидетельствует о наличии сходства между выделенными факторами и теоретически обоснованными базовыми основаниями самооценки. В целом факторная структура русскоязычного варианта опросника «Базовые основания самооценки» соответствует оригинальному варианту шкалы Дж. Крокер [8].

Показатели *внутренней согласованности* (надежности — согласованности), оцененные с помощью коэффициент α -Кронбаха, оказались вполне приемлемыми и составили по разным шкалам от 0,67 до 0,84 (табл. 2).

Таблица 2

Ретестовая и одномоментная надежность шкал опросника «Базовые основания самооценки»

Шкалы	Коэффициент Спирмена	Коэффициент Кронбаха
Академическая успеваемость	0,54	0,77
Одобрение других	0,74	0,79
Успешность в условиях конкуренции	0,67	0,87
Поддержка семьи	0,55	0,69
Внешность	0,79	0,78
Нравственные нормы	0,71	0,81
Отношения с любимым человеком	0,74	0,67

Примечание: все $p < 0,001$.

Для проверки *ретестовой надежности* 96 человек из выборки апробации (43 мужчины, 53 женщины) через три недели повторно заполняли опросник. Показатели ретестовой надежности, определяемые с

помощью коэффициента корреляции Спирмена, по отдельным шкалам составили от 0,54 до 0,79 (табл. 2). Для нашей выборки наибольшую устойчивость показали шкала «внешность» (0,79), а наименьшую устойчивость — шкалы «академическая успеваемость» (0,54) и «поддержка семьи» (0,55).

Таким образом, психометрические показатели надежности опросника «Базовые основания самооценки» демонстрируют достаточную устойчивость во времени и внутреннюю согласованность его шкал.

Конструктивная валидность опросника проверялась тремя способами. Во-первых, путем сопоставления оценок по опроснику с оценками значимости различных сфер жизни. Мы просили респондентов оценить по шкале от 1 до 7 значимость следующих сфер жизни: «поддержка семьи», «успех в соревновании с другими (в условиях конкуренции)», «моя внешность», «академическая успеваемость», «соблюдение мною моральных, нравственных норм», «получение одобрения от других людей», «отношения с любимым человеком». Все шкалы опросника значимо коррелируют (метод корреляции Спирмена, $p < 0,01$) с оценками значимости соответствующей сферы жизни самими респондентами, коэффициенты корреляции для соответствующих шкал: «поддержка семьи» (0,49), «успешность в условиях конкуренции» (0,51), «внешность» (0,41), «академическая успеваемость» (0,47), «нравственность» (0,55), «одобрение окружающих» (0,40), «отношение с любимым человеком» (0,53).

Во-вторых, конструктивная валидность опросника проверялась посредством выявления взаимосвязи (коэффициент корреляции Спирмена) оснований самооценки с уровнем общей самооценки, определяемой по шкале самоуважения М. Розенберга, с высотой самооценки в различных специфических областях (методика Дембо-Рубинштейн) и с показателями общей самооэффективности [6].

Как показали результаты, самоуважение (шкала М. Розенберга) позитивно коррелирует со всеми основаниями самооценки, значимо — со шкалами «академическая компетентность» (0,23, $p < 0,01$); «одобрение, получаемое от других» (0,29, $p < 0,01$) и

«внешность» (0,15, $p < 0,05$). Полученные в нашем исследовании результаты могут быть обусловлены тем фактом, что академическая успеваемость и внешняя привлекательность являются сферами, которые прежде всего оцениваются другими в студенческой выборке. Поэтому оценки в этих областях, и, соответственно, одобрение, получаемое от других, по-видимому, становятся важным источником самооценки. Мы предполагаем, что на этих основаниях базируются самооценку те, кто получает позитивную обратную связь: кто успешен в учебной деятельности, привлекателен и получает одобрение от других, поскольку именно эти основания дают им возможность оценивать себя в целом высоко.

Сравнивая эти данные с исследованиями, ведущимися в США, следует отметить, что, в отличие от нашей выборки, в выборке американских студентов шкала «академическая компетентность» не была связана с уровнем самоуважения, а такие основания, как «внешность» и «одобрение, получаемое от других», а также «успешность в условиях конкуренции», обнаруживали значимые негативные корреляции со шкалой самоуважения М. Розенберга. В целом проблема интерпретации разных связей между уровнем самооценки и ее основаниями в отечественной и американской выборках может быть объяснена кросскультурными различиями. Следует ли из этого, что самооценка студентов нашей выборки, несмотря на достаточно высокие показатели ее уровня, является более зависимой по сравнению с выборкой американских студентов? По мнению Дж. Крокер, те, кто базирует собственную ценность на внешних областях, связанных с оценкой других, являются в большей степени уязвимыми, поскольку эти основания нестабильны и, следовательно, самооценка с большей вероятностью может подвергаться угрозе вместе с ежедневными успехами или неудачами, позитивными или негативными оценками [9]. Однако вывод о большей «хрупкости» самооценки отечественных респондентов кажется несколько преждевременным, поскольку в самих исследованиях, проводимых под руководством Дж. Крокер [8], существует определенная противоречивость в решении вопроса о связи уровня самооценки и ее оснований. Например, в одном из ее исследований не обнаружено значимых позитивных корреляций между уровнем самоуважения (шкала М. Розенберга) и такими внутренними основаниями, как «любовь Бога» и «нравственность», и негативных — со шкалой «академическая успеваемость»; а в другом исследовании не выявлено значимых корреляций и со шкалами «поддержка семьи» [9]. Кроме того, в ее исследовании связь уровня самооценки и ее оснований оказалась зависимой от этнической принадлежности респондентов. В любом случае необходимо признать, что нужны дальнейшие исследования, изучающие соотношение разных параметров самооценки.

Существует широкораспространенное мнение, что самооценка — это не автономная, одномерная переменная, а определенный вид взаимосвязи частных

самооценок [5; 10], при этом уровень самооценки в различных областях жизни может достаточно сильно различаться. Кроме того, сложное строение эмоционально-ценностного отношения к себе может привести к разным сочетаниям уровней характеристик самоуважения и аутосимпатии [4]. Поэтому в настоящем исследовании для выявления связей между основаниями самооценки и ее высотой в различных значимых областях мы использовали методику Дембо-Рубинштейн. Для определения наличного и желаемого уровня развития качеств были выбраны следующие шкалы: «ум, способности», «уверенность в себе», «общая оценка себя», «компетентность в учебной деятельности», «самоуважение», «любовь к себе», «внешность».

Обнаружились значимые корреляции между базовыми основаниями самооценки и оценкой наличного/желаемого уровня выраженности определенного качества, а также разницей между данными уровнями.

Внешность как базовое основание самооценки положительно связана с желаемым (0,21, $p < 0,01$) и реальным (0,23, $p < 0,01$) уровнями оценки собственной внешности. *Академическая успеваемость*, на которой базируется самооценка человека, обнаружила положительные корреляции с желаемым уровнем уверенности в себе (0,18, $p < 0,01$) и компетентности в учебе (0,39, $p < 0,01$), а также с наличным уровнем компетентности в учебной деятельности (0,28, $p < 0,01$). Эти данные могут интерпретироваться как результат двустороннего взаимодействия высоты самооценки и выбора основания для самооценивания: чем важнее для самооценки человека сфера внешней привлекательности или академической успеваемости, тем выше он оценивает свой желаемый и действительный уровни в этих областях, и, наоборот, чем выше человек оценивает свои качества в той или иной конкретной области (в нашем случае — внешние данные и/или академические успехи), тем чаще он прибегает к ним как базовым основаниям самооценки.

Выраженность *успешности в соревновании* с другими в качестве базового основания самооценки обнаружила положительные корреляции с наличным уровнем компетентности (0,19, $p < 0,05$) и любви к себе (0,17, $p < 0,05$), с желаемыми уровнями уверенности в себе (0,23, $p < 0,01$), внешней привлекательности (0,19, $p < 0,05$) и компетентности в учебе; и отрицательную корреляцию с разницей между желаемым и наличным уровнем любви к себе (-0,18, $p < 0,05$). Таким образом, при самооценивании чаще будет использоваться социальное сравнение теми субъектами, кто ожидает, что именно они выиграют в этом «соревновании», и кто, в силу высокого уровня аутосимпатии и удовлетворенности собой, готов рискнуть, вступая в конкуренцию с другими.

Чем более значима для самооценки респондентов *поддержка семьи*, тем выше они оценивают свой наличный уровень компетентности в учебе (0,24, $p < 0,01$), и тем меньше разрыв между наличным и же-

лаемым уровнем компетентности (-0,18, $p < 0,05$). Эти данные во многом объясняются особенностью возраста и социальной ситуации респондентов (все они являются студентами). Ориентация на поддержку членов семьи рождает желание соответствовать семейным ожиданиям и надеждам, которые часто связаны с успешным выполнением роли студента, мерилom которого является академическая успеваемость.

Важность получения одобрения от других негативно коррелирует с наличным уровнем уверенности в себе (-0,33, $p < 0,01$) и самоуважения (-0,19, $p < 0,05$) и позитивно с желаемым уровнем внешней привлекательности (0,19, $p < 0,05$), а также с разницей между наличным и желаемым уровнями уверенности в себе (0,27, $p < 0,01$), общей оценки себя (0,20, $p < 0,05$), самоуважения (0,22, $p < 0,01$), любви к себе (0,16, $p < 0,05$) и внешней привлекательности (0,30, $p < 0,01$). Ориентация на внешнее подкрепление, одобрение окружающих связана с желанием больше соответствовать социальным нормам и стандартам в различных сферах жизни и, согласно нашим результатам, связана с большим разрывом между желаемым и наличным уровнями ряда личностных характеристик, что может создавать определенный внутренний дискомфорт и недовольство собой, ощущение несоответствия желаемому уровню. Соответственно, низкая уверенность в себе и низкое самоуважение при очень высоких стандартах ведут к тому, что человек будет искать поддержки и одобрения от других, пытаясь за счет них укрепить свою «хрупкую» самооценку. Полученный результат соответствует теоретическому положению о том, что ориентация на внешние основания самооценки формирует зависимую самооценку и, как правило, способствует меньшему психологическому благополучию.

Общая самооэффективность [6], согласно нашим данным, обнаружила значимые корреляции со шкалами «соревнование с другими» (0,14, $p < 0,05$) и «одобрение, получаемое от других» (-0,26, $p < 0,01$). Положительная корреляция воспринимаемой самооэффективности и важности быть успешным в условиях конкуренции не противоречит теоретическим представлениям о необходимости веры в себя, в свой потенциал, свои способности для достижения лучшего результата в условиях соревновательной среды. Если человек оценивает себя по возможности выиграть в сравнении с другими, превзойти других, быть более успешным, лучше справиться с определенным классом

задач и т. д., то естественно, что такое представление о своих способностях и возможностях будет связано с высокой самооэффективностью. Отрицательная корреляция субъективной оценки важности одобрения других и общей самооэффективности также вполне объяснима. Если человек при самооценивании полагается не на свои внутренние основания, способности или личностные качества, а на одобрение или неодобрение других, такая зависимая позиция, несомненно, делает его менее уверенным в собственных силах, снижает его восприятие собственной эффективности.

В целом можно сказать, что адаптируемый нами опросник дифференцирует людей студенческого возраста, использующих разные основания для самооценивания, по высоте самооценки и по самооэффективности. Исключение составляют две шкалы — «нравственные нормы» и «отношения с любимым человеком», которые не обнаружили корреляций ни с одним из изучаемых параметров. Представляется, что необходимы дальнейшие исследования, в частности прогностической валидности опросника. Дж. Крокер с коллегами, например, проверяла, как мы указывали выше, выступают ли основания самооценки предикторами активности первокурсников: предсказывают ли они участие студентов в каких-либо организациях, клубах или сообществах, направленность этих организаций, а также количество времени, уделяемой первокурсниками разным видам деятельности [8].

Результаты стандартизации опросника представлены в табл. 3. Поскольку как оригинальный вариант опросника, так и разрабатываемый нами направлены на исследование базовых оснований самооценки на студенческой выборке, возрастные различия не исследовались. В процессе стандартизации опросника гендерных различий обнаружено не было.

Выводы

В данной работе описаны результаты апробации русскоязычной версии методики Дж. Крокер. Результаты анализа ее психометрических характеристик показали, что вопросы шкал согласованы между собой, обладают хорошей дискриминативностью, измеряют заявленный конструкт, результаты устойчивы во времени. Факторная структура методики подтверждает выделение семи базовых оснований самооценки.

Таблица 3
Результаты стандартизации русскоязычного варианта опросника «Базовые основания самооценки»

Шкалы	Мужчины			Женщины			Общий		
	М	SD	N	М	SD	N	М	SD	N
Академическая успеваемость	5,04	0,99	176	5,09	1,02	246	5,06	1,01	422
Одобрение других	3,90	0,73	176	4,45	1,01	246	4,18	0,94	422
Успешность в условиях конкуренции	5,54	0,89	176	5,56	1,10	246	5,55	1,02	422
Поддержка семьи	5,05	0,93	176	5,21	0,81	246	5,13	0,86	422
Внешность	5,18	0,97	176	5,22	1,02	246	5,20	0,99	422
Нравственные нормы	4,89	1,01	176	4,93	1,13	246	4,91	1,08	422
Отношения с любимым человеком	4,95	1,00	176	5,11	0,94	246	5,03	0,97	422

Русскоязычная версия опросника может использоваться в психологии личности в качестве исследовательского метода. Полагаем, что разрабатываемый вариант опросника Дж. Крокер перспективен для исследований, направленных на изучение базовых самооценочных оснований.

Дальнейшие шаги по разработке опросника должны быть направлены на проверку социальной желательности опросника, выявление зависимости

результатов опросника от гендерных особенностей, образования и региона проживания респондентов; на создание варианта методики, пригодной для ее использования в других возрастных группах; на более детальное исследование связей между самооценочными основаниями, выявляемыми с помощью опросника, и другими параметрами самооценки (уровень, независимость, стабильность и др.), а также междуличностными качествами.

Приложение

Русскоязычный вариант опросника Дж. Крокер «Базовые основания самооценки»

Инструкция. Пожалуйста, ответьте на каждое из следующих утверждений (обведите ответ кружком), используя шкалу от «1 — абсолютно не согласен» до «7 — полностью согласен». Если Вы никогда не сталкивались с какой-либо из описанных в утверждениях ситуаций, пожалуйста, ответьте, как, Вам кажется, Вы бы чувствовали себя в подобной ситуации.

№ п/п	Утверждения	Абсолютно не согласен	Не согласен	Скорее не согласен	Не могу сказать, согласен или нет	Скорее согласен	Согласен	Полностью согласен
1	Я чувствую себя хорошо и уверенно, когда выгляжу привлекательно	1	2	3	4	5	6	7
2	Я начинаю больше уважать себя, когда лучше других справляюсь с заданием или проявляю больше способностей	1	2	3	4	5	6	7
3	Когда мой любимый человек гордится мной, мое самоуважение повышается	1	2	3	4	5	6	7
4	Мое представление о собственной внешности не влияет на мою самооценку	1	2	3	4	5	6	7
5	Я уважаю себя больше, когда поступаю в соответствии со своими моральными принципами	1	2	3	4	5	6	7
6	Когда у других складывается обо мне негативное мнение, меня это не трогает	1	2	3	4	5	6	7
7	Когда я знаю, что моя семья меня любит, я ощущаю внутреннее спокойствие	1	2	3	4	5	6	7
8	Я больше ценю себя, когда у меня есть любимый человек	1	2	3	4	5	6	7
9	Осознание того, что я лучше других справляюсь с какой-либо работой, повышает мою самооценку	1	2	3	4	5	6	7
10	Я перестаю себя уважать, если меня не уважают другие	1	2	3	4	5	6	7
11	Когда моя семья мной гордится, я чувствую себя достойным человеком	1	2	3	4	5	6	7
12	Я перестаю себя уважать, если делаю то, что считаю неправильным	1	2	3	4	5	6	7
13	Мое мнение о себе не связано с успехами в учебе	1	2	3	4	5	6	7
14	Я не могу себя уважать, если нарушаю собственные моральные и нравственные принципы	1	2	3	4	5	6	7
15	Уверенность в своей внешней привлекательности влияет на мою самооценку	1	2	3	4	5	6	7
16	Меня не волнует, что думают обо мне другие люди	1	2	3	4	5	6	7
17	Внутрисемейные отношения не влияют на мою самооценку	1	2	3	4	5	6	7

18	Я недоволен собой всякий раз, когда не достигаю достаточно высоких успехов в учебе	1	2	3	4	5	6	7
19	Я начинаю больше ценить себя, если справляюсь с заданиями лучше остальных	1	2	3	4	5	6	7
20	Характер моих отношений с лицами противоположного пола не влияет на мою самооценку	1	2	3	4	5	6	7
21	Я перестаю к себе хорошо относиться, когда не чувствую любви своей семьи	1	2	3	4	5	6	7
22	Когда мне кажется, что я выгляжу недостаточно хорошо, моя самооценка снижается	1	2	3	4	5	6	7
23	Мое представление о себе улучшается, когда я добиваюсь успехов в учебе	1	2	3	4	5	6	7
24	То, что думают обо мне другие, никак не влияет на мое мнение о себе	1	2	3	4	5	6	7
25	Моя самооценка растет, когда я превосхожу других в ситуациях соперничества	1	2	3	4	5	6	7
26	На мою самооценку влияет успешность в учебе	1	2	3	4	5	6	7
27	Я стал бы меньше ценить себя, если бы я сделал что-либо безнравственное	1	2	3	4	5	6	7
28	Моя самооценка снижается, когда я не чувствую, что мой любимый человек любит и ценит меня	1	2	3	4	5	6	7
29	Для моего самоуважения очень значима забота семьи	1	2	3	4	5	6	7
30	Моя самооценка не зависит от того, выгляжу я привлекательным или нет	1	2	3	4	5	6	7
31	Я уважаю себя больше, если делаю что-то лучше других	1	2	3	4	5	6	7
32	Хорошая успеваемость повышает мое самоуважение	1	2	3	4	5	6	7
33	Я неприятен сам себе, когда не следую своим моральным и этическим принципам	1	2	3	4	5	6	7
34	Мнение других обо мне влияет на мое мнение о себе	1	2	3	4	5	6	7
35	Для ощущения собственной ценности мне очень важна поддержка моего любимого человека	1	2	3	4	5	6	7

Обработка результатов:

- Поддержка семьи: вопросы 7, 11, 17*, 21, 29.
- Соревнование с другими: 2, 9, 19, 25, 31.
- Внешность: 1, 4*, 15, 22, 30*.
- Академическая успеваемость: 13*, 18, 23, 26, 32.
- Нравственность: 5, 12, 14, 27, 33.
- Одобрение других: 6*, 10, 16*, 24*, 34.
- Любовь: 3, 8, 20*, 28, 35.

Баллы за вопросы, отмеченные *, необходимо считать по следующей схеме: 7 = 1, 6 = 2, 5 = 3, 4 = 4, 3 = 5, 2 = 6, 1 = 7.

Баллы по каждой шкале суммируются и делятся на 5.

Литература

1. *Абульханова К.А.* Проблема индивидуальности в психологии // Психология индивидуальности: Новые модели и концепции / Под науч. ред. Е.Б. Старовойтенко, В.Д. Шадрикова. М.: НОУ ВПО «НПСИ», 2009. С. 14–63.
2. *Бороздина Л.В.* Что такое самооценка? // Психологический журнал. 1992. Т. 13. № 4. С. 99–100.
3. *Молчанова О.Н.* Самооценка: Теоретические проблемы и эмпирические исследования: Учеб. пособие. М.: Флинта: Наука. 2010. 392 с.
4. *Общая психодиагностика* / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. М.: МГУ, 1987. 304 с.
5. *Пантеев С.Р.* Самоотношение как эмоционально-ценностная система: Спецкурс. М.: МГУ, 1991. 108 с.
6. *Шварцер Р., Ерусалем М., Ромек В.Г.* Русская версия шкалы общей самооценки // Иностранная психология. 1996. № 7. С. 71–76.
7. *Crocker J., Lee S.J., Park L.E.* The pursuit of self-esteem: Implications for good and evil // A.G. Miller (ed.). The social psychology of good and evil. N. Y.: Guilford Press, 2004. [Электронная версия]: [http://wings.buffalo.edu/psychology/labs/SMRL/docs/Crocker,%20Lee,%20Park%20\(2004,%20Chapter%20in%20Social%20Psychology%20of%20Good%20and%20Evil\).pdf](http://wings.buffalo.edu/psychology/labs/SMRL/docs/Crocker,%20Lee,%20Park%20(2004,%20Chapter%20in%20Social%20Psychology%20of%20Good%20and%20Evil).pdf)
8. *Crocker J., Luhtanen R.K., Cooper M.L., Bouvrette A.* Contingencies of Self-Worth in College Students: Theory and Measurement // Journal of Personality and Social Psychology. 2003. V. 85 (5). P. 894–908.
9. *Crocker J., Wolfe C.* Contingencies of Self-Worth // Personality and Social Psychology Review. 2001. 108 (3). P. 593–623.
10. *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* / Ed. by R.F. Baumeister. — N. Y.; L.: Plenum Press, 1993. 265 с.

Adaptation of J. Crocker's Contingencies of Self-Worth Scale¹

O.N. Molchanova

Ph.D. in Psychology, professor at the Department of General and Experimental Psychology, Faculty of Psychology, National Research University "Higher School of Economics"

T.Yu. Nekrasova

lecturer at the Faculty of Psychology, National Research University "Higher School of Economics"

This paper summarizes the outcomes of a study aimed at creating a Russian version of the Contingencies of Self-Worth Scale (CSW) by J. Crocker and adapting it in a Russian sample. The theoretical context to which the scale refers is built around the idea of the importance of taking into account the foundations upon which a person bases his/her self-worth. The paper describes the adaptation procedure and stages (791 subjects participated in the process, 309 males and 482 females, with an average age of 20.5 years), presents results of internal consistency assessments (Cronbach's alpha ranges between 0.67 and 0.84), discriminative ability (indices ranging from 0.55 to 0.86), test-retest reliability (the Spearman correlation coefficient 0.54 to 0.79, $p < 0.001$), and construct validity. The analysis of psychometric features in the Russian version of the scale revealed the following: the questions in each of the seven scales are consistent and have good discrimination ability; the scale measures what it claims; the results are stable across time; the factor structure of the technique confirms the selection of the seven bases of self-worth. Therefore, the study proved that the Russian version of the scale can be used in research on the bases of self-worth.

Keywords: self-worth, external and internal bases of self-worth, self-esteem, self-efficacy.

References

1. *Abul'khanova K.A.* Problema individual'nosti v psikhologii [The problem of identity in psychology]. Psikhologiya individual'nosti: Noveye modeli i kontseptsii / Pod nauch. red. E.B. Starovoi tenko, V.D. Shadrikova. Moscow, 2009.
2. *Borozdina L.V.* Chto takoe samoocenka? [What is self-esteem?]. Psychological Journal [Psikhologicheskii zhurnal]. 1992. T. 13. № 4. P. 99–100.
3. *Molchanova O.N.* Samoocenka: Teoreticheskie problemy i empiricheskie issledovaniia: ucheb. posobie. [Self-esteem: Theoretical Issues and Empirical Studies : studies. Allowance]. Moscow, 2010.
4. *Obshchaia psikhodiagnostika* [Overall psychodiagnosis] / Pod red. A.A. Bodaleva, V.V. Stolina. — Moscow, 1987.
5. *Pantileev S.R.* Samoотношение как эмоционально-ценностная система (спецкурс). [The Self as an emotionally – value system (special course)] — Moscow, 1991.
6. *Shvartser R., Erusalem M., Romek V.G.* Russkaia versia shkaly obshchei samoeffektivnosti [Russian version of the general self-efficacy scale]. Inostrannaia psikhologiya. [Foreign psychology]. 1996. № 7. P. 71–76.
7. *Crocker J., Lee S.J., Park L.E.* The pursuit of self-esteem: Implications for good and evil // A. G. Miller (Ed.). The social psychology of good and evil. New York: Guilford Press, 2004. Available at: [http://wings.buffalo.edu/psychology/labs/SMRL/docs/Crocker,%20Lee,%20Park%20\(2004,%20Chapter%20in%20Social%20Psychology%20of%20Good%20and%20Evil\).pdf](http://wings.buffalo.edu/psychology/labs/SMRL/docs/Crocker,%20Lee,%20Park%20(2004,%20Chapter%20in%20Social%20Psychology%20of%20Good%20and%20Evil).pdf)
8. *Crocker J., Luhtanen R.K., Cooper M. L., Bouvrette A.* Contingencies of Self-Worth in College Students: Theory and Measurement // Journal of Personality and Social Psychology, 2003. 85 (5). P. 894–908.
9. *Crocker J., Wolfe C.* Contingencies of Self-Worth // Personality and Social Psychology Review. 2001. 108 (3). P. 593–623.
10. *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* / Ed. by R.F. Baumeister. — New York, London, 1993.

¹ The research was conducted with the assistance of the HSE Academic Foundation in 2013/14, project №12-01-0149.

Children`s activities in Norwegian kindergartens. Part 1: an overall picture

Jan Helge Kallestad

Dr.philos, Associate professor, Bergen University College Faculty of Education

Elin Eriksen Ødegaard

Dr. Fil, Professor, Professor in Early Childhood Education, Department of Education Bergen University College

What is daily life like in Norwegian early year's institutions? You may have an idea..., but we have almost no research-based knowledge about the variety of activities going on in this institution called "barnehage"(kindergarten). The present study was undertaken to explore this issue. Kindergarten-teachers (31) reported qualitative descriptions of children's activities in kindergartens several times a day for a whole week in 2008 (Bergen, Norway). Based on 798 activity reports, the present study provides an overview of characteristics in the daily life of young children in kindergartens, which theoretically highlights their cultural formation. Our study shows that most activities took place in small groups; the activities were typically not planned and were a result of the children's own initiative (about 80 percent). Frequent activities were categorized as art performance, role-playing, construction games, playing with toys, reading books, playing in the sandpit or using playground equipment. Planned activities (20 percent) had clear relevance for some subject areas (such as language/communication, art/creativity, health and physics), whereas other subjects seemed to be more neglected (such as religious, ethical and social issues). Variation in children's activity is followed up in a separate part 2 of our study.

Keywords: Activities in kindergartens, quality in kindergartens, cultural formation in childhood.

Introduction

The reason for this study is rooted in a curiosity about the state of affairs in Norwegian kindergartens: *What is going on there? How is the kindergarten arena constituted and formed? More specifically put: What kind of activities do children and teachers engage in?* We believe that keeping a focus on activity patterns may lead to broadening our knowledge about children's kindergarten experiences. The study has an explorative approach in the sense that it is based on observations of how children were involved in practically all types of activities that go on in a particular week. About 800 observations have been categorized and statistically analyzed to provide an overall picture of characteristic patterns in the children's daily kindergarten life.

In order to put the present study in a wider context we will introduce that the Norwegian Government in recent years has given political priority to increasing the number of places in kindergartens. The latest statistics show that 97.3 per cent of children aged 3–5 attend a kindergarten while the number for children aged 1–5 is 89 percent (Statistics Norway). Even though so many children attend a kindergarten, we know little about what is actually going on there. A search in the Nordic Base of Early Childhood Education and Care – (Ministry of Education) shows that some small-scale

ethnographic-inspired studies have been done on the subject of everyday practice. Empirical studies of the content in Norwegian kindergartens are, however, an exception. Balke and colleagues' (1979) reported activities and artifacts applied in kindergartens in the 70s (Balke, Berg, & Fagerli, 1979) are further commented on in our discussion. More recently, Østrem et al (2009) studied the implementation of the new curriculum in Norwegian kindergartens. They reported that kindergarten teachers claim to have become more conscious about the subject areas in the new Framework Plan (see Table 2). Nevertheless, the researchers conclude that it is hard to see concretely how teachers actually work with the various subject areas (Østrem et al, 2009, p. 158). We conclude that we certainly need more research on children's activities in kindergartens and hopefully our study can be a contribution to this research field. We admit, however, that our study provides mainly empirical evidence along with a platform where more theoretical discussions about the social and cultural consequences of the activity patterns described can be raised. In our view, theoretical perspectives on children's daily activities have to be further developed in kindergarten research. The present study is part of the research project Kindergarten as an arena for cultural formation¹, which aims to contribute to new knowledge and understandings of how education is cul-

¹ The project is funded by the Research Council of Norway (2009–2013) and is under direction of Elin Eriksen Ødegaard, PhD, at Bergen University College.

turally unfolded, structured and shaped. In line with these aims, this article will provide new insight into what kind of activities, artifacts and themes are made available to children and how children and teachers are involved in these activities.

Theoretical framework

Socio-cultural contexts are conditioning the way kindergartens institutionally act and organize practices. The epistemology of a country's ECE programme and practice is therefore closely related, in an interwoven way, to its demographic situation, political ideas and national historical events. In this perspective, a national curriculum is not only a question of implementation; it is discursive and negotiated over time. Children's cultural formation, learning and development takes place through participating in early year's institutions and therefore such practices can be studied through observing everyday activities (Rogoff, 2003; Hedegaard & Fler, 2008; Ødegaard 2013).

The concept "cultural formation" embodies the essence of early childhood education and is well suited for exploring and developing new insights and knowledge. In this article cultural formation is taken to the forefront and activity is chosen as a core concept for studies of institutionalized everyday practices.

Cultural formation means the shaping of new meaning, identities, and practices. It is assumed that by studying children's activities we can understand more about how children shape and are being shaped in a web of structural, material, psychological and relational conditions. When children use artifacts that are made available in the early year's settings content and curriculum are shaped. Artifacts contain forms or signs that carry history and meanings from other places and from other times. By getting a better grasp of what kind of activities that are dominant versus absent or seldom practices, we can get insights and knowledge about processes of possible cultural formation and a picture of what kind of everyday experiences can be unfolded.

The term "activity" serves as a foci point in the design; in the instructions to the observers as well as in the analysis. Researching children's and teachers' activities in an institutional setting call for socio cultural theoretical conceptualization (Engeström, Punamäki-Gitai, & Miettinen, 1999; Rogoff, 2003, 2008). When children participate in activities they are included in collective developed patterns of actions rooted historically. Teacher's actions are consciously or unconsciously part of such patterns. "Activity" in this study embraces spontaneous activities in small groups and alone, as well as planned teacher activities both indoor and outdoor. The term activity is as already pointed out, seen in a socio-cultural frame, so even if an activity seems like an individual form of activity it is considered social because the institutionalized setting conditions the way a child can be related to time, space and human relations.

The findings from this study will enable us to learn how daily practices shape conditions for learning and cultural formation, and to raise questions accordingly.

Children's early learning is in particular an educational issue in many countries and will therefore also be addressed in the present study (e.g. OECD and PISA). Hedegaard and Fler have formulated a direction for further research on early childhood, which is very much in line with the basic ideas in our research project. In their words:

"It is children's intentional activities and the interactions in which they take part in their everyday social situations- and how other participants contribute to these situations through their interactions- that should be studied (Hedegaard and Fler, 2008, p. 5)".

This means that even if the term activity is a crucial concept, the analysis does not follow any specific kind of activity system analysis, but are rather be considered close to the empirical base and close to what Barbara Rogoff calls *guided participation* which refers to "the processes and systems of involvement between people as they communicate and coordinate efforts while participating in culturally valued activity" (Rogoff, 2008, p. 60). This includes both face-to-face interaction, as well as side-by-side joint participation. The "guidance" referred to in guided participation involves the direction offered by cultural and social values, as well as social partners. Such guided participation, and can also, as we see it, be studied as the absence of guided involvement in the activities.

Data and participants

Many kindergartens in Norway have a formal teacher training collaboration with their local teacher training university. All local kindergartens collaborating with Bergen University College were invited to participate in our project. We required that the observers had to be educated as kindergarten teachers, and they were asked to report observations in their group of children (the organizational unit to which they belonged) 3–4 times a day, every day of one particular week (or the following week). We specified the ideal number of observers dependent on the total size of the kindergarten (roughly 1 observer for 20 children), but we accepted participation also with a smaller number of observers. Thirty-one observers at 18 kindergartens participated in our study. It is clear that only a small percentage of the invited kindergartens participated (about 25 percent) and some of them with a smaller number of observers than we asked for. We will argue, however, that the present study should not be regarded as a traditional survey. It should be noted that the participants were not asked to simply fill in a questionnaire, they were asked to contribute observational reports requiring hours of work during a whole week. We will therefore argue that it is not reasonable to compare the percentage participation in our study directly with traditional survey studies. On the other hand, it is a critical issue, whether the sampled observations show a representative picture of the content in Norwegian kindergartens, and this issue is further commented on in our discussion part below.

All observers received information about the project and detailed instructions for reporting observations.

The day was divided into four parts and we asked the observers to report 1–4 observations for each of the four time periods. Each activity was reported on a separate standardized form with both fixed alternatives and open space for their own descriptions. It was emphasized that we were interested in their qualitative description of the reported activity including characteristics of participants, what was said and done, responses, use of equipment, physical location and so on.

A dominant trait by Norwegian kindergartens is that a lot of different activities take place at the same time. In the project-planning it was therefore a major challenge to *elaborate guidelines for selecting a specific activity*. In the final guidelines it was stated that an activity could involve one, several or many children. The activity could be planned, spontaneous or just daily routines (such as eating and cleaning up, etc.). The observers were instructed to first select the most obvious and distinct activity at a certain time point (reported as First Activity in Table 1). An obvious and distinct activity was defined as an activity easy to recognize due, for example, to the number of children involved, type of equipment, loud voices etc. It should be noted that an obvious and distinct activity does not necessarily mean participation of many children, but it is clear to the observer "what's going on". Such activities are referred to as clear in the following, and examples of clear activities could be children painting pictures and a child "reading" a book. A simple definition of unclear activities is everything that is not clear. Many activities in kindergarten change rapidly and may also be a playful mixture of different activities. In other words, it may be difficult for the observer to report "what's actually going on". In our guidelines we explicitly asked the observers to look for such activities and report them as Second Activity in a particular time period (Table 1). If the observers didn't recognize any clear/unclear activity at a certain time point, they were asked to report the type of activities that were actually taking place and mark the observation as clear or unclear. If the observers reported more than two activities during a spell of work, we didn't ask specifically for clear or unclear activities. The guidelines for selecting an activity were tested and discussed with observers in three kindergartens before data collection (pilot), and the observers had an open support service (phone number) for some hours every day of the data collection week. This service was only used twice, which indicates that the information given was clear. The 31 observers contributed 798 observations in our study.

For each observation, the observers reported whether the planned activities were linked to specific subject areas and with regard to spontaneous activities, it was reported whether children or adults initiated the activity. The standardized observational form gives information about where the activity took place (indoors/outdoors, a particular room/area or somewhere outside the kindergarten), and finally, we asked the observers to assess to what degree they regarded the reported activity as typical in their kindergarten

(at that time of the year). The observers reported standardized information about the children involved in an activity, but this issue is presented in the following part 2 of our study (Kallestad & Ødegaard).

The observers also filled in a questionnaire the last day of their reporting job, which is referred to as Dataset 2 in the present report. Based on these data, we know their attitude to the performed observational work, their experience with selecting activities and reporting them in our standardized form. We also asked them in general about the particular week (that was reported), the characteristics of the total group of children (where only some of them were included in the reported activities) and finally we asked the observers to assess the pedagogical quality of the kindergarten and their own satisfaction with their workplace. All this information is useful for placing the reported activities in a broader context described by the observers.

Method and analysis

Overview of observational reports

All observations and questionnaires were returned to the project by post in an anonymous envelope. The data analyses were performed with the statistical program SPSS. Each observation was coded as a case (labeled with a random number for the actual kindergarten and observer).

In the result section we first present simple descriptive statistics to provide an overview of the observational reports. These results show how the kindergarten teachers fulfilled their observational task (how many reports on average at each time point, Table 1), and furthermore we highlight some characteristics in the overall picture of reported activities.

Prevalence of different types of activities and the number of children/adults involved

An important aim of the present study is to present an overall picture of the kind of activities that were reported often or seldom. The observers were asked to both label the activity and describe the content of the activity, and, based on this information, we developed and adapted categories of activities in a continuous "dialogue" with data. This procedure required of course the researchers' subjective assessment (first author). Regarded as traditional quantitative research, this procedure may be seen as critical, but regarded as qualitative research this interpretation of data is the normal research activity. Main categories and sub-categories were constructed. For example, "Painting" was set up as a sub-category under "Art performance" etc. This result is reported Table 3, which shows main categories of activities and percent of the total observations distributed across different activities. In further analyses of activities we apply only the main categories of activities presented in Table 3. Each main activity was recoded as a dummy variable (occur or not) across all cases (observations).

Relationships between the number of children involved in an activity and the type of activity reported

was investigated by a correlation analysis (Pearson's correlation). The number of children involved was measured by two different variables. "Number of children 1" was coded 0 or 1 (for 6 children or less/more than 6 children) and "Number of children 2" had four values (indicating 1, 2, 3 children and 4 or more). The results are presented in Table 4. The observers were also asked to report adults participating in activities (including themselves) along with data on the sex and occupational role of the adults.

Results

Overview of observational reports

The kindergarten teachers were asked to report 1–4 observations four times a day for one week. The number of reports each day was relatively equal, with the highest number on Tuesday day (174 observations) and lowest on Friday (141 observations). The day was divided into four parts or spells of work. The teachers report some more observations in the middle of the day, which is natural because not all of them are at work when the kindergarten opens in the morning and closes in the afternoon. Most observations were reported in the second spell of work (302) and lowest at the end of the day (123 observations). The observers were asked to report 1–4 observations for each spell of work (as mentioned above). Normally they reported 1–2 activities as shown below.

Table 1. Number of observations reported as first, second, third or fourth activity at a particular time point

	Number of observations
Reported as first activity	424
Reported as second activity	247
Reported as third activity	93
Reported as fourth activity	34

The table above does not tell us how many of the observers who reported four activities within a spell of work (all 31 observers could have done it once or just a few of them several times). Closer inspection of data shows that 11 teachers (of 31) reported four activities one or several times, and 19 teachers reported three activities one or several times. This information will be taken into account when we describe the overall picture of children's activities.

The teachers marked each observation as a clear/unclear activity in line with the definition outlined in our introduction. They were also asked to report first a clear activity and secondly a less clear activity if both types of activities were taking place during a particular spell of work. Our results show that 73 percent of the observations were marked as a clear activity. The activities were normally regarded as very common or quite common by the teachers (over 80 percent of the observations). About two-thirds of the activities took place indoor (68 percent) and only 7 percent took place outside the kindergarten (trips and excursions).

In our study, it was an important aim to highlight the degree of planned versus spontaneous activities in kindergartens. We found that almost 80 percent

(78.9 percent) of the reported activities were not planned, and 77 percent of these activities were a result of the children's initiative. Twenty-one percent of the observations were reported as planned activities, and these activities were normally planned by adults (78 percent of the cases, and 14 percent of the activities were planned by adults and children together). It should be noted that planned activities also include daily routine-activities such as meals, dressing, cleaning up etc.

When the teachers reported a planned activity (about 20 percent), we asked them to indicate whether this activity was relevant for any of the seven subject areas listed in the Framework Plan. About 14 percent of the activities had relevance for these subject areas according to the answers from our teachers and more detailed results are presented in Table 2 below.

Table 2. Planned activities distributed across various subject areas

Subject area	Percent (n = 115)	Percent* (n = 138)
1: Natural science, environment and technique	5.2	8.7
2: Communication, language and text	18.3	21.7
3: Numbers, space and form	7.0	10.2
4: Art, culture and creativity	33.0	33.3
5: Ethics religion and philosophy	1.7	1.5
6: Society and local community	1.7	3.6
7: Body, motion and health	20.0	21.0
8. Combination of 1–7 above	13	x

*) Category 8 is distributed across category 1–7 which means that some activities are registered several times because of relevance for several subject areas. As a consequence the number of observations increase from 115–138.

The results in Table 2 clearly shows that subject area number 4 (Art, culture and creativity) is referred most frequently (33 percent), whereas subject area number 2 (Communication, language and text) and 7 (Body, motion and health) were also relevant for a substantial proportion of the planned activities (22 and 21 percent). It is also evident that subject area number 5 (Ethics, religion and philosophy) and 6 (Society and local community) were rarely mentioned.

Prevalence of different types of activities

Table 3 below shows the percent of observations distributed across the main categories of activities. Indoor and outdoor activities are separated in the table, but it should be noted that role-playing is included in both arenas. We suggest that the measures in Table 3 can give an overall picture of what characterize children's activities in kindergarten (see also discussion). From a methodological viewpoint it may be argued, however, that some of the teachers influence this overall picture more than others because they contributed a higher number of observational reports. We therefore decided to also examine the frequencies when restricting the number of observations to a maximum of two within

each spell of work. These results are listed under the heading "selected observations" in the table below. Based on the results we conclude that the most eager observers do not influence the total data material and we therefore include all observations in further analyses.

Table 3. Percent of observations distributed across activities

Activities	Selected observations* (n = 671)	Total observations (n = 798)
Indoor activities		
Art performance	13.9	13.0
"Play with..."	12.7	13.0
Role-play	10.9	11.0
Construction	10.4	10.8
Reading books	9.2	9.8
Music activities	4.6	4.5
Other indoor activities	9.7	9.0
Outdoor activities		
Play in sandpit	6.1	6.3
Using playground equipment	5.7	5.4
Excursions/trips	4.8	4.6
Role-play outdoor	4.0	3.9
Play with natural materials	3.3	3.6
Play with bikes	1.6	1.8
Other outdoor activities	1.5	3.1

Table 3 shows that art performance is a dominant activity in this study. Almost half of the observations within this category are descriptions of children drawing and folding paper. About 15 percent of these activities were described as crafting with beads and the same prevalence for playing with modeling clay. In other observations the children were making different decorative ornaments.

The observations categorized as art performance were normally a clear activity according to the teachers (87 percent of the observations). Art performance activities were planned to a certain extent (37 percent) but most of the activities were not planned (62 percent) and in this case they were initiated by both children and adults (52 and 37 percent and 11 percent both).

An equally frequent activity is categorized as "play with...". Most of these observations (36 percent) contain children's play with cars and trains/railways and play with dolls, doll houses and doll prams (20 percent). Other observations within this category show children playing with plastic animals (15 percent) and board games (13 percent). "Games with rules" were also included in this category, with 8 percent of the observations. It may be noted that for activities within this category, somewhat more observations were reported as unclear (34 percent of them). The activities coded as "play with.." were typically not planned (89 percent) and reported as children's own initiative (82 percent).

Role-playing was also one of the most frequent reported activities, in fact the most frequent activity if we summarize indoor and outdoor activities (11 percent + 3.9 percent). It should be mentioned that activ-

ities in other main categories also had in many cases an element of role-play (for example when playing with dolls, cars, in the sandpit, in climbing frames etc.). In this way it is reasonable to argue that role-playing is the most dominant activity in this study even though this finding is not that clear from Table 3. The descriptions of children's role-playing vary, but the most common scenery is family role-play and often involves preparing and serving meals (32 percent of the observations). In quite a few cases animals were involved in the role-play (10 percent). Other keywords would be doctor (7 percent), travelling (6 percent), various occupations (6 percent) and just a fantasy world (6 percent).

Various construction activities represent about 11 percent of the activities. The typical activity is playing with "Lego/Dublo" (44 percent) and other building bricks and cubes (20 percent). Some observations are descriptions of children playing with puzzles (17 percent) and building "huts, castles" and other bigger structures (12 percent) (1 observation of this activity was also found outdoors).

In about 10 percent of all observations the children focus on books and reading. In some cases this activity took place as a gathering for many children (circle time, 17 percent). In some of the observations the book was only a starting point for a conversation (14 percent). A few cases of drama play were also included in this category.

Only 4.5 percent of the observations were defined as singing, dancing and music activities. Within this category most of the activities took place in the form of a gathering with many children (circle time, 53 percent).

"Other indoor activities" is reported as 9 percent of the observations in Table 3. The most common description within this category is preparing meals (including serving fruit) (19 percent) and having a meal (11 percent). Some observations describe physical indoor activity as running in corridors, jumping etc. (21 percent). Some activities describe daily routines as dressing, tidy up, washing hands etc. As the labeling indicates, this category also contains various activities that occur seldom and for this reason they are not sorted out and defined in specific main categories. This procedure may hide interesting findings of what seems to occur very seldom in kindergartens. From this perspective we will pay attention to two findings. We found only three observations which could be defined as experiments in natural science (0.4 percent of all observations) and only one (0.1 percent) observation including use of digital tools (Internet).

Outdoor activities were reported to a lesser degree than indoor activities (which is a result in itself). The highest frequency was reported for activities in the sandpit (6.3 percent). The descriptions show children constructing roads and buildings (26 percent), playing with water and sand (26 percent) and making "cakes" (18 percent).

As shown in Table 3, 5.4 percent of the activities were categorized as playing in climbing frames, swings

and slides. A few cases of running/jumping and use of sleds were also included in this main activity.

We found that 4.6 percent of the observations could be categorized as trips or excursions outside the kindergarten. In these observations, nature outings were the most common (32 percent of this category). Visiting swimming halls/sports halls (19 percent of this category) and trips to other playgrounds (14 percent of this category) were also reported. We found only four reports (11 percent of this category) on visits to "other institutions (museums, aquariums, cinemas and institutions for elderly people), which means 0.5 percent of the total activities reported (798).

Other outdoor activities reported, will only briefly be commented on. Table 3 shows 3.9 percent role-play outside. These activities often take place in "houses, boats and cars" at the playground. Play with natural materials (3.6 percent of all observations) often means water and soap and in some cases water and snow (together 69 percent) and materials from the forest (earth, stones etc.). The teachers reported activities with bicycles (1.8 percent), play with balls (1.4 percent), running and "games with rules".

In general, most of the activities described above were reported as clear (in the range 65–80 percent) and most of them were not planned and a result of the children's own initiative. A few exceptions from this main pattern may be mentioned briefly. Music activities were normally very clear (94 percent) and as much as half of the activities were planned (53 percent). Trips and expeditions were planned in 57 percent of the cases (typically by adults) and unplanned activities within this category were also mostly initiated by adults (59 percent)

Number of children involved in various activities

All the results above focus on the prevalence of various activities independent of the number of children participating. It may be argued that an activity reported frequently may be less important if just a few children are involved compared to an activity that is reported relatively seldom but involves many children. This issue shows that the number of children involved could be relevant in an assessment of how these activities influence children's cultural formation.

In general, we found that small groups of children participated in most of the activities. In about half of the observations we found 1–3 children and more than five children occur only in 25 percent of the observations. Relationships between activities (recoded as dummy variables) and number of children involved were investigated for all activities and by applying two different recodings of number of children. All significant findings are presented in Table 4 below. The results show that trips/excursions and music activities were typically performed with many children, (note that these activities were reported relatively seldom, see Table 3), whereas role-playing, construction activities and "play with..." normally involved just a few children ("play with..." in many cases an activity for only one child).

Table 4. Pearsons correlations (with sig level) between activity variables and number of children*

Activities	Number of Children 1*	Number of Children 2*
Music activity	.22 (.000)	.18 (.000)
Excursions/ trips	.29 (.000)	.20 (.000)
"Play with...."	-.11 (.002)	-.17 (.000)
Construction	-.08 (.038)	-.11 (.002)
Role-play indoor	-.13 (.001)	-.05 (.166)
Role-play outdoor	-.10 (.009)	-.06 (.125)

*) Number of children 1 recoded as 0/1 for 1–6 children/more than 6 children

Number of children 2 recoded to 6 values for 1/2/3/4/5/6 and more children.

Adult's participation in children's activities

From a theoretical viewpoint it is important to explore adult participation in children's activities. The observers reported adult participation in about 70 percent of the observations and they were typically partly involved. (Different occupational groups were rather equally involved and men were represented only in 6 percent of the observations). Our interpretation of the present study is, however, that the adult's role is rather invisible in the qualitative description of activities. It seems like adults in many cases had a rather passive observational role, which means that participation in many cases should be interpreted as being present.

Discussion

Methodological considerations

The present study claims to highlight children's activities in Norwegian kindergartens, which is of course a very important knowledge base for all professional discussions about quality and policy within this area. Our contribution to this field should be assessed in light of all methodological challenges concerning selection of kindergartens, teachers' selection of observations, construction of main categories of activities (Table 3), interpretation of prevalence as a meaningful approach to cultural formation and finally the time point for data selection (one particular week in October 2008). All these challenges are further outlined and discussed in Part 2 of our report. Our conclusion at this point is that the present study can highlight children's activities in kindergarten and point out some important issues for debate, in spite of methodological restrictions in our research design. In the following we will discuss some main findings.

Activities typically take place spontaneously in small groups of children

Mapping children's activities shows that they typically play spontaneously in small groups (two to five children). About 80 percent of the reported activities were not planned and these activities were typically a result of children's initiative (in 77 percent of the cases). The adult's role is not sufficiently highlighted in our data, but it is our impression that the adults often had a rather passive role. Based on this finding the anticipa-

tion could be put forward that *child-centered education* has developed in close relation with historical and cultural ideas active in Norway and other Nordic countries. It may be suggested that ideological historical conditions have formed a habitus of child centeredness (Knudsen & Ødegaard, 2012; Alvestad, 2011).

The present study shows that children are active and take initiative in their own daily life, which can be interpreted as a democratic value and in line with political aims. At the same time this finding raises several important questions that should be critically discussed as briefly pointed out below. From a cultural learning perspective it should be further explored whether the learning quality in unplanned activities is at the same level as in planned activities. At this point we have to rely on other studies and future research. This is not the place to conclude on this issue, but we will mention that some research suggests that planned activities in kindergarten seem to have better learning quality compared with spontaneous activities (i.e. Samuelsson Pramling & Ødegaard Eriksen, 2011). It should also be further explored how "children's initiatives" are distributed in the whole group of children and whether some groups of children risk being excluded from learning activities in this structure. Finally, we need to discuss critically whether the high level of activities initiated by children contributes to conserve or stimulate learning cultures and a developmental environment in kindergartens. Before closing this section, we will add that Østrem et al (2009, p. 158) also found that informal learning situations were typical for Norwegian kindergartens.

Kindergartens' attention to various subject areas

New issues arise when we now turn to the planned activities in our data. Kindergartens are as mentioned above obliged to emphasize all seven subject areas listed in Table 2 above, but it should be noted that it is not claimed that all subject areas are equally emphasized. It is also important to underline that the present study is not particularly designed to study how kindergartens cover the various subject areas. Some will probably argue that such planned activities often are restricted to certain time periods during the year and for this reason mapping of activities a particular week may be an inadequate approach. In spite of these precautions, our study points out that subject areas were emphasized differently, a result that raises some important questions. First, it seems relevant to discuss what is actually the minimum acceptable emphasis on a particular subject area, and how kindergartens can develop a system to observe children's activities and apply such data in an assessment of learning and development quality in their kindergarten. Secondly, it may be discussed whether teachers have sufficient didactic competence within all subject areas and whether it is wise to offer teacher education where some subject area can be omitted in favour of a particular subject profile. Finally we challenge further research to show that children in kindergartens actually are involved in social, ethical/religious and philosophical issues. Some will probably argue that such issues are nat-

urally involved in daily life without being reported as an activity. We suggest that the developmental quality of kindergartens probably would benefit on making these issues more explicit as planned activities. "Daily life" in kindergartens is very busy. The opportunity adults have to follow up a child's invitation to have a serious talk is limited. In our view, the challenge for teachers is therefore to plan activities where the attention is directed at social and ethical/religious issues (cf. Asplund Carlssen & Samuelson Pramling, 2009; Samuelsson Pramling & Ødegaard Eriksen, 2011; Paley, 1997)

The present study invites a discussion of what subject areas become visible and invisible in kindergartens when the content of the day seems to be highly dependent on children's own choices and attention. Our results show that indoors the activities often were art performance, role-playing, construction games, play with toys (cars, dolls or plastic animals) and some reading activities. Outdoor activities were reported to a less extent but typical observations showed children playing in the sandpit, on climbing frames, swings and switchbacks. It may be noted that this activity pattern has clear similarities with the report presented by Balke and colleagues back in 1979 (Balke et al, 1979). In our view, a majority of the reported activities in the present study could be associated with subject area numbers 4, 2 and 7 in Table 2, whereas few activities had relevance for subject area numbers 5 and 6. It should be underlined that this interpretation of data shows a very similar pattern to what is outlined about planned activities above. At this point it is also relevant to bring in Dataset 2, where the teachers assess strengths and weaknesses with regard to staff competencies in their kindergarten. The results show exactly the same pattern. On average the kindergartens were very well qualified with regard to subject area numbers 4, 2 and 7, whereas their competence was more critical within subject areas 5 and 6, all according to our informants. Based on these results we conclude that various subject areas seem to be emphasized differently in kindergartens. It is reasonable to suggest that art performance is well covered whereas more studies should highlight whether social, ethical and religious issues are sufficiently covered in children's cultural formation.

Focusing on particular activities, we will underline that of almost 800 activities we only found one report where digital tools (PCs) were used and only one report was categorized as a science experiment. In our view, these findings do challenge our kindergartens. It may also be surprising that music activities were reported relatively seldom, but as mentioned these activities often included many children when they occur in our data. It may also be noted that only 7percent of the activities took place as trips and excursions outside the kindergarten.

Conclusion

About 800 observations of children's daily life in Norwegian kindergartens highlight the cultural formation of children in kindergartens. We clearly see that children's play dominates the pattern of activities through spontaneous small group activities: typically role-play, construction games, play with toys, in the sandpit or in playing arrangements outdoors. In our view, these elements of play are

extremely important in children's development and it also represents a valuable part of the type of kindergarten education we have established in Norway. On the other hand, the level of planned activities is lower than we expected and it raises a discussion of the professional role of adults in kindergartens. We think some more planned activities in kindergartens could be a valuable contribution to pedagogical quality and this does not mean that we argue for making kindergarten like school. It simply means that we hold the idea that

a professional kindergarten teacher is aware that he/she shapes conditions for children's cultural formation both by playing a withdrawn role as well as by being a co-constructor in the process of children's activities. It is worth mentioning that our study also shows that art and creativity are an important aspect of children's cultural formation in kindergarten whereas some other subject areas seem to be rather invisible, which poses a particular challenge for kindergarten teacher education.

References

- Alvestad M. (2011). You Can Learn Something Every Day! Children Talk About Learning in Kindergarten-Traces of Learning Cultures *International Journal of Early Childhood*, 43 (3), 291–304.
- Asplund Carlsson M. & Samuelsson Pramling, I. (2009). *Det lekande loerende barnet i utviklingspedagogisk teori*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Balke E., Berg B., & Fagerli O. (1979). *Barnehage-heimlokalsamfunn* (Vol. 10). [Oslo]: Departementet.
- Engeström Y., Punamäki-Gitai R.-L., & Miettinen R. (1999). *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fleer M., Hedegaard M., Bang J., & Hviid P. (2008). *Studying children: a cultural-historical approach*. Maidenhead: Open University Press.
- Knudsen I & Ødegaard E.E. (2012). Slitesterke barnesentrerte diskurser-bildepedagogikk som kunnskapsform. I E.E. Ødegaard (Ed.). *Barnehagen som dannelsesarena*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ministry of Education. Nordic Base of Early Childhood Education and Care (<http://www.nb-ecec.no/>).
- Rogoff B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development* (1. ed.). New York: Oxford University Press.
- Rogoff B. (2008). Observing Sociocultural Activity on Three Planes: Participatory Appropriation, Guided Participation, and Apprenticeship. In K. Hall, P. Murphy & J. Soler (eds.), *Pedagogy and Practice: Culture and Identities*. London: Sage Publication.
- Samuelsson Pramling I. & Odegaard Eriksen E. (2011). Learning to narrate: Appropriating a cultural mould for sense-making and communication. In I. Pramling Samuelsson (ed.), *Educational encounters: Nordic studies in early childhood didactics*. Sted Forlag.
- Østrem S., Bjar H., Fosker L.R., Hogsnes H.D., Jansen T.T., Nordtomme S. & Tholin K.R. (2009). *Alle teller mer. Hogskolen i Vestfold-Rapport 1*.
- Ødegaard E.E. (2013). Early childhood Education in Norway and Sweden today: education for democracy. In: J. Gergeson & J. Payler. *International Perspectives on Early Childhood Education and Care*. London: Open University press (p. 76–90).

Что делают дети в норвежских детских садах? Часть 1: Общая картина жизни в детском саду

Ян Хелге Каллестад

кандидат наук, доцент факультета образования, Бергенский университетский колледж

Элин Эриксен Одегор

кандидат наук, профессор факультета образования, Бергенский университетский колледж

На что похожа повседневная жизнь в норвежских дошкольных учреждениях? У вас могут быть какие-то представления на этот счет, но у нас практически отсутствуют подкрепленные достаточными исследованиями знания о том, чем в реальности заняты дети в этом месте под названием «детский сад» («barnehage»). Данное исследование было предпринято нами как раз с целью выявить всё многообразие детских занятий. Воспитатели детских садов (31 человек) на протяжении целой недели по несколько раз в день составляли качественные отчеты о характере детских игр и занятий (исследование проводилось в 2008 году в городе Берген, Норвегия). На основании 798 подобных отчетов о детской деятельности была составлена общая картина того, из чего состоит повседневная жизнь маленьких детей в детском саду — картина, дающая теоретическое представление об уровне их культурного развития. Наше исследование показало, что в большинстве случаев дети занимаются в маленьких группах; их деятельность по большей части не спланированная, а спонтанная, являющаяся результатом собственных инициатив со стороны детей (около 80 %). Наиболее часто встречающиеся виды деятельности были обозначены нами как художественная деятельность, сюжетно-ролевая игра, игры с конструированием, игры с игрушками, чтение книг, игра в песочнице или на детской площадке. Спланированные виды деятельности (20 %) имели очевидную привязку к каким-то одним темам (таким как язык и общение, искусство и творчество, физика и здоровье), в то время как другим темам уделялось гораздо меньше внимания (например, вопросам религии, этической и социальной проблематике). Вариативности детской деятельности посвящена отдельная, вторая часть нашего исследования.

Ключевые слова: деятельность в детском саду, качество детских садов, культурное развитие в детских возрастах.

Флоренский об искусстве — послесловие к несостоявшемуся диалогу с Выготским

Д.В. Лубовский

кандидат психологических наук, профессор кафедры педагогической психологии факультета психологии образования ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет»

В статье отмечено возрастание в современной психологии интереса к культурно-исторической психологии и ее соотнесению с другими теориями и концепциями, в том числе с антропологической концепцией П.А. Флоренского. Изложен подход П.А. Флоренского к анализу пространства, сформулированный им в работе «Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях», приведена характеристика психофизиологического пространства в его концепции и показаны выделенные им отличия от пространственной модели евклидовой классической геометрии, которая укоренилась в обыденном сознании. Показана общность методологических принципов П.А. Флоренского и Л.С. Выготского — отказ от классической научности, холизм, деятельностный подход. Автор соотносит представления о композиции и конструкции художественного произведения в работах П.А. Флоренского с принципом «развоплощения содержания формой» в «Психологии искусства» Л.С. Выготского. Возможности совмещения теоретических принципов, сформулированных ими, показаны на примере анализа памятника архитектуры.

Ключевые слова: анализ пространственности, психофизиологическое пространство, пространственный образ, неклассическая методология, сопоставление концепций, композиция и конструкция, развоплощение содержания формой.

Тема соотношения взглядов П.А. Флоренского и Л.С. Выготского привлекает внимание ученых неслучайно. В последние двадцать лет возрастание интереса к культурно-исторической психологии во всем мире сопряжено с поиском и открытием новых возможностей для ее применения в тех областях гуманитарных наук и в тех сферах практики, где она ранее не применялась. В то же время культурно-историческая психология оказалась открытой к взаимодействию с другими теориями и концепциями. Поиск новых возможностей культурно-исторической психологии вызывает желание сопоставить ее принципы с антрополого-психологической концепцией выдающегося ученого-энциклопедиста П.А. Флоренского. При всем несходстве личных и интеллектуальных биографий двух великих современников трудно удержаться от того, чтобы не сравнить их идеи и не удивиться сходству или взаимной дополнительности теоретических положений, сформулированных ими. Проблема влияния взглядов П.А. Флоренского на Л.С. Выготского и соотношения их взглядов уже давно привлекает внимание исследователей. Ярким примером живого интереса к проблеме стала конференция «Антропологические матрицы XX века. Л.С. Выготский — П.А. Флоренский: несостоявшийся диалог», прошедшая в ноябре 2002 г. Сравнительный анализ взглядов двух ученых

в докладах и статьях О.И. Глазуновой, Ю.В. Громыко, С.С. Хоружего показывает, что многие исследователи в большей степени подчеркивали различия и в меньшей — сходство их взглядов. В.П. Зинченко в своих исследованиях детально проанализировал влияние взглядов П.А. Флоренского на возникновение культурно-исторической теории. В ней это влияние наиболее заметно в представлениях о высших психических функциях как функциональных системах (что восходит к идее об органопроекции у П.А. Флоренского) и в сформулированном Л.С. Выготским принципе опосредствования.

Но среди научного наследия П.А. Флоренского остается до сих пор недостаточно известной психологам его книга «Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях». Благодаря исследованиям В.П. Зинченко [7], гораздо больше известны идеи П.А. Флоренского, сформулированные в других его работах («Обратная перспектива», «Иконостас», «Органопроекция», «Мнимости в геометрии», «Столп и утверждение истины»). Тем не менее именно «Анализ пространственности» содержит столько идей, актуальных для психологии, сколько, пожалуй, не содержит ни одна из его значительных работ. Эта книга была создана П.А. Флоренским на основе его лекций о пространстве и времени в произведениях изобразительного

искусства, прочитанных во ВХУТЕМАСе в 1922–1924 гг. Текст состоит из двух частей — исследования пространственности и времени художественного произведения и конспекта лекций для студентов, прочитанных в 1923–1924 учебном году. Именно эта книга содержит наиболее полное и систематическое изложение идей ученого в области искусствознания и психологии искусства.

До недавнего времени идеи, сформулированные в «Анализе пространственности...», оставались почти не востребованными в психологии. Единственным примером приложения концепции Флоренского в психологии и образовании было использование Л.Н. Алексеевой его идей в рамках мыслительно-педагогической деятельности для развития у школьников восприятия произведений искусства и художественных способностей [1]. Но систематическое сопоставление взглядов на психологию искусства Л.С. Выготского и П.А. Флоренского пока что не проводилось. Цель данной работы — сравнительный анализ их психолого-искусствоведческих концепций для выявления возможностей взаимного дополнения и применения к тем областям психологии искусства, где их концепции ранее не применялись.

Прежде чем проследить возможные области соприкосновения и взаимное дополнение взглядов на искусство Флоренского и Выготского, необходимо кратко охарактеризовать концепцию пространства и времени художественного произведения, созданную П.А. Флоренским.

Рассмотрим ее, ориентируясь на план изложения, составленный им самим.

«1. Пространства геометрические; пространства психофизиологические; пространства физические.

2. Изображение математическое (соответствие; проекция).

3. Восприятие, как психофизический синтез. Различные моменты восприятия; эстетическое понимание, как формовка воспринимаемого образа; композиция в самом восприятии.

4. Психофизиологические и гносеологические предпосылки изображения художественного.

5. Линейная перспектива; ее задачи, правила и предпосылки. Ее связь с миропониманием определенного времени.

6. Невозможность последовательного проведения линейной перспективы в художественном изображении.

7. Иные (не-линейные) перспективы; анализ понятия «обратной перспективы».

8. Историческое место и смысл линейной перспективы, ее связь с культурой Возрождения.

9. Перспективные и неперспективные способы изображения пространства в отношении к композиции и архитектонике изображения.

10. Способы передачи пространства и род изобразительного искусства (технические приемы, фактура, абсолютная величина изобразительной плоскости и т. д.)» [11, с. 387].

Не останавливаясь подробно на аспектах концепции, которые актуальны, скорее, для искусствоведе-

ния, сосредоточимся на ее психологическом содержании. П.А. Флоренский предполагал начинать систематическое изложение своей концепции со свойств различных пространств, поскольку

«Пространственность, как всегдашняя и необходимая сторона всякого опыта, и переживаемого и мысленного, есть тем самым и наиболее известная нам сторона действительности» [там же, с. 274].

К такому порядку изложения П.А. Флоренского побуждал взятый им за основу принцип, согласно которому деятельность художника в любой области искусств представляет собой организацию пространства. Но несмотря на очевидность пространственности, которая, по его мнению, в художественном произведении «... самый доступный и самый легкий из моментов художественной критики» [там же], она остается без должного внимания и даже не воспринимается непосредственно. Причиной этого П.А. Флоренский считал

«...гипноз отвлеченных понятий о пространстве, внедряемых с молоком матери элементарной геометрией и математическим естествознанием» [там же, с. 275].

Он ставил перед собой задачу анализа допущений и не осознаваемых явно представлений, которые влияют на понимание пространства в науке и искусстве. Для упорядочения представлений о пространстве в науке и искусстве П.А. Флоренский выделял четыре вида пространств — геометрическое, физическое, психофизиологическое и эстетическое, т. е. пространство художественного произведения. Представления о пространстве, которые, по его выражению, внедряются элементарной геометрией и математическим естествознанием, укореняются в сознании и обуславливают особенности понимания психофизиологического и эстетического пространства. «Психофизиологическое пространство» — термин П.А. Флоренского, но реальность, которую он обозначает им, является, по сути, психологическим пространством, пространством перцептивного образа и сенсорно-перцептивной картины мира. Естественно, что при построении художником эстетического пространства художественного произведения основой становится психофизиологический пространственный образ:

«самое близкое к понятию эстетического пространства — это понятие пространства психофизиологического, самое далекое от него понятие о пространстве геометрическом, а строяемое физиком лежит посредине между обоими» [там же, с. 285].

Эстетическое пространство при этом остается самостоятельным видом пространства, или, по выражению П.А. Флоренского, *самостоятельным* слоем в общем понятии о пространстве.

Методологическая установка, выявленная П.А. Флоренским при анализе представлений о пространстве в науке, заключалась, по его мнению, в том, что «...некоторую единую формулу мы силится охватить возможно больший круг явлений... мы собираемся успокоиться на единой схеме этого опыта и придать ей значение всеобщее. Мы закрепляем

свой опыт единою формулою, и если таковая не доводится до сознания, то как психологический фактор она будет еще могущественнее» [там же, с. 271].

Нельзя не отметить глубину понимания закономерностей научного мышления, которую П.А. Флоренский проявляет в этом высказывании. Он доказывает, что такой единой формулой, которая в рассуждениях о пространстве принимается за основу, стала теоретическая модель пространства, предложенная впервые еще в античности Евклидом, а в философии Нового времени осмысленная И. Кантом. Евклидовско-кантовское пространство, по П.А. Флоренскому, характеризуется следующими значимыми свойствами:

оно бесконечно;

оно беспредельно;

оно однородно;

оно изотропно;

оно связно;

оно однозначно;

оно трехмерно;

оно имеет постоянную кривизну, равную нулю.

Но такое пространство, как показывает П.А. Флоренский, практически не встречается в окружающей среде и отличается от физического пространства в научной картине мира начала XX в. по всем базовым свойствам. Еще больше пространство классической геометрии отличается от психофизиологического пространства человека. Гносеологические корни классической пространственной модели П.А. Флоренский видит в последовательной попытке устранить познающего человека со свойственными ему особенностями восприятия из научной картины мира:

«Теория канто-евклидовского пространства всю свою честь полагает в полной обособленности от конкретного и наглядного мировосприятия, и именно сюда, т. е. к этому окончательному обособлению, направлены ее напряженные усилия. Ее задача быть хотя и человеком построенной, но насквозь и начисто без-человечной, свободной от малейшего признака антропоцентричности» [там же, с. 276].

Методологическую задачу, поставленную П.А. Флоренским, М.К. Мамардашвили через шестьдесят лет обозначил как неклассическую проблему онтологии ума (или рациональности), которая «...уходит своими корнями в те изменения в ней, которые возникают в XX веке — в связи с задачей введения сознательных и жизненных явлений в научную картину мира» [10, с. 4]. Создавая основы неклассического искусствознания, П.А. Флоренский вносит человеческое восприятие в научную картину пространства художественного произведения. Он принимает за основу один из важнейших принципов неклассической науки, согласно которому конечная точка научного познания находится в человеческом разуме, где и формируется онтологическая картина мира:

«Свойства действительности, при рациональном познании, куда-то должны быть помещены в модели, т. е. в пространство, вещи или в среду. Но куда именно — это не определяется с необходимостью самим

опытом, и зависит от *стиля* мышления, и вообще от строения мышления, а не от строения опыта» [11, с. 83].

Делая поворот в сторону неклассического научного мировоззрения, П.А. Флоренский принимает за основу неклассическое понимание пространства, которое в математике начало формироваться значительно раньше революции в физике. Принципы неклассической геометрии и математические модели пространств, имеющих кривизну, были предложены еще в первой половине XIX в. Н.И. Лобачевским, О. Коши, К. Гауссом, Г.Ф. Риманом.

Геометрическое пространство не тождественно по своим свойствам физическому пространству. Понимание физического пространства П.А. Флоренским характерно для физической картины мира, сложившейся после научной революции в физике на рубеже XIX—XX в. Психофизиологическое пространство, в свою очередь, по своим характеристикам существенно отличается от физического пространства,

«...потому что наша повседневная жизнь не считается с отвлеченными основаниями физики, а физика в своих построениях сознательно отвлекается от явлений психических и психофизиологических» [там же, с. 284].

По мнению П.А. Флоренского, необходимо выделять различные виды психофизиологических пространств в зависимости от вида восприятия в их основе — зрительное, слуховое, осязательное и т. д. Но при этом у всех видов психофизиологических пространств имеются общие черты, и прежде всего их несхожесть с евклидовским, поэтому он находит необходимым говорить о свойствах психофизиологического пространства вообще. Прежде всего такое пространство не бесконечно, поскольку оно

«...мыслится наполненным теми или другими ощущениями, а для ощущений бесконечность есть бессмыслица. Психофизиологическое пространство имеет центром самого человека, как область его жизни и его самораскрытия. Оно непременно соизмеримо с человеком, уютно и есть, в расширенном смысле, собственное его жилье» [там же, с. 286].

Представление о бесконечном пространстве прочно связано с мыслью о смерти, и эта связь имеет глубокие культурно-исторические корни, мысль о бесконечности

«...для человека, привыкшего внимать себе и, следовательно, мысленно иметь пред собою пространство психофизиологическое, непереносима и заставляет содрогаться смертельным ужасом, как приближение смерти более окончательной, чем обычная кончина» [там же].

Психофизиологическое пространство не является и безграничным. П.А. Флоренский высказывает интересное предположение о хрустальном небосводе в древней картине мира как о пределе зрительного психофизиологического пространства. Он видит истоки таких представлений в человеческой деятельности:

«Миропонимание древнее опирается на непосредственное представление мира и потому говорит о мире как об уютном гнезде, соотносительном по

своим размерам с человеческой деятельностью. Иначе представлять себе мир невозможно... Однако именно самая возможность этого «возможного опыта» [эмпирического опыта бесконечности. — Д.Л.] не доказана и ничем не мотивирована, даже напротив, при предположении ее забывается *основная* черта опыта — его конкретность и потому — индивидуальность...» [11, с. 287].

Единственное конкретное пространство для человека — то, которое он знает. В реальном опыте пределом зрительного пространства всякий раз становится некий зримый предмет, поэтому у представлений о бесконечном пространстве нет основы в непосредственном опыте. Еще более ограниченными являются пространства мускульного чувства, слуха, обоняния, термического чувства, вкусовых ощущений (П.А. Флоренский располагает их в такой последовательности — от наименее к наиболее ограниченному по размеру). Нельзя не отметить, что П.А. Флоренский, описывая психофизиологическое пространство, характеризует свойства именно той реальности, которая в работах К. Левина получила название психологического поля. Это первое, но не единственное сходство взглядов П.А. Флоренского и основоположника психологической теории поля. В феноменологической психологии и психотерапии эта реальность впоследствии получила название феноменального поля или поля опыта.

Об однородности психофизиологического пространства, как замечает П.А. Флоренский, говорить не приходится, поскольку, во-первых, интенсивность ощущений снижается по мере удаления от источника и, во-вторых, ближнее и дальнее пространства имеют различную предметную насыщенность и «...соответственное пространство оказывается различием в зависимости от места» [там же, с. 289]. Прежде всего это очевидно на примере зрительного пространства. Другие виды психофизиологических пространств также обладают различной емкостью.

Психофизиологическое пространство, в отличие от геометрического, не изотропно, т. е. не имеет одинаковой упорядоченности на всем своем протяжении. П.А. Флоренский говорил, что воспринимаемое нами пространство не может быть одинаковым по всем направлениям, если в самих себе мы знаем оси, качественно отличающиеся друг от друга в нашем непосредственном самочувствии:

«Таких осей — много, и чем внимательнее разбираемся мы в строениях и функциях собственного тела, тем более открывается причин, по которым пространство не может быть изотропно...Самый грубый учет осей тела дает их три: одно — вертикальное и два — горизонтальных, фасовое и профильное» [там же, с. 292].

При этом в сознании горизонтальное направление — совсем не то же, что вертикальное; то же самое можно сказать и о фронтальном и боковом направлениях. Это же можно сказать и об однозначности пространства. П.А. Флоренский показывает, что математически однозначность пространства выражается в его биполярности. Простейшим примером может

служить числовой ряд, разделенный на положительную и отрицательную области. Но психофизиологическое пространство, в отличие от математического и геометрического, униполярно. Так, подниматься для человека — совсем не то же, что спускаться, каждое последующее возвращение к исходной точке пути создает иную полярность, чем данное направление движения имело раньше, и т. д.

Связность пространства, т. е. его непрерывность, — одна из важнейших характеристик евклидова пространства классической геометрии. По поводу этого свойства П.А. Флоренский замечает, что оно

«...может быть отстаиваемо менее, чем какое-нибудь другое: пространство воспринимается все насквозь и существенно прерывно и состоит из отдельных элементов. В одних случаях, оно зернисто и должно быть представляемо наподобие ткани из отдельных блестящих клеточек, видимых в разрезанном арбузе. В других случаях, пространство построено из волосков, расположенных то в одном, то в другом порядке. Но, мозаика или гравюра, пространство никогда не подводится под схему континуума» [там же, с. 295].

Заметим, что психофизиологическое пространство не может рассматриваться как непрерывное ни на микро-, ни на макроуровне. П.А. Флоренский подробно рассмотрел еще одну из характерных установок классического мышления, согласно которой пространство представлено в сознании как трехмерное. Такую репрезентацию пространства в сознании он справедливо связывает с принципами и установками классического научного мышления:

«Пространство евклидовой геометрии имеет своей физической основой группу механических движений абсолютно твердого тела; при этом молчаливо предполагается отсутствие силовых полей и наличность Божественного охвата сознанием всего пространства, помимо физических посредств и условий знания» [там же, с. 110].

Трудно не вспомнить в связи с этим суждение Л.С. Выготского о господстве «логики твердых тел» в классическом психологическом исследовании (добавим от себя, и во всей классической научной рациональности). Данная установка возникла в классической физике благодаря рассмотрению физических тел как неизменных в своих свойствах. Общность методологических выводов у П.А. Флоренского и Л.С. Выготского очевидна. Между тем реальное психофизиологическое пространство четырехмерно:

«... всякая часть действительности, даже чисто физически, имеет свою толщину во времени и никак не может быть обсуждаема в качестве трехмерной. Сказанное безмерно усилится, если принять во внимание физиологическую, психофизиологическую и психологическую стороны действительности, как воспринимаемой в подлинном опыте. Тут тем более действительность должна быть признана во всех своих частях и отдельных образованиях четырехмерной» [там же, с. 196].

Время образует четвертую координату психофизиологического пространства. Восприятие как про-

цесс формирования пространственного образа раз-
вертывается во времени. Связность актов восприя-
тия во времени обеспечивает целостность восприя-
тия как пространственного, так и художественного.
Представления о восприятии художественного про-
изведения как о формировании его целостного обра-
за сближают взгляды П.А. Флоренского с геш-
тальтпсихологией.

Находясь под воздействием различных сил, име-
ющих временную координату, пространство меняет
свои свойства. К числу различных сил, меняющих
свойства пространственной среды, П.А. Флоренский
относил и силу эстетического воздействия: «Сила
красоты существует нисколько не менее, нежели сила
магнита или сила тяжести» [там же, с. 108]. Эта сила
и является одним из факторов трансформации прост-
ранства художественного образа. Кривизна прост-
ранства, по П.А. Флоренскому, выступает его неотъ-
емлемым атрибутом, поскольку, по его мнению, она и
есть строение пространства, а силовое поле вещей —
совокупность сил данной области, определяющих
своеобразие человеческого опыта в данной точке про-
странства. В этом утверждении можно заметить еще
одно сходство концепции П.А. Флоренского с теори-
ей психологического поля К. Левина.

Итак, сопоставляя свойства психофизиологичес-
кого пространства с характеристиками евклидова
пространства классической геометрии, П.А. Флорен-
ский убедительно показывает, что эти два вида про-
странств различаются по всем значимым свойствам.
При попытке игнорировать базовые свойства психо-
физиологического пространства осуществляется его
подмена геометрическим, точнее, евклидовским про-
странством. Линейная перспектива и становится тем
теоретическим средством, при помощи которого в
эстетическом пространстве художественного образа
осуществляется упразднение свойств психофизио-
логического пространства как основы для создания
художественного образа. Линейная перспектива, как
отмечал П.А. Флоренский, опирается «... на лишен-
ную физического смысла модель прямолинейного
светового луча» [там же, с. 289]. Но для иных видов
психофизиологических пространств нет даже таких
теоретических моделей.

П.А. Флоренский кратко излагает свою концеп-
цию восприятия пространства. Необходимость это-
го изложения обусловлена тем, что далее на ее осно-
ве он выстраивает свою типологию видов изобрази-
тельного искусства и показывает закономерности
восприятия пространства в художественном про-
изведении. Ограничимся лишь кратким перечисле-
нием основных методологических принципов данной
концепции и ее наиболее существенных содержа-
тельных моментов. Во-первых, концепция П.А. Фло-
ренского — **деятельностная**. В основе построения об-
раза, как перцептивного, так и художественного, ле-
жат два вида деятельности, различающиеся по степе-
ни активности, — осязание как более пассивный и
движение как более активный процесс познания про-
странства. Два вида перцептивной деятельности по-

рождают два вида перцептивных и, как следствие, ху-
дожественных образов, которые фиксируются в изо-
бразительном искусстве при помощи разных перво-
элементов — точка (в живописи — мазок, в пласти-
ке — касание или нажатие) как результат осязания и
линия (в графике — черта, в скульптуре — движение
резца при высекании из камня): «Двойственность
пассивности и активности в отношении к миру, т. е.
осязание и движение, ведет... к коренной двойствен-
ности исходных элементов изобразительного искус-
ства: точка и линия несводимы друг на друга и друг
из друга невыводимы, но вместе с тем не существуют
в полном обособлении друг от друга» [там же, с. 137].
В то же время осязание и движение неотъемлемы
друг от друга в процессе восприятия:

«Зрением возглавляются наши способности по-
знавать мир; и в зрении поэтому осязательность и
двигательность, доведенные каждая до предельной
выраженности и возможной независимости, в выс-
шей мере содействуют друг другу» [там же, с. 136].

О.И. Генисаретский [4] связывает с представле-
ниями П.А. Флоренского об органопроекции пони-
мание художественного произведения, поскольку
оно основывается на проекции вовне, в произведе-
ние, наших внутренних способностей-органов и на-
шего самосознания. Еще более очевидно органопро-
екция присутствует в «замышляющем жесте», при
планировании художником композиции произведе-
ния. П.А. Флоренский подтверждает эту мысль мно-
гочисленными примерами, что композиционные по-
вороты изображения человека (анфас — профиль —
в три четверти) традиционно выражают вполне оп-
ределенные интенции души и портретируемого и
портретиста.

Таким образом, первым методологическим прин-
ципом, взятым за основу П.А. Флоренским, следует
назвать *принцип деятельности*. На основе данного
принципа П.А. Флоренский строит свою типологию
видов изобразительного искусства, существенно от-
личающуюся от традиционной, или производствен-
ной (т. е. основанной на материалах для художест-
венного творчества). В традиционной типологии жи-
вопись и графика объединены в один класс («риси-
вание»), в то время как, по его мнению, они принад-
лежат к различным классам. Два подхода к решению
основной задачи искусства, т. е. организации прост-
ранства, и соответствующие им два класса изобрази-
тельных искусств имеют в своей основе два вида де-
ятельности, различные по своим сенсорно-перцеп-
тивным основам:

«... живопись обращается преимущественно с веща-
ми, а графика — с пространством. Живопись сродни
веществу, графика же — движению» [11, с. 142].

Мазок или точка, по П.А. Флоренскому, является
в изобразительном искусстве средством передачи ка-
сания, а линия в графике фиксирует движение. Жи-
вопись, по его мнению, распространяет веществен-
ность на пространство и потому она склонна превра-
щать пространство в среду, а графика подводит про-
странственность к вещи и тем истолковывает самые

вещи как некоторые возможности движений в них, «...истолковывает вещи как пространство особых кривизн, или как силовые поля» [там же, с. 145]. Естественно, что каждое из основных искусств пользуется в действительности не одной, а *двумя* первоспособностями познания и упорядочения пространства, но качественное различие искусств, по П.А. Флоренскому, обусловлено тем, какой из способностей художник действует в качестве основной и какой — в качестве дополнительной.

П.А. Флоренский подчеркивал, что два основных вида изобразительного искусства не изолированы и с необходимостью дополняют друг друга, поскольку их взаимная изоляция привела бы к их гибели. Общим для всех видов искусства видом деятельности остается организация пространства, она же может рассматриваться как общий исток всех видов искусств. Эта общность, по мнению П.А. Флоренского, дает еще одно основание для типологизации искусств, а именно на основании того, насколько художник распоряжается свободой в организации пространства и сколько свободы он предоставляет зрителю. Музыка в этом смысле дает максимум свободы и создателю, и слушателю, достаточно много свободы предоставляет читателю поэзия. Промежуточное место между двумя полюсами континуума занимают живопись и графика, в которых материалы для творчества предоставляют художнику почти безграничную свободу, но для зрителя свободы меньше, в отличие от «почти алгебраической многозначности в музыке и отчасти в поэзии» [там же, с. 120]. По мнению П.А. Флоренского, наименьшую степень свободы предоставляет театр как исполнителям, так и зрителям. Пожалуй, во всей его психолого-искусствоведческой концепции только эта формулировка поражает своей резкостью: «...искусство низшее, не уважающее тех, кому оно служит, и не ищущее в них художественного сознания» [там же, с. 124], что особенно диссонирует с отношением Л.С. Выготского к театру. Однако соотношение взглядов Л.С. Выготского и П.А. Флоренского на театр мы не предполагаем сделать предметом детального анализа.

Второй методологический принцип, который принимает за основу П.А. Флоренский, — **принцип целостности** перцептивного и художественного образа. Наиболее подробно данный принцип раскрыт П.А. Флоренским в лекциях, где прослежены различные (лингвистические, культурологические, философские и др.) истоки данного принципа. Как психический образ, который является результатом синтеза и представляет собой нерасторжимое единство его элементов, так и художественный образ неразложим на элементы:

«Очевидно, раз только произведение существует как таковое, т. е. как некоторое *целое*, раз оно не исчерпывается материалом, входящим в состав его, и обладает самостоятельной формой, то оно должно не пассивно составляться отдельными элементами, но — *господствовать* над ними, направлять их и делать их частными своей целостности» [там же, с. 259].

По П.А. Флоренскому, синтез как познавательное действие обеспечивает целостность понимания как житейского, так и научного, целостность перцептивного и художественного образа. Но в зависимости от вида познавательной деятельности роль синтеза различна:

«Житейское понимание мало заинтересовано в синтезе ... Научное понимание хочет синтеза, но берет его частично, производя скорее некоторое местное уплотнение воспринимаемого, нежели замкнутые в себе единства ... Наконец — искусство. В его деятельности синтез восприятий есть *все*, а отдельные элементы, сами по себе, — *ничто*. Его задача — именно связывание и взаимоподчинение отдельных элементов, чтобы сделать их *телом* целому» [там же, с. 261].

Принцип целостности П.А. Флоренский распространяет и на виды художественного восприятия, которым не уделяет столько внимания, сколько восприятию изобразительного искусства. Так, по его мнению, субъективная эстетическая ценность поэтического или музыкального произведения для слушателя тем выше, чем более целостным стал для человека образ этого произведения. Формирование целостного образа рассматривается как активность человека, как творческий синтез. Другими словами, в представлениях П.А. Флоренского о формировании образов основной также стал деятельностный принцип.

Конечно, в наше время многое в представлениях П.А. Флоренского о психофизиологическом пространстве и формировании образов выглядит давно пройденным этапом в развитии психологии восприятия. Тем не менее многие его идеи перспективны до сих пор. Например, представляет интерес начатая П.А. Флоренским типологизация пространств (пространство классической и неклассической геометрии, пространство математическое, физическое и т. п.) и особенностей их репрезентации в сознании. Только в современной психологии интеллекта (например, Р. Стернбергом) стали разрабатываться подобные проблемы.

Рассмотрим наиболее существенные положения о восприятии произведений искусства, сформулированные П.А. Флоренским. Прежде всего, по его мнению, целостность художественного произведения обеспечивается наличием в нем двух аспектов, названных композицией и конструкцией. Под композицией П.А. Флоренский традиционно понимает взаимную компоновку элементов художественного произведения, которую художник, в широком смысле, применяет, упорядочивая пространство: «Композиция есть, таким образом, схема пространственного единства произведения» [там же, с. 146], подчеркивает он. Под композицией он также подразумевает упорядоченность элементов художественного произведения во времени:

«Восприняв композицию, мы независимо от сознательных усилий уже разобрались в иерархическом плане художественной организации, и потому в сознании нашем будут теперь выступать не когда попало какие угодно элементы произведения, а определенные в определенные времена» [там же, с. 147].

Наряду с композицией целостность художественного произведения создается конструкцией, т. е. его единством со стороны смысла, или, иными словами, со стороны действительности, которую оно изображает:

«...единство изображаемого никак не может быть смешиваемо с единством изображения. А значит, первое должно быть внутренне связано своею схемой единства, своим планом, объединяющим изображаемый предмет в нечто целое. Эту схему, или этот план художественного произведения, со стороны его смысла следует назвать *конструкцией*» [там же, с. 150].

Сюжет изображаемого связан с конструкцией, но конструкция наводит на мысль о некотором более общем первосюжете. П.А. Флоренский приводит следующий пример. Пятно краски землистого цвета дает ощущение бурости, но в сочетании с квадратной формой и наличием горизонтальной линии под ним — ощущение тяжести. Смыслом такого изображения может быть тяжесть и противодействие ей, данное соотношение сил будет изображено при помощи соотношения цветовых пятен. Схема этого соотношения будет конструкцией этого предмета. Композиция будет осуществлена здесь вертикальной осью и равноправной с нею горизонталью

«...распределением нарастающей вещественности красок, по направлению вниз, конструкция же — простейшим соотношением силы тяжести и силой противодействующей» [там же, с. 151].

Пример взаимоотношения композиции и конструкции в религиозном искусстве, приводимый П.А. Флоренским, — деисусный чин (ряд) в иконостасе русской православной церкви. Композиция — симметричная, композиционным центром становится изображение Иисуса Христа, по сторонам от которого находятся изображения апостолов. Конструктивное единство обеспечивается при помощи изображения фигур апостолов в нелинейной перспективе. Благодаря ее применению ноги апостолов словно стоят на основании, в то время как плечи развернуты по направлению к композиционному центру, к нему же устремлены взгляды. Нелинейная перспектива позволяла художнику-иконописцу выразить идею духовного устремления учеников к своему Учителю.

Выражением смысла, который соответствует миропониманию эпохи Возрождения, становится прямая, или линейная, перспектива, служащая в художественном произведении средством передачи евклидова пространства классической геометрии. П.А. Флоренский называет прямую перспективу приемом, дело которого

«... не давать глазу покоиться созерцанием ни на одной вещи, но всегда идти *мимо* каждой из них, беспредельность пустоты, где постепенно уничтожаются все конкретные зрительные образы и всякое нечто испаряется в ничто» [там же, с. 155].

Между тем проводить прямую перспективу в произведении изобразительного искусства практически невозможно. Точно так же и в зрительном восприятии пространства она невозможна. П.А. Флоренский доказывает, что зрительные иллюзии обес-

печивают человеку целостность четырехмерного восприятия пространства, но они также являются отклонениями от прямой перспективы. Ученый называл прямую перспективу вечным томлением духа, падающего в пустоте. Из-за невозможности вечно падать в пустоте, по выражению П.А. Флоренского, искусство выходит из духовного тупика различными путями, в том числе путем создания инструментов магического воздействия на действительность. К таким магическим машинам он относит плакаты (рекламные, агитационные), к ним он относит и произведения некоторых направлений тогдашнего искусства, например, супрематизм:

«Супрематисты и другие того же направления, сами того не понимая, делают попытки в области магии» [там же, с. 155].

По замыслу К.С. Малевича, его легендарный «Черный квадрат» был программным произведением, выражением эстетики супрематизма (К.С. Малевич, 1923/2008). Но в наше время, почти через девяносто лет, остается только удивляться точности оценки П.А. Флоренского, поскольку «Черный квадрат» до сих пор обсуждается именно как машина для вызывания у зрителя определенных эмоций. В.П. Зинченко [7] убедительно показал, что П.А. Флоренский в своих трудах сформулировал представления об опосредствовании. Он, очевидно, применил эти представления к анализу психологического воздействия произведения искусства. Подход к искусству как средству для передачи художественной идеи или как машины для вызывания у зрителя определенных эмоций близок к представлениям об опосредствовании в культурно-исторической психологии.

Изложив некоторые принципы психолого-искусствоведческой концепции, созданной П.А. Флоренским, мы можем сопоставить ее принципы с психологией искусства Л.С. Выготского. В данной статье мы не претендуем на исчерпывающую полноту такого сопоставления, для него понадобилась бы большая монография, превышающая по объему «Психологию искусства» и «Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях» вместе взятые. Рассмотрим лишь несколько моментов.

1. Общность методологических принципов.
2. Взаимное соответствие базовых понятий.
3. Взаимная дополнительность отдельных теоретических положений.
4. Возможности применения метода Л.С. Выготского—П.А. Флоренского в психологическом анализе произведений искусства.

Как было отмечено, методологические принципы, общие для П.А. Флоренского и Л.С. Выготского — неклассические. П.А. Флоренский последовательно показывает необходимость замены классической научной картины мира и выступает как сторонник неклассического научного мировоззрения. Л.С. Выготский в «Психологии искусства» также последовательно придерживается неклассической методологии. Каждый своим путем, они приходили к анало-

гичным методологическим выводам. Несмотря на то что один из них подходил к изучению художественных произведений как математик, физик и в то же время знаток религиозного искусства, а другой — как психолог, начинавший свою научную биографию с литературоведения и театральной критики, оба они отвергают и интеллектуалистическую интерпретацию искусства, и его плоские трактовки как отражения жизни. Л.С. Выготский и П.А. Флоренский опирались на различные философско-методологические концепции, но оба следовали принципам целостности и системности в анализе художественных произведений, оба утверждали принципиальную возможность объективного метода в искусствоведении и психологии искусства. Общим для них был и деятельностный принцип, который стал для Л.С. Выготского особенно значимым в последние годы его научной биографии.

Прослеживается и взаимное соответствие базовых понятий в их концепциях. Для П.А. Флоренского при анализе произведений изобразительного искусства и архитектуры такими понятиями становятся конструкция и композиция. Для Л.С. Выготского, который исследовал механизмы эмоционального воздействия литературного произведения и драмы, такими понятиями стали форма и содержание, сюжет и фабула. Эти понятия были ключевыми для современного Л.С. Выготскому российского литературоведения, и прежде всего формалистической школы (Ю.Н. Тынянов, В.Б. Шкловский, Б.М. Эйхенбаум и др.). Соотношение между этими понятиями оказывается достаточно очевидным. Напомним, что согласно П.А. Флоренскому, «Конструкция есть то, чего хочет от произведения самая действительность, а композиция — то, чего художник хочет от своего произведения» [11, с. 153]. В «Психологии искусства» Л.С. Выготский дает наиболее подробное определение фабулы и сюжета в очерке, посвященном анализу рассказа И. Бунина «Легкое дыхание»:

«Мы, следовательно, вправе приравнять фабулу ко всякому материалу построения в искусстве. Фабула для рассказа — это то же самое, что слова для стиха, что гамма для музыки, что сами по себе краски для живописца, линии для графика и т. п. Сюжет для рассказа то же самое, что для поэзии стих, для музыки мелодия, для живописи картина, для графики рисунок. Иначе говоря, мы всякий раз имеем здесь дело с соотношением отдельных частей материала, и мы вправе сказать, что сюжет так относится к фабуле рассказа, как стих к составляющим его словам, как мелодия к составляющим ее звукам, как форма к материалу» [3, с. 188–189].

Там же Л.С. Выготский замечает, что

«...уже давно поэты знали, что расположение событий рассказа, тот способ, каким знакомит поэт читателя со своей фабулой, композиция его произведения представляет чрезвычайно важную задачу для словесного искусства» [там же, с. 189].

Последнее замечание окончательно ставит точку над *i*, что позволяет нам провести прямую аналогию

между сюжетом и композицией, фабулой и конструкцией.

Понятия анатомии и физиологии рассказа, введенные там же Л.С. Выготским, были в свойственном ему стиле изложения метафорическими. Тем не менее он дал четкое определение анатомии рассказа как статической схемы его конструкции, а физиологии рассказа — как динамической схемы его композиции. Значение слова «конструкция» в данном случае иное, нежели в работах П.А. Флоренского. Но такое определение позволяет нам соотнести данные понятия с двумя аспектами организации пространства художественного произведения, выделенными П.А. Флоренским. Анатомией произведения Л.С. Выготский называет взаимную компоновку элементов повествования, а физиологией — развитие действия во времени.

В понимании П.А. Флоренским искусства имеет несколько существенных аспектов, которые сближают его взгляды с культурно-исторической теорией. Он утверждал, что

«Деятель культуры ставит межевые столбы, проводит рубежи и, наконец, вычерчивает кратчайшие пути в этом пространстве, вместе с системами линий равного усилия, изопотенциалами. Это дело необходимо, чтобы организация пространства дошла до нашего сознания. Но этой деятельностью открывается существующее, а не полагается человеческим произволом:

Тщетно, художник, ты мнишь, что своих ты творений создатель.

Вечно носились они над землею, незримые оку...

Много в пространстве невидимых форм и слышимых звуков,

Много чудесных в нем есть сочетаний и слова и света,

Но передаст их лишь тот, кто умеет и видеть и слышать» [11, с. 114].

Таково, по мнению П.А. Флоренского, объективное, реалистическое понимание искусства, а также понимание философии, науки и техники. Он отвергает взгляд, согласно которому художник сам организует что хочет и как хочет, называя такой взгляд на искусство субъективным и иллюзионистическим. Нельзя не отметить сходства данного утверждения и представлений об идеальной форме культуры, которые являются одним из краеугольных камней культурно-исторической теории Л.С. Выготского. То что открывает и воплощает в своем творчестве художник, по П.А. Флоренскому, может быть названо идеальной формой культуры в терминах культурно-исторической психологии. П.А. Флоренский, надеясь опубликовать свою книгу в советской России, не говорил открытым текстом, но лишь намекал на Божественное происхождение идеальных форм, цитируя стихотворение А.К. Толстого. Для Л.С. Выготского, как известно, философско-методологической основой при создании культурно-исторической теории был исторический материализм К. Маркса и Ф. Энгельса. Но несмотря на различия в философско-ме-

тодологических основах, П.А. Флоренский и Л.С. Выготский подходят к общей проблеме идеальных форм культуры.

Еще одним взаимно дополнительным теоретическим положением становится утверждение П.А. Флоренского о композиции как средстве, при помощи которого художник передает зрителю способ прочтения произведения:

«Строящие пространство элементы в сознании художника возникают планомерно, и планомерность воспроизведения их зрителем, эту самую или некоторую иную, художник должен заповедать зрителю... Да и себе самому художник должен закрепить тем или иным способом предназначенную им последовательность, рискуя без этого не понять себя самого» [11, с. 146].

Например, прямая и обратная перспективы становятся в художественном произведении теми средствами, которые фиксируют в себе способ прочтения произведения. Нельзя не заметить близость данного утверждения с положениями об опосредствовании в культурно-исторической теории Л.С. Выготского.

Следует остановиться на тех возможных направлениях для взаимодополняющего развития обеих концепций, которые развивались уже после П.А. Флоренского и Л.С. Выготского. Хорошо известны литературоведческие исследования пространства в произведениях классиков русской литературы (М.М. Бахтин, Ю.Г. Кудрявцев, Ю.М. Лотман, Д.С. Лихачев и др.). Временная организация литературного повествования была предметом изучения еще у Л.С. Выготского в «Трагедии о Гамлете, принце Датском», в очерке о новелле И.А. Бунина «Легкое дыхание». То, что лишь намечено П.А. Флоренским применительно к музыке и поэзии, становится предметом анализа в «Психологии искусства» Л.С. Выготского, а позднее в литературоведении, культурологии, психологии, например при разработке проблемы хронотопа в работах М.М. Бахтина и его последователей. Представления об искусстве как деятельности организации пространства стали для Ю.М. Лотмана основой для предложенной им типологии культур на основе характерных для них способов пространственной организации [8]. Таким образом, проблемы, поставленные П.А. Флоренским в основном на материале изобразительного искусства и архитектуры, получили свое развитие в других областях гуманитарного знания.

Положение о развоплощении содержания произведения его формой стало, пожалуй, самым известным тезисом «Психологии искусства». На примере многих литературных произведений Л.С. Выготский показывал, как аффективное противоречие разрешается в «коротком замыкании» противоположных чувств, что и составляет психологический механизм эмоциональной реакции читателя на литературное произведение. Но и П.А. Флоренский говорил о том, что композиция и конструкция произведения изобразительного искусства не тождественны и находятся в нераздельном и в то же время противоречивом

единстве. Чтобы увидеть взаимное дополнение этих теоретических утверждений и рассмотреть возможности распространения положений, сформулированных Л.С. Выготским применительно к литературе, на другие области искусства, проанализируем в качестве примера механизм эмоционального воздействия на зрителя одного известного памятника архитектуры.



Рис. 1. Здания Провиантских складов в Москве.
Современное фото

Комплекс Провиантских складов — признанный памятник архитектуры классицизма. Он был построен по проекту выдающегося русского зодчего В.П. Стасова; проект был переработан известным московским архитектором начала XIX в. Ф.М. Шестаковым, под его руководством была осуществлена постройка (1822—1831). Комплекс создавался как хранилище армейских продовольственных запасов. Композиция произведения — симметричная, горизонтальная, состоит из трех частей; центральный корпус поставлен вдоль улицы, боковые — торцом к ней. Конструкция произведения, т. е., по определению П.А. Флоренского, то, чего хочет от произведения сама действительность, выражает надежность и основательность постройки. Хорошо известно, благодаря каким архитектурным приемам авторы проекта достигли впечатления надежности и основательности. Боковые очертания фасадов не перпендикулярны линии горизонта, а чуть наклонены внутрь. Благодаря этому корпуса слегка расширяются книзу, что и создает впечатление надежности, основательности, монументальности. Расширяются книзу и выходящие на уличные фасады огромные порталы, которые, кстати, с самого начала имели декоративную функцию. Казалось бы, композиция дополняет конструкцию и полностью подчиняется ей. Если бы соотношение композиции и конструкции этим и исчерпывалось, то комплекс производил бы впечатление трех тяжеловесных каменных сундуков и не вошел бы в историю как выдающийся памятник архитектуры русского классицизма.

Но Провиантские склады не производят впечатления тяжеловесности, а их монументальная основательность несколько не подавляет. Такой эффект был достигнут за счет двух приемов. Во-первых, с самого момента постройки стены комплекса окрашивали только в белый цвет. Излишне говорить, что любая другая окраска либо утяжеляла бы и без того массивные здания, либо выглядела нелепо в сочетании с их предназначением. Во-вторых, стены над порталами украшены полукруглыми окнами-люкар-

нами. Так декорировали в то время входы в небольшие частные дома. За примерами далеко ходить не надо — всего в пятидесяти—семидесяти метрах от Провиантских складов на улице Остоженка находятся два небольших ампириных особняка, построенных примерно в те же годы.



Рис. 2. Примеры оформления входов в жилые дома.
20-е — 30-е гг. XIX в.
Ул. Остоженка, дома 51 (слева) и 49 (справа)

В обоих случаях полукруглое окно над входной дверью создает впечатление легкости и открытости внутреннего пространства вовне. Мы видим, что порталы Провиантских складов получили оформление, которое вступает в противоречие с их истинными размерами и, вопреки им, придает впечатление соразмерности человеку. Итак, в композиции произведения помимо горизонтальной оси имеются вертикальные линии, заданные порталами и окнами над ними. Следовательно, и в конструкцию произведения помимо основательности-монументальности заложена противодействующая ей идея легкости и соразмерности человеку. Эти две линии (надежность-основательность-величина и легкость-открытость-соразмерность человеку) замыкаются в облике комплекса и создают незабываемое впечатление основательности и в то же время легкости, благодаря которому произведение вошло в историю архитектуры.

Приведенный пример, на наш взгляд, показывает не только возможности соотнесения понятий и совмещения теоретических принципов двух концепций. П.А. Флоренский почти не применял свой метод к

анализу архитектуры, «Психология искусства» Л.С. Выготского обходит ее стороной, если не считать достаточно спорного суждения о готических храмах. Мы хотели показать на данном примере, что взаимная дополнительность теоретических принципов создает возможности для применения идей П.А. Флоренского и Л.С. Выготского в областях, где они еще не находили применения. На наш взгляд, такое совмещение принципов двух концепций создает возможности для их применения не только в исследованиях по психологии искусства, но и в обучении изобразительному искусству, музейной педагогике и других областях эстетического воспитания.

При всех различиях в научных биографиях, круге научных интересов, в мировоззрении и философско-методологических основах их концепций мы видим много общего или взаимно дополнительного во взглядах Л.С. Выготского и П.А. Флоренского на искусство и психологию искусства. Что произошло бы, если бы они действительно встретились и посвятили общение искусству? В принципе такая встреча могла произойти между 1924 и 1928 годами. «Это была бы «благодарная легенда», как говорили наши деды», — сказала Анна Ахматова [2], правда, по поводу совсем другой встречи. Нам остается только попытаться сблизить, соединить вместе взаимодополняющие идеи обоих мыслителей, чтобы воссоздать хоть приблизительно ту широкую картину неклассического искусствознания и психологии искусства, которая могла быть создана ими в совместной работе. Во время написания статьи у автора постоянно возникала одна ассоциация по поводу психолого-искусствоведческих концепций Л.С. Выготского и П.А. Флоренского. Будто в руках две половины сложного изображения или паззла, кажущиеся частями двух разных картин. Но вот их приложили друг к другу, совпали очертания, детали изображения продолжили одна другую и предстало целое изображение. Задачей данной публикации был показ совпадения некоторых линий и наиболее заметных частей, которые теперь видны полностью.

Литература

1. Алексеева Л.Н. Способности получения знаний в области художественного творчества // Антропологические матрицы XX века. Л.С. Выготский—П.А. Флоренский: несостоявшийся диалог. — Приглашение к диалогу. М.: Прогресс — традиция, 2007. С. 98—110.
2. Ахматова А.А. О Марине Цветаевой // Воспоминания о Марине Цветаевой. М.: Сов. писатель, 1992. С. 511—512.
3. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Искусство, 1968. 576 с.
4. Генсаретский О.И. Пространственность в иконологии и эстетике священника Павла Флоренского // Флоренский П.А., священник. Статьи и исследования по истории и философии искусства и археологии / Сост. и ред. игумен Андроник (А.С. Трубачев). М.: Мысль, 2000. С. 9—46.
5. Глазунова О.И. Образ и слово в творчестве П.А. Флоренского и Л.С. Выготского // Антропологические матрицы XX века. Л.С. Выготский—П.А. Флоренский: несостоявшийся диалог. — Приглашение к диалогу. М.: Прогресс — традиция, 2007. С. 44—47.
6. Громько Ю.В. Антропологические матрицы XX века // Там же. С. 23—40.
7. Зинченко В.П. Выготский в контексте культуры начала XX века // Там же. С. 381—392.
8. Лотман Ю.М. Культура и взрыв. М.: «Гнозис», 1992. 260 с.
9. Малевич К. Супрематизм // Малевич К. Черный квадрат. СПб.: «Азбука-классика», 2008. С. 50—52.
10. Мамардашвили М.К. Классический и неклассический идеалы рациональности. 2-е изд. М.: Изд-во «Лабиринт», 1994. 90 с.
11. Флоренский П.А. Анализ пространственности <и времени> в художественно-изобразительных произведениях // Флоренский П.А., священник. Статьи и исследования по истории и философии искусства и археологии / Ред. игумен Андроник (А.С. Трубачев). М.: Мысль, 2000. С. 81—390.

Pavel Florensky on Art: An Afterword to the Might-Have-Been Dialogue with Lev Vygotsky

D.V. Lubovsky

PhD in Psychology, professor at the Department of Educational Psychology, Chair of Pedagogical Psychology, Moscow State University of Psychology and Education

The paper points to a growing interest that modern psychology has in cultural-historical psychology and its interconnections with other theories and concepts, for instance, with Pavel Florensky's anthropological concept. The paper outlines Florensky's approach to the analysis of space that he set forth in his "Analysis of Space and Time in Artistic and Graphic Works", focuses on the features of psychophysiological space described in his concept and on the differences that Florensky sees between it and the space as it is understood within Euclidean classical geometry which has too deep a root in ordinary minds. Methodological principles independently shared by Florensky and Vygotsky have much in common: rejection of the classical scientific character, holism, activity approach. The author also draws a parallel between Florensky's concepts of composition and construction of the works of art and Vygotsky's principle of "destruction of content by form" described in *The Psychology of Art*. The analysis of a piece of architecture provided in the paper shows how the theoretical principles formulated by Florensky and Vygotsky can be integrated.

Keywords: analysis of space, psychophysiological space, space image, non-classical methodology, comparing concepts, composition and construction, destruction of content by form.

References

1. *Alekseeva L.N.* Sposobnosti polucheniia znaniia v oblasti khudozhestvennogo tvorchestva [Ability to acquire knowledge in the field of art] / *Antropologicheskie matritsy XX veka*. L.S. Vygotskii — P.A. Florenskii: nesostoiavshiiia dialog. — Priglasenie k dialogu. Moscow: Progress — traditsiia, 2007, p. 98–110.
2. *Akhmatova A.A.* O Marine Tsvetaevoi [About Marina Tsvetaeva]. *Vospominaniia o Marine Tsvetaevoi*. M.: Sov. pisatel', 1992, p. 511–512.
3. *Vygotskii L.S.* Psikhologiiia iskusstva [Psychology of art]. Moskva, "Iskusstvo", 1968.
4. *Genisaretskii O.I.* Prostranstvennost' v ikonologii i estetike sviashchennika Pavla Florenskogo [Spatiality and aesthetics in iconology priest Pavel Florensky]. *Florenskii P.A., sviashchennik. Stat'i i issledovaniia po istorii i filosofii iskusstva i arkhologii*. Sost. i red. igumen Andronik (A.S. Trubachev). Moscow: Mysl', 2000, p. 9–46.
5. *Glazunova O.I.* Obraz i slovo v tvorchestve P.A. Florenskogo i L.S. Vygotskogo [Image and word in the works of PA Florensky and LS Vygotsky] *Antropologicheskie matritsy XX veka*. L.S. Vygotskii — P.A. Florenskii: nesostoiavshiiia dialog. — Priglasenie k dialogu. Moscow: Progress — traditsiia, 2007, p. 44–47.
6. *Gromyko Iu.V.* Antropologicheskie matritsy XX veka [Anthropological matrix of the twentieth century] *Tam zhe*, p. 23–40.
7. *Zinchenko V.P.* Vygotskii v kontekste kul'tury nachala XX veka [Vygotsky in the context of the culture of the early twentieth century] / *tam zhe*, p. 381–392.
8. *Lotman Iu.M.* Kul'tura i vzryv. [Culture and Explosion] Moscow, "Gnozis", 1992.: 260 p.
9. *Malevich K.* Suprematizm [Suprematism]. Malevich K. *Chernyi kvadrat*. — St. Petersburg, "Azbuka-klassika", 2008, p. 50–52.
10. *Mamardashvili M.K.* Klassicheskii i neklassicheskii ideal'y ratsional'nosti. [Classical and non-classical ideals of rationality] 2-e izd.: Moscow: Izd-vo "Labirint". — 1994 g.: 90 p.
11. *Florenskii P.A.* Analiz prostranstvennosti <i vremeni> v khudozhestvenno-izobrazitel'nykh proizvedeniakh. [Analysis of the spatial <and time> in art-graphic works] *Florenskii P.A., sviashchennik. Stat'i i issledovaniia po istorii i filosofii iskusstva i arkhologii*. Red. igumen Andronik (A.S. Trubachev). Moscow: Mysl', 2000, p. 81–390.

Сергей Леонидович Рубинштейн: превратности судьбы ученого

В.П. Зинченко

доктор психологических наук, действительный член РАО, профессор Института общего среднего образования РАО, профессор ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет», профессор кафедры общей и экспериментальной психологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», академик

Есть не так много положительных вещей, которыми российская наука, в частности психология, обязана революции 1917 г. Одна из них — приход С.Л. Рубинштейна (1889—1960) в психологию. Профессиональный философ, получивший образование в Марбургском университете и занимавшийся этикой, благодаря революции стал психологом. Он быстро сообразил, что в Советском Союзе этика исчезла как реальность и деформировалась как философская проблема. Она заменилась «классовым интересом». Впрочем, сам Сергей Леонидович сохранял и то и другое. О проблемах этики он писал «в стол». Спасибо его ученикам — К.А. Абульхановой и А.В. Брушлинскому, — что они опубликовали его размышления об этике.

С.Л. Рубинштейн нашел новую сферу приложения сил, обратившись к психологии, где сразу стал заметной фигурой (аналогична судьба другого профессионального философа — П.П. Блонского). В апреле 1958 г. после 40 лет работы в психологии в подготовительных фрагментах к своей последней неоконченной книге «Человек и мир» он писал: «Юмор в последнее время все более распространяется на всю мою судьбу, на все противоречия, несоответствия с ней. По призванию, по складу мысли я философ и притом философ, сердцу которого особенно близки не только теория познания, но особенно этика, а официально я — психолог. Отсюда юмористический аспект моего отношения к моей специальности («в психологии я случайный человек») [13, с. 421]. Сегодня без трудов этого «случайного» человека психология не представима. К нашему стыду, вынужден признать, что его «Основы общей психологии» (1940) не только лучший, но и единственный полноценный университетский учебник. Столь же уникальны его книги по философской психологии: «Бытие и сознание», «Принципы и пути развития психологии», «Человек и мир».

Внешняя канва биографии С.Л. Рубинштейна кажется вполне благополучной: прекрасное образование; в высшей степени профессиональные учителя; вполне своевременно и заслуженно полученные научные степени и звания; членство в двух академиях;

Сталинская премия; бесспорный авторитет в научном сообществе и не только психологическом; способные ученики, многие годы заботившиеся о его научном наследии; и даже карьерный рост. Хотя из миллиона свободных ассоциаций, такая, как Рубинштейн и карьера, — невозможна. Без каких-либо усилий с его стороны в разное время он был назначен директором Челпановского Института психологии, заведующим ведущими кафедрами психологии в стране (в Одессе, Ленинграде, Москве). И всё же, всё же... Сказать о терниях, ухабах и оврагах на научном пути Сергея Леонидовича будет слишком мягко. Я выбрал слово «превратности» в целом счастливой, по советским меркам, судьбы ученого, умершего в своей постели, своею, а не коллективной смертью. Присмотримся к этой судьбе поближе, в чем нам поможет сам С.Л. Рубинштейн, который артикулировал и анализировал собственные переживания, как бы отчуждая их от своих поведенческих актов. В таком «экстрагированном» виде они выражают (строят) целостное душевное состояние, делают его доступным рефлексии.

По завершении обучения в Марбургском университете в 1913 г. С.Л. Рубинштейн под руководством известных философов П. Наторпа и Г. Когена защищает докторскую диссертацию, посвященную проблеме метода, и в 1914 г. публикует в Германии книгу на эту же тему. (Хорошо бы к 100-летию выхода книги издать ее на русском языке.) После возвращения на родину он преподает в частных гимназиях Одессы. В 1919 г. по приглашению известного психолога Н.Н. Ланге — ученика В. Вундта — становится доцентом, а с 1921 г. — профессором Новороссийского университета, где преподает философию, психологию и логику. После смерти Н.Н. Ланге он на один год (?) становится заведующим кафедрой психологии. Подозреваю, что в 1922 г. его уволили из университета по тем же причинам, по которым из него в свое время был уволен И.И. Мечников. В этом же году С.Л. Рубинштейн публикует известную статью «Принцип творческой самодеятельности», которую справедливо считают началом развития деятельностного подхода в психологии. К.А. Абульханов

ва заметила, что эта статья представляет собой изложение одного из параграфов его первой книги. Если это действительно так, то начало разработки автором деятельностного подхода следует датировать десятилетием раньше.

Работая с конца 1922 по 1930 г. директором Центральной научной библиотеки Одессы, он не прерывает научной и педагогической деятельности. В частности, продолжил работу над проблематикой деятельности, действий и поведения, в развитии которой иначе, чем бихевиоризм, рефлексология и реактология, преодолелась гносеологизм классической психологии. Он рассматривал «действия» (Handlung) и, значит, «поведение» как цепь, иногда сумму, иногда систему, органического целого действий: «ДЕЙСТВИЕ» это акт, реакция, происходящая в МИРЕ «объектов», *содержаний, имеющих «ЗНАЧЕНИЕ»*. Изменение, выявление структуры мира, происходящее в связи с практикой, с реакциями, актами, действиями людей, само преобразует структуру и характер действий — и значит реальное содержание поведения <...> Поскольку нужно преодолеть оторванность, установить связь от человека к миру, действия человека не могут быть сведены не только к рефлексам, но и к *реакциям*. *Психология не реактология*. Действия человека сводятся к реакциям, когда они определяются лишь во взаимоотношении с *раздражителем*, вызвавшим реакцию, но вне зависимости, оторванно от эффекта (от действия!), вызванного ими. Такое отождествление действия с реакцией методически не правильно (не диалектично) и фактически не верно: *одно и то же действие может быть произведено различными реакциями (движениями), и одна и та же реакция (?) (если последовательно определять ее только отношением к раздражителю) может определять различные действия* [13, с. 368–369]. Наконец: «Действие, определенное как реакция на стимул, связывается с объективной действительностью с одного конца, в своем начале, но концом своим оно повисает в пустом пространстве». Настоящие цитаты, взятые из отрывков научного наследия, датированы двадцатыми годами прошлого века и опубликованы лишь к 100-летию ученого. Из них видно, что С.Л. Рубинштейн уже тогда отказывался от стимульно-реактивных схем, от субъект-объектной парадигмы, и вместо них обращался к отношениям Человек—Мир: «Вместо дуалистической схемы: мир или среда, с одной стороны, субъект, личность — с другой (как бы вне среды или мира), *поставить вопрос о структуре мира или среды, включающей, внутри себя имеющей субъекта, личность как активного деятеля. Предметом фундаментального изучения должна быть структура мира с находящимся внутри него субъектом и изменения этой объективной структуры в различных установках субъекта*» [там же, с. 367]. С действием автор связывает личностную ответственность за содеянное. Вполне реализовать намеченную в 20-х гг. программу такого изучения С.Л. Рубинштейну удалось лишь в конце жизни, в посмертно опубликованной

книге «Человек и Мир», которая заканчивается на патетической ноте: «Смысл человеческой жизни — быть источником света и тепла для других людей. Быть сознанием Вселенной и совестью человечества» [11, с. 385]. Как мы далеки от грез этого светлого человека! Он имел на них право, так как выполнил свое предназначение.

* * *

В 1930 году С.Л. Рубинштейн переехал в Ленинград, где до 1942 г. возглавлял кафедру психологии ЛГПИ им. А.И. Герцена. Без преувеличения можно сказать, что его кафедра стала центром психологической жизни страны. На ней работали В.Н. Мясищев, В.А. Вагнер, Г.И. Рогинский, сотрудничал Л.А. Орбели, наездами — Л.С. Выготский, встретивший там и влюбивший в себя Д.Б. Эльконина. В Ученом совете, который возглавлял С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, москвичи — А.Н. Леонтьев, Б.М. Теплов защищали докторские диссертации, К.М. Гуревич — кандидатскую.

В Ленинграде С.Л. Рубинштейн написал две книги — «Основы психологии» [1935] и «Основы общей психологии» [1940]. В предисловии ко второй книге автор ставит три основных проблемы, решению которых она посвящена: развитие психики, личности и сознания; проблема действительности и сознательности и, соответственно, преодоление господствующей в психологии сознания пассивной созерцательности; преодоление абстрактного функционализма и переход к изучению психики, сознания в конкретной деятельности, в которой они не только формируются, но и проявляются. По сути дела, речь идет об ограничении прав и претензий лишь гносеологического понимания психологии и утверждении онтологии психики и сознания. Для С.Л. Рубинштейна действие — единица не только деятельности, но также единица анализа психики, «клеточка», «ячейка» психологии. В *действии* психологический анализ может вскрыть зачатки всех элементов психологии [7, с. 175]. В действии он видит не только зачаток, но и основание поступка: «Действие <...> становится *поступком* по мере того, как и отношение действия к действующему субъекту, к самому себе и к другим людям, как субъектам, само будучи дано как отношение, поднявшись в план сознания, т. е. превратившись в сознательное отношение, начинает регулировать действие. Поступком действие становится по мере того, как формируется самосознание» [там же, с. 50–51]. Через действие, поступок и деятельность утверждается бытийный характер сознания. Напомню гегелевское: Истинное *бытие* человека есть человеческое действие. В нем индивидуальность действительна. Правда, потом, в 50-е гг., С.Л. Рубинштейн, будучи то ли загипнотизирован, то ли запуган фантомной ленинской теорией отражения, признал единицей анализа психики акт отражения. Но все же не факт (*И зеркало корчит всезнайку*), а акт (!), который уже не столько отражение мира, сколько его порождение.

После выхода «Основ общей психологии» он становится самым авторитетным и значительным лицом в психолого-педагогическом сообществе. В 1942 г. С.Л. Рубинштейн получает за эту книгу Сталинскую премию. С 1940 г. он — проректор ЛГПИ им. А.И. Герцена, эвакуацию которого организывает в 1942 г. После этого его вызывают в Москву и назначают директором Института психологии, организатором и заведующим кафедрой психологии Московского университета. В 1943 г. он организует отделение психологии в составе философского факультета МГУ. Его научный авторитет подкрепляется организационно, и он становится главной фигурой советской психологии. Он приглашает на кафедру Б.М. Теплова, соратников Л.С. Выготского, создателей и участников Харьковской психологической школы — А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурию, П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, привлекает к преподаванию в Университете Н.А. Бернштейна, А.А. Смирнова. На этом золотой дождь, пролившийся на него в лихую годину, не заканчивается: в 1943 г. С.Л. Рубинштейн избирается членом-корреспондентом АН СССР, в 1945 г. А.А. Смирнов занимает должность директора Института психологии, а Сергей Леонидович создает Сектор психологии в Институте философии и становится заместителем директора этого института.

В 1946 г. выходит расширенное издание «Основ общей психологии». Что сказать? Завидная судьба ученого! Но только не в СССР, где от сумы и тюрьмы никто не зарекается. Первый звоночек («тормозок») прозвучал еще в 1943 г. — С.Л. Рубинштейн был включен в состав учредителей Академии педагогических наук, но единственный из этого состава не стал ее членом. Первый ее президент Кафтанов категорически возражал против его членства. Все же в 1945 г. С.Л. Рубинштейн был избран действительным членом АПН РСФСР. Вторым звонок прозвучал в 1947 г., когда в издательстве АН СССР был рассыпан набор его книги «Философские корни психологии». Издатели раньше всех почувствовали приближение надвигающейся грозы — очередного фронтального наступления (счет им давно был потерян) на культуру, искусство, науку. Сталин продолжил заложенную Лениным традицию идеологического и физического вмешательства власти в эти и другие сферы жизни. Он назначает себя генералиссимусом, гением всех времен и народов, корифеем науки, главным арбитром в культуре и науке, и пр. и пр. Ученых не спасают ни академические звания, ни премии его имени. Он с помощью *тонкошеих вождей* цинично показывает, кто в доме хозяин. Пожалуй, только физиков от Сталина спасла атомная бомба.

Действительно, какие у психологии могут быть философские корни, когда есть идеологические, они же и рефлекторные еще и в том смысле, что вызывают также рвотный рефлекс. Даже сегодня «редукционистский слалом» (В.Н. Порус) — он же субстанционалистский — продолжается: говорят о мозговых, нейронных, генетических, квантовых корнях. Объективность субъективного ищут не там, где потеряли, а там, где кажется (!), что светлее. Не нужно иметь

«когнитивный мозг», чтобы с пафосом повторять тавтологию: человеческий мозг является «социальным мозгом». В человеке как представителе человеческого рода социально всё. Его глаз не только телесный, но и духовный (око души), бесконечны гимны человеческой руке, способной к умному деланию. Человек обижен, обделен инстинктами и рефлексами, зато награжден интеллигентной интуицией и на ее основе строит чувственную и рациональную. Человек испытывает духовную жажду и голод мысли. Объективность субъективного заключена к нем самом, в постоянном чередовании актов субъективации объективного и объективации субъективного, осмысления значений и означения смыслов. Она не требует доказательств от мозга, назойливо, а то и агрессивно, уже более полутора столетий навязываемых психологии физиологией, а в последние годы когнитивной нейрофизиологией [2]. А.А. Ухтомский, С.Л. Рубинштейн, Г.Г. Шпет, М.М. Бахтин, Л.С. Выготский, Н.А. Бернштейн, Э.В. Ильенков, М.К. Мамардашвили и другие каждый по-своему писали об онтологии сознания и психики, рассматривая их как объективные события во Вселенной. И даже физики-теоретики предсказывают, что рано или поздно им придется включить в «Теорию всего» феномен сознания. Сознание возникает, блуждает, творит не в колониях сообщающихся нейронов и не в зарослях дендритов, а в «республике общающихся Я» как внутри социума, так и внутри индивида, и в лесу символов: «Каждое “я”, поскольку оно есть и всеобщность “я”, есть коллективный субъект, содружество субъектов, “республика субъектов”, содружество личностей; это “я” есть на самом деле “мы”» [11, с. 337]. Соответственно, и сознание меж- или интерсубъективно, но располагается в пространстве или на границах *между* людьми. Это *между* есть и свидетельствует объективности сознания.

После взлета в военные годы судьба С.Л. Рубинштейна круто изменилась. В 1947 году начался обвал. Постыдные обсуждения (и погромные публикации в журналах «Вопросы философии», «Советская педагогика», в ряде газет) «Основ общей психологии» с переходом на личность: обвинения в «безродном космополитизме», «преклонении перед буржуазной наукой», в «лакейской сущности». Его называют лжеученым и, конечно же, «заметным агентом американского империализма». Как же без него? Самое мягкое обвинение — идеалист. На Ученом совете в МГУ звучит анекдотическое: «Рубинштейн не понимает, что острота зрения советских летчиков выше остроты зрения фашистских летчиков»; в секторе психологии Института философии приглашенные критики, не договорившись, обвиняют слева и справа: в недооценке и в переоценке деятельностного подхода в психологии. В его защиту выступил лишь Б.М. Теплов. В 1949 году С.Л. Рубинштейна освобождают от руководства кафедрой и отделением психологии МГУ и от руководства сектором психологии Института философии, запрещают издание его трудов... По воспоминаниям М.Г. Ярошевского,

перед закрытием сектора в 1951 г. его новая заведующая — невежественная выпускница Академии общественных наук при ЦК КПСС — Е.Д. Варнакова на вопрос, чем она занималась в качестве руководителя, ничтоже сумняшеся ответила: «Как чем? Я вытаскивала Рубинштейна из болота идеализма». Спасибо гуманитарно ориентированному (редкий случай!) Президенту АН СССР С.И. Вавилову — он не позволил уволить С.Л. Рубинштейна из Института философии. Только в 1956 г. по настоянию С.Л. Рубинштейна и при поддержке Президента АН СССР А.Н. Несмеянова была возобновлена работа сектора, а сам он был полностью восстановлен в правах гражданства и вновь стал заведующим сектором. Возможно, это было компенсацией за увольнение ученого из МГУ, когда А.Н. Несмеянов был его ректором.

В 1947 году, когда начались гонения и травля С.Л. Рубинштейна, ему было 58 лет. Когда бесчинства окончательно прекратились, ему исполнилось 67 лет. Выдержать подобное и оправиться после этого и в более молодом возрасте не каждому по силам. Тем не менее уже в следующем 1957 г. выходит серия его статей в журналах «Вопросы психологии», «Вопросы языкознания», «Вопросы философии» и в других изданиях. Выходит книга «Бытие и сознание». В 1958 году выходит еще одна книга — «О мышлении и путях его исследования», а затем в 1959 г. — «Принципы и пути развития психологии». В 1960 году Сергея Леонидовича не стало. Осталась рукопись его книги «Человек и мир», которая впервые была опубликована в 1973 г. Подобную продуктивность можно объяснить тем, что С.Л. Рубинштейн, как подлинный ученый, продолжал работать и в пору травли и гонений, которые его не сломали. (Как сказали бы его земляки-одесситы: пол-здоровья они ему-таки стоили.)

Сергей Леонидович был поразительно мужественным человеком, он стойко выносил превратности своей научной судьбы. Вот как он сам писал о своем отношении к гонениям: «Мое все более юмористическое отношение к проработкам, которым я подвергался, к непрерывным “претензиям” и “козням” моих “друзей” <...> Они не могут также простить мне того, что они меня прорабатывали. Когда-то это вызывало немало горя — не без того (тогда преобладала жесткая ирония)... Эта научная творческая пустота, выступающая из-под внешней административной “импозантности”, — писал он в цитированных выше очерках. Он называл такое юмористическое отношение отношением «с позиций силы»: «Рост собственной творческой силы — вот основа, на которой изживалась горечь и крепло добродушие и снисходительность юмора» [13, с. 421]. Он, конечно, сознавал, что «Здесь не отделаешься одним лишь юмором, поскольку дело было не только во мне, но и в судьбе всей советской науки» [там же]. Хотя сам С.Л. Рубинштейн следовал культуре сердечности («Сердце» человека все соткано из человеческих отношений к другим людям» [8, с. 263]), это вовсе не снижало его требовательности к людям, что и выражено в его суровом отношении к гонителям. Он оценивал по-

ступки людей «с точки зрения того, возвышают или унижают они человека, но не в смысле его гордости, а в смысле достоинства, ценности его морального уровня для других людей» [11, с. 249—250].

Чтобы не ограничивать настоящий очерк разговорами о превратностях, обращусь к моим, хотя и отрывочным за давностью лет, но светлым воспоминаниям о Сергее Леонидовиче Рубинштейне. Нашему поколению студентов отделения психологии (1948—1953) повезло — мы застали его еще профессором МГУ (до 1951 г.). Наш курс был леонтьевским, а не рубинштейновским. Поколения тогда различались по **персональному** признаку в зависимости от того, кто читал двухлетний курс «Общей психологии». Сергей Леонидович читал нам лишь небольшой курс по проблемам мышления. Его содержание, конечно, вымылось из памяти, но образ и облик академического и вместе с тем увлеченного профессора остался. Осталось впечатление и от стиля, от эрудиции, которая, казалось, не знает границ. Ни в его облике, ни в поведении мы не замечали следов тех неприятностей, которые его постигли. Нужно отдать должное и другим преподавателям, которые ни словом, ни намеком не посвящали нас в происходившее с ним. Нам было очень жаль, когда в 1951 г. Сергей Леонидович — создатель кафедры и отделения психологии на философском факультете — был уволен из Московского университета и все последующие поколения студентов были лишены удовольствия его слушать. Постыдная стенограмма с обсуждением его «заблуждений» была опубликована в «Вопросах психологии» (1989. № 4, 5). Впрочем, быть уволенным из МГУ не стыдно. Знаю это на собственном опыте, правда, меня уволили без обсуждения, просто и со вкусом — по телефону. Досада, конечно, была, но я нахожусь в хорошей компании с С.Л. Рубинштейном, Н.А. Бернштейном, А.А. Зиновьевым, Вяч.Вс. Ивановым, М.К. Мамардашвили и другими.

В глубине и эрудиции С.Л. Рубинштейна может и сегодня убедиться всякий, кто возьмет на себя труд прочесть «Основы общей психологии». Написанный более 70 лет тому назад, он до сих пор остается лучшим университетским учебником по психологии. Когда институт «Открытое общество» (Фонд Дж. Сороса) доверил мне заказать новое поколение учебников по психологии, я назвал около 30 авторов. Среди них: Г.М. Андреева, Б.С. Братусь, Н.Д. Гордеева, А.И. Донцов, В.П. Зинченко, В.М. Мунипов, В.С. Мухина, А.В. Петровский, В.Д. Шадриков, В.А. Шкуратов, М.Г. Ярошевский и др. На резонный вопрос, почему так много, я ответил, что если бы был жив С.Л. Рубинштейн, я назвал бы его одного. Сейчас, когда почти все заказанные книги изданы, могу сказать, что отвечая так, я не ошибался. С.Л. Рубинштейн своим учебником расплатился и за свое немецкое университетское образование. В Германии его издавали десять или более раз. Замечательные для тех лет свойства учебника — минимальная (по тем временам) идеологизированность и полное отсутствие политизированности. Еще одно достоинств-

во состоит в том, что автор скрупулезно собирал все ценное и интересное в области психологии из того, что делалось в нашей огромной, но совсем «не психологической» стране. Это сегодня, почти как в советской песне, «у нас психологом становится любой».

Мой отец, П.И. Зинченко, до конца дней своих сохранял пиетет и признательность Сергею Леонидовичу. Он был и удивлен, и обрадован тем, что его первая серьезная публикация в вузовских «Научных записках» спустя год с небольшим нашла отражение в фундаментальном учебнике. В этой статье П.И. Зинченко пишет, что честь выведения психологии из «замкнутого круга сознания» принадлежит Л.С. Выготскому (ранние работы С.Л. Рубинштейна ему были неизвестны), в концепции которого «запоминание начинает рассматриваться не как содержание сознания, замкнутого в субъекте <...> и не как абстрактная метафизическая способность. Запоминание впервые выступает как активный процесс, как конкретное *психическое действие*» [3, с. 153]. Замечу, что термин «психическое действие» принадлежит П.И. Зинченко. Не мог забыть отец и того, что Сергей Леонидович во время войны, в 1943–1944 гг., будучи директором Института психологии, делал все возможное и невозможное, чтобы демобилизовать доцента психологии П.И. Зинченко из действующей армии. Это не удалось, но порыв был, и он тем более ценен, что Сергей Леонидович хлопотал за представителя другой, уже тогда начавшей конкурировать школы А.Н. Леонтьева.

Вернусь в студенческие годы. Мне повезло общаться с Сергеем Леонидовичем по поводу моей курсовой работы, руководителем которой он был. Сочинение, как я теперь понимаю, было вполне примитивным. Оно каким-то чудом у меня сохранилось, хотя давно исчезли обе мои диссертации. Я о другом. Консультации проходили у него дома, и меня потрясла его библиотека, в основном немецкой психологической и философской литературы (где она сейчас?). Такого богатства я не видел ни у А.Р. Лурии, ни у А.Н. Леонтьева. Я о ней вспоминал, когда мне доводилось быть на кафедрах психологии Вильнюсского, Берлинского университетов и в лаборатории В. Вундта в Лейпциге. И вновь впечатление от его доброты, душевной щедрости. Ни тени снисходительности, хотя повод для нее, несомненно, был. Он — одессит — без улыбки читал мои полудетским почерком написанные рассуждения о том, что думал И.М. Сеченов о памяти.

Упомяну замечательный, поразивший меня эпизод. В 1954–1956 годах я был аспирантом НИИ психологии АПН РСФСР, а «по совместительству» — секретарем комсомольской организации института. И в этой моей должности беспартийный директор института А.А. Смирнов был вынужден иногда принимать меня. Я старался не докучать ему, но приходилось... Однажды я встал в очередь на прием. Дело происходило в узеньком коридорчике, так как приемной скромный Анатолий Александрович не имел. В очереди стояли солидные сотрудники института и среди них — ворчливый и вечно недовольный (мне почему-то кажется, что это была игра) Николай Дмитриевич

Левитов. Он был не в духе. Не помню, то ли он сам, то ли кто-то из ожидавших вспомнил сюжет Марка Твена о том, кем могли бы быть те или иные люди, если бы их жизнь сложилась счастливо. Н.Д. Левитов стал охотно развивать этот сюжет применительно к самым известным психологам, многие из которых работали в то время в институте. Оценки были нелюбезные, порой жестокие, но очень точные. Перечислю те, что помню, но воздержусь от персонификации: дед пасечник, архивариус, кардинал, отец дьякон, генерал, биржевой маклер... Кто-то спросил: а есть кто-нибудь, кто при счастливом стечении обстоятельств все же был бы психологом? Н.Д. Левитов задумался и ответил, что есть, — это Сергей Леонидович Рубинштейн, и после некоторой паузы добавил, что видит его только профессором психологии и философии. Не уверен, что Н.Д. Левитов знал, что С.Л. Рубинштейн получил образование по философии в Марбурге. Тогда афишировать подобное было не принято.

Нужно ли говорить, что для меня это был замечательный урок даже не по психологии, а по человекознанию. С какими-то оценками я согласился сразу, в справедливости других убедился многие годы спустя, с какими-то мог бы поспорить и сегодня. Но оценка С.Л. Рубинштейна была абсолютно точной. Он остался у меня в памяти как классический университетский профессор старой закалки. Очень внимательный к студентам и очень щедрый. Мы жили скудно, и некоторые студенты осмеливались обращаться к нему за помощью. Он не только не отказывал, но и говорил, что возвращать деньги не нужно.

Сергей Леонидович привнес в психологию культуру мысли, характерную для философии и философской психологии. Последняя ведь никогда не исчезала, когда психология «отпочковалась» или «отщепилась» от философии и все же при всей важности в его творчестве проблем бытия, сознания, деятельности особое место занимает проблематика человеческого действия и поступка. Отсюда, между прочим, его огромное уважение и интерес к трудам Н.А. Бернштейна. Вообще, на мой взгляд, его размышления о действии много интересней и продуктивней размышлений о деятельности. В первых чувствуется нечто интимное, по-настоящему его задевающее. С.Л. Рубинштейн последовал пожеланию А.И. Герцена «одействотворения» науки и делал подобное в психологии. В разговорах же о деятельности чувствуется нечто служебное, марксистское, формальное, хотя, конечно, не идеологическое, а научное и тоже интересное. Он, если можно так выразиться, был думающим, понимающим, интеллигентным марксистом. Многие мои друзья-философы, слушавшие его лекции, работавшие рядом с ним в Институте философии АН СССР, отдавали ему должное и благодаря его трудам психологизировали свои работы в области теории познания.

С.Л. Рубинштейну был чужд «ленинизм до исступления», как выразился А.А. Ухтомский. Следуя марксизму (возможно, добровольно-принудительно), С.Л. Рубинштейн никогда не прерывал работы пони-

мания. Отталкиваясь от марксизма, он почти оттолкнул его от себя. Думаю, что он это сделал также и по этическим соображениям. Согласно позднему С.Л. Рубинштейну, принятие и следование марксистской формуле о сущности человека как совокупности всех (!) общественных отношений разрушает природное в человеке, его природные связи с миром, и тем самым то содержание его духовной и душевной жизни, которое определяет его субъективное отношение, отражающее его природную связь с людьми [12, с. 104]. А ведь и в самом деле разрушает, в чем все больше и больше убеждаются многие люди, а не только ученые. В другом месте С.Л. Рубинштейн, приводя эту расхожую марксову формулу, видимо, не без ехидства привел рядом положение К. Маркса, существенно ограничивающее, если не опровергающее ее. Оно состоит в том, что сущность общественных отношений складывается из индивидуальных сущностей.

Я уже как-то писал, что С.Л. Рубинштейн — это целый мир, и не теряю надежды в него погрузиться. Уверен, что это будет очень увлекательным путешествием. Выражаясь словами самого С.Л. Рубинштейна, в памяти ряда поколений он останется как «педагог в большом стиле».

Пожалуй, относительно нашей историографии, связанной с научным наследием С.Л. Рубинштейна, выскажу одно соображение. Его интеллектуальное движение не следует ограничивать обращением к категории деятельности и созданием одной из версий деятельностного подхода. Не ограничено оно также его взглядами, кстати, менявшимися с течением лет, на соотношение или соподчинение внешнего и внутреннего в человеческой жизни. На самом деле, важна ведь не эта странная, чтобы не сказать, комичная опозиция: внешнее через внутреннее или внутреннее через внешнее. Бывает всякое. Значительно существеннее соотношение суггестивных сил внешнего и сопротивляемость внутреннего давлению первых. Подобная сопротивляемость характеризует силу духа, которой С.Л. Рубинштейн обладал в полной мере. Надеюсь, что я убедил в этом читателя.

Остановлюсь на одном эпизоде, который случился во время Великой Отечественной войны. Речь идет об избрании С.Л. Рубинштейна членом-корреспондентом Академии наук СССР. В то время, как и многие годы спустя, выдвижение ученого в Академию должно было быть согласовано и одобрено ЦК ВКП(б). Туда обратилась группа ведущих психологов страны — профессора Московского университета А.Н. Леонтьев, Б.М. Теплов, А.А. Смирнов, Г.Х. Кекчев и профессор Центрального института офтальмологии С.В. Кравков. Привожу полный текст письма¹:

Секретарю ЦК ВКП (б) тов. Маленкову

За 25 лет своего существования советская психология прошла большой путь развития, богатый теоретическими и экспериментальными исследованиями.

Она превратилась в передовую советскую науку. Отразившая состояние советской психологии книга проф. С.Л. Рубинштейна была удостоена высокой оценки — она получила Сталинскую премию.

Психология приобретает все возрастающее значение для различных областей практики. Во время Великой отечественной войны психология успешно включилась в работу на помощь фронту — по выполнению ряда оборонных заданий, связанных с разведкой и маскировкой, с противовоздушной обороной, с обучением летных кадров и кадров военно-морского флота, по восстановлению трудоспособности и боеиспособности раненых бойцов.

В условиях борьбы с фашизмом вопросы психологии, связанные с изучением сознания, мотивов поведения человека, путями формирования личности, приобретают все более острое идеологическое значение. В послевоенный период значение психологии несомненно еще более возрастет.

Психология вводится сейчас в преподавание: она вводится в качестве учебного предмета в среднюю школу, соответственно расширяется и преподавание психологии в ВУЗах (отделение психологии и логики в Университетах, психология в педагогических институтах).

Основываясь на марксо-ленинской философии, советская психология тесно связана с рядом других смежных наук — с передовым советским естествознанием, языкознанием, с психопатологией и т.п. Однако, до настоящего времени психология вовсе не представлена в Академии наук и таким образом до сих пор не входит в общую систему научного планирования, координации и руководства, осуществляемых Академией.

Мы считаем такое положение неправильным. Мы полагаем, что в целях дальнейшего плодотворного развития советской научной психологии ее изоляция в этом отношении должна быть прекращена. Поэтому мы просим Вас поддержать наше ходатайство перед Президиумом Академии и Бюро отделения истории и философии об организации в системе Академии наук группы по психологии, путем привлечения наиболее видных специалистов и об оформлении ее в качестве одного из постоянных, органических звеньев работы отделения, а также нашу просьбу учесть в связи с этим принципиальное значение выдвинутой рядом научных учреждений Советского Союза кандидатуры в члены-корреспонденты Академии наук СССР директора Института психологии Московского Университета профессора С.Л. Рубинштейна, который является ведущим представителем психологической (так в тексте. — В.З.²) науки.

Подписи

/Профессора: А.Н. Леонтьев, Б.М. Теплов, Г.Х. Кекчев, С.В. Кравков, А.А. Смирнов/

¹ Я благодарен своему школьному другу Ю.И. Кривоносову, работающему в Институте истории естествознания и техники РАН РФ, обнаружившему в Архиве ЦК КПСС это письмо и передавшему его мне.

² Эта опечатка заслуживает того, чтобы обогатить коллекцию феноменов внимания. Пять профессоров психологии, подписывая далеко не рядовое письмо в главное учреждение страны, не заметили ее в слове, обозначающем их профессию. И это при том, что слово располагалось не в середине текста, а непосредственно над их подписями.

Письмо было датировано 20 августа 1943 г., а 24 августа Г.М. Маленков наложил резолюцию: т. Александрову Считаю, что эти предложения надо поддержать. (Философ Г.Ф. Александров в то время возглавлял Управление пропаганды и агитации ЦК ВКП(б)). Далее на письме следуют еще две записи с неразборчивыми подписями: первая: В Архив. Кандидатура т. Рубинштейна выдвинута в член-корр. АН. 8/IX; и вторая — видимо, о принятии письма: Архив. 10/IX 43 г. Скорость рассмотрения и решения вопроса для сегодняшнего дня немыслимая.

Выдвижению и последующему избранию С.Л. Рубинштейна, несомненно, способствовало присуждение ему в 1942 г. Сталинской премии за книгу «Основы общей психологии». Книга была представлена на премию двумя выдающимися мыслителями — геохимиком В.И. Вернадским и физиологом А.А. Ухтомским. Думаю, что признание ими научных заслуг Сергея Леонидовича значило для него не меньше, чем премия и избрание в Академию наук. Подчеркну, что психологи, обратившиеся в ЦК ВКП(б), и до, и после этого обращения далеко не во всем были согласны друг с другом и с С.Л. Рубинштейном, но все они, заботясь о судьбе психологии в стране, отложили в сторону эти разногласия. В своем главном жизненном деле они были единомышленны, чего, к сожалению, нельзя сказать о последующих поколениях психологов.

Авторы письма деликатно умолчали, что психология в 1920—1930 гг. была в числе «репрессированных» наук (этот термин появился много позже). Были разгромлены педология и психотехника. Но этим дело не кончилось. Как говорилось выше, репрессиям конца 1940-х — начала 1950-х гг. подверглись и С.Л. Рубинштейн, и его талантливый ученик М.Г. Ярошевский, и др.

Литература

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 422 с.
2. Зинченко В.П. Ответ психолога физиологам // Вопросы психологии. 2009. № 3. С. 72—82.
3. Зинченко П.И. Проблема произвольного запоминания // Научные труды Харьковского педагогического института иностранных языков. 1939. Т. 1. С. 145—187.
4. Rubinstein S.L. Eine Studie zum problem der method. Marburg, 1914.
5. Рубинштейн С.Л. Основы психологии: Пособие для высших педагогических учебных заведений. М.: Учпедгиз, 1935.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Учпедгиз, 1940.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Учпедгиз, 1946. 704 с.

Печально, но факт, среди «проработчиков» был и один из моих учителей — А.Н. Леонтьев. Кто знает, когда он был искренен: подписывая письмо в ЦК ВКП(б) или публично упрекая С.Л. Рубинштейна в идеологических, а для того времени — смертных грехах? А.Н. Леонтьеву, видимо, пришлось вытеснить из памяти, что С.Л. Рубинштейн выступал официальным оппонентом на защите его докторской диссертации и дал ей высокую оценку.

Вполне философски Сергей Леонидович относился к смерти: «Две есть в жизни прекрасные поры — годы юности и завершения жизни. Еще раз — смятение чувства. Великий перелом. Подведение итогов... Завершение — обращение к своему народу и человечеству» [13, с. 420]. Он действительно был космополитом, но не в сталинско-ждановском, а в подлинном и возвышенном смысле слова, т. е. — Человеком Мира. И далее: «Смерть моя — для других — остающаяся жизнь после моей смерти — есть мое небытие. Для меня самого, т. е. для каждого человека, для него самого — смерть — последний акт, завершающий жизнь. Он должен отвечать за свою жизнь и в свою очередь определять ее конечный смысл. Отношение к своей смерти как к своей жизни» [там же, с. 415]. Близкие мысли высказывал М.М. Бахтин: «Само бытие человека (и внешнее и внутреннее) есть *глубочайшее общение*. Быть значит *общаться*. Абсолютная смерть (небытие) есть неуслышанность, непринужденность, невспомянность. Быть значит быть для другого и через него» [1, с. 312]. Уверен, что Сергею Леонидовичу Рубинштейну абсолютная смерть и неуслышанность не грозят.

Осмелюсь предположить, что, хотя и случайно, делом его жизни была всё же психология. Побольше бы нам таких пришельцев, но, конечно, не ценой переломов, подобных Октябрьской революции.

8. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. М.: Изд-во АН СССР, 1957. 328 с.
9. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. М.: Наука, 1958.
10. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. М.: Наука, 1959.
11. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. Ч. II. Человек и мир. М.: Педагогика, 1973. 423 с.
12. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. М.: Наука, 1997.
13. Сергей Леонидович Рубинштейн: Очерки. Воспоминания. Материалы. М.: Наука, 1989. 435 с.
14. Стенограмма заседаний, посвященных обсуждению книги С.Л. Рубинштейна «Основы общей психологии». 1947. ГБЛ. ОР. Ф. 642. Картон 27, 28.
15. Страницы истории: о том, как был уволен С.Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. 1989. № 4.

Sergey L. Rubinstein: Vicissitudes of the Scientist's Life

V.P. Zinchenko

PhD in Psychology, academician, full member of the Russian Academy of Education, professor at the Institute of General Secondary Education, professor at the Moscow State University of Psychology and Education, professor at the Department of General and Experimental Psychology, Faculty of Psychology, National Research University "Higher School of Economics"

References

1. *Bakhtin M.M.* Estetika slovesnogo tvorchestva. [Aesthetics of verbal creativity] Moscow: Iskustvo, 1979.
2. *Zinchenko V.P.* Otvet psikhologa fiziologam [Answer psychologist physiologists]. Voprosy psikhologii. [Questions of psychology] – 2009. – № ., p. 72–82.
3. *Zinchenko P.I.* Problema neproizvol'nogo zapominaniia [The problem of involuntary memory]. Nauchnye trudy Khar'kovskogo pedagogicheskogo instituta inostrannykh iazykov. – 1939. – T. 1, p. 145–187.
4. *Rubinstein S.L.* Eine Studie zum problem der method. Marburg, 1914.
5. *Rubinshtein S.L.* Osnovy psikhologii. Posobie dlia vysshikh pedagogicheskikh uchebnykh zavedenii. [Principles of Psychology . Benefit for higher educational institutions]. Moscow: Uchpedgiz, 1935.
6. *Rubinshtein S.L.* Osnovy obshchei psikhologii. [Fundamentals of general psychology] Moscow: Uchpedgiz, 1940.
7. *Rubinshtein S.L.* Osnovy obshchei psikhologii. [Fundamentals of general psychology] Moscow: Uchpedgiz, 1946.
8. *Rubinshtein S.L.* Bytie i soznanie. O meste psikhicheskogo vo vseobshchei vzaimosvazi iavlenii material'nogo mira. [Being and consciousness . The place in the general relationship of mental phenomena of the material world]. Moscow: Izd-vo AN SSSR, 1957.
9. *Rubinshtein S.L.* O myshlenii i putiakh ego issledovaniia. [About thinking and ways to study]. Moscow: Nauka, 1958.
10. *Rubinshtein S.L.* Printsipy i puti razvitiia psikhologii. [Principles and the development of psychology]. Moscow: Nauka, 1959.
11. *Rubinshtein S.L.* Problemy obshchei psikhologii. Ch. II. Chelovek i mir. [Problems of general psychology. Ch. 2 Man and the world]. Moscow: Pedagogika, 1973.
12. *Rubinshtein S.L.* Chelovek i mir. [Man and the world]. Moscow: Nauka, 1997.
13. *Sergei Leonidovich Rubinshtein: Ocherki. Vospominaniia. Materialy. Man and the world. [Sergey Leonidovich Rubinstein: Essays. Memories. Materials] Moscow: Nauka, 1989.*
14. Stenogramma zasedanii, posviashchennykh obsuzhdeniiu knigi S.L. Rubinshteina "Osnovy obshchei psikhologii". [Transcript of meetings to discuss books S.L. Rubinstein's "Fundamentals of general psychology"]. 1947. GBL. OR. F. 642. Karton 27,28.
15. Stranitsy istorii: o tom, kak byl uvolen S.L. Rubinshtein [Pages of history : how was fired SL Rubinstein]. Voprosy psikhologii [Questions of psychology]. 1989. № 4.

Проблема личности в научном наследии П.Я. Гальперина

М.А. Степанова

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

П.Я. Гальперин не оставил развернутой теории личности, однако как автор общепсихологической теории, он в той или иной степени касался различных фундаментальных проблем, в числе которых — вопросы психологии личности. В публикации поставлена задача с опорой на устные и письменные выступления П.Я. Гальперина и сохранившиеся архивные записи выделить в качестве самостоятельных положения, касающиеся психологии личности, и представить их в виде довольно общей, но при этом не лишенной строгости и стройности системы. Также показано, какие изменения претерпели общие представления о личности в разные периоды научного творчества П.Я. Гальперина. Подчеркивая ведущую роль психологии в комплексном изучении личности, П.Я. Гальперин сформулировал общие положения, касающиеся свободы и формирования личности, которые имеют не только историко-психологическое значение. Есть достаточные основания утверждать, что П.Я. Гальперин поставлены вопросы, имеющие принципиальное значение для нашей науки и смежных областей знания, обозначены важные аспекты проблемы психологии личности, которые могут служить ориентирами и для современных и будущих исследований.

Ключевые слова: теория П.Я. Гальперина, предмет психологии, личность, формирование личности, общая психология, свобода и необходимость, ответственность, выбор.

Страшное бремя свободы выбора
Ф.М. Достоевский. Легенда о великом инквизиторе

Тревоги в немалой степени повышают «душевную стоимость» жизни.
П.Я. Гальперин. Письмо В.С. Мерлину от 13.05.54

В одном из последних интервью Сергей Петрович Капица, отвечая на вопрос о состоянии российских научных исследований, сказал: «Так и не сформулированы цели и задачи отечественной науки. ... состояние науки есть результат развития самого общества. У нас раздрай, мы не знаем, куда идем, мы меняем все время ориентиры» [23, с. 52]. Есть ли ориентиры в психологической науке? Созданы ли теории, которые указывали бы направления ее развития и приложения к решению практических задач?

Заметным событием отечественной психологической мысли XX столетия явилась теория П.Я. Гальперина, позволившая приблизиться к решению ряда важнейших задач. Сам П.Я. Гальперин, вошедший в историю нашей науки прежде всего как автор нового оригинального понимания предмета и метода психологии, тем не менее свою задачу видел не столько в том, чтобы объяснить предмет психологии, сколько в том, «чтобы выделить его и сделать его предметом подлинно *научного изучения*» (курсив мой. — М.С.) [5, с. 9]. В качестве последнего для П.Я. Гальперина выступал процесс ориентировки субъекта в ситуациях на основе их психического отражения; при этом он специально подчеркивал: «... все формы психической деятельности, а не только познавательные, ин-

теллектуальные представляют собой различные формы ориентировки субъекта в проблемных ситуациях» [там же, с. 93]. В то же время среди психологов бытует мнение, что его концепция ограничивается лишь познавательными процессами, оставляя в стороне проблемы личностного развития.

Действительно, П.Я. Гальперин не оставил нам развернутой теории личности — в его архивных записях последних лет можно встретить лишь осторожные замечания по поводу больших трудностей на пути разработки вопросов психологии личности, что обусловлено, с его точки зрения, уровнем развития современной психологической науки. Во «Введении в психологию» он сетует по поводу того, что в наиболее важных направлениях, к которым он относит психологию убеждений и личности, подлинно психологический эксперимент развивается медленно. Интересно заметить, что спустя чуть более 10 лет на страницах журнала «Вопросы психологии» увидела свет статья Л.И. Божович, посвященная анализу концепции Л.С. Выготского с точки зрения ее значения для современных исследований личности, в которой Л.И. Божович оспаривает точку зрения П.Я. Гальперина. «Современные исследования (в том числе наши собственные) опровергают ... со-

мнения о возможности изучения высших, «личностных» форм психической жизни (значащих переживаний, смыслов, нравственных чувств, воли) посредством эксперимента» [3, с. 366]. П.Я. Гальперин был знаком с эмпирическими работами Л.И. Божович, и можно предположить, что подобное расхождение мнений объясняется различием подходов к изучению личности. Если П.Я. Гальперин развивал общетеоретический, граничащий с философским, аспект, зачастую мало совместимый с экспериментированием, то Л.И. Божович занималась исследованием формирования личности у ребенка.

Однако в работах П.Я. Гальперина намечены ориентиры — о чем и говорил С.П. Капица, позволяющие обозначить некоторые тезисы и наметить перспективы и направления будущих разработок. Это и выступает нашей непосредственной задачей — выделить в качестве самостоятельных положения, касающиеся психологии личности, и представить их в виде не законченной теории, что не соответствовало бы реальности, а довольно общей, но при этом не лишённой строгости и стройности системы. Необходимо отметить, что речь пойдет о представлениях П.Я. Гальперина без анализа того, какое они получили — если получили — продолжение в проведенных впоследствии исследованиях. Такая позиция не в последнюю очередь объясняется историко-психологической необходимостью изучить наследие ученого, оставившего потомкам немало достойных для осмысления идей.

Актуальность поставленной задачи становится особенно ощутимой при обращении к современным отечественным работам по психологии личности, в которых подчеркивается как теоретическая, так и практическая значимость исследований. Что касается последнего, то А.Г. Асмолов на конкретных примерах убедительно показал, как от понимания личности, ее образа в культуре напрямую зависят действия, нацеленные на воспитание личности, и обосновал представление о деятельностной сущности человеческой личности: «Искать личность человека под поверхностью кожи ... столь же безнадежно, как искать природу стоимости денежных знаков в самой бумаге, на которой они отпечатаны. ... ключ лежит в движении системы социальных отношений, являющихся источником становления личности...» [1, с. 217].

Проникновение в тайны личности видится весьма ответственным делом для нынешних психологов. По мнению Д.А. Леонтьева, понятие личности в современной психологии является, с одной стороны, одним из самых популярных, а с другой — одним из самых размытых и неопределенных. Опираясь на результаты проведенных исследований, он ставит вопрос о специфике личностного в отличие от биологического и социального измерения развития и предлагает собственное понимание личности [12].

В комментариях к статье «Личность» в «Большом психологическом словаре» В.П. Зинченко предостерегает: «Личность есть предмет удивления, преклонения, зависти... Но не предмет практической заинтере-

сованности... Сказанное не означает, что психологам противопоказано размышлять о личности. Но размышлять, а не определять или редуцировать ее к иерархии мотивов, совокупности ее потребностей, творчеству, перекрестью деятельности, аффектам, смыслам...» [11, с. 266]. Эти слова В.П. Зинченко будут выступать для нас не истиной в последней инстанции, ибо достойной альтернативы мотивам, потребностям, смыслу и тому подобному психология пока что не предложила, а лишь отправной точкой в собственных рассуждениях. Такая позиция, хочется верить, позволит *размышлять о личности вместе с П.Я. Гальпериным*, автором оригинальной психологической теории, с самого своего возникновения привлекавшей внимание не только учеников и последователей, но едва ли не в большей степени критиков и недоброжелателей. Однако не исключено, что именно это и обеспечило ее жизнестойкость, ибо, как заметил П.Я. Гальперин, впервые официально представляя свою точку зрения на предмет психологии в 1952 г., «вопросы истины не решаются голосованием» [14, с. 99]. Это созвучно словам А. де Сент-Экзюпери: «Истина рождается несхожим с ней» [20, с. 290].

П.Я. Гальперин как общий психолог

В историю отечественной психологической науки П.Я. Гальперин вошел как автор оригинальной общепсихологической теории. Сказанное вряд ли нуждается в специальном обосновании, достаточно привести несколько фактов:

- единственная прижизненная книга П.Я. Гальперина носит название «Введение в психологию», и речь в ней идет о принципиальных вопросах психологии, таких как предмет психологии (ориентировочная деятельность), объективная необходимость психики и объективный признак психического, эволюционные уровни действия;

- используемый П.Я. Гальпериным понятийный аппарат — ориентировка и ориентировочная деятельность, биологическое и социальное, действие и психика, внимание и воображение и др. — адекватным образом отражает проблемы общей психологии;

- П.Я. Гальперин подготовил и читал курс общей психологии;

- одна из последних работ, до настоящего времени не опубликованных, носит название «Общие основы психологии»;

- наконец, заполняя анкеты и отвечая на вопросы в ходе интервью, П.Я. Гальперин относил себя к исследователям в области общей психологии, что, правда, не всегда соответствовало его статусу в профессиональном сообществе. В качестве иллюстрации сказанного достаточно обратиться к докладу декана А.Н. Леонтьева на Ученом совете по случаю 10-летнего юбилея факультета психологии в 1976 г., в котором он отметил, что *только в последние годы* П.Я. Гальперин поднимает вопросы общепсихологического характера [22]. И это при том условии, что

П.Я. Гальперин к тому времени уже давно читал «Общую психологию» студентам-философам и подготовил свой главный труд «Введение в психологию»!

Наверняка можно привести и другие факты.

Правда, нужно добавить, что научная позиция П.Я. Гальперина выступила предметом специального анализа и последующих выводов. Так, по мнению Л.Ф. Обуховай, П.Я. Гальперин является создателем новой отрасли психологии: «П.Я. Гальперин делал нечто большее, чем было видно научному сообществу. Он создавал новое направление в психологии, новую отрасль нашей науки, которую сегодня уже можно назвать общей (генетической) психологией» [17, с. 6]. Л.Ф. Обухова подчеркивает, что П.Я. Гальперин построил такую систему, в которой все психические процессы «рассматриваются в том особом качестве, которое интересует психологию как науку о развитии психики» [там же]. Это означает разработку направления, в котором психические процессы рассматриваются с точки зрения их происхождения, строения и функции. Л.Ф. Обухова подытоживает, что в области психологии развития система такого масштаба может быть поставлена на одном уровне с теориями Л.С. Выготского и Ж. Пиаже. А.И. Подольский различает общепсихологическую концепцию П.Я. Гальперина (систему¹ психологии) и теорию поэтапного формирования умственных действий и понятий в собственном (узком) смысле слова [18; 19].

Рассмотрение теории П.Я. Гальперина как *общепсихологической* предполагает осмысление этого факта, иначе говоря, необходимо понять, что скрывается за понятием «общепсихологическая концепция». А это означает, что автор в той или иной степени касается различных фундаментальных проблем и уж никак не может дистанцироваться от вопросов психологии личности. В «Большом психологическом словаре» специально подчеркивается, что получило распространение (особенно среди западных коллег) противопоставление общей психологии и психологии личности — в отечественной психологии эта точка зрения подвергается критике, и «изучение личности относится к числу центральных задач общей психологии» [2, с. 345].

Таким образом, есть все основания предполагать, что в *общепсихологической* по своей природе теории П.Я. Гальперина *имплицитно* содержится представление о личности.

В прижизненных публикациях П.Я. Гальперина о личности говорится мало, что вряд ли следует квалифицировать как отсутствие интереса к этой проблематике, скорее, в данном случае надо говорить о недостаточной разработанности вопросов, касающихся психологии личности. Таким образом, самостоятельной историко-психологической задачей является анализ устных и письменных выступлений П.Я. Гальперина,

его архивных материалов сквозь призму проблем психологии личности. Данная публикация — шаг в решении этой задачи. При этом сам П.Я. Гальперин неоднократно подчеркивал, что не дает определения, что такое личность (однако в архивах нам удалось встретить толкование этого понятия).

Представления П.Я. Гальперина о личности: общие положения

Первое. Согласно П.Я. Гальперину, психология не может и не должна изучать всю психическую деятельность, другие науки не меньше психологии имеют право на ее изучение. «Личность есть образование общественно-историческое и, конечно, предмет изучения не только одной психологии. Но в истории развития личности и в ее дальнейшей деятельности психика как реальный процесс ориентировки в каждой жизненной ситуации играет такую значительную роль, что психология как наука не может не занять ведущее положение в комплексном изучении личности» [5, с. 138].

Второе. При рассмотрении вопросов психологии личности П.Я. Гальперин исходит из необходимости определить, что отличает личность от *субъекта деятельности* у животных. Понятие субъекта П.Я. Гальперин считал основополагающим и вместе с тем одним из труднейших. Чтобы подойти к пониманию субъекта, по его мнению, нужно учесть различие двух основных типов жизни — растительной и животной. Переход на уровне животных к активной жизни во внешней среде ведет к перестройке самого организма, к выделению внутри него *особой инстанции* по получению и переработке сигналов из внутренней среды организма — в потребности, сигналов из внешней среды — в образы ситуации и различные действия в плане образа. Вместе они призваны обеспечить ориентировку в ситуациях, в которых автоматическое реагирование угрожает неудачей. «Организм, который регулирует свои внешние реакции, воздействия на внешнюю среду на основе образа этой среды ... есть субъект действия» [там же, с. 136—137].

Таким образом, субъект — всегда субъект действия, но не всякого, а такого, которое регулируется на основе образа ситуации. Многие физические действия организма не составляют действий субъекта, например эпилептические судороги. И *человек* является *субъектом* лишь в той мере, в какой он управляет действием на основе *образа*.

Нужно заметить, что к проблеме субъекта действия П.Я. Гальперин подходил и ранее, еще до начала исследований по теории поэтапного формирования умственных действий и понятий. В этом отношении интерес представляет датированное октябрём 1940 г. письмо П.Я. Гальперина А.Н. Леонтьеву, в котором он делится своими впечатлениями по поводу книги

¹ По мнению В.П. Зинченко, П.Я. Гальперин не считал свою теорию системой психологии: «подобные амбиции были ему не свойственны» [11, с. 122—123].

«Развитие психики». Анализируя идеи А.Н. Леонтьева о психике как своеобразной форме деятельности, он делает вывод: «Без действующей личности (у человека, особи — у животных) деятельность превращается в натуральный процесс, перестает быть деятельностью. Так поднимается основная проблема личности» [8, с. 7].

Общая структура отношений организма к внешней среде, характерная для *субъекта активных действий*, составляет *предпосылку формирования личности* и ее психологических черт. Личность отличается от субъекта действий, который (еще или уже) не является личностью.

Условия (предпосылки) образования личности

- Одним из противоречий в процессе становления человека является несовместимость общественных, биологически не наследуемых отношений с миром, с одной стороны, и животными отношениями к нему в виде инстинктов, с другой. Это ведет к отмиранию в процессе антропогенеза инстинктов. Если животное «не может стать ничем, кроме того, что оно есть, так как самим строением организма оно накрепко связано с определенным отношением к внешней среде» [7, с. 127], то у человека органическая потребность остается, но она не предопределяет отношения к внешней среде. *Отмирание инстинктов, разрушение инстинктивного отношения к среде* составляет одно из фундаментальных условий образования личности.

- Отмирание инстинктов возмещается усвоением общественного опыта. Однако этот опыт настолько велик, а средства его усвоения столь характерны для каждой сферы деятельности, что требуют изменений рабочего органа этой разнообразной деятельности — головного мозга. «И это составляет вторую, идущую параллельно с первой, предпосылку образования современного человека и того, что сегодня называется личностью» [5, с. 140].

Третье. Если в качестве единицы поведения выступает отдельное действие, то общую линию эволюции действия — от неорганического мира до человека — можно разделить на четыре больших ступени: физическое действие, физиологическое действие, действие субъекта и действие личности. Каждая более высокая ступень развития действия включает в себя предыдущие. На уровне личности субъект учитывает не только свое восприятие предметов, но и накопленные обществом знания о них, и не только их естественные свойства и отношения, но также их социальное значение. У *личности* регуляция действия осуществляется на основе *сознания* общественного значения ситуации и общественных образцов и способов действия.

Во всяком человеческом действии, как подчеркивал П.Я. Гальперин, обнаруживаются компоненты и физического, и физиологического действия, и действия субъекта, но «все они подчинены новой, высшей инстанции» [7, с. 61]. И человеческое действие мож-

но рассматривать с разных сторон, но успешность действия обеспечивает его ведущая сторона, своя для каждого уровня: «Она является ведущей стороной. Значит, *не единственной, а ведущей*» (курсив мой. — М.С.) [7, с. 61].

Четвертое. Личность невозможна без сознания, которое «осуществляется лишь в той мере, в какой у каждого человека, каждого члена общества воспитывается контроль за собой, за своей психической деятельностью» [5, с. 141]. Где нарушено сознание, нарушена или утрачена личность. В состоянии душевной болезни, когда человек не способен оценивать свои действия, действия других людей так, как это делают нормальные люди, не может управлять своим поведением, он остается субъектом действий, но уже не является личностью и не отвечает за свое поведение. Отдельные формы психической деятельности, в том числе память и формальное мышление, могут оставаться у него сохранными, но он не может управлять своим поведением. Ребенок до определенного возраста не отвечает за свои поступки, и он рассматривается как растущая, но еще не сложившаяся личность.

«Личность невозможна без сознания, но не сводится к нему — сознание не равно личности. Действует не сознание, а личность, которая регулирует свои действия на основе сознания, составляющего ориентировочную часть его действий» [там же, с. 143]. Чтобы быть личностью, нужно быть сознательным, общественно-ответственным субъектом.

Пятое. Личность не появляется готовой при рождении, она формируется в индивидуальном развитии и может быть как «зрелой», так и «незрелой». Личность — не прирожденное, а формирующееся общественно-историческое образование. Зрелость личности устанавливается с помощью известных критериев оценки поведения в определенных ситуациях.

Что является *критерием зрелости личности*? П.Я. Гальперин отвечает на этот вопрос так: «Способность самостоятельно учитывать границы, внутри которых можно действовать свободно, т. е. согласно психологической оптимальности» [9; 31 мая 1977 года²].

О свободе и формировании личности: историко-психологический ракурс

Проблема становления личности волновала П.Я. Гальперина в разные периоды его жизни. Поэтому представляет интерес их историческая ретроспектива.

Из записей *военных лет* (так озаглавлена папка с материалами самим П.Я. Гальпериным):

«Личность характеризуется *потребностями и способом их удовлетворения*, а потребности и способы их удовлетворения определяются реальными жизненными отношениями, в которые личность

² Здесь и далее сохранена авторская форма написания дат, различная в разных документах.

включена. Точней: личность характеризуется индивидуальным выбором и оформлением потребностей и способов их осуществления, которые диктуются жизненными отношениями. Этот индивидуальный выбор типичен и одна из задач психологии выяснить условия образования того или иного типа. Жизненные отношения, о которых идет речь, тоже подлежат ведению психологии, так как это отношения индивидуальной жизни — отношения ребенка к родителям в процессе развития речи, ходьбы, игры с вещами в течение первого года — эти отношения лишь намечаются, но не изучаются общественными науками» [9].

Не вызывает сомнения, что П.Я. Гальперин был знаком с положением марксистской философии об определяющем влиянии потребностей на человеческие поступки. Есть все основания также полагать, что увидевший свет в 1934 г. труд Л.С. Выготского «Мышление и речь», изъятый из обращения после постановления 1936 г., был прочитан и осмыслен П.Я. Гальпериным, а это способствовало оформлению собственных профессиональных взглядов. Л.С. Выготский в заключительной главе «Мышления и речи» («Мысль и слово») писал о потребностях. «Мысль — еще не последняя инстанция... *Сама мысль рождается не из другой мысли*, а из мотивирующей сферы нашего сознания, которая охватывает наше влечение и потребности, наши интересы и побуждения, наши аффекты и эмоции. За мыслью стоит аффективная и волевая тенденция. Только она может дать ответ на последнее «почему» в анализе мышления. Если мы ... сравнили мысль с нависшим облаком, проливающимся дождем слов, то мотивацию мысли мы должны были бы ... уподобить ветру, приводящему в движение облака « (курсив мой. — М.С.) [4, с. 357]. Хочется надеяться, что тщательное ознакомление с архивными записями военного периода (к сожалению, по свидетельствам родственников П.Я. Гальперина, по причине переездов и несчастных случаев — пожаров и затоплений — многие материалы оказались утеряны) еще прольет свет на историко-психологическую проблему внутренней связи идей Л.С. Выготского и П.Я. Гальперина.

Вопросы психологии личности, как они понимались П.Я. Гальпериным в период оформления его теоретической позиции, начиная с конца 40-х гг. и до середины 70-х гг., получили отражение в его прижизненных публикациях, о чем шла речь выше. Обращение к материалам последнего периода жизни позволяет обозначить результаты многолетних размышлений по вопросам, касающимся личности и условий ее становления.

В 70-е годы представления П.Я. Гальперина изменились. Он различает побуждение к действию и мотив. Побуждения — это потребности в собственном смысле слова или страсть (чувства), которые побуждают к определенным действиям. За чувства и потребности человек не несет ответственности. Он от-

вечает за мотив (эта идея, уточняет П.Я. Гальперин, идет от Аристотеля), за то, что принял побуждение как основание для своего поведения. Сократ признавался, что от рождения был наделен бурными страстями, но сумел побороть их и стал учителем нравственности. Если побуждение толкает человека на определенное поведение, то мотив означает согласие на это поведение. По мнению П.Я. Гальперина, трактовка психологии воли как борьбы мотивов исходит из смешения побуждения и собственно мотива. *Мотив — начало ответственности*, которая есть только в обществе. Животное за свои побуждения не отвечает, и вырвавшегося из клетки зверя к ответственности не привлекают, а водворяют в клетку. «Мотив — специфически общественное, человеческое образование» [7, с. 384].

Мотивы всегда имеют нравственный характер. «Речь идет о моральной оценке известного рода объектов и поведения с этими объектами. ... речь идет о такого рода образованиях, которые называются ценностями и которые надо четко отличать от полезности» [там же]. Моральные, эстетические и другие *ценности* имеют внеиндивидуальное содержание.

Таким образом, «под мотивацией поведения надо иметь в виду не побуждение к действию, а принятое моральное основание для того или иного поведения» [там же, с. 385]. Борьба мотивов имеет место тогда, когда человек еще не разобрался, а необходимо действовать. В этом случае следует полагаться на сложившиеся моральные ценности. Болезненной чуткостью к нарушению моральных ценностей, совершенно справедливо замечает П.Я. Гальперин, обладал Достоевский, поэтому и интерес к нему возникает в периоды расшатывания моральных устоев. Говоря о формировании моральных установок и моральной ориентации поведения, П.Я. Гальперин обращается к педагогическому наследию А.С. Макаренко³, который по сути дела создавал у колонистов новые ценности. Он обращает внимание на то, что в колонии Макаренко была *очень четкая программа жизни, как себя вести, как жить*, которую П.Я. Гальперин называет схемой ориентировочной основы деятельности. С целью лучшего понимания того, на что обращал внимание П.Я. Гальперин, приведём слова самого А.С. Макаренко: «Мужество! ... нельзя ... ограничиться душеспасительными разговорами. Нельзя ... закрыть форточки, обложить ребенка ватой и рассказывать ему о подвиге Папанина. Нельзя ... потому, что результат ... в этом случае ясен: вы воспитываете циничного наблюдателя, для которого чужой подвиг — только объект для глазения, развлекательный момент.

Нельзя воспитать мужественного человека, если не поставить его в такие условия, когда бы он мог проявить мужество, — все равно в чем: в сдержанности, в прямом открытом слове, в некотором лишении, в терпеливости, в смелости» [13, с. 45].

³ Не случайно В.В. Давыдов говорил о необходимости создания при Российской академии образования специальной лаборатории по изучению наследия А.С. Макаренко.

В эти годы *проблема формирования личности* у П.Я. Гальперина получила такое звучание: *проблема свободы и формирования личности*. Доклад на эту тему был им сделан на Ломоносовских чтениях 14 апреля 1977 г. *Личность* П.Я. Гальперин понимает следующим образом: это «человек, который достигает возможности устанавливать истинную необходимость известного поведения и следовать этой необходимости» [9].

В соответствии со своим представлением о том, что личность выступает предметом исследования ряда наук, П.Я. Гальперин различал философскую и психологическую стороны проблемы. Если философия рассматривает ставшее, уже наличное отношение между детерминизмом, свободой, необходимостью, ответственностью в общем виде, то психология — *как оно становится, как достигается* не только свобода (от), но и сознание ответственности, познание необходимости, которая есть, следовательно, более высокая степень свободы [9, подготовка к докладу].

Свобода от того, что «превращается в оковы», без сознания ответственности, которая возникает из этого освобождения, и тем более — без познания новой необходимости (этого нового уровня) есть опасная не-свобода; опасная потому что она в самом субъекте и сначала им не сознается. Но ее сознание возникает не из сознания себя, а из сознания вопроса «что же теперь» и далее познания новой, отвечающей новым условиям необходимости.

В ходе подготовки к докладу П.Я. Гальперин останавливается на трех, как он их называет, *переломных моментах* эволюции [9, 08.03.77].

Первое — переход от гомеостаза к управлению на основе психического отражения ситуации, который имеет место еще у животных. Интересно, что примерно в то же время об этом писали и физиологи, т. е. можно говорить о междисциплинарном подходе к проблеме.

П.В. Симонов в начале 70-х гг. обращал внимание, что при всех своих впечатляющих успехах традиционная физиология даже в союзе с кибернетикой оставалась беспомощна в одном: она никак не могла приблизить нас к истинному пониманию целей и движущих сил поведения живых систем. Образовавшаяся брешь была заполнена ссылкой на «универсальный принцип самосохранения», суть которого состояла в том, что главная цель поведения всего живого — постоянно стремиться к покою и равновесию. «Столь фундаментальную цель живых существ нарекли гомеостазом, их поведение свели к ликвидации возникающих влечений, будь то голод, жажда или секс» [21, с. 189]. Справедливость такого утверждения вызывает серьезные сомнения. «Закономерности исследовательской активности — важный аргумент против теории гомеостаза, согласно которой стремление к равновесию — единственная цель и смысл приспособительного поведения животных» [там же, с. 199]. Универсализация принципа самосохранения оказывается еще менее продуктивной применительно к анализу человеческого поведения. Это рассуждение, как пишет П.В. Симонов, подводит нас к проблеме, от

которой должна прятаться традиционная физиология мозга, к проблеме свободы выбора.

Второе — переход от животных к человеку — от инстинктов к органическим потребностям, тесно спаянным с субъектом.

«Человеческая психика во всех ее характерных составных частях представляет образование, имеющее корни не в прежней, животной психике, а в новых условиях существования. От прежнего животного развития мы получаем только общие возможности» [7, с. 137]. Проблема биологического и социального выступила предметом пристального внимания П.Я. Гальперина. Он заключает, что надо различать биологическое и органическое: у человека нет биологических факторов в смысле биологически предустановленных форм поведения. Специфика человека состоит в свободе от предустановленных форм поведения, и его развитие идет на основе не органических потребностей, а потребностей, которые воспитываются общественными отношениями.

В классической статье 1966 г. «К учению об интериоризации» П.Я. Гальперин поднимает проблему преобразования непсихического явления в психическое и специально подчеркивает, что изучение поэтапного формирования умственных действий и понятий «раскрывает значение «перехода извне внутрь» в качестве условия (но только условия!)» [6, с. 29] образования психического. Но такое преобразование происходит не только через речь, так образуются высшие психические функции, а психика есть и у бессловесных существ. Это — дополнение к вопросу о различии психической организации человека и животных, как его понимал П.Я. Гальперин.

Третье — переход от позднего детства к ранней юности — подростковый возраст — переход от принятого порядка жизни к самостоятельному осмыслению ее. «Ответственность возникает только у человека и только с того «момента», когда признается вменяемость, вина как моральная категория. Это поздно. А до этого — лишь предпосылки воспитания этого в виде наказания за вред или действия «не так, как положено». — Но корни ценностей, которые составляют основу нравственности, должны быть заложены в раннем детстве (сказки)» [9].

П.В. Симонов в тот же исторический период отмечал, что от «неудобной проблемы» свободы выбора не отказалась лишь этика. Этика не может принять концепцию «машинности мозга»: если мы признаем, что все поведение человека обусловлено историей его воспитания, то мы должны снять с человека ответственность за совершаемые им поступки. И в этом смысле само понятие нравственности становится бессмысленным. «Мы стоим на пороге каких-то «великих отказов» и коренных нововведений в саму систему мышления психофизиологов (речь идет о сеченовско-павловском детерминизме), сопоставимых с теорией относительности, принципами дополнительности и неопределенности в современной физике» [21, с. 190].

Трудно не согласиться с П.В. Симоновым: «Даже самые общественно целесообразные поступки теряют свою ценность, если они продиктованы слепой имитацией поведения себе подобных. Этически ценен только тот героизм, который базируется на личном решении, продиктован собственной волей» (курсив мой. — М.С.) [там же]. Симонов приводит слова В.Г. Короленко: «Когда никто не увидит и никто не узнает, а я все-таки не сделаю — вот что такое совесть!».

По сути к такому же пониманию совести пришел еще в начале своего профессионального пути П.Я. Гальперин: «Совесть есть форма выражения со стороны укоренившейся в человеке идеологии против всякого ее нарушения, совершаемого или только предполагаемого» [9, конец 40-х годов].

В ходе подготовки к выступлению на упомянутых выше Ломоносовских чтениях 1977 г. П.Я. Гальперин сделал заметки, касающиеся *детерминизма и свободы*. Приведем запись целиком, так как каждый тезис представляет собой самостоятельную мысль.

«Два аспекта: философский и психологический.

Философски это вопрос о том, как (в силу чего) движущие силы переходят в разряд условий и чем детерминируется действие на каждом уровне.

Психологически это вопрос о том, что на каждом уровне развития воспринимается как принуждение, от которого хотят освободиться, и какую ответственность возлагает на субъекта достигнутая им свобода.

Следовательно, прежде всего это вопрос о том, каково *истинное содержание свободы*.

Свобода означает возможность *самостоятельного выбора* того поведения или действия, которое до приобретения этой свободы предписывалось другими.

Следовательно, нужно чтобы и в период руководства другими предписание не навязывалось и диктовалось, а разъяснялось и обсуждалось как объективно необходимое. Этим только подготавливается переход на следующий уровень самостоятельности.

Но это все-таки не устраняет того, что ко времени созревания для самостоятельного принятия решения его предписание со стороны других (по-прежнему) становилось тем, от чего хотят освободиться.

Следовательно, необходима подготовка к тому, что на следующей ступени станет предметом его самостоятельного решения.

Необходимо убедительное разъяснение того, что свобода в самостоятельном принятии решения означает и ответственность за действия по этому решению.

Следовательно, неизбежен не только переход от детерминизма к свободе, но и переход от свободы к детерминизму (нового высшего уровня — что и означает «Свобода есть познанная необходимость»)» [9, 1977].

Говоря о свободе и формировании (психологических механизмов) личности, П.Я. Гальперин в качестве отдельной формулировал проблему *воспитания личности*.

Он различал два подхода:

- «традиционный, “изнутри”, когда личность рассматривается как нечто данное, предмет анализа, как сложившаяся структура;

- наш, от воспитания: личность как заданное обществом, как предмет воспитания.

Конечно, моральное воспитание личности как предмет психологического исследования имеет не меньшее, а может быть и большее значение. Но пока я не вижу надежных методов его научного исследования» [9, 1983—84 гг.]

Эта проблема не получила дальнейшего развития.

Как подлинно научная концепция...

Возвращаясь к исходному тезису, что П.Я. Гальперин не оставил развернутой теории личности, по результатам проделанной нами работы можем внести некоторые дополнения. Есть достаточные основания утверждать, что П.Я. Гальпериным поставлены вопросы, имеющие принципиальное значение для нашей науки и смежных областей знания, обозначены важные аспекты проблемы психологии личности, которые могут служить ориентирами и для современных психологов.

Оценивая вклад А.Н. Леонтьева в развитие советской психологии, А.Н. Ждан подчеркнула: «Как подлинно *научная* концепция, прокладывающая новые пути психологического познания, в своих принципиальных положениях она сохраняет значимость и в настоящее время в новых исторических условиях» [10, с. 53]. Сегодня мало кто решится усомниться в достаточной научной обоснованности созданной П.Я. Гальпериним теории об ориентировочной природе психического, а это значит, что к ней целиком и полностью относятся слова о жизненности подлинно научной концепции. К 110-летию юбилею П.Я. Гальперина увидела свет статья Л.Ф. Обуховой «П.Я. Гальперин — равный среди равных», в которой подчеркивается величие теории П.Я. Гальперина, ее равноправное положение среди других признанных в мировой психологии научных концепций в области психологии развития [16]. Сказанное предъявляет высокие требования к потомкам, и прежде всего к соотечественникам, от которых научное сообщество ждет внимательного прочтения и последующего глубокого непредвзятого анализа наследия ученого. Приходится с горечью признать верность слов Н.Н. Нечаева, утверждающего, что «ко многим фундаментальным идеям ТПФУД мы не возвращаемся, чтобы вновь продумать их, многое не изучаем, потому что «заканонизировали» тексты, превратив их в «музейные экспонаты», которые лучше не трогать и с которых лишь в юбилейные дни надо сдувать пыль. Это — самое страшное, потому что рождает не надежду на будущее психологии, а лишь ностальгию по прошлому» [15, с. 38]. Наша нынешняя публикация — безусловно, ностальгия по давно ушедшему времени непосредственного общения с великим психологом. В то же время она ориентирована в будущее — к тем исследованиям по психологии личности, которые своим источником будут иметь идеи П.Я. Гальперина, утверждавшего, что «... обращение к прошлому возникает из отношения к будущему» (курсив мой. — М.С.) [7, с. 352].

Литература

1. *Асмолов А.Г.* Оптика просвещения: социокультурные перспективы. М.: Просвещение, 2012. 447 с.
2. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. СПб.: Прайм-Еврознак; М.: Олма-пресс, 2003. 672 с.
3. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
4. *Выготский Л.С.* Мышление и речь // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. С. 5–361.
5. *Гальперин П.Я.* Введение в психологию. М.: МГУ, 1976. 149 с.
6. *Гальперин П.Я.* К учению об интериоризации // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 25–32.
7. *Гальперин П.Я.* Лекции по психологии. М.: Книжный дом «Университет»; Высшая школа, 2002. 400 с.
8. *Гальперин П.Я.* Письмо А.Н. Леонтьеву // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1997. №3. С. 3–7.
9. *Гальперин П.Я.* Научный архив.
10. *Ждан А.Н.* А.Н. Леонтьев как лидер психологической науки советской эпохи // Вопросы психологии. 2013. № 3. С. 44–54.
11. *Зинченко В.П.* П.Я. Гальперин: от действия с заданными свойствами к свободной мысли // Вопросы психологии. 2002. №5. С. 120–134.
12. *Леонтьев Д.А.* Личностное измерение человеческого развития // Вопросы психологии. 2013. № 3. С. 67–80.
13. Макаренко. М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1999. (Антология гуманной педагогики). 224 с.
14. Материалы совещания по психологии: стенографический отчет // Известия АПН РСФСР. 1953. Вып. 45. С. 93–99.
15. *Нечаев Н.Н.* Роль теории поэтапного формирования в развитии методологии деятельностного подхода // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2012. № 4. С. 23–42.
16. *Обухова Л.Ф.* П.Я. Гальперин — равный среди равных // Культурно-историческая психология. 2012. № 4. С. 2–6.
17. *Обухова Л.Ф.* Теория П.Я. Гальперина — становление новой отрасли психологии // Культурно-историческая психология. 2010. № 4. С. 4–10.
18. *Подольский А.И.* Психологическая концепция П.Я. Гальперина: некоторые направления и перспективы дальнейшей разработки // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2012. № 4. С. 11–22.
19. *Подольский А.И.* Психологическая система П.Я. Гальперина // Вопросы психологии. 2002. № 5. С. 15–28.
20. *Сент-Экзюпери А.* Цитадель. М.: АСТ; Хранитель, 2007. 445 с.
21. *Симонов П.* Искрящие контакты // Новый мир. 1971. № 9. С. 188–205.
22. *Смирнов С.Д.* Факультету психологии Московского университета 10 лет // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1977. № 1. С. 109–112.
23. *Тарасевич Г.* Последний мудрец Сергей Капица // Русский репортер. 2012. № 33. С. 51–55.

The Problem of Personality in Peter Ya. Galperin's Scientific Legacy

M.A. Stepanova

PhD in Psychology, associate professor at the Department of Educational Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University

Peter Ya. Galperin did not develop a comprehensive theory of personality; however, as the author of the general psychological theory, he was undoubtedly concerned with various fundamental problems and with issues related to personality psychology in particular. Drawing on Galperin's written and oral presentations as well as on his archival materials, this paper aims to single out Galperin's statements referring to personality psychology and to represent them as a system, fairly abstract, but altogether quite rigorous and well-organized. The paper also reveals how Galperin's notions about personality changed over the course of his professional life. Galperin emphasized the leading role of psychology in the complex study of personality and set forth some general ideas concerning the freedom and the development of personality that are not only of historical and psychological significance. It can be argued that Galperin raised certain issues which are of principal value for our science and related branches of knowledge and identified some important aspects of personality psychology which can serve as orienting points for future and contemporary researchers.

Keywords: Galperin's theory, subject of psychology, personality, personality development, general psychology, freedom and necessity, responsibility, choice.

References

1. *Asmolov A.G.* Optika prosveshcheniia: sotsiokul'turnye perspektivy. [Optics education: social and cultural perspectives]. Moscow, 2012.
2. Bol'shoi psikhologicheskii slovar' [Significant psychological dictionary] / Sost. i obshch. red. B.G. Meshcheriakova, V.P. Zinchenko. S-Petersburg, 2003.
3. *Bozhovich L.I.* Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste. [Personality and its formation in childhood]. St. Petersburg, 2008.
4. *Vygotskii L.S.* Myshlenie i rech'[Thinking and speech] / Vygotskii L.S. Sobr. soch.: V 6 t. T. 2. Moscow, 1882. P. 5–361.
5. *Gal'perin P.Ia.* Vvedenie v psikhologiiu. [Introduction to Psychology] Moscow, 1976.
6. *Gal'perin P.Ia.* K ucheniiu ob interiorizatsii [On the doctrine of internalization]. Voprosy psikhologii. [Questions of psychology] 1966. № 6. P. 25–32.
7. *Gal'perin P.Ia.* Lektsii po psikhologii. [Lectures on psychology] Moscow, 2002.
8. *Gal'perin P.Ia.* Pis'mo A.N. Leont'evu [Letter AN Leontiev]. Vestnik Mosk. un-ta. [Vestnik Moskov. Univ.]. Seriya 14. Psikhologiya. 1997. № 3. P. 3–7.
9. *Gal'perin P.Ia.* Nauchnyi arkhiv. [Science Archive].
10. *Zhdan A.N.* A.N. Leont'ev kak lider psikhologicheskoi nauki sovetskoi epokhi [Leontiev psychological science as a leader of the Soviet era] Voprosy psikhologii [Questions of psychology]. 2013. № 3. P. 44–54.
11. *Zinchenko V.P.* P.Ia. Gal'perin: ot deistviia s zadannymi svoistvami k svobodnoi mysli [Halperin: from the action with the specified properties to free thought] Voprosy psikhologii, [Questions of psychology]. 2002. № 5. P. 120–134.
12. *Leont'ev D.A.* Lichnostnoe izmerenie chelovecheskogo razvitiia [Personal dimension of human development] Voprosy psikhologii, [Questions of psychology]. 2013. № 3. P. 67–80.
13. Makarenko. Moscow, 1999. (Antologiya gumannoi pedagogiki). [Anthology of Humane Education].
14. Materialy soveshchaniia po psikhologii: stenograficheskii otchet [Proceedings of the meeting on psychology: a verbatim report]. Izvestiia APN RSFSR. 1953. Vyp. 45. P. 93–99.
15. *Nechaev N.N.* Rol' teorii poetapnogo formirovaniia v razvitiu metodologii deiatel'nostnogo podkhoda [The role of theory in the development of the gradual formation of the activity approach methodology] Vestnik Mosk. un-ta. [Vestnik Moskov. Univ] Seriya 14. Psikhologiya. 2012. № 4. P. 23–42.
16. *Obukhova L.F.* P.Ia. Gal'perin – ravnyi sredi ravnnykh [PY Halperin – equal among equals] Kul'turno-istoricheskaia psikhologiya [Cultural-Historical Psychology] 2012. № 4. P. 2–6.
17. *Obukhova L.F.* Teoriia P.Ia. Gal'perina – stanovlenie novoi otrasli psikhologii [PY Halperin's theory – a new branch of psychology], Kul'turno-istoricheskaia psikhologiya [Cultural-Historical Psychology], 2010. № 4. P. 4–10.
18. *Podol'skii A.I.* Psikhologicheskaya kontseptsia P.Ia. Gal'perina: nekotorye napravleniia i perspektivy dal'neishei razrabotki [Psychological concept PY Halperin: some trends and prospects of further development], Vestnik Mosk. un-ta. [Vestnik Moskov. Univ]. Seriya 14. Psikhologiya. 2012. № 4. P. 11–22.
19. *Podol'skii A.I.* Psikhologicheskaya sistema P.Ia. Gal'perina [Psychological system PY Halperin], Voprosy psikhologii [Questions of psychology]. 2002. № 5. P. 15–28.
20. *Sent-Ekziuperi A.* Tsitadel'. [Citadel]. Moscow, 2007.
21. Simonov P. Iskriashchie kontakty [Sparking contacts]. Novyi mir [New World], 1971. № 9. P. 188–205.
22. *Smirnov S.D.* Fakul'tetu psikhologii Moskovskogo universiteta 10 let [Faculty of Psychology, Moscow University 10 years]. Vestnik Mosk. un-ta [Vestnik Moskov. Univ]. Seriya 14. Psikhologiya. 1977. № 1. P. 109–112.
23. *Tarasevich G.* Poslednii mudrets Sergei Kapitsa [Last sage Sergei Kapitsa], Russkii reporter [Russian reporter]. 2012. № 33. P. 51–55.

Копируем ли разум: полемика с трансгуманизмом

А.Н. Поддьяков

доктор психологических наук, профессор факультета психологии Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», главный научный сотрудник Института психологии РАН

Обсуждается тезис трансгуманизма о возможности копирования содержания психики на искусственный носитель и многократной его перезаписи (цифровое бессмертие). Анализируются технические и гуманитарные аспекты проблемы. Обосновывается тезис: сущность психики такова, что для ее поддержания даже в записанном состоянии нужно ее функционирование (цифровая жизнь), которая будет вести к расхождению копии и оригинала. Предлагается аргументация в пользу того, что сама такая запись невозможна в силу фундаментальных физических ограничений мира, а также в силу действия закономерной тенденции: развитие технологий будет идти не в направлении копируемости развивающегося человеческого сознания, а в противоположном — в направлении нарастания невозможностей копирования всё усложняющегося разума (сложность растет быстрее возможностей ее точного копирования).

Ключевые слова: трансгуманизм, копирование психики и сознания, цифровое бессмертие, цифровая жизнь, реальная смерть, дилеммы скопированного, копирование сложности.

В настоящее время все более активно развивается трансгуманизм — направление, прогнозирующее и разрабатывающее пути трансформации человека на основе развивающихся технологий в нечто абсолютно новое и более совершенное в генетическом, физиологическом, интеллектуальном и других отношениях. Целостный философский анализ трансгуманизма как новой суперидеи конструирования человека дает Б.Г. Юдин в работе «Сотворение Трансчеловека» [3]. Мы же здесь обратимся к более конкретной (в рамках трансгуманизма), но, тем не менее, фундаментальной проблеме. Трансгуманисты провозглашают возможность копирования содержания психики и сознания человека на искусственный носитель и многократной его перезаписи — это новый этап развития проблемы возможности искусственного интеллекта. По мнению сторонников трансгуманизма, совершенно реальные технические возможности для такого копирования будут созданы уже в ближайшие десятилетия, и это откроет возможности бесконечности существования личности (путем многократных перезаписей в меняющиеся телесные оболочки на основе цифрового бессмертия). Это часть так называемой сеттлерегетики (науки о переселении личностей, от англ. settler — переселенец).

Готовьтесь к записи уже сейчас, и вам не страшны несчастные случаи, ведь заранее сохраненное содержание вашей психики просто запишут в новое тело — таков один из лозунгов трансгуманизма. Батальоны будущих Эйнштейнов (Эдисонов, Лобачевских, Толстых), скопированных и размноженных во множестве телесных оболочек в случае желания ори-

гинала (а может, и без — при настоятельной общественной необходимости), смогут заняться самыми масштабными свершениями. И т. д.

Но дела оказываются не так просты. М. Фаликман считает, что «бессмертие на флешке» вряд ли возможно, так как для этого пришлось бы перевести в цифровые алгоритмы весь субъективный, ежесекундно накапливающийся, абсолютно уникальный опыт человека [1]. На это матерые материалисты-трансгуманисты, вероятно, дадут ответ, что уникальный прижизненный опыт с неизбежностью сохраняется у каждого в его нервной системе в совершенно материальной форме (молекул, электрических зарядов и т. д.), — иначе как бы он мог там работать? Ученым важно лишь научиться все это как можно полнее декодировать и потом перезаписывать. Однако если прав Р. Пенроуз [2], и сознание существует благодаря квантовым эффектам, то точное копирование сознания на другой носитель невозможно из-за принципа неопределенности Гейзенберга — мы не сможем создать точную «поатомную», «поквантовую» опись, потому что этого не позволяют фундаментальные ограничения нашего физического мира. Оппоненты возражают, что квантовыми эффектами можно пренебречь.

Обратимся к рассмотрению возможностей копирования структуры и процессов индивидуальной психики как сложной недизъюнктивной системы, развивающейся в деятельности, по А.В. Брушлинскому. Мы ставим следующий вопрос: может ли сделанная запись психики существовать статично (как запись файла на компьютере) или же сущность пси-

хика такова, что для ее поддержания даже в записанном состоянии нужно пусть слабое, но ее функционирование (пусть слабая, но цифровая жизнь, «спящий режим»)? Во втором случае нет нужды подробно объяснять, что даже спящая психика изменяется и развивается (а если нет — то это неправдоподобная, упрощенная модель). Данная внутренняя динамика за вполне конечное время приведет к тому, что «спящая» копия будет отличаться от оригинала, — потому что изменяется не только оригинал, но и исходная копия. Как часто тогда надо делать новые перезаписи, чтобы дистанция между изменяющимися копией и оригиналом не стала значимой? Сколь долго копия может спать («функционализовать на холостых оборотах») без необратимых изменений в ней?

Допустим теперь, что ответы на эти фундаментальные вопросы получены, побайтное копирование психики оказалось возможным (несмотря на проблематичность этого допущения), и обратимся к возникающим этическим и социальным проблемам.

После создания самой последней («самой актуальной») копии что надо делать с предыдущими копиями, находящимися в спящем режиме и получившими индивидуальное своеобразие? Стирать их?! Записывать новую версию поверх? Оставлять навсегда в спящем режиме, пока кто-нибудь случайно или нарочно не «поцелует» этих субъектов? Возможны ли хакеры, взламывающие соответствующие базы записей и материализующие, забавы или выгоды ради, чужие копии в произвольно выбранных материальных оболочках (а хоть бы и в исходной) без желания и ведома оригинала? В случае санкционированной или несанкционированной материализации копии (нескольких копий) при жизни оригинала каковы будут гражданские, юридические, супружеские и прочие права и обязанности двух и более психически идентичных субъектов, обладающих тождественным сознанием? Это лишь часть вопросов, которые можно задать певцам технического бессмертия, гарантированного записью и воспроизведением психики.

Кроме того, следует обратиться к дилеммам, сформулированным С. Лемом в серии своих философских эссе, — вопрос «Скопированный человек — тот же или такой же?» интересным кажется только копируемому («Это буду я сам или человек, ничем не отличающийся от меня?», остальные не заметят разницы. Тем не менее С. Лем показывает важность этого вопроса для копируемого. Он сконструировал следующий пример, который в разных вариантах встречается в его разных работах; перескажу его в обобщенном виде.

Некий человек собирается отправиться на другую планету (или в город на другом конце Земли). Человека полностью сканируют, составляя точную

поатомную опись (физическая невозможность этого не обсуждается — интересны следствия). После сканирования запись отправляют в пункт назначения, где ее так же поатомно материализуют в продвинутом 3-D принтере, а оригинал ликвидируют. Но устройство ликвидации ломается, и человек выходит из кабинки с вопросом: «Не удалось?». На что оператор отвечает: «Да нет, удалось — вон, видите на мониторе, Вы уже там с коллегами здороваетесь. Просто у нас устройство ликвидации дало сбой. Но мы его уже наладили. Просим Вас пройти обратно для ликвидации избыточной копии».

Так ли быстро человек согласится, что именно он — избыточная копия, подлежущая ликвидации, пусть даже согласно имеющимся на этот случай законам и инструкциям?

Разовьем рассуждение Лема, усугубив дилемму. Много ли людей, прочитав вышеприведенный пример, согласятся отправить таким способом в путешествие собственного ребенка? А увидев его, вышедшего из кабинки, кто из родителей возьмется объяснить: «Милый, тебе надо опять вернуться в кабинку»? И в случае несогласия начнет доброжелательно настаивать? Ведь отправленный-то вон уже на мониторе руками нам машет и тоже просит поторопиться, а то его, пока все формальности не улажены, из зала прибытия не выпускают, а за ним столько всего интересного! Ответы оставшегося «А я чего-то расхотел лететь, зря вчера просился» не принимаются («Так ты и не летишь») или рассматриваются в заранее оговоренном порядке?

Интересно, что с точки зрения одного из лидеров отечественного трансгуманизма Д. Медведева, такого рода вопросы будут совершенно неважны для копируемых: «Все спорные вопросы, будет ли копия вами, — это ерунда. В программном обеспечении копия — это копия, неотличимая от оригинала. В будущем люди будут легко раздваиваться для выполнения какой-то работы и легко уничтожать свои, уже ненужные копии после завершения работы, иногда инкорпорируя их части в основной процесс. Наши понятия человека/психики/индивидуальности должны будут приспособиться к будущему фрактальному миру. Там не будет ни вас единственного, ни вас нескольких. Вас будет не целое, а фрактальное число, постоянно изменяющееся от потребностей момента»¹.

Можно видеть, что при таком подходе вопрос о детях и, шире, об ответственности за свои живые порождения, о любви к ним, заботе, сохранении, развитии и т. д., естественным (противоестественным) образом снимается. В случае чего новых копий понаделаем и поперезапишем.

Здесь необходимо сделать разъяснение. В соответствии с идеями трансгуманизма и цифровое бес-

¹ Оригинал на английском: «By the way, all the "controversial" questions of is the copy still you are rubbish. The copy is a copy, which in case of software is indistinguishable from the original. These questions are nonsensical. People in the future would be happily forking themselves and happily destroy the copies, once they've done their job, sometimes incorporating parts of copies into the main process. Our notions of human/mind/individuality/etc will have to accommodate the future fractal world. There won't be neither only one you, nor several of you, there will be a non-integer quantity of you that is constantly changing depending on the needs of the moment» [4].

смертие, и другие потрясающие достижения станут возможны как результат развития искусственного интеллекта. Если мы не будем стремительно изменяться, то еще до середины XXI в. (т. е. при жизни нынешнего поколения) искусственный интеллект обгонит естественный — наступит момент так называемой технологической сингулярности. В оценке того, будет ли он прекрасен или ужасен и как дело пойдет дальше, люди, верящие в технологическую сингулярность, расходятся. То ли искусственный интеллект, переросший естественный, возьмет под свою доброжелательную опеку более слабое разумом человечество, то ли избавится от него, если сочтет, что оно мешает, то ли займется своими суперинтеллектуальными делами, им более не интересуюсь. Поэтому, говорят приверженцы идеи технологической сингулярности, человечеству надо стремительно интеллектуализироваться с помощью новейших технологий.

На самом деле, из реальных технологических перспектив нас ждет не запись сознания на флешку, а все более тесное, скажем мягко, прилегание искусственного к тому, что обыденному сознанию представляется естественным, натуральным — к рецепторам, эффекторам и структурам мозга. Насколько тесным будет этот контакт (сращивание, вращивание) искусственных и организменных структур, заранее сказать сложно или даже невозможно. И здесь интереснейшие перспективы открываются перед современными последователями Л.С. Выготского. Они могут на качественно новом уровне анализировать: создание ранее никогда не существовавших искус-

ственных орудий и их культурную детерминацию; взаимодействие высших психических функций и субстрата, которые взаимно формируют друг друга; закономерности и особенности общения, взаимодействия (учебного, формального, неформального и пр.) субъектов, бытие и сознание которых мы сейчас вряд ли можем представить адекватно. Вероятно, не более адекватно, чем офицер наполеоновских войн — войну с использованием беспилотных самолетов, управляемых с другого конца земного шара, пехоту в экзоскелетах со спутниковой связью, обеспечивающей коммуникацию каждого члена подразделения со всеми и демонстрацией любому из них своего участка, умных протезов для раненых и т. д.

Итак, конвергенция организменного и технологического будет вести к результатам, способным потрясти воображение современного человека (потрясти и с положительным, и с отрицательным знаком). В контексте же обсуждаемой темы мы считаем необходимым высказать следующий аргумент принципиальной важности. Развитие технологий будет идти не в направлении копируемости развивающегося человеческого сознания, а в противоположном — в направлении *нарастания невозможностей копирования всё усложняющегося разума* (хотя тиражируемость элементарных устройств будет расти экспоненциально — это не вопрос). Сложность растет быстрее возможностей ее точного копирования. Почему трансгуманисты эту фундаментальную закономерность не замечают или игнорируют, вопрос отдельный.

Литература

1. *Зубцов Ю.М.* «Человека нельзя записать на флешку»: интервью с М. Фаликман // Psychologies. 01.11.2013. [Электронная версия] // http://www.psychologies.ru/people/Guest/_article/mariya-falikman.

2. *Пенроуз Р.* Новый ум короля: о компьютерах, мышлении и законах физики. М.; УРСС, 2003. 384 с.

3. *Юдин Б.Г.* Сотворение Трансчеловека // Вестник Российской академии наук. 2007. Т. 77. № 6. С. 520–527.

4. *Medvedev D.* An introduction to mind uploading. November 20, 2005. <http://livingtomorrow.blogspot.ru/2005/11/introduction-to-mind-uploading.html>.

Can We Copy the Mind? Disputing with Transhumanism

A.N. Poddyakov

PhD in Psychology, professor at the Faculty of Psychology, National Research University "Higher School of Economics";
leading researcher at the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences

The paper discusses the technical and humanitarian aspects of the thesis of transhumanism about the possibility of copying the mind to a medium and rewriting it repeatedly (digital immortality). It is argued that the nature of the mind implies that it cannot be supported without its functioning, even if recorded, and such functioning (digital life) would inevitably lead to a discrepancy between the copy and the original. The paper further substantiates that the very fact of making such record seems highly unlikely due to the physical restrictions of the world, as well as to the effects of the following natural tendency: technologies would develop not in the direction of the 'copyableness' of the evolving human consciousness, but in the opposite direction of the increasing impossibility of copying the even more complicated mind (i.e. complexity growing faster than the means of precise copying).

Keywords: transhumanism, copying mind and consciousness, digital immortality, digital life, real death, dilemmas of the copied, copying complexity.

References

1. *Zubtsov Iu.M.* "Cheloveka nel'zia zapisat' na fleshku": interv'iu s M.Falikman ["Man can not be written on the stick": an interview with M.Falikman]. *Psychologies*. Available at: http://www.psychologies.ru/people/Guest/_article/mariya-falikman (Accessed 01/11/2013)

2. *Penrouz R.* *Novyi um korolia: o komp'iuterakh, myshlenii i zakonakh fiziki*. [Emperor's New Mind: about computers, thinking and the laws of physics]. Moscow, 2003.

3. *Iudin B.G.* *Sotvorenie Transcheloveka* [Creation transhuman]. *Vestnik Rossiiskoi Akademii Nauk* [Bulletin of the Russian Academy of Sciences]. 2007. Tom 77. № 6.

4. *Medvedev D.* An introduction to mind uploading. November 20, 2005. Available at: <http://livingtomorrow.blogspot.ru/2005/11/introduction-to-mind-uploading.html>.

«Переувод»¹ (к 90-летию А.А. Бодалева)

А.В. Суворов

доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник Института гуманитарного образования инвалидов, ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет»

Дорогой Алексей Александрович!

В день Вашего 90-летия хочется вспомнить всё, что в моей жизни так или иначе связано с Вами. Ваши книги мне долгое время были недоступны. Сейчас в моей электронной библиотеке их две — «Психология общения» и «Как становятся великими или выдающимися». А так Ваши идеи доходили до меня через пересказ или перевод (как говорится, я вынужден был «нюхать цветы» Вашей мысли «через противогаз»).

Однажды, проверяя какой-то свой текст посредством компьютерной программы, я долго не мог отдышаться от смеха, обнаружив ошибку: «пере_у_вод» вместо «перевод». Описка прямо по Фрейдю! Как часто и сколь далеко перевод на самом деле уводит меня от реально сказанного!

Когда-то меня это очень расстраивало. После всякого рода тусовок, выпав из общения, я иногда писал стихи, полные отчаяния. Не буду их цитировать...

Постепенно я смирился с неизбежностью «переувода». Уже не требую от переводчика как можно более полной и дословной передачи произносимого. Нечего харкать чужой и своей кровью. Оно того не стоит. Всё равно переводчик не возместит, не заменит мне зрение и слух. Надо принимать реальность как есть, как данность. И если я всё же принимаю приглашения в разного рода более/менее многолюдные сборища, то прежде всего в надежде на личные контакты хоть с кем-нибудь, да ещё ради возможности самому высказаться, выступить... И силы переводчика стараюсь поберечь для общения напрямую, а пока идёт, простите за выражение, общая «бубнилка», позволяю переводчику подремать, дожидаясь своей очереди отбубнить в течение предоставленных мне регламентом минут.

Зато «в кулуарах» переводчик со свежими силами передаёт мне речь собеседника дословно. Когда собеседник специально ждёт, пока его переведут, дословность достижима. А за докладчиком всё равно не угонишься...

Впервые я услышал о Вас ещё в студенческие мои годы. Как о главе Ленинградской психологической школы. На психфаке А.Н. Леонтьева, в НИИ общей и педагогической психологии В.В. Давыдова — пре-

словутый «деятельностный подход»; в Ленинграде и в другом московском психологическом НИИ, как мне рассказывали, деятельности противопоставляли общение. Деятельностному подходу — «общенческий», так сказать.

Что за чудеса? Разве общение — не деятельность? Вон и в книге «Загадка человеческого Я», второе издание которой вышло в 1976 г., Ф.Т. Михайлов их отождествляет: общение и есть деятельность; деятельность и есть общение; субъекты совместной деятельности общаются по поводу предмета-посредника, и потому их совместная деятельность/общение — предметная.

Такое противопоставление двух психологических школ было поистине «переуводом» от истины. Много существует способов редукции — упрощения, а тем самым искажения, при теоретическом осмыслении реальности. При советской власти едва ли не самым популярным из них был вопрос о пресловутой «первичности».

Что первично — косная материя или активно творящий, организующий ее дух? Что первично — деятельность или сознание? Деятельность или общение? Дело или слово?.. Мышление или речь?..

Помню, как молодая преподавательница физиологии высшей нервной деятельности при встрече со слепоглухими студентами через особый прибор — телетактор, позволявший непосредственно, без переводчиков, обращаться одновременно ко всем четверем слепоглухим студентам, вдруг стала доказывать, что первична речь. Сначала ребенок учится говорить, овладевает пресловутой «второй сигнальной системой», и благодаря этому — начинает мыслить. С позиций «деятельностного подхода», — недопустимая ересь. Я хотел Дину Михайловну расспросить поподробнее, спровоцировать ее на явный абсурд, а затем посрамить к вящей славе «деятельностного подхода». Но у сидевшего за моей спиной Эвальда Васильевича Ильенкова нервы не выдержали, и он кинулся в теоретическую драку, не поняв и не дав реализовать мой коварный замысел.

Мне было и смешно и досадно. А я бы выполнил задумку, клянусь! У меня уже тогда неплохо получа-

¹ 13 октября 2013 года исполнилось 90 лет академику Алексею Александровичу Бодалёву.

лось запутать оппонента в его же собственной аргументации. А запутав и разозлив, торжествуя закончить дискуссию если не опровержением оппонента, то известной сентенцией: «Юпитер, ты сердисься — значит, ты неправ»...

После смерти А.Н. Леонтьева Вы стали деканом факультета психологии МГУ. Я бывал там иногда. И однажды наткнулся на Вас в коридоре. Вы меня тепло обняли... Так мы впервые пересеклись лично.

Я был смущен, расстроган и растерян, поскольку еще не изжил пресловутый переувод о двух «подходах». Это много позже я махнул рукой: с какой стороны к печке ни «подходить» — лишь бы грела! «Подходы» — не сама реальность, а ее теоретическое отражение. Не что иное как «теоретические фантазии» о ней. Их надо изучать, из них можно выбрать тот, который тому или иному теоретику представляется более адекватным. Но ни один «подход» не стоит абсолютизировать, т. е. объявлять абсолютной истиной. Исследователь не имеет права быть фанатиком.

Осенью 1993 г. в вестибюле Психологического института РАО ко мне с мамой подошла Юлия Борисовна Некрасова. Она попросила подборку моих стихов для ее работы с заикающимися. Я стихи подобрал, перепечатал на плоскочечатной машинке и сказал, что был бы рад пригодиться еще в чем-то. Некрасова пригласила в группу заикающихся, на поддерживающий этап работы с ними, который (этап) тогда пришелся на декабрь 1993.

Перед самым Новым годом я сказал Некрасовой, что у меня проблемы с защитой кандидатской диссертации. Защита должна быть не личным делом диссертанта, а общим делом научно-исследовательского коллектива, чьим сотрудником диссертант является. Директор института В.В. Рубцов обещал поддержку, кандидатские минимумы сданы... Но там, где числился формально (в группе слепоглухих психологов), поддержки руководителя я не чувствовал и не ждал. Нельзя ли защитить диссертацию в коллективе Некрасовой?..

— А какая тема?

— Саморазвитие личности в экстремальной ситуации слепоглухоты.

— Это в рамках исследовательской проблематики нашей группы. Мы Вам поможем.

И 1 февраля 1994 г. состоялось заседание руководимой Вами, Алексей Александрович, группы «Психология общения, развития и социореабилитации личности». Сейчас она называется немного короче, а содержательно гораздо шире — «Психология общения и реабилитации личности».

То заседание записали на диктофон, и фонограмму мне расшифровали по Брайлю. Там оказался целый список Ваших интереснейших вопросов ко мне. Я так вдохновился, что нашел время на них развернуто ответить, параллельно с подготовкой к защите кандидатской диссертации, которая состоялась 31 мая 1994 г.

Так была написана моя работа «Вчувствоваться, вдуматься...», которую считаю одной из лучших, на-

иболее интересных моих работ. Сбылась моя студенческая мечта послужить науке, по мере сил отвечая на вопросы исследователей. Увы, кроме Вас, никто меня больше так не «интервьюировал». То есть интервью у меня брали многие, но в основном журналисты, в том числе работающие в кино и на телевидении. Это интересно, я всегда с удовольствием отвечал на их вопросы, но мечтал — о вопросах исследователей. Вы и показали себя таким, по выражению Ильенкова, «любопытным» исследователем.

Ни от кого больше, не считая журналистов, именно из деятелей науки, я таких списков вопросов, как от Вас, ни до, ни позже не получал. То ли из-за недостатка «любопытства», то ли из-за ложного страха обидеть меня отношением как к «подопытному кролику». Я ведь всегда был согласен на эту роль, а тогда это вовсе не «кролик», а полноправный участник исследования, хотя бы и экспериментального!

Ученым интересно, как можно существовать в экстремальной ситуации слепоглухоты? Ради Бога, я к их услугам! Готов принять участие в любых исследованиях (естественно, безвредных для здоровья — всё же я не «кролик», а участник), ответить на любые вопросы, на какие сумею, или хотя бы попытаться ответить (при условии, что коллега из исследователя не превратится в следователя прокуратуры). Вот к такому служению науке я всегда был готов. Но этой моей готовностью 1 февраля 1994 г. воспользовались так, как я об этом мечтал, пожалуй, только Вы, Алексей Александрович. И я, отвечая на Ваши вопросы, был счастлив.

После защиты кандидатской диссертации я окончательно перешёл в возглавляемый Вами научный коллектив официально. Вы сразу же предложили, не расслабляясь, готовиться к защите докторской. На самом деле материалы у меня были готовы, и Ваше предложение совпало с моими намерениями. Это было счастливое время, когда Вы консультировали меня вместе с Виленом Эммануиловичем Чудновским и Виктором Тимофеевичем Ганжиным. Консультации проходили в РЦКТ ВОС — Республиканском центре компьютерных технологий Всероссийского общества слепых.

Как-то Вы пришли вместе с Чудновским. Разговор зашел о соотношении биологического и социального в психике. Сензитивные периоды развития тех или иных психических способностей я обозвал биологизаторским мифом. Вилен Эммануилович от такой дерзости потерял дар речи, а Вы, расхохотавшись, хлопнули меня по спине.

Вы всегда поддерживали самостоятельность моего мышления. Когда в 1998 г. у меня появился CDROOM, и я похвастался, что теперь смогу читать диски с электронными библиотеками, в том числе научными, Вы испугались, как бы это чтение не лишило меня главного исследовательского преимущества — оригинальности собственного мышления. Вы испугались, как бы я из-за наконец-то хлынувшего ко мне информационного потока, захлебнувшись в нем, не превратился в обычного эрудита/ерундита.

Я только засмеялся: для подобной инволюции в моем случае, как говорится, поезд давно ушел. И я по-прежнему готов разоблачать псевдонаучную и прочую мифологию, где ее ни учую...

Впрочем, разоблачать мифологию скучно, жалко времени, тем более, как говорится, хоть кол на голове теши, всё равно не втемяшишь носителям мифологии... Во всяком случае, при написании своих работ мифологию — игнорировать. Так, чтобы носитель мифа не сразу и спохватился: да никак с его любимым вздором автор не считается?..

Не имея возможности читать Ваши работы, я, будучи сотрудником Вашего коллектива, в процессе общения с коллегами с Вашими идеями как-то всё же знакомился (особенно — с идеей акмеологии). Вот тут я сразу встал под Ваши знамёна, сразу взял на вооружение. Сам-то, работая с детьми, всегда стремился помочь им в личностной самомобилизации, без которой никакого акме — никакой, в переводе с греческого, вершины развития, — не достигнешь.

Моему самолюбию, конечно, льстило, что мой приход на заседание группы Вы иногда встречали шутливым возгласом:

— А вот и тяжёлая артиллерия прибыла!

Всем студентам и аспирантам Вы, при обсуждении их работ, неизменно рекомендовали различать «общее, особенное и единичное». И обращались ко мне с просьбой двинуть к случаю цитату из Маркса или Ильенкова. И я с удовольствием цитировал наи-

зуть, добавляя, что различать надо конкретно-всеобщее и абстрактно-общее.

А помните анекдот, как вся лаборатория настаивала, что в слове «ас» в значении виртуоз своего дела (например, летчик-ас) две буквы «с»? Я лишнюю «с» уловил в дактильной речи переводчика и стал настойчиво поправлять: буква «с» в этом слове — одна. Возник спор, обратились к словарю, который подтвердил мою правоту. Коллеги, правда, со смехом утешились, обнаружив в словаре, что есть и слово «асс» — так называлась самая мелкая древнеримская монетка...

Спасибо Вам, Алексей Александрович, за всё-всё: за человеческое и научно-исследовательское внимание, за неизменную поддержку самостоятельности мышления, творческой одержимости, преподавания студентам (в том числе слабослышащим) моей «Совместной педагогики»... Сейчас это мое преподавание признано и востребовано, а в 1996 г. Вы стояли у истоков этого направления в моем творчестве.

Вы по-прежнему равнодушны, а это значит — молоды. В минуты душевной усталости, депрессии (весьма, признаться, частые минуты) я чувствую себя старше Вас. И мысль о том, что Вы, говоря словами Ильенкова из его письма ко мне, продолжаете бороться за то, что считаете мудрым и человечным, — и в этой борьбе неутомимы, — помогает мне душевно встряхнуться...

14–15 октября 2013 г.

'Pereuvod'¹ (In Celebration of the 90th Birthday of Aleksei A. Bodalev)

A. V. Suvorov

PhD in Psychology, leading researcher at the Institute of Liberal Arts Education for the Disabled, Moscow State University of Psychology and Education

Aleksei A. Bodalev celebrated his 90th birthday on October 13, 2013.

¹ The ambiguous title of the paper, as the author explains, came from a typing error in the Russian word 'perevod' ('translation') that he found in his text; this mistake makes the word sound something like 'extra-withdrawal' or 'trans-withdrawal'.

Современные проблемы психолого-педагогической коррекции нарушений интеллектуального развития у детей. Отчет о конференции

Т.А. Басилова

кандидат психологических наук, заведующая кафедрой специальной психологии факультета клинической и специальной психологии ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет»

Н.Л. Белопольская

доктор психологических наук, профессор кафедры специальной психологии факультета клинической и специальной психологии ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет»

Е.Л. Инденбаум

доктор психологических наук, заведующая кафедрой клинико-психологических основ дефектологии и логопедии факультета специальной педагогики и психологии, Восточно-Сибирская государственная академия образования

Представлен обзор основного содержания и результатов работы II Всероссийской конференции «Психолого-педагогическая коррекция нарушений развития у детей: коррекция нарушений интеллектуального развития у детей в современном образовании», прошедшей 5–6 марта 2013 г. в МГППУ. Основное внимание уделено обоснованию актуальности выбранной темы конференции и анализу проблем, которые на ней обсуждались.

Ключевые слова: интеллектуальное развитие, психолого-педагогическая коррекция, психокоррекция, интеллектуальная недостаточность, умственная отсталость, задержка психического развития.

5–6 марта 2013 г. в Московском городском психолого-педагогическом университете состоялась II всероссийская научно-практическая конференция «Психолого-педагогическая коррекция нарушений интеллектуального развития у детей в современном образовании», организатором которой была кафедра специальной психологии факультета клинической и специальной психологии. Первая всероссийская конференция, проводимая этой кафедрой, состоялась в 2011 г. и была посвящена коррекции нарушений поведения у детей.

Организаторы конференции выбрали эту тему, так как считали, что коррекция интеллектуального развития является одной из самых сложных и дискуссионных областей психологической помощи ребенку. Многие ученые пытались дать определение интеллекта, однако до сих пор нет единого мнения по этому поводу. Часто интеллект определяется как «эмоциональная способность, которая включает возможность человека делать заключения, планировать, решать задачи, абстрактно мыслить, понимать сложные логические связи и быстро обучаться новому». В последнее время появились также понятия «эмоциональный интеллект» и «социальный интеллект».

Психологическая диагностика нарушений интеллектуального развития и их коррекция активно раз-

виваются при потребности в дифференцированном обучении. Чем больше дифференцированы программы, тем больше потребность дифференцировать интеллектуальные способности детей для определения типа их учебной программы. Так появились программы для обучения одаренных детей, с одной стороны, и программы для обучения детей с задержками развития, рассчитанные на коррекцию небольших недостатков интеллектуальной сферы, с другой стороны.

Современные тенденции построения системы инклюзивного образования вовсе не означают, что диагностика интеллектуальных возможностей ребенка и коррекция интеллектуальных нарушений уходят на второй план. Напротив, только качественная психологическая диагностика позволит осуществлять индивидуальный подход к каждому ребенку, на который и будет опираться система психологической коррекции и профилактики нарушений развития.

В психическом развитии ребенка как с нормативным, так и с нарушенным развитием, все взаимосвязано. Л.С. Выготский писал, что психологическая диагностика должна опираться не на анализ элементов психики, но на анализ ее единиц, в которых интеллектуальная и аффективная составляющие слиты воедино. Этому же принципу следует и психоло-

го-педагогическая коррекция нарушений развития ребенка.

В последнее время интерес ученых и практиков направлен в основном на изучение эмоционально-личностного развития детей и подростков как с нормативным, так и с нарушенным течением. Множество вопросов, возникающих в современном обществе, связано с потребностью корректировать способность детей общаться, адаптироваться в обществе, в разновозрастном коллективе, формировать адекватное самовосприятие и самоотношение, адекватно реагировать на огромный объем не всегда позитивной информации. Для широкого контингента детей и подростков, имеющих ограниченные возможности здоровья, и детей-сирот все эти вопросы стоят еще острее. Главной целью коррекционной работы является коррекция и компенсация любых отклонений и нарушений психического развития ребенка, неотъемлемой и важнейшей составляющей которого является интеллект.

Конференция состояла из пленарного, двух секционных заседаний и круглого стола, в которых приняли участие более 150 участников: педагогов, психологов, врачей, студентов и аспирантов из Москвы и Московской области, Санкт-Петербурга, Иркутска, Саратова, Тулы, Нижнего Новгорода, Петрозаводска, Рязани и других городов. В конференции также приняли участие известные ученые из Белоруссии и Украины.

Задачами конференции стало обсуждение следующих проблем.

1. Современные проблемы психологической диагностики нарушений интеллектуального развития у детей.
2. Проблемы психологической коррекции нарушений интеллектуального развития у детей в условиях инклюзивного и специального образования.
3. Методы психологической и психолого-педагогической коррекции интеллектуального развития детей с различными проблемами психического развития и здоровья.
4. Психологические, клинические, педагогические и социальные аспекты в системе коррекции нарушений интеллектуального развития у детей.
5. Коррекция эмоционально-личностного развития детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью.

На пленарном заседании в докладе академика РАО В.И. Лубовского (МГППУ) были освещены традиционные проблемы психологической диагностики отклонений в интеллектуальном развитии детей: дефицит теоретического и практического освещения данной проблемы в общих учебниках по психодиагностике и отсутствие у некоторых их авторов научной компетентности в освещаемых вопросах; высокий процент диагностических ошибок при обследовании детей с недостатками в развитии и неопределенность роли психолога в ПМПК. Проблеме психологической диагностики и коррекции интеллектуальных нарушений у детей посвящалось выступление доктора психологических наук Н.Л. Белопольской (МГППУ), указавшей, что неправомерно делать выводы об образовательных потребностях до тех пор, пока не проведены обучающие мероприятия, раз-

мыты критерии нормативного развития, нечетко определена нижняя граница «нормы». Подчеркнута необходимость включения «социальной составляющей» в содержание психологического исследования, недопустимость ориентации исключительно на успешность выполнения заданий, традиционных для дефектологической диагностики, но недостаточно информативных для общей оценки развития современного ребенка. Обозначена первоочередная значимость осмысления и решения задач психокоррекции, ее принципиальное отличие от детской психотерапии. Определены условия эффективной психокоррекции: системный комплексный характер; учет общей структуры нарушенного развития; постановка адекватных целей и задач; подбор адекватных методов и методик; соблюдение оптимальных сроков коррекционной работы и способов оценки ее эффективности. В своем докладе доктор психологических наук Е.Л. Инденбаум (Восточно-Сибирская государственная академия образования, Иркутск) подняла острую и актуальную для настоящего времени проблему обучения детей с различными формами интеллектуальной недостаточности в условиях инклюзивного образования, продемонстрировав, что даже в относительно референтной среде ученики с легкими формами умственной отсталости плохо принимаются одноклассниками. Наблюдения показывают, что в экспериментальной «инклюзивной» школе достижение относительно достаточной толерантности учеников к детям с психическим недоразвитием сопровождается ростом общей интолерантности подростков. Отмечена также значимость фундаментального дефектологического образования для полноценной помощи этим детям и недостаточная готовность педагогов к работе с ними. Нужно принять ребенка с недостатками в развитии таким, каким он пришел в этот мир, помочь ему найти достойное место в этом мире, создать систему разноуровневого образования, обращая особое внимание на подготовку такого ребенка к самостоятельной жизни, повышая ответственность и компетентность его родителей и учителей.

Доктор медицинских наук Ю.С. Шевченко (Российская медицинская академия постдипломного образования, Москва) образно назвал нарушения развития «Бермудским треугольником», сложенным из симптоматики энцефалопатии, дизонтогенеза и психогений. Многоуровневость симптоматики предполагает многоуровневость лечебно-коррекционного воздействия. На метаболическом уровне должна использоваться медикаментозная, на нейрофизиологическом — нейрорпсихологическая, на синдромальном — комплексная психолого-педагогическая коррекция, на поведенческом — бихевиоральная и другие виды психотерапии, направленные на подавление нежелательных, но закрепившихся моделей поведения. На высшем личностном уровне предлагается авторская интегративная семейно-групповая методика интенсивно-экспрессивной психотерапии и психокоррекции (ИНТЭКС).

Завершал пленарное заседание доклад доктора биологических наук, профессора Н.Л. Горбачевской (МГППУ). На материале экспериментальных исследований с использованием новейших высоких технологий

сотрудниками генетической группы НОЦ МГППУ «Нейробиологическая диагностика наследственных психических заболеваний детей и подростков» было показано, что геномные перестройки определяются у 46–88 % детей и подростков с разными видами нарушений развития (трудности обучения, расстройства аутистического спектра, умственная отсталость, врожденные пороки развития). По мнению автора, доля влияния экзогенных факторов на нарушения развития у детей в три раза ниже, чем генетических, особенно когда обнаруживается сложный паттерн симптомов (умственная отсталость в сочетании с аутистической симптоматикой и нарушением поведения). Необходим генетический анализ, который позволит выявить причину данных нарушений и предотвратить рождение в этих семьях детей с подобной патологией. Первым шагом в этой диагностике является выявление синдрома умственной отсталости, сцепленной с ломкой хромосомой X (синдром Мартина-Белл), второй по встречаемости после синдрома Дауна причине тяжелых нарушений интеллекта. Частота этого синдрома среди детей с аутизмом составляет 6 %, среди детей с умственной отсталостью 4%, что значительно выше, чем это принято было считать. В настоящее время понятен патогенез этого заболевания, налажена его надежная диагностика (с помощью определения числа повторов в промоторе гена), имеется ряд препаратов, позволяющих смягчить аутистические проявления и улучшить социальное функционирование таких детей. При выявлении мутации гена этого заболевания возможно прогнозировать риск рождения детей с синдромом ломкой хромосомы X в данной семье. Автор отметила, что во всем мире создаются базы данных пациентов с нарушениями психического (в том числе интеллектуального) развития, которым проведено полное исследование генома. Понимание истинной причины интеллектуальной недостаточности и социальной неадекватности через определение генетической аномалии позволяет осуществлять поиск корректной патогенетической терапии. Генетическое исследование на самом современном уровне должно быть доступно всем детям с интеллектуальной недостаточностью, поскольку в этом случае определяется риск воспроизводства патологии в последующих поколениях. Необходимо также широкое знакомство специалистов, работающих с детьми, имеющими интеллектуальную недостаточность, с современными методами диагностики и лечения.

Обширный круг вопросов рассматривался и на секционных заседаниях, первым из которых руководила профессор Н.Л. Белопольская, а вторым — Т.А. Басилова и Е.Л. Инденбаум. Можно констатировать, что наблюдается отчетливая тенденция равновесия количества докладов исследовательского и практико-ориентированного характера, обращение внимания исследователей и практиков на сложные в коррекционном отношении категории детей.

Интересный методический подход к оценке механизмов формирования внушаемого поведения умственно отсталых (метод «ситуационной диагностики») и опыт его практической реализации был представлен кандидатом психологических наук, доцентом

Т.И. Кузьминой. Нейрофизиологические механизмы социальных затруднений мальчиков с синдромом ломкой X-хромосомы рассматривались К.К. Данилиной.

Тематика самооценки умственно отсталыми детьми перспектив в будущем и объективного состояния таких перспектив прозвучала в докладах О.В. Шашкиной, выявившей ранее не описанный феномен «потери перспектив» по мере взросления умственно отсталого ребенка, и А.М. Щербаковой, очередной раз обратившей внимание на особую уязвимость группы детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Рассматривалась и относительно популярная в последние годы проблема отношения матери к ребенку с ОВЗ, в данном случае — с ДЦП, осложненной умственной отсталостью (Е.А. Стешенко).

Была представлена методика организации уроков развития речи в СКОШ VIII вида в форме «деловых» сюжетно-ролевых игр, потенциально адаптируемых к конкретной ситуации жизни ребенка (С.В. Комарова). Участники конференции услышали полезные сообщения о практике организации сотрудничества специалистов и родителей при решении вопросов определения содержания индивидуального образования глухих детей с дополнительными нарушениями, в том числе и с умственной отсталостью (Н.А. Меликсетян, И.В. Моисеева). Был представлен новый диагностический инструментарий для педагогической оценки развития детей с тяжелыми множественными нарушениями: диагностическая карта, позволяющая оценивать даже минимальные подвижки в развитии у ребенка навыков самообслуживания (М.В. Переверзева). Определенный интерес имело описание характеристик игры младших школьников с умеренной и выраженной умственной отсталостью (О.А. Федосеева). Была презентована программа МАКАТОН, используемая для развития речевых и коммуникативных способностей детей с ОВЗ и реализуемая в центре лечебной педагогики Москвы (А.А. Кибрик).

На круглом столе по теме «Проблемы инклюзивного образования детей с нарушениями интеллектуального развития после принятия нового Закона об образовании» обсуждались наиболее острые проблемы, связанные с неопределенностью показаний и противопоказаний для реализации включенного (инклюзивного) обучения, причем речь в большей мере шла об интеграции детей с тяжелыми формами умственной отсталости и нарушениями поведения. Педагоги-практики обеспокоены нарушением прав обучающихся с менее выраженной патологией, здоровье и жизнь которых подвергается опасности из-за несоблюдения «тяжелыми» детьми элементарных норм социализированного поведения. Профессор Н.Л. Горбачевская указала, что за рубежом ребенок обязан получать лечение, обеспечивающее социальную нормативность его поведения, в противоположном случае он не допускается к сверстникам. Это идентично ответственности за выбор — родить или не родить ребенка с высоким риском генетической патологии. Если родители предпочитают риск, они должны нести полную моральную и материальную ответственность за свое решение, а не перекладывать ее на государство.

Не меньшую озабоченность вызывает явная и неявная тенденция к свертыванию системы специального образования и замены ее стихийной «инклюзией». Профессор Н.Л. Белопольская в своих комментариях сделала особый акцент на фундаментальности проблемы несоответствия запросов со стороны школы по отношению к возможностям детей как с ОВЗ, так и с нормативным и сверхнормативным развитием и необходимости ее решения. Она напомнила, что инклюзивное образование детей с интеллектуальной недостаточностью фактически было всегда, поскольку почти в каждом классе обнаруживались хронически неуспевающие школьники. Более того, ребенок, живущий за пределами крупных городов, чаще всего будет в ситуации стихийной инклюзии и именно для таких случаев следует продумывать варианты оказания квалифицированной помощи, но не закрывать школы, где образование детей с нарушениями интеллектуального развития отлажено и способствует их социализации.

Ведущая круглого стола Е.Л. Инденбаум подчеркнула, что у родителя должна быть свобода выбора (это заявление аудиторией не поддерживалось), но вновь подняла вопрос о родительской и педагогической ответственности. В настоящее время права родителей трактуются расширительно, тогда как выбор в пользу инклюзивного образования, напротив, права ограничивает, поскольку его обеспечение требует значительных материальных, моральных и душевных затрат, но «обычная» школа их нести не может, а значит неявно отказывает ребенку в помощи. Говорилось также о необходимости лицензирования школ, берущихся за

реализацию инклюзивного образования, с привлечением квалифицированных специалистов в этой области, необходимости контроля педагогических и материальных условий для его реализации (специалисты диагностико-коррекционных служб, помещения для занятий, мастерские для трудового обучения, кружки, позволяющие обеспечить переживание успеха во внеучебной деятельности и т. п.). Присутствовавший на круглом столе от Института проблем интегративного (инклюзивного) образования МГППУ ведущий, М.М. Семаго, отметил, что из создавшегося хаоса, вероятно, родится новое понимание задач образования, что инклюзия внедряется во всем мире, а дети с ОВЗ, бесспорно, имеют право на обучение с нормально развивающимися сверстниками. Однако незамедлительно последовал вопрос, что педагогам делать сейчас, когда царит хаос.

В итоге участники круглого стола высказали предложение об усовершенствовании нормативно-правовой базы инклюзивного образования за счет разработки методических рекомендаций по показаниям и противопоказаниям для включения ребенка с нарушениями интеллектуального развития в школьную среду, что и было внесено в резолюцию конференции.

В опубликованном к началу конференции сборнике материалов содержится 60 статей и тезисов докладов, посвященных обозначенной теме и поступивших из разных регионов России, Украины и Белоруссии. С содержанием сборника можно ознакомиться на портале психологических журналов МГППУ.

Modern Issues in Psychological and Educational Support of Children with Intellectual Disabilities. A Conference Report

T.A. Basilova

PhD in Psychology, head of the Psychology of Disability Department at the Moscow State University of Psychology and Education

N.L. Belopolskaya

PhD in Psychology, professor at the Psychology of Disability Department at the Moscow State University of Psychology and Education

E.L. Indenbaum

PhD in Psychology, head of the Chair of Clinical and Psychological Foundations of Defectology and Speech Therapy, Department of Psychology and Education for Special Needs, East-Siberian State Academy of Education

The paper provides an overview of the Second All-Russian Conference "Psychological and Educational Support of Children with Disabilities: Treating Intellectual Disabilities in Children within Contemporary Education System" that was held at the Moscow State University of Psychology and Education in March 5–6, 2013. Special attention is brought to the high relevance of the conference's topic and to the analysis of the issues that were discussed.

Keywords: intellectual development, psychological and educational support, intellectual impairment, mental retardation, developmental retardation.

НАШИ АВТОРЫ

- Арон Ирина Станиславовна** — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры истории и психологии факультета социальных технологий, Поволжский государственный технологический университет, Йошкар-Ола, Россия
irinast62@gmail.com
- Ахметова Ольга Александровна** — научный сотрудник ФГБУ «НИИ физиологии и фундаментальной медицины» СО РАМН Новосибирский государственный университет, Новосибирск, Россия
o.akhmetova@physiol.ru
- Басилова Татьяна Александровна** — кандидат психологических наук, заведующая кафедрой специальной психологии факультета клинической и специальной психологии ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет», Москва, Россия
basilova@yandex.ru
- Белопольская Наталия Львовна** — доктор психологических наук, профессор кафедры специальной психологии факультета клинической и специальной психологии ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет», Москва, Россия
natalybelopolsky@mail.ru
- Зинченко Владимир Петрович** — доктор психологических наук, действительный член РАО, профессор Института общего среднего образования РАО, профессор ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет», профессор кафедры общей и экспериментальной психологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», академик, Москва, Россия
zinchRAE@yandex.ru
- Иванников Вячеслав Андреевич** — доктор психологических наук, профессор кафедры психологии личности факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
vaiiv@mail.ru
- Инденбаум Елена Леонидовна** — доктор психологических наук, заведующая кафедрой клинико-психологических основ дефектологии и логопедии факультета специальной педагогики и психологии, Восточно-Сибирская государственная академия образования, Иркутск, Россия
eleon-irk@yandex.ru
- Каллестад Ян Хелге** — кандидат наук, доцент факультета образования, Бергенский университетский колледж, Берген, Норвегия
jhk@hib.no
- Кулагина Ирина Юрьевна** — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, профессор кафедры возрастной психологии факультета психологии образования, ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет», Москва, Россия
dissovetmgppu@mail.ru
- Лубовский Дмитрий Владимирович** — кандидат психологических наук, профессор кафедры педагогической психологии факультета психологии образо-

-
- вания ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет», Москва, Россия
lubovsky@yandex.ru
- Молчанова Ольга Николаевна** — кандидат психологических наук, профессор кафедры общей и экспериментальной психологии факультета психологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия
olmol@list.ru
- Моргунов Евгений Борисович** — доктор психологических наук, доцент, заведующий лабораторией анализа социальных коммуникаций, Российская академия народного хозяйства и государственного управления при Президенте РФ, Москва, Россия
morgounov@universitas.ru
- Некрасова Татьяна Юрьевна** — преподаватель факультета психологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия
nek-tanya@yandex.ru
- Одегор Элин Эриксен** — кандидат наук, профессор факультета образования, Бергенский университетский колледж, Берген, Норвегия
eeo@hib.no
- Поддяков Александр Николаевич** — доктор психологических наук, профессор факультета психологии Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», главный научный сотрудник Института психологии РАН, Москва, Россия
apoddiakov@hse.ru
- Сенкевич Людмила Викторовна** — кандидат психологических наук, доцент, докторант кафедры возрастной психологии факультета психологии образования, ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет»; заведующая кафедрой клинической и специальной психологии факультета социальной медицины Государственной классической академии им. Маймонида, Москва, Россия
lvsenkevich@mail.ru
- Слободская Елена Романовна** — доктор психологических наук, главный научный сотрудник ФГБУ «НИИ физиологии и фундаментальной медицины» СО РАМН, Новосибирский государственный университет, Новосибирск, Россия
hslob@physiol.ru
- Соколова Елена Евгеньевна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
ees-msu@mail.ru
- Степанова Марина Анатольевна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
marina.stepanova@list.ru
- Суворов Александр Васильевич** — доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник Института гуманитарного образования инвалидов, ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет», Москва, Россия
asuvorov@yandex.ru

OUR AUTHORS

- Aron Irina Stanislavovna** – PhD in Psychology, associate professor at the Chair of History and Psychology, Faculty of Social Studies, Volga State University of Technology (Yoshkar-Ola, Russia)
irinast62@gmail.com
- Akhmetova Olga Aleksandrovna** – researcher at the Research Institute of Physiology, Siberian Branch of the Russian Academy of Medical Sciences (Novosibirsk, Russia)
o.akhmetova@physiol.ru
- Basilova Tatyana Aleksandrovna** – PhD in Psychology, head of the Psychology of Disability Department at the Moscow State University of Psychology and Education (Moscow, Russia)
basilova@yandex.ru
- Belopolskaya Nataliya Lvovna** – PhD in Psychology, professor at the Psychology of Disability Department at the Moscow State University of Psychology and Education (Moscow, Russia)
natalybelopolsky@mail.ru
- Zinchenko Vladimir Petrovich** – PhD in Psychology, academician, full member of the Russian Academy of Education, professor at the Institute of General Secondary Education, professor at the Moscow State University of Psychology and Education, professor at the Department of General and Experimental Psychology, Faculty of Psychology, National Research University "Higher School of Economics" (Moscow, Russia)
zinchRAE@yandex.ru
- Ivannikov Vyacheslav Andreyevich** – PhD in Psychology, professor at the Personality Psychology Department, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia)
vaiiv@mail.ru
- Indenbaum Elena Leonidovna** – PhD in Psychology, head of the Chair of Clinical and Psychological Foundations of Defectology and Speech Therapy, Department of Psychology and Education for Special Needs, East-Siberian State Academy of Education (Irkutsk, Russia)
eleon-irk@yandex.ru
- Kallestad Jan Helge** – Dr. philos, Associate professor, Bergen University College Faculty of Education (Bergen, Norway)
jhk@hib.no
- Kulagina Irina Yuryevna** – PhD in Psychology, senior researcher, professor at the Chair of Developmental Psychology, Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Education (Moscow, Russia)
dissovetmgppu@mail.ru
- Lubovsky Dmitry Vladimirovich** – PhD in Psychology, professor at the Department of Educational Psychology, Chair of Pedagogical Psychology, Moscow State University of Psychology and Education (Moscow, Russia)
lubovsky@yandex.ru
- Molchanova Olga Nikolayevna** – PhD in Psychology, professor at the Department of General and Experimental Psychology, Faculty

-
- of Psychology, National Research University "Higher School of Economics" (Moscow, Russia)
olmol@list.ru
- Morgunov Evgeniy Borisovich** – PhD in Psychology, associate professor, head of the Laboratory for Social Communications Analysis, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Moscow, Russia)
morgounov@universitas.ru
- Nekrasova Tatyana Yuryevna** – lecturer at the Faculty of Psychology, National Research University "Higher School of Economics" (Moscow, Russia)
nek-tanya@yandex.ru
- Ødegaard Elin Eriksen** – Dr. Fil, Professor, Professor in Early Childhood Education, Department of Education Bergen University College (Bergen, Norway)
eeo@hib.no
- Poddiakov Alexander Nikolayevich** – PhD in Psychology, professor at the Faculty of Psychology, National Research University "Higher School of Economics"; leading researcher at the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia)
apoddiakov@hse.ru
- Senkevich Lyudmila Viktorovna** – PhD in Psychology, associate professor, doctoral candidate at the Chair of Developmental Psychology, Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Education; head of the Chair of Clinical Psychology, Department of Social Medicine, Maimonides State Classical Academy (Moscow, Russia)
lvsenkevich@mail.ru
- Slobodskaya Elena Romanovna** – PhD in Psychology, associate professor, chief researcher at the Research Institute of Physiology, Siberian Branch of the Russian Academy of Medical Sciences (Novosibirsk, Russia)
hslob@physiol.ru
- Sokolova Elena Evgenyevna** – PhD in Psychology, associate professor at the General Psychology Department at the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia)
ees-msu@mail.ru
- Stepanova Marina Anatolyevna** – PhD in Psychology, associate professor at the Department of Educational Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia)
marina.stepanova@list.ru
- Suvorov Alexander Vasilyevich** – PhD in Psychology, leading researcher at the Institute of Liberal Arts Education for the Disabled, Moscow State University of Psychology and Education (Moscow, Russia)
asuvorov@yandex.ru

От редакции: в № 3—2013 на с. 81 указано следующее название статьи автора Nevena Dimitrova «The concept of social compensation in Vigotsky: inquiring about human development and disability».

Правильное название «It Takes More Than Mean End Differentiation to Intentionally Communicate in Infancy. A Semiotic Perspective on Early Communication Development».

Редакция приносит свои извинения за допущенную опечатку.

Содержание

К 110-ЛЕТИЮ А.Н. ЛЕОНТЬЕВА

Интервью с Алексеем Николаевичем Леонтьевым. Беседовал – Михаил Григорьевич Ярошевский (Из неопубликованного)	2
Примечания (комментарии) к интервью с А.Н. Леонтьевым (составлены Е.Е. Соколовой, сентябрь 2013 года) <i>Е.Е. Соколова</i>	25
Идеи А.Н. Леонтьева и их значение для современной психологии <i>В.А. Иванников</i>	29

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Возрастные изменения личностных черт у подростков: обзор литературы <i>О.А. Ахметова, Е.Р. Слободская</i>	36
Непрерывное образование в научающейся организации <i>Е.Б. Моргунов</i>	44
Структурно-содержательный анализ понятия «социальная ситуация развития» в контексте профессионального самоопределения личности <i>И.С. Арон</i>	53

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Отношение к смерти: возрастные, региональные и гендерные различия <i>И.Ю. Кулагина, Л.В. Сенкевич</i>	58
Адаптация методики Дж. Крокера, направленной на исследование базовых оснований самооценки <i>О.Н. Молчанова, Т.Ю. Некрасова</i>	65
Children`s activities in Norwegian kindergartens. Part 1: an overall picture <i>Kallestad Jan Helge, Odegaard Elin Eriksen</i>	74

ПСИХОЛОГИЯ ИСКУССТВА

Флоренский об искусстве – послесловие к несостоявшемуся диалогу с Выготским <i>Д.В. Лубовский</i>	82
--	----

ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Сергей Леонидович Рубинштейн: превратности судьбы ученого <i>В.П. Зинченко</i>	93
Проблема личности в научном наследии П.Я. Гальперина <i>М.А. Степанова</i>	101

ДИСКУССИИ И ДИСКУРСЫ

Копируем ли разум: полемика с трансгуманизмом <i>А.Н. Поддьяков</i>	110
--	-----

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ

«Переувод». (К 90-Летию А.А. Бодалева) <i>А.В. Суворов</i>	114
---	-----

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Современные проблемы психолого-педагогической коррекции нарушений интеллектуального развития у детей. Отчет о конференции <i>Т.А. Басилова, Н.Л. Белопольская, Е.Л. Инденбаум</i>	117
---	-----

<i>Наши авторы</i>	121
--------------------------	-----

Contents

On the 110th Anniversary of A.N. Leontiev's Birth

Interview with Alexei Nikolaevich Leontiev. Interviewed – Michael G. Yaroshevskii. (Previously unpublished)	2
Commentary on Aleksei N. Leontiev's Interview about L.S. Vygotsky (The commentary made by E.E. Sokolova in September 2013) <i>E.E. Sokolova</i>	25
A.N. Leontiev's Ideas and their Significance for Modern Psychology <i>V.A. Ivannikov</i>	29

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Personality Trait Changes in Adolescence: A Literature Review <i>O.A. Akhmetova, E.R. Slobodskaya</i>	36
Continuing Education in Learning Organizations <i>E.B. Morgunov</i>	44
Social Situation of Development: Structural and Content Analysis of the Concept in the Context of Professional Self-Determination <i>I.S. Aron</i>	53

EMPIRICAL RESEARCH

Attitudes towards Death: Age, Regional and Gender Differences <i>I.Yu. Kulagina, L.V. Senkevich</i>	58
Adaptation of J. Crocker's Contingencies of Self-Worth Scale <i>O.N. Molchanova, T.Yu. Nekrasova</i>	65
Children`s activities in Norwegian kindergartens. Part 1: an overall picture <i>Jan Helge Kallestad, Elin Eriksen Odegaard</i>	74

PSYCHOLOGY OF ART /

Pavel Florensky on Art: An Afterword to the Might-Have-Been Dialogue with Lev Vygotsky <i>D.V. Lubovskiy</i>	82
---	----

HISTORY OF PSYCHOLOGY

Sergey L. Rubinstein: Vicissitudes of the Scientist's Life <i>V.P. Zinchenko</i>	93
The Problem of Personality in Peter Ya. Galperin's Scientific Legacy <i>M.A. Stepanova</i>	101

DISCUSSIONS AND DISCOURSES

Can We Copy the Mind? Disputing with Transhumanism <i>A.N. Poddyakov</i>	110
---	-----

MEMORABLE DATES

'Pereuvod' (In Celebration of the 90th Birthday of Aleksei A. Bodalev) <i>A.V. Suvorov</i>	114
---	-----

SCIENTIFIC LIFE

Modern Issues in Psychological and Educational Support of Children with Intellectual Disabilities. A Conference Report <i>T.A. Basilova, N.L. Belopolskaya, E.L. Indenbaum</i>	117
--	-----

<i>Our authors</i>	123
--------------------------	-----