

Российский государственный гуманитарный университет  
Russian State University for the Humanities



RSUH/RGGU BULLETIN  
№ 1 (7)

Academic Journal

Series:  
*Psychology. Pedagogics. Education*

Moscow  
2017

ВЕСТНИК РГГУ  
№ 1 (7)

Научный журнал

Серия  
«Психология. Педагогика. Образование»

Москва  
2017

УДК 159.9(05)+37(05)  
ББК 88я5+74я5

Редакционный совет серий «Вестника РГГУ»

Е.И. Пивовар, чл.-кор. РАН, д-р ист. н., проф. (председатель)

Н.И. Архипова, д-р экон. н., проф. (РГГУ), А.Б. Безбородов, д-р ист. н., проф. (РГГУ), Е. Ван Поведская (Ун-т Сантьяго-де-Компостела, Испания), Х. Варгас (Ун-т Валле, Колумбия), А.Д. Воскресенский, д-р полит. н., проф. (МГИМО (У) МИД России), Е. Вятр (Варшавский ун-т, Польша), Дж. ДеБарделебен (Карлтонский ун-т, Канада), В.А. Дыбо, акад. РАН, д-р филол. н. (РГГУ), В.И. Заботкина, д-р филол. н., проф. (РГГУ), В.В. Иванов, акад. РАН, д-р филол. н., проф. (РГГУ; Калифорнийский ун-т Лос-Анджелеса, США), Э. Камия (Ун-т Тачибана г. Киото, Япония), Ш. Карнер (Ин-т по изучению последствий войн им. Л. Больцмана, Австрия), С.М. Каштанов, чл.-кор. РАН, д-р ист. н., проф. (ИВИ РАН), В. Кейдан (Урбинский ун-т им. Карло Бо, Италия), Ш. Кечкемети (Национальная школа хартий, Франция), И. Клюканов (Восточный Вашингтонский ун-т, США), В.П. Козлов, чл.-кор. РАН, д-р ист. н., проф. (РГГУ), М. Коул (Калифорнийский ун-т Сан-Диего, США), Е.Е. Кравцова, д-р психол. н., проф. (РГГУ), М. Крэммер (Гарвардский ун-т, США), А.П. Логунов, д-р ист. н., проф. (РГГУ), Д. Ломар (Ун-т Кёльна, Германия), Б. Луайер (Французский ин-т геополитики, Ун-т Париж-VIII, Франция), В.И. Молчанов, д-р филос. н., проф. (РГГУ), В.Н. Незамайкин, д-р экон. н., проф. (Финансовый ун-т при Правительстве РФ), П. Новак (Белостокский гос. ун-т, Польша), Ю.С. Пивоваров, акад. РАН, д-р полит. н., проф. (ИНИОН РАН), С. Рапич (Ун-т Вупперталя, Германия), М. Сасаки (Ун-т Чуо, Япония), И.С. Смирнов, канд. филол. н. (РГГУ), В.А. Тишков, акад. РАН, д-р ист. н., проф. (ИЭА РАН), Ж.Т. Тощенко, чл.-кор. РАН, д-р филос. н., проф. (РГГУ), Д. Фоглесонг (Ратгерский ун-т, США), И. Фолтыс (Опольский политехнический ун-т, Польша), Т.И. Хорхордина, д-р ист. н., проф. (РГГУ), А.О. Чубарьян, акад. РАН, д-р ист. н., проф. (ИВИ РАН), Т.А. Шаклеина, д-р полит. н., канд. ист. н., проф. (МГИМО (У) МИД России), П.П. Шкаренков, д-р ист. н., проф. (РГГУ)

Серия «Психология. Педагогика. Образование»

Редакционная коллегия серии

В.Т. Кудрявцев, гл. ред., д-р психол. н., проф. (РГГУ), И.Б. Антонова, зам. гл. ред., канд. пед. н., доц. (РГГУ), Ю.Л. Троицкий, зам. гл. ред., канд. ист. н., проф. (РГГУ), Е.С. Воля, отв. секретарь, канд. психол. н., доц. (РГГУ), М.К. Акимова, д-р психол. н., проф. (РГГУ), Е. Ван Поведская (Ун-т Сантьяго-де-Компостела, Испания), Н.Е. Веракса, д-р психол. н., проф. (РГГУ), Э. Камия (Ун-т Тачибана г. Киото, Япония), Т.М. Ковалева, д-р пед. н. (МППУ), А.В. Корчинский, канд. филол. н., доц. (РГГУ), М. Коул (Калифорнийский ун-т Сан-Диего, США), Т.М. Марютина, д-р психол. н., проф. (РГГУ), Е.Н. Моргачева, д-р пед. н. (МППУ), И.В. Солодников, д-р социол. н., проф. (РГГУ), В.И. Тюпа, д-р филол. н., проф. (РГГУ), И.Д. Фрумин, д-р пед. н., проф. (НИУ ВШЭ), В.К. Шабельников, д-р психол. н., проф. (РГГУ)

*Ответственные за выпуск:* В.Т. Кудрявцев, д-р психол. н., проф. (РГГУ),  
Е.С. Воля, канд. психол. н., доц. (РГГУ)

© Российский государственный  
гуманитарный университет, 2017

ISSN 2073-6398

## СОДЕРЖАНИЕ

Приглашение в мир мышления Выготского ..... 9

*Вяч.Вс. Иванов*

О Льве Семеновиче Выготском ..... 13

### **Культурно-историческая психология**

---

*А.Г. Асмолов, В.Т. Кудрявцев*

Культурно-историческая психология – «наука о свободе» ..... 18

*О.П. Меркулова*

Идеальные формы развития: теоретическое осмысление  
развивающих практик ..... 38

*Е.Е. Кравцова, Б.М. Любошиц*

Личностные аспекты психологии управления:  
культурно-исторический анализ ..... 58

*В.К. Шабельников, И.В. Шабельников*

Социокультурная детерминация восприятия речевых фонем ..... 72

### **Междисциплинарные исследования**

---

*О.Н. Ноговицин*

Драматургия Чехова и «Поэтика» Аристотеля ..... 91

*М.В. Новикова-Грунд*

Психолингвистические методы в свете неклассической психологии  
Л.С. Выготского ..... 108

*Г.К. Уразалиева*

Проблема субъекта в социологии с позиций  
культурно-исторической теории ..... 123

*С.Н. Семенов*

Творчество: «под»- или «сверх»сознание? ..... 135

## **Образование и общество**

---

*Е.С. Воля*

Воспроизводство университета: Вольный университет генерала Шаняевского .....	149
Abstracts .....	158
Сведения об авторах .....	162

## CONTENTS

Invitation to the world of Vygotsky's thinking .....	9
--	---

*Vyach. Vs. Ivanov*

About Lev Semyonovich Vygotsky .....	13
--------------------------------------	----

### **Cultural-Historical Psychology**

---

*A. Asmolov, V. Kudryavtsev*

Cultural and historical psychology is the "science of freedom" .....	18
--	----

*O. Merkulova*

Ideal forms of development. Theoretical understanding of developing practices .....	38
--	----

*E. Kravtsova, B. Lyuboshits*

Personal aspects of management psychology. Cultural and historical analysis .....	58
--	----

*V. Shabelnikov, I. Shabelnikov*

Socio-cultural determination of perception of speech phonemes .....	72
---	----

### **Interdisciplinary Studies**

---

*O. Nogovitsin*

Chekhov's drama and the "Poetics" of the Aristotle .....	91
--	----

*M. Novikova-Grund*

Psycholinguistic methods in light of the nonclassical psychology of L.S. Vygotsky .....	108
--	-----

*G. Urazalieva*

An issue of the subject in sociology from the standpoint of cultural and historical theory .....	123
---	-----

*S. Semenov*

Creative work. "Under"- or "super"consciousness? .....	135
--	-----

## Education and Society

---

*E. Volya*

Reproduction of the university. General Shanyavsky Free University .....	149
Abstracts .....	158
General data about the authors .....	164



*Эта психология будет так же мало походить на нынешнюю,  
как – по словам Спинозы – созвездие Пса  
походит на собаку, дающее животное*  
Лев Семенович Выготский

**К 120-летию Л.С. Выготского**



**Разум в обществе:  
культурно-деятельностный поворот**

Международный сетевой конгресс  
Москва, 14–24 ноября 2016 г.

## Приглашение в мир мышления Выготского

17 ноября 2016 г. исполнилось 120 лет со дня рождения выдающегося психолога Льва Семеновича Выготского (1896–1934). Его творчество – полидисциплинарное в своих истоках, основаниях, интенциях, многообразных результирующих – стало феноменом мировой науки о человеке. Культурно-исторический подход Выготского к решению фундаментальных проблем психологии определил ключевое направление фундаментальных преобразований социальных практик – практик человеческого развития, прежде всего образования. Именно поэтому понятие «школа Выготского» можно употреблять в двух смыслах. Эта школа давно является

интернациональной. Нынешний «Год Выготского» отмечается не только в России, с которой связан основной период творческой биографии ученого, но и во всем мире: от Бразилии до Японии, от США до Австралии.

А.С. Пушкина называют создателем современного русского литературного языка. По аналогии с этим, об Л.С. Выготском правомерно говорить как о творце современного способа психологического и, в целом, научного мышления о человеке. Этот способ позволяет увидеть в культуре нечто большее, чем просто особую – социальную – «среду жизни» разумных существ, которую они для себя созидают. Об этом писали и до Л.С. Выготского. Выготский обнаружил в культуре исторически формирующийся ресурс творчества – «создания новых форм поведения». Разумную психическую жизнь и отличает способность к осмысленному, произвольному, свободному творению этих форм при помощи многообразия культурных средств, которые человек осваивает, а порой создает заново в содействии с другими людьми.

Культурно-историческая психология Выготского – дар прошлого столетия нынешнему. Во многом – дар «впрок», дар «на вырост», который может стать востребованным лишь благодаря росту нынешнего научного знания в определенном направлении. Выготский ушел 82 года назад. И 82 года не умолкают разговоры о нем, которые не смогло до конца заглушить даже двадцатилетнее «официальное» молчание в СССР, длившееся с 1930-х по 1950-е гг. Исследуя проблематику, над которой работал Выготский, психологи исследуют самого Выготского – стремясь приблизиться к оригинальному смыслу его идей, в самых разных плоскостях и направлениях развивая его сюжеты. За 82 года Выготский так и не стал фигурой историко-научного прошлого, пусть самой масштабной. Более 30 лет назад ученик Выготского Д.Б. Эльконин выступил с парадоксальным призывом: «Вперед к Выготскому!». И сегодня все говорит о том, что «настоящая история Выготского» – впереди, а мы – только у ее порога.

А за порогом – тот «культурно-деятельностный поворот», поворот, во всех отношениях исторический. Он почти век осуществляется в психологии, смежных сферах гуманитаристики (человековедения в целом), ряде областей социогуманитарной практики, так или иначе испытавших влияние идей Выготского. Осуществляется, хотя далеко не завершено. Тем более «исторический смысл культурно-деятельностного поворота» еще только предстоит по-настоящему осознать. Как и те принципиальные изменения в современном миропонимании и самосознании культуры, системе человеческих



отношений к миру и взаимоотношений людей, в сфере стратегий социокультурного развития (в том числе, средствами образования) и шире – «перспектив человека», которые он определяет.

Слова Эльконина фактически стали девизом Международного сетевого конгресса «Разум в обществе: культурно-деятельностный поворот. К 120-летию Л.С. Выготского», который проходил в Москве с 14 по 17 ноября 2016 г. Работа конгресса протекала на нескольких площадках: МГУ им. М.В. Ломоносова, Психологического института РАО, МПГУ, МГППУ, РГГУ, Высшей школы экономики, Федерального института развития образования, которые как раз и объединило обсуждение указанных изменений и перспектив. Информационно-аналитическую поддержку мероприятия среди ведущих профильных изданий осуществлял журнал «Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование»». Наряду с материалами, специально подготовленными к «Году Выготского» и представленными в журнал, в этом и в ближайших его номерах будут опубликованы и избранные доклады участников симпозиума «Культурно-историческая теория как полидисциплинарный феномен», который проводился в рамках Конгресса в РГГУ.

Конгресс завершился открытием мемориальной доски Л.С. Выготскому работы заслуженного художника РФ, профессора РГГУ Г.В. Животова у входа в Центральную аудиторию

РГГУ, которая «помнит» Льва Семеновича вольным слушателем Московского городского народного университета им. А.Л. Шанявского.

Лучшая память – это мышление. Мышление о том, о ком вспоминаешь, и о том, о чем он думал.

XXI век заново приглашает исследователя, прежде всего молодого, в мир мышления Выготского.

В этом номере мы начинаем публикацию материалов, подготовленных к юбилею Л.С. Выготского и Международному сетевому конгрессу, который ему посвящен.

*В.Т. Кудрявцев*

доктор психологических наук, профессор,  
ответственный редактор журнала «Вестник РГГУ.  
Серия “Психология. Педагогика. Образование”»,  
завкафедрой теории и истории психологии  
Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ

## О Льве Семеновиче Выготском\*

За короткую жизнь, несмотря на тяжелую болезнь (скоротечный туберкулез, от которого медицина первой половины XX в. еще не умела защититься) и преследования со стороны псевдоученых, с ним враждовавших и имевших официальную поддержку, Л.С. Выготский выдвинул и развил несколько основных направлений, которые стали в центре современной науки о человеке.

Еще школьником он начал проводить исследования общего характера на материале детально изученного им английского текста «Гамлета» Шекспира. Эта работа продолжалась на протяжении последующих лет. Ее выводы, свидетельствовавшие о необычайной одаренности автора, были изложены в особом сочинении (рукопись вместе с другими многочисленными не издававшимися сочинениями Выготского сохранила его вдова Роза Ноевна; она передала рукопись ученикам психолога, которым удалось опубликовать ее спустя много десятилетий – в 1968 г.) и в главе монографии «Психология искусства», которую Выготский закончил в 1925 г. Работа оставалась в рукописи (хотя и была известна таким людям нового искусства – друзьям Выготского, как великий советский кинорежиссер Эйзенштейн). Впервые, несмотря на сопротивление отдельных психологов (в том числе и считавшихся продолжателями Выготского), рукопись удалось напечатать через сорок лет после ее написания. Из существенных гипотез, высказан-

---

© Иванов Вяч.Вс., 2017

\* Текст обращения к участникам Международного сетевого конгресса «Разум в обществе: культурно-деятельностный поворот. К 120-летию Л.С. Выготского», специально подготовленный Вяч.Вс. Ивановым. Он также записал для Конгресса свое видеоприветствие и видеолекцию «Знаковый характер высших психических функций по Выготскому – был ли Выготский одним из предшественников современной семиотики?». – *Отв. ред.*

ных Выготским, в ней привлекает внимание и сохраняет интерес, в частности, физиологическая интерпретация в духе «воронки» Шеррингтона аристотелевской традиции понимания катарсиса. В этой книге содержится много конкретных наблюдений (скажем, о структуре и изображении времени в «Легком дыхании» Бунина) и смелых гипотез, касающихся искусства в целом и отдельных его видов. Часть этих выводов, важных для искусствоведения и теории литературы, была продолжена и в последующих работах, включая последнюю часть книги «Мышление и речь», посмертно изданной в 1934 г. (с цензурными изъятиями, коснувшимися и близкого друга Выготского великого поэта Мандельштама, арестованного именно в это время за эпиграмму на уже получившего неограниченную власть Сталина).

В конце 1920-х годов Выготский пишет программную статью о кризисе в мировой психологии, где вводит различие двух видов этой науки и оценивает возможности их объединения.

Основной этап развития общего учения Выготского наметился в конце 1920-х годов, когда он пришел к концепции знакового характера высших психических функций. Главная идея и ее приложения к изучению ребенка и его высших психических функций были изложены впервые устно и в письменном резюме в докладе Выготского 28 апреля 1928 г. За последовавший период (1928–1934) Выготский успел разработать общую теорию, не только явившуюся исходной для многих последующих работ по семиотике (московско-тартуская семиотическая школа), но и подхваченную и развитую великим русским ученым Романом Якобсоном, значительную часть жизни проработавшим в эмиграции, но не терявшим связи с Лурия и другими учениками Выготского, научные достижения которых он пропагандировал в Чехословакии, на Западе Европы и в США.

Когда Выготский начал писать свою книгу об истории высших психических функций, он отчасти следовал образцу книги Фрейда, где проблема памяти подробно исследована в связи с важной для психоанализа характеристикой памяти о раннем детстве. Известное сходство с этой книгой можно усмотреть в том, как Выготский стремился описать некоторые способы использования слов и других знаков, которые могут восходить к самым древним достижениям человека в управлении собственным поведением.

В конце 1920-х годов Выготский находит новый подход к соотношению разных хронологических слоев в психике и поведении. В подходе к соотношению диахронической (исторической) эволюции ранних форм поведения и синхронного описания, начиная с

первых лет жизни ребенка, Выготский демонстрирует потенциал такого панхронического исследования, которое преобразовало наше понимание психики в целом.

Для того чтобы понимать значение идей Выготского и выработавшейся им и его группой ученых методологии и техники воплощения этих идей, необходимо обратиться к результатам реконструкции некоторых эпизодов обсуждения этих проблем на занятиях кружка по проблемам архаического мышления и его роли для языка и киноязыка. Кружок был задуман великим кинорежиссером и исследователем психологии выразительности – близким другом Выготского С.М. Эйзенштейном – во время его работы в конце 1920 – начале 1930-х годов над фильмом «Да здравствует Мексика!» и создан сразу после его возвращения из Мексики в Москву. Трое главных участников кружка – сам Эйзенштейн и его ближайшие друзья – Л.С. Выготский и А.Р. Лурия – заинтересовались невероятными успехами мнемотехнической системы, использовавшейся С.В. Шерешевским. Они исследовали его, стараясь понять, как системы знаков, им использованные, могли способствовать достижению столь удивительных результатов. Шерешевский запоминал длинные списки больших чисел, хранившиеся в определенном порядке в его памяти на протяжении многих лет, когда он демонстрировал эти свои достижения. Эйзенштейн в своих лекциях (частично сохранившихся в его собственных заметках и в записях студентов) упоминал об этих поразительных результатах. Несколько десятилетий спустя Лурия написал об этом научно-популярную книгу.

Выготского исключительные достижения Шерешевского занимали в связи с его общими мыслями о развитии человеческой памяти как высшей психической функции, создающей особые знаки (в данном случае – окрашенные в разные цвета образы, различающиеся некоторыми зрительно воспринимаемыми признаками – «длинный», «круглый» и т. п.). В недавно найденных предсмертных записях Выготского память Шерешевского отмечена как один из четырех главных пунктов, которые он намеревался обсудить согласно новому плану изучения высших психических функций.

С этой точки зрения Выготский рассмотрел проблему использования необходимых регрессивных архаических черт воздействия форм, унаследованных от древних эпох, и современного прогрессивного логического понимания (сходная постановка проблемы прогресса и регресса в искусстве была в те же годы сформулирована Томасом Манном в «Докторе Фаустусе», описывающем судьбу замечательного композитора в гитлеровской Германии). Из недавно

опубликованных текстов Эйзенштейна видно, что после прихода к полной власти Сталина он был готов к окончательному переходу от искусства, которое он собирался совсем забросить, к науке. Он изменил решение под влиянием своего друга Выготского, который считал необходимым находить выход из любой ситуации, соединяя верность профессиональным задачам и человеческую честность. В этом плане для Выготского путеводной звездой оставалась жизнь его любимого философа Спинозы, который продолжал повлиявшие на нашего психолога философские труды, зарабатывая на жизнь выточкой линз, и имел поэтому заработок, не зависевший от властей и чуждой среды. Выготский вместе с Лурия в начале сталинского периода приняли решение о медицинской профессионализации, что было ими начато в Харькове. В это время Выготский публикует несколько пионерских работ по зарождающейся в этих трудах нейролингвистике и нейропсихологии.

В частности, он исследует нормальное и патологическое развитие личности в связи с проблематикой мозга и его частей. Специально к совмещению физиологических факторов с социальными Выготский обращается в недавно впервые изданной монографии об аффекте и интеллекте, согласно Декарту и Спинозе. Аналогичное сопоставление двух философов сделает знаменитыми две написанные независимо от Выготского и спустя примерно полвека после него книги с соответствующими названиями Дамасио – крупнейшего американского современного специалиста по нейропсихологии и, в частности, по эмоциональной стороне работы мозга. Таким образом, Выготский остается в центре всей науки о человеке, личности и обществе. Лурия в автобиографии, изданной еще при его жизни, утверждал, что все основное, им за долгие годы сделанное, представляет собой продолжение и развитие идей Выготского.

В последний период работы Выготский занят проблемой развития, созревания и распада мозга в норме и патологии на материале разных высших психических функций. Для психиатрии основополагающее значение сохраняет предложенный им способ понимания речи и мышления при шизофрении, рассматриваемых с точки зрения преобладания выявленных в его работах комплексных значений слов, отличных от нормальных логических. Еще более широкий круг приложений в медицине раскрывает его работа, показывающая, как начинающиеся дефекты мозга ведут к трансформации всей личности. Исследование, принадлежавшее к числу сразу же запрещенных или не обсуждавшихся официальной психиатрией, знаменовало начало широкого подхода к новой науке – нейролингвистике. Выготский формулирует открытый



им закон соотношения развития и распада. Через три года после смерти Выготского завершена книга великого русского физиолога Николая Александровича Берштейна, принявшего этот закон Выготского. Программа, заложенная в поздних статьях и заметках Выготского, развивается в последние годы в рамках современной нейропсихологии.

Выготский был подлинным ученым-гуманистом. Все его теоретические работы при всей их глубине были направлены на решение практических вопросов детского развития, помощь страдающим от дефектов и других наследственных и приобретенных осложнений – этими проблемами занимаются педология, современная дефектология и др., которые благодаря Выготскому были обращены к лечению и изучению болезней и жизненных трудностей самых несчастных и ранимых членов общества, которых берут под защиту создававшиеся Выготским и его школой науки о развитии и распаде высших психических функций.

# Культурно-историческая психология

---

А.Г. Асмолов, В.Т. Кудрявцев

## Культурно-историческая психология – «наука о свободе»

С именем Л.С. Выготского, именами его учеников и многочисленных последователей связаны не только выдающиеся психологические открытия, но и главные прорывы в современном образовании, включая дошкольное. А сами эти прорывы обязаны этим открытиям. Идеи развивающего образования, задавшие четверть века назад ключевой вектор инновационному движению в образовательной практике, – детище школы Выготского, хотя и уходят своими корнями в историю психолого-педагогической мысли. Из уст практиков образования сегодня не столь уж редко звучат обороты и термины из «словаря» Выготского и его школы – «обучение, ведущее за собой развитие», «зона ближайшего развития», «социальная ситуация развития», «ведущий тип деятельности»... Положения Выготского, ученых, продолживших его дело – А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и др. – определили идеологию и конструкцию новых федеральных образовательных стандартов. Культурно-историческая психология – это «наука о свободе», а не ее подавлении под диктатом социума, о становлении развивающегося человека свободным, и именно потому – «культурным». Так ее и мыслил Л.С. Выготский. В статье анализируются подчас парадоксальные феномены становящейся свободы. В них проступают фундаментальные закономерности «культурного развития ребенка» (Л.С. Выготский), раскрытие которых предполагает обращения к феномену зоны вариативного развития.

*Ключевые слова:* культура, культурно-историческая психология, Л.С. Выготский, свобода, развитие, событие, зона вариативного развития.

Культурно-исторический подход Л.С. Выготского к решению фундаментальных проблем психологии человека задал направление преобразования социальных практик – в *практики человеческого развития*. Прежде всего, это относится к практике

образования на всех его уровнях. Именно поэтому понятие «школа Выготского» можно употреблять в двух смыслах. Эта школа давно является интернациональной. Нынешний «Год Выготского» отмечается не только в России, но и во всем мире: от Бразилии до Японии, от США до Австралии. «По Выготскому» работают не только ученые-психологи, но и учителя, воспитатели, а главное, не подозревая об этом... дети в десятках стран мира, ежедневно посещающие детские сады и школы. К ним следует добавить психологов-практиков (в том числе семейных консультантов), социальных работников, волонтеров и др. Об этом двуединстве понятия «школа Выготского» еще раз напомнил Международный сетевой конгресс «Разум в обществе: культурно-деятельностный поворот», который был проведен в Москве в ноябре 2016 г. и приурочен к 120-летию ученого.

Вне всякого сомнения, Выготский – действующий персонаж психологии и образования XXI столетия, один из главных героев их новейшей истории. Чем это можно объяснить?

### «Два» Выготских

Есть Выготский и Выготский. Выготский, который по-прежнему живет в своих текстах и в сознании их вдумчивых читателей, и Выготский «из учебников». Схематично Выготский «в учебниках» предстает примерно так. Согласно его концепции, ребенок развивается не сам по себе, «силы» для развития он черпает из социокультурной среды, которую создает для него взрослый. Точнее – создается его руками, умом, а если повезет, то и сердцем. Потому что, занимаясь этим, взрослый действует не «от своего имени», а от «имени и по поручению» самой культуры, которая сложилась исторически, тогда как он выступает лишь посредником между ней и ребенком. В сотрудничестве со взрослым ребенок осваивает культурные образцы – способы действия с человеческими вещами, модели человеческого поведения, эталоны человеческого мировосприятия и критерии оценки творящегося в мире, расшифровывает «языки» – символику культуры... А уж затем сам прилагает эти образцы и шифры к тем или иным жизненным ситуациям.

Выглядит правдоподобно. Только ведь о социальных факторах развития ребенка (куда включали и общение со взрослым) писали и до Выготского. Но именно о факторах, части внешней обстановки. Обычно – как о чем-то извне навязанном, директивном. С этой стороны, развитие представало как постепенное «социальное

закабаление», а источники свободы искали в необузданной игре сил матушки-природы, что вполне естественно в этой логике. Хотя эта «матушка» – в некотором смысле куда более жесткий «диктатор», чем общество.

Штампы в понимании Выготского обнаруживают себя и в толковании специфических позиций культурно-исторической теории. Например – идеи знаково-символической детерминации сознания и его развития. Знак (символ) перестает быть культурным инструментом произвольного действия и наделяется какой-то собственной силой, в которую начинают, подобно персонажу Гёте, «благоговейно верить» сторонники Выготского. В то время как оппоненты затрачивают колоссальные усилия для того, чтобы опровергнуть эту «веру» – Выготскому никак не присущую.

Кстати, своего рода набросок вышеуказанной идеи мы находим в первом крупном сочинении Э.Б. де Кондильяка «Опыт о происхождении человеческих знаний» (1746 г.). Автор, еще молодой аббат, рассуждал примерно так (пересказываем почти дословно): поскольку создание знака возможно лишь в общении людей, то и механизм первоначального развития их ума следует искать здесь же. И далее он подчеркивал: я говорю о *первоначальном* развитии ума (философ специально выделяет это место), ибо когда он достигает определенной зрелости, то научается умению самостоятельно создавать себе знаки, а потому может приобретать идеи без всякой посторонней помощи<sup>1</sup>.

Историки науки говорят о косвенном влиянии французского сенсуализма (который известен не только признанием примата чувств над разумом) – через неокантианство – на психологию первой трети прошлого столетия. Но налицо и более впечатляющие совпадения, только без использования терминов «интериоризация», «зона ближайшего развития».

Между тем эта идея не вызрела в голове Кондильяка, а *уже пришла* к нему, будучи частью «всплывающей» основы европейской мысли, которая не раз приоткрывалась у разных мыслителей в ходе ее истории. Еще Платон рассматривал работу индивидуальной мысли как перенесенную вовнутрь беседу, дискуссию, спор, диалог нескольких мыслящих лиц.

И переработать «материал» этой дискуссии индивидуальная мысль (ее носитель, конечно) может только одним способом – «заговорив» сама с собой о том главном, что вызвало необходимость в дискуссии. Так и не понятом дискутантами. Собственно, здесь и начинается индивидуальное мышление. Мышление как творчество – добавил бы В.С. Библер. Но, думается, против этого

добавления не стал бы возражать и сенсуалист Кондильяк. И уж тем более – Л.С. Выготский, у которого все намного глубже и интереснее в сравнении с «Выготским из учебников».

### Медиатор свободы

В начале XXI столетия благодаря Л.С. Выготскому культурно-историческая психология делает серьезную заявку на раскрытие не только условий («обстановки») психической жизни человека, но и ее интимных механизмов, сочетая в себе достоинства *глубинной* и *вершинной* психологии<sup>2</sup>. В этом убеждении нас подкрепляют и результаты поисков создателей других вариантов культурно-исторического подхода в психологии К.Г. Юнга, Э. Эриксона, И. Меерсона, Ж.-П. Вернана, К. Судзуки. Все они рассматривали культуру не как «среду», не как внешний фактор психической жизни, а как ее внутренний источник. Этот источник мы никогда не сможем обнаружить в мертвых «психологических окаменелостях» (П. Жане), сколь бы их ни пытаться «реанимировать» в процессе интериоризации. Вращение в живую почву культуры, которую творчески осваивают и заново творят живые люди, – единственный путь становления человеком. Именно в культуре (по Выготскому – в орудиях и знаках, по Юнгу – в архетипах и символах, по Меерсону и Вернану – в «творениях» и т. д.) индивид обретает средства и силы для духовного роста (прежде всего над самим собой, а потом – и над наличной культурой), в итоге – свой *человеческий образ*, а вовсе не только и не столько социальный образец. И лишь постольку – сам этот образец.

Отсюда возникает необходимость осмысления специфического содержания конструкта «культура» в культурно-исторической психологии. Учтываю то, что само это понятие исторически сложилось и развивалось. Более того, предметом философской и теоретической рефлексии в специальной гуманитаристике оно становится уже после Л.С. Выготского, во второй половине XX столетия, до этого фигурируя как категория, используемая «по умолчанию».

Тем, чем до сих пор насыщается эта категория «по умолчанию», мы обязаны французскому социологу Эмилю Дюркгейму, хотя в значительной мере он лишь выразил умонастроение своего времени. Дюркгейм видел в культуре набор жестко фиксированных социальных эталонов (ценностей, норм и т. д.), которые с рождения усваивает каждый человек и которые не менее жестко

и директивно определяют содержание его индивидуального опыта. И тогда получается, что живая речь ребенка – лишь продукт усвоения родного словаря и таблицы грамматических значений, поиск нравственного решения взрослым человеком в хитросплетении неповторимых жизненных обстоятельств – простая актуализация свода заученных моральных норм, а цветовая гамма художественного полотна, где проступает самобытное мировидение творца, – комбинация знакомых с детства сенсорных эталонов.

Однако если культура – гигантский штамп (как иронизировал Э.В. Ильенков<sup>3</sup>), на которой нанесен весь коллективный опыт человечества, а индивидуальное сознание – лишь его оттиск, то откуда берутся такие явления, как человеческая свобода и творчество, откуда возникает неповторимая – но при этом «всеобщая», а не «дурная» (в терминах Гегеля) – индивидуальность личности, да и сама личность? Тем более если учесть, что многие мыслители и ученые небезосновательно считали и, вслед за П.А. Флоренским, считают именно культуру «средой, растящей и питающей личность»<sup>4</sup>.

Для Выготского культура в любом своем явлении – прежде всего условие (возможность) и инструмент свободы, ее медиатор, как сказал бы В.П. Зинченко вслед за А.Ф. Лосевым. Варвары не только разоряли Рим, но и поражались тому, что разоряли. Среди прочего их особо поразила водопровод. Они ведь привыкли искать воду. Либо она находила их, порой в самый неподходящий момент – обрушиваясь ливнем или накрывая наводнением. А по каналу (трубе) вода сама приходит к человеку по его воле – в том количестве, которое ему необходимо. Канал, как и любой культурный артефакт, – обуздание стихии, «отсечение лишнего» (Микеланджело), избыточного в свете полагаемой цели. Овеществленная человеческая воля. А варвары знали только «волю» стихии. Свою собственную волю они, скорее всего, «не признавали» даже в продуктах той – достаточно развитой – «материальной культуры», которую успели создать, по-язычески не разделяя ее со стихийной. Водопровод – результат и средство произвольного усилия – сделал человеческую волю зримой. Не исключено, что столкнувшись с ним (и другими подобными изобретениями) воочию, варвары испытали первый собственно «культурный шок». А в нем – кто знает? – мелькнули проблески будущего европейского самосознания.

## Скульптурный подход к развитию

Аналогии с этим прослеживаются в онтогенезе. А.В. Запорожец и его ученик Л.А. Венгер создали концепцию сенсорных эталонов. Скульптурный подход к развитию ребенка-дошкольника, когда «отсекается все лишнее». Не в развитии, а в его среде, чтобы удержать в ней специфически культурное, специфически человеческое и в этой форме – специфически детское. Чтобы ребенок сам смог упорядочить естественный хаос мира, в котором ему предстоит жить, в котором он уже живет. Эта необходимость диктуется самой культурой.

К примеру, зачем ребенку еще как-то учиться схватывать вещи, если он рождается с готовым цеплятельным («обезьяньим», по Павлову) рефлексом, зачем ему развивать произвольное внимание, если есть поначалу безотказно срабатывающий «рефлекс сосредоточения» и т. п.? Однако цепляние у ребенка никогда не становится хватанием – оно просто вскоре отмирает. А хватание возникает заново, в рамках того же младенческого комплекса оживления, – когда ребенок при виде взрослого без всякой практической нужды сжимает и разжимает кулачки... Почему? Потому что цепляние «нечувствительно» к форме предмета, который оказывается в руках. Особенно – если эта форма придана ему другими людьми, человечеством, человеческой культурой. Новорожденному безразлично, за что цепляться – за руку или за палку. А вот погремушку или ложку нужно именно *схватить*, воссоздав в акте хватания их особую форму. Чтобы потом действовать с этими предметами целенаправленно, по их предназначению (повторим: человеческому предназначению). Цепляние же новорожденного – бесцельно. Непроизвольное действие – та же «глыба» Микеланджело, которую скульптору (в двуедином лице взрослого и ребенка) предстоит освободить от избытков страдательной материи, а тем самым – от диктата не столько внешнего, сколько внутреннего импульса.

Для этого в культуре возникли моторные эталоны, как и сенсорные (та же погремушка – синтез одного и другого). Сенсорные эталоны не придумали А.В. Запорожец и его ученик Л.А. Венгер<sup>5</sup>, но они – «от имени культуры» – донесли их до детей в виде ее образов. В культуре по-особому структурирован мир. Но ведь и она поначалу предстает маленькому человеку как хаос, в котором все может стать образцом. Да и «большой» в XXI в. – разве не беззащитен по-своему перед культурным хаосом «постмодерна»? Нужна система ориентации, путеводитель – для глаз, ушей, ума... Нужен

инструментарий познания. Чтоб не «цеплялось» за все, что попало. И сенсорные эталоны – только инструменты.

Смысл не в том, чтобы мысленно приложить к небу синий кружочек, который меня в садике учили реально прикладывать к другим синим предметам. А в том, что я «знаю меру», умею пользоваться культурным эквивалентом синевы, даже если примешались какие-то полутона. Поэтому очень важно быть способным создавать, творить руками то, что предстоит увидеть, варьируя форму, условия, эталон в целом. Совсем неслучайно в лаборатории Л.А. Венгера был развернут уникальный цикл исследований в области детского конструирования. И сенсорное воспитание выступило органичной частью умственного, как и позднее художественного, развитие сенсорики и перцепции – становления творческих способностей.

И движение от сенсорных эталонов к образным моделям, все более и более схематизированным, а от них – к сфере символов, всему тому, чем овладевал ребенок «по Венгеру», было не простым усложнением «системы опосредствования». За сенсорным эталоном «ловится взгляд» другого человека, взрослого «рядом», который этот эталон задал и, если требуется, скорректирует. В образной модели этот «взгляд» еще присутствует в остаточном виде, но тут, с опорой на нее, ребенок должен выстроить собственный взгляд на «вещи». Обобщенная помощь, из которой уже не извлечешь «конкретной рекомендации». Только сам найдешь способ действия. А символ – вовсе освобождает от конкретики «чужих взглядов», и сквозь него ребенок может лишь увидеть мир и себя в нем «глазами человечества» как своими.

Так «по Запорожцу и Венгеру» и, в общем, «по Выготскому». Отсечение лишнего, скульптура развития, когда «не лишним» в итоге остаешься только ты сам. В качестве субъекта по Л.С. Выготскому «хозяин своего поведения», создателем «новых форм» которого субъект является<sup>6</sup>.

В связи с этим – пример интересной идейной переключки:

«Каждый новый период жизни приносит с собой новую волю» (Л. Фейербах)<sup>7</sup>.

«Перед психологом-генетистом встает... в высшей степени важная задача: отыскать в развитии ребенка линии, по которым происходит вызревание свободы воли. Перед нами стоит задача представить постепенное нарастание этой свободы, вскрыть ее механизм и показать ее как продукт развития» (Л.С. Выготский)<sup>8</sup>.



«Воля – то же одиночество» – это уже афористическая формула Альбера Камю. Одиночество в том смысле, что твоя индивидуальная воля – продукт подавления чужих волей в тебе. Именно как изолированных волей, которыми ты сам и «волил» за неимением собственной. Они тебя разрывали, а она – собирает. Собирает в «Я» (второе лицо всегда есть, а первое только предстоит обрести). В том числе – из «кусочков» этих волей, на которые ты был растаскан. Собирает свободно, а они остаются и материалом, и инструментом в хозяйских руках. И синтез (не всякий, а трансцендентальный – сказал бы Кант) результируется в этом новом уникальном, уже ни на что не растаскиваемом качестве – «Я». Собраным индивидуальной волей «с фантазией» (не без помощи продуктивного воображения, полноценного соавтора «Я»). Одиночество – это собранность. И тут за Камю уже просматриваются Выготский и Ильенков... Ницше (конечно, с витающим Шопенгауэром, куда без него, здесь, во всяком случае) – из-за другого плеча. Но за ним – перерастание «дурного» индивидуализма в абсолютное безличие (его неизбежность осмыслена Э.В. Ильенковым<sup>9</sup>), а за этим – растущая исторически и «биографически» Личность. В кругу таких же Личностей, совсем других *индивидуальностей* – всеобщих, по Гегелю, и свободных, по Марксу. Они «видят все» (и себя во всем) вне привязки к индивидуальной точке зрения, но в любой момент способны ее занять.

Личность в культуре, при всей ее самоценности, выступает как интегратор «человеческого» в людях. Это – такая вынесенная вовне воля. Только воля собирает человека, а личность – людей. Личность – этот тот, кто способен объединять человеческие индивидуальности не по случаю, а по существу. Не по признаку, а по нутру. Не по поводу, а по делу. Не по импульсу, а по осмысленному решению. Не по команде, а по доброй воле. Не по призыву, а по призванию. Не по легковерию, а по доверию. Не по «интересу», а по совести. Не по взглядам, а по уму. Не по достижениям, а по возможностям расти.

А «свобода – центральная проблема психологии личности», как писал в своих заметках Выготский<sup>10</sup>.

### Тайное указание

Представьте себе лекцию, слушатели чуть более оживлены, чем нужно лектору. И чтобы заново овладеть их вниманием, он поднимает палец вверх. Направляет руку не в сторону аудитории, а в некую абстрактную «высь». Указательный жест. Типичное

символическое действие, возникшее в культуре в «управленческих целях». У каждого из нас он – «родом из детства». Но как ребенок овладевает указанием? Логично предположить – подражая взрослым. Они ведь бесконечно ему на что-то указывают, чтобы показать или приказать... Логику опрокидывает объяснение Выготского.

Вот младенец пытается схватить приглянувшуюся вещь, к примеру, погремушку. Но та слишком далеко. Его ручонки, тянущиеся к погремушке, беспомощно повисают в воздухе, пальцы проделывают хватательные движения, а один из них – указательный – противопоставляет себя другим. Но малыш-то не осознает это как указание. Осознает мама. Осознает, приходит на помощь и достает игрушку. А через какое-то время ребенок и сам начинает относиться к противопоставленному остальным указательному пальцу как к жесту, который позволяет решить целый класс недоступных для него задач руками мамы (не оттуда ли корни волшебной палочки?). По словам Выготского, движение, направленное на предмет, превращается в действие, которое адресовано другому человеку, в орудие социальной связи между людьми. В «инструмент управления». Что важно – «слабый» здесь управляет сильным. Беспомощный младенец – все сильным взрослым, носителем общечеловеческого, культурного опыта, который накапливался исторически, тысячелетиями! Конечно, это – своего рода «аванс всеисилия», который получает ребенок. Но этот аванс и создает то, что Эрик Эриксон назвал «базовым доверием к миру», умещающемуся пока в детской.

Неудавшееся хватание становится вполне эффективным указанием. Из «движения руки» вырастает «движение души», как называл указательный жест Ф.И. Шаляпин. Как тут не вспомнить один из афоризмов Роберта Кийосаки: «Когда кто-то говорит Вам: “Вы не сможете это сделать!”, то одним концом они показывают на Вас... но три пальца направлены на них самих». Эти три пальца не менее выразительны, чем один указательный. Да, первоначально управление – эффект неудачи исполнения.

А позднее указанию подчиняется не только мама. И благодаря ему в руках оказывается не только недоступная игрушка. Сотни, тысячи людей и вещей способен «собрать в кулак» указующий перст. Но для этого уже надо знать «направление». И уметь «собрать» не только других, а в первую очередь – себя самого: указав, приказав себе, что и как делать. Овладеть ситуацией и собой в ней. Классический пример – девиз кризиса самостоятельности трехлетки «Я сам!», что бы из этого ни вышло. Выготский рассматривает

это как освоение позиции субъекта с присущей ему *произвольностью*. А произвольность, наряду с воображением – ключевое обретение дошкольного детства, психологическая основа свободы, инструментом которой является культура.

### Событие развития, или Дети хотят быть... всем!

В любой детсадовской физкультурной программе (или физкультурном разделе общеобразовательной программы) есть такой раздел – «Основные виды движений», к которым относят ходьбу, бег, прыжки, ползание, лазание... Вроде бы, все это ребенок уже умеет делать и до прихода в детский сад. Нужно ли как-то еще развивать то, что развилось «само», без нас? С бегом или прыжками еще более или менее понятно: тут можно придумать массу увлекательных игр. И тогда двигательная активность станет событием. Но вот, к примеру, ходьба? С этим, казалось бы, частным вопросом один из авторов столкнулся, приступая в 90-х к работе над проектом «Развивающая педагогика оздоровления»<sup>11</sup>. И пришел к выводу о том, что дети, а потом и взрослые ходить... не умеют (присмотритесь к походкам, в частности, к эстетике ходьбы). Именно потому, что «само» возникает. А на физкультурных занятиях по образцам закрепляется то, что возникло. Движение не выделяется из общего потока. А выделить его на правах особого «объекта», в котором к тому же нет «ничего особенного», необычного, для ребенка, тем более маленького, и вправду сложно.

А.В. Запорожец<sup>12</sup> описывал, как дети 2–3-летнего возраста выполняют физические упражнения. Педагог демонстрирует, как правильно строить движение, а малыш эталона не видит. Можно, конечно, «собеязничать», «срисовать» внешний рисунок движений, что детям в этом возрасте вполне удастся. Но осмысленно вытащить из него эталон – не по силам. Только вот что интересно. Малыши сразу замечают, как ошибаются их сверстники, и могут их поправить. Почему? Потому что сознание в эту пору устроено так, что ребенок не только не выделяет эталона в разнообразии сложных движений, но по-настоящему – и самого себя из мира людей. Он видит чужую двигательную ошибку как свою (свою-то пока не разглядишь), и лишь через нее соотносит собственное действие с эталоном. Твоя шишка набивается, но на лбу ближнего. Что важно – на живом лбу. Со своей проблемой он сталкивается вовне. Не погрязая в хаосе собственного опыта, из которого только предстоит создать «порядок». Причем – самому, хотя при посредстве

культурного образца, который первоначально осмыслен через то, *что* и *как* делает сверстник. Тогда и «хаос» постепенно становится «управляемым». Своя «шишка» на чужом лбу, свое «бревно» в чужом глазу – событие! Но не мое. А как сделать своим?

Возвращаемся к ходьбе. Среди прочих, 4–5-летним детям (средняя группа) было предложено игровое упражнение «Марионетки». Представьте себе, что от ваших рук к вашим ногам спускаются невидимые веревочки, связывающие их. У рук, по понятным причинам, свободы больше. И вот вы по-разному – с разной силой, в разных направлениях – начинаете «дергать» за ниточки. Ноги движутся в зависимости от ручных движений. Вы можете быть не только «кукловодом», но и «режиссером», «сценаристом» собственной ходьбы. И, быть может, впервые по-настоящему «знакомитесь» с повседневным движением. И это знакомство может стать не только для ребенка, но и для взрослого событием.

Событие ходьбы, событие познания, даже событие дыхания (не зря ведь существуют игровые дыхательные гимнастики)... Из них соткано то, что является повседневным, – развитие «человеческого в человеке», но часто протекает незаметно и не переживается как внутренние изменения.

В книге В.В. Давыдова «Теория развивающего обучения»<sup>13</sup> описан типичный случай:

- Дети, что нового вы узнали сегодня на уроке?
- Мы научились решать задачи в два действия.
- Поднимите руки, кто сегодня научился решать задачи в два действия?... Вижу, почти все научились... А ты, Ваня?
- А я это и так знал!

А ведь еще каких-то 45 минут назад Ваня демонстрировал полную беспомощность в решении задач данного типа, но урок (учитель) сделал свое дело, и Ваня научился. Точнее – его *научили*, ибо новое умение «овладело» ребенком незаметно для него самого. Ваня даже не увидел разницы, не разглядел границы между двумя состояниями – «бывшим» и «нынешним». Ему действительно привили нечто «новое», но для самого себя он остался прежним. Подлинного события встречи с новым знанием (умением), увы, не состоялось. Ведь ареной такой встречи является вовсе не классная доска или страница учебника.

Решая задачу, ребенок не смог осмыслить те преобразования, которые происходят внутри него самого. Задача решилась – и прекрасно! А те внутренние, психологические проблемы, кото-

рые преодолевались ребенком в скачке от незнания к знанию, от неумения к умению, так и остались незамеченными им. Ребенок даже не успел понять, что в его сознании свершилась маленькая «революция», он так ничего и не узнал нового... о себе, учащемся, будучи лишь обучаемым кем-то извне. Но ведь в этом – главный смысл учения, в отличие от школярства. В этом – условие возникновения желания и умения учиться, если не путать его с простой «обученностью» или «обучаемостью».

Пример с Ваней характерен для традиционной массовой школы. Традиционная школа – школа обучаемых. Под эту категорию здесь подходят и «сильные» дети. Тот же Ваня, упражняясь в решении задач нового типа, мог проявлять какую-то активность, преодолевая неизбежные при «усвоении нового» познавательные затруднения. Более того, не исключено, что затем учитель в целях конкретизации и закрепления усвоенного способа решения предложит Ване применить его не только в типовых, но и в нестандартных условиях. Возможно, теперь уже «обученный», Ваня с этим справится. И все же... Ваня, как и большинство его соучеников, «проспал» самое главное – момент собственного интеллектуального роста.

Развитие совершается, но порой «проходит мимо» того, кто развивается. Если не превращается в событие. Куда уходит? Сказать трудно – исследований нет, во всяком случае, они нам неизвестны. Можно допустить, что в сферу «скрытого человеческого потенциала» (в лучшем случае!), который бывает потом так трудно заново «раскрыть».

А у взрослых свои взгляды на «потенциал» и на «события», с ним связанные.

Несколько лет назад в передаче «Минута славы» показали очаровательную и очень способную, невероятно артистичную четырехлетнюю девчушку. С двух лет она занимается гимнастикой, а теперь стоит на руках и одновременно поет в микрофон.

– Тебе нравится то, что ты делаешь? – спросил ведущий, когда номер завершился.

– Нет, – ответила малышка.

А еще до передачи ей задавали такой вопрос:

– Кем бы ты хотела быть?

– Всем!

Ответ был кратким и по-своему точным.

Что же такое ее «всё»? Это и полет под куполом цирка, и съемка в кино (то, что она сама включила), и, допустим, сочинение стихов, рисование. Но такое «всё», с точки зрения взрослых, – журавль в небе. Так не бывает. Лучше синица в руке, то бишь микрофон, в который поешь, одновременно делая акробатическую стойку. Это всех восхищает, на это можно натренировать, это глубоко удовлетворяет родительские амбиции.

Наша героиня, например, признается: акробатика ей не нравится. А выступать здесь – это да, ей перед аудиторией и кинокамерами очень радостно. Будем считать, что это и есть плата за по-настоящему не прожитое и не пережитое детство. Заметим: она несоразмерно велика.

Конечно, здесь нет ничего необычного: взрослые стараются создать в информационном поле совместные с детьми пространства для жизни, в том числе пространства игровой деятельности, а благодаря средствам массовой коммуникации эти возможности ощутимо расширились. Когда за этими начинаниями стоит знание психологии ребенка, получаются интересные и мудрые проекты, способствующие развитию. Например, мультфильм «Смешарики» передает детям установку на уважение других, прививает терпимость, нормы, которые помогут строить отношения с непохожими людьми. Другое направление – попытки воспроизвести на ТВ реальные игры, скажем, те же викторины, вместе с детьми. Так появилась молодежная игра «Что, где, когда?» – один из нас (А.Г. Асмолов) в качестве психолога работал над ее созданием еще в 1977-м, и она жива по сей день. Очень удачными оказывались и обучающие игры на телевидении – методы, которые отработывала Татьяна Кирилловна Черняева в передаче «АБВГДейка» в те же 1970-е, сегодня используются в стандартах образования.

В последнее время в центре внимания нашей культуры – демонстрация феномена лидерства. Характерно это не только для российской культуры – речь, скорее, об общеевропейском явлении. В странах, где давно существуют одобренные модели конкуренции, лидерство в разных формах издавна практиковалось именно как культурная практика, как важный аспект мировоззрения. Вопрос в том, насколько такие модели лидерства, а именно они культивируются в таких передачах, как «Голос. Дети», «Лучше всех!», «Мастер шеф. Дети» и в других конкурсах, позитивны для развития ребенка, «врастающего в культуру». Так вот: ни один адекватный исследователь в области психологии, если он в здравом уме, не ответит вам, что они позитивны. Вместе с тем и жестко негативного ответа никто не даст...

В каких-то конкретных ситуациях авторы подобных телепроектов могут привлекать психологов, но, как правило, современные передачи представляют собой взрыв творческого сознания. Зачастую в детских программах задействованы действительно талантливые актеры и режиссеры, которые блистательно делают свою работу. Но сути это не отменяет: в ситуации с быстрым продвижением талантливого человека из окружающей его среды мы сталкивались с «оптимистической трагедией для одаренности». И от этого никуда не уйти.

Ребенок, получая лидерские предпочтения в той или иной телепередаче, в жизни оказывается в других мирах, где подтверждений своего лидерства не получает. Иначе говоря, в одной сфере у него складывается завышенная самооценка, которая далеко не всегда адекватно воспринимается в других сферах. Происходит то, что психологи называют «аффектом неадекватности»: резко растет тревожность, невротизация. Особенно часты такие случаи, когда ребенок получает лидерскую позицию, то есть побеждает на телевидении, вследствие интеллектуальной акселерации. Например, благодаря своим темпам развития он уже в 14 или даже в 12 лет (а такие случаи бывали) может поступить на первый курс МГУ. Интеллектуально такой ребенок будет продвинутым, но личностно он будет все тем же ребенком, которому 12–13 лет. В результате в коллективе личностно более продвинутых студентов у него все время будет возникать «личностный диссонанс». Подобные ситуации могут вызывать у человека «кессонную болезнь» или «болезнь взлета» – по крайней мере, в лидеры во взрослой жизни он вряд ли будет стремиться.

Налицо эффект «факира на час», после чего ребенок оказывается в мире обманутых надежд – имеет место своего рода революция обманутых ожиданий. В самых сложных случаях это ведет к серьезным депрессиям и невероятным трудностям в поиске своего «Я». Потеря смысла существования, своей идентичности, своего «Я» – слишком дорогая расплата за «минуту славы».

Проблема в том, что во всех этих передачах взрослые стараются мотивировать ребенка к подтверждению установки «я самый, я самый, я самый». Иными словами, ему сразу же предлагают модель конкуренции как ключевую модель движения по лестнице жизни. Но всегда ли именно конкуренция движет нами в жизни? В ряде культур есть другое великое правило: действовать не по формуле «победит сильнейший», которая, прямо скажем, больше относится к животному миру, а по формуле «завтра ты должен быть лучше, чем вчера». Например, в японских детских садах есть целые програм-

мы, которые стремятся развить у ребенка умение «сорадоваться» успеху другого. Оказывается, «сорадоваться» психологически куда сложнее, чем сострадать, это могут себе позволить более зрелые личности. Тут работает замечательная формула одного немецкого поэта: «Сострадать могут и люди, а сорадоваться только ангелы». Сорадование, сострадание (т. е. сопереживание) – такой же источник движения ребенка в зоне ближайшего – и любого, сколь угодно отдаленного, – развития, как содействие, сотрудничество. Точнее – то и другое с разных сторон характеризует единый источник этого движения.

Что же лучше для ребенка – выиграть или проиграть в телешоу? Нет весов, которые позволили оценить, что лучше. Но более хрупкими, более сенситивными, как правило, оказываются именно те, кто оказался на вершине успеха. Те же, кто проиграл, на годы заражаются социальной стратегией жизнеполагания, которая присуща всему нашему обществу, стратегией конкуренции – ими движет ощущение того, что, расталкивая других, ты сможешь подняться. Мы сами даем им такую модель: постарайся быть сильнее, постарайся обыграть других. Но тут очень тонкая грань, которую детям иногда сложно уловить: если ты должен обыграть другого, то можно ведь и опускать другого, «кидать» другого и т. д. Выходит, мы активно насаждаем архетип, который все более распространяется в российской жизни. Виктор Ерофеев назвал его «архетип коллективной бессовестности». Наиболее незащищен, с этой точки зрения, подростковый возраст. В это время хрупкость личности особенно велика, а модели ток-шоу часто строятся по формуле «личность напоказ». Такой личностный «стриптиз» ранит душу подростка. Но отвечает стремлению родителей реализовать свои «нереализованные тенденции». Они осознанно, а чаще неосознанно, переживают свою биографию как «несостоявшуюся», хотят доиграть партию собственной жизни за счет ребенка. Они убеждены, что модель конкурентного успеха в виде телешоу может быть реальным путем развития личности их ребенка.

Можно допустить, что круги взрослых поклонников детских телешоу и «энтузиастов» раннего обучения пересекаются, если не совпадают (интересно было бы провести исследование). Значительная доля проблем, с которыми приходится работать детским практическим психологам, укоренена во взрослых амбициях. Результатом «амбициозности» взрослых являются на корню убитые учебные интересы, «школьные неврозы» еще до школы, эмоциональное неблагополучие, в целом, неконтролируемое внимание, неадекватная самооценка – лишь скромный перечень этих



проблем. Многие эксперты – десятилетиями – говорят о вреде ранней муштры детишек в садиках с «особыми» образовательными программами, в специализированных студиях и спортивных секциях, занятий с репетиторами дома, начиная с полутора лет, но большинство тех же родителей не подозревают об их масштабе. И вот на потоке (и нарасхват) – очередная «Математика, не отрываясь от груди». Дорожки к развалам с такой литературой вымощены благими намерениями и мифами о том, что «после трех лет поздно».

Дело даже не в когнитивных и прочих «передозировках», которые не соответствуют «возрастным возможностям». До определенного возраста дети вовсе не ориентируются на содержательную сторону усваиваемого (может быть, это и во спасение). Более того, поначалу взрослое педагогическое предложение воспринимается ими как шанс попробовать что-то интересное из желанного «всего». Но детское воображение тянется к другому «интересному», которое лишь в составе этого «всего» и «интересно», и вдруг упирается в ограничение. О нем – музыкант Джон Леннон:

Мы хотим сказать миру только одно: «Все вы будете замечательными, прекрасными и счастливыми». Это как в истории, которую я рассказывал миллион раз. Кто сказал нам, что мы артисты? Все дети рисуют и пишут стихи, но чаще всего бросают примерно лет в 12. Ведь именно тогда появляется какой-нибудь господин, который говорит: «Ты бездарь». Именно это нам говорят постоянно: «Ты не умеешь, ты не талантлив, у тебя не получается». Людям навязали это, они думают, что не могут поступать по-своему. Мы хотим сказать, что никто не ограничен никакими рамками, все вы гении, все были художниками и музыкантами, пока какой-то го...юк не сказал: «Ты должен заниматься резьбой по дереву, а ты занимаешься резьбой по металлу, а у нас тут нет места для литографии».

Леннону практически вторит его соратник по группе The Beatles Пол Маккартни: «Мы не учимся быть художниками или артистами. Мы учимся быть...». «Быть всем» – сказала бы талантливая девочка из передачи «Минута славы».

Это жизненное наблюдение особо не расходится с констатацией великого психолога Жана Пиаже (в этом году также отмечалось его 120-летие), который указывал, что подростковый возраст совпадает с финальной точкой в развитии мышления, которое к этой поре достигает своей наивысшей стадии (гипотетико-дедуктивный интеллект). Пиаже связывал этот, в общем-то, печальный

финал с причинами естественно-биологическими, заложенными в устройстве мозга и потому фатальными. В.В. Давыдов<sup>14</sup> усомнился в финализме и фатализме Пиаже, убедительно показав, что консервирует эти и другие ограничения (вполне преодолимые) существующая система образования, которая порой и является ребенку в образе ленноновского господина. Является и «планирует события».

### В зоне вариативного развития

Понятие зоны ближайшего развития (ЗБР) – вероятно, одно из самых упоминаемых понятий Выготского. Часто ЗБР толкуют следующим образом: это расстояние между тем, что раньше ребенок мог сделать только с помощью взрослого, а теперь способен сделать самостоятельно. Внешне это выглядит примерно так. Но только внешне. И... не совсем так. Получается, что «содержание дела» не меняется, лишь воспроизводится, только в самостоятельной форме. Отсюда – у взрослого, педагога – возникает уверенность, что он может «зонировать» детское развитие, имея под рукой некий готовый проект прохождения зон ближайшего развития, где все расписано в духе «дорожной карты». Не учитывая даже того, что прекрасно понимал Выготский: ЗБР – всегда *вариативна*<sup>15</sup>, предельно индивидуализирована, а ее границы весьма подвижны. Что в расширении (и сужении) этих границ участвуют не только взрослые, но и дети, взаимодействующие друг с другом. Не только сверстники, но и разногодки, представляющие различные возрастные формации и «субкультуры» детства (на этом, например, построена образовательная программа «Золотой ключик» Е.Е. и Г.Г. Кравцовых). А главное – сам герой «путешествия через зону ближайшего развития» (выражение финского последователя Выготского Юрьё Энгештрема<sup>16</sup>). Ребенок – со своими *встречными инициативами* в отклик на инициативу взрослого.

Обратимся к примеру. Ближе к концу младенчества и на протяжении всего раннего возраста (1–3 года) ребенок интенсивно овладевает человеческими способами действия с человеческими вещами. Взрослый расширяет круг предметов, с которыми ребенок сможет производить все новые и новые действия. Вот, к примеру, только что приобретенная машинка превосходно подходит для этого. Поиграем с ней: повращаем ее колесики, разгоним, понаблюдаем, как весело мигает ее огонек... И взрослый в подобающей случаю серьезной, дидактической манере пытается организовать

деятельность ребенка с игрушкой. Какое-то время внимание младенца приковано к привлекательной и полезной, с точки зрения взрослого, вещи, однако вскоре оно затухает. И тут-то выясняется, что у новинки имеется «конкурент»... Из всего многообразия игрушек малыш выбирает старенькое и невзрачное резиновое колечко и делает все, чтобы «заинтересовать» им своего наставника. Малыш протягивает к нему ручонку с колечком, размахивает колечком, как волшебным жезлом, перед лицом взрослого. Действия ребенка в чем-то напоминают ритуал, смысл которого скрыт для непосвященного.

Чтобы его приоткрыть, взрослому надо стать «немного» жизненным психологом. Тогда, возможно, он припомнит, как некоторое время назад «занимал» малыша тем самым колечком и под какой яркой эмоциональный аккомпанемент (ласковый разговор, нежные поглаживания по головке и ручкам и т. п.) это происходило. А припомнив, может быть, поймет, что при помощи колечка ребенок стремится вернуть событие *того* замечательного общения. Для него колечко воплощает его собственную живую эмоциональную память о событии общения со взрослым.

Колечко для младенца – одновременно и «тотем», символ родства со взрослым, и «магический кристалл», сквозь призму которого способна по-новому преломиться человеческая сущность взрослого, и (в чем-то) «амулет-талисман», залог постоянства переживаемого эмоционального благополучия.. Отказ от машинки в пользу колечка ведет к *разрыву* заранее намеченной и претворяемой взрослым «линии поведения» в отношении ребенка.

Ребенок стихийно превращает колечко в некий знак – «знак» *проблемы*, которую он фактически ставит перед взрослым. Ведь для взрослого мотив вовлечения *этого* предмета в ход взаимодействия вовсе не очевиден, а инициативное обращение ребенка к нему через предмет выглядит явно *избыточным* с позиции норм обыденного нормосообразного поведения. Взрослый-то руководствовался вполне ясной дидактической целью – вызвать познавательный интерес к новой игрушке и научить младенца каким-то приемам ее использования. И не сумел увидеть главного: неосознанного стремления «обучаемого» сохранить *смысл* деятельности, найти или придать его ей заново. Между тем это и есть то необходимое условие, при котором ребенок сможет успешно научиться еще очень и очень многому. Малыш по-своему решал «задачу на смысл» (А.Н. Леонтьев) и справился с ее решением вполне успешно. Это и требовалось осознать взрослому, привыкшему фиксировать в любой задаче прежде всего познавательные или утилитарно-исполнительские цели.

Кстати, вот она, как на ладони, – вся драма образования! Мы приходим к детям со «значениями» (общественными значениями вещей), а они от нас ждут «смысла», с которым, кстати, готовы принять все эти значения. Мы задаемся целью их учить («транслировать значения»), а им нужно... воспитание, наполняющее жизнь смыслами! В том числе и для того, чтобы научиться учиться, ибо это – «смысловая задача».

Однажды Д.Б. Эльконин, один из самых ярких и любимых учеников Выготского, в шутку (?) задался вопросом: «Так кто же кого “социализирует” – взрослый ребенка или ребенок взрослого?».

Спросим и мы: чью же зону ближайшего развития проходят вместе ребенок и взрослый?

Похоже, и сегодня психологи, педагоги, родители все еще лишь в начале той грандиозной «зоны развития», которую открыл им в 20–30-х годах прошлого столетия Лев Семенович Выготский.

#### Примечания

- <sup>1</sup> Кондильяк Э.Б. Опыт о происхождении человеческих знаний // Кондильяк Э.Б. Сочинения: В 2 т. М., 1980. Т. 1. С. 234.
- <sup>2</sup> Кудрявцев В.Т. На путях к глубинно-вершинной психологии // Вопросы психологии. 2006. № 5. С. 113–125.
- <sup>3</sup> Ильенков Э.В. Что же такое личность? // С чего начинается личность. М., 1979. С. 183–237.
- <sup>4</sup> Флоренский П.А. У водоразделов мысли: В 2 т. Т. 2. М.: Правда, 1990.
- <sup>5</sup> Запорожец А.В., Венгер Л.А., Зинченко В.П., Рузская А.Г. Восприятие и действие / Под ред. А.В. Запорожца. М., 1967.
- <sup>6</sup> Кстати, так Л.С. Выготский и определял творчество – «создание новых форм поведения» (См.: *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1991. С. 46). «Создание новых форм поведения» – не в противоречие Л.С. Выготскому и в логике Э.В. Ильенкова, можно добавить: новых форм отношения человека к человеку (в истории и онтогенезе), которые и задают (от слова «задача») необходимость в конструировании «новых форм поведения», незримо проступающих в предметных творениях – новых идеях и вещах. А новые идеи и вещи по-новому объединяют людей. «Джоконда» и «Гамлет», «Высокая месса» и «Броненосец Потемкин», паровая турбина Герона Александрийского и персональный компьютер – все это «новая воля», новый образ мысли, действия, жизни, с появлением которых «волить», мыслить, действовать, жить по-прежнему уже нельзя.

- <sup>7</sup> *Фейербах Л.* О спиритуализме и материализме, в особенности в их отношении к свободе воли // Фейербах Л. Избранные философские произведения. М., 1955. С. 435.
- <sup>8</sup> *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики / Под ред. А.М. Матюшкина. М., 1983. С. 190.
- <sup>9</sup> *Ильенков Э.В.* Философия и культура. М., 1991.
- <sup>10</sup> Из записок Л.С. Выготского // Вестник РГГУ. Сер. «Психология». 2006. № 2. С. 30–36.
- <sup>11</sup> *Кудрявцев В.Т., Егоров Б.Б.* Развивающая педагогика оздоровления. М., 2000.
- <sup>12</sup> *Запорожец А.В.* Избр. психол. труды: В 2 т. Т. 2: Развитие произвольных движений / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. М.: Педагогика, 1986.
- <sup>13</sup> *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М., 1996.
- <sup>14</sup> *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении. М., 1972.
- <sup>15</sup> *Асмолов А.Г.* Оптика просвещения: социокультурные перспективы. М., 2013.
- <sup>16</sup> *Engestrom Y.* Learning by expanding: An activity-theoretical approach to development research. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy, 1987.

## Идеальные формы развития: теоретическое осмысление развивающих практик

Понятие идеальной формы развития предложено для описания различных механизмов, возникающих в культуре в ответ на задачу овладения человеком процессом своего развития. На основе анализа расширяющегося многообразия социальных развивающих практик в соотнесении с процессом саморазвития предложена теоретическая модель их систематизации, определяемая тремя дихотомиями: спонтанность – произвольность, формирование – фасилитация, интерпсихическая – интрапсихическая форма. Отдельно рассмотрены идеальные формы развития, которые соответствуют фасилитирующим развивающим практикам, произвольно реализуемым в социальном взаимодействии, в соотнесении с перспективой саморазвития.

*Ключевые слова:* развитие, социальная практика, фасилитация, саморазвитие, посредник, идеальная форма, психологическое средство, развивающее обучение.

Категория развития относительно поздно вошла в число ключевых для психологической науки и сейчас является одной из важнейших в теориях, продолжающих традицию культурно-исторической психологии. Усиливающийся интерес к проблемам развития в психологии отражает не только внутреннюю логику науки, но и актуальные для нашего времени исторические тенденции становления человека: вследствие уплотнения исторического времени темпы цивилизационных изменений стали соразмерными времени жизни отдельного человека. Противоречия, которые не могут быть разрешены без существенной перестройки психологических систем, возникают не только в детском возрасте, но и на

протяжении всей взрослой жизни современного человека. Так, анализируя кризис детства, Б.Д. Эльконин отмечает, что «появляется или будет появляться новая взрослая событийность, новый способ жизни, связанный с необходимостью развития, а не только функционирования»<sup>1</sup>.

Вторая половина прошедшего века и начало нынешнего дали немало примеров социальных практик, в которых развитие человека становится основным предметом проектирования, для поддержки которого вырабатываются специальные культурные средства. Это позволяет говорить о том, что *в современной социальной практике возникает и решается исторически новая проблема овладения человеком не только собственным поведением, но и собственным развитием*. При этом расширяется не только диапазон различных развивающих практик, но и реализованных в них *механизмов* развивающего взаимодействия, которые могут быть названы *идеальными формами развития*.

При этом мы понимаем идеальное, опираясь на традицию диалектической философии (прежде всего на работы Э.В. Ильенкова), как характеристику «исторически сложившихся способов общественно-человеческой жизнедеятельности, противостоящих индивиду с его сознанием и волей как особая “сверхприродная” объективная действительность, как особый предмет, сопоставимый с материальной действительностью, находящийся с нею в одном и том же пространстве»<sup>2</sup>. Имея при этом в виду, что жизнедеятельность человека включает как необходимый момент и его развитие.

Таким образом, предлагая понятие *идеальной формы развития*, в первом приближении мы понимаем под ним некоторый обобщенный способ развертывания процесса развития, выработанный и представленный в культуре через стихийно складывающиеся или целенаправленно проектируемые практики.

Понятие культурного развития поведения – одно из ключевых в работе Л.С. Выготского «История развития высших психических функций». Здесь же приведено методологическое обоснование специфичного для культурно-исторической психологии метода исследования – экспериментально-генетического. Метод этот хорошо известен по его реализации в различных методиках изучения высших психических функций как самим Выготским, так и его коллегами, учениками и последователями.

Искусственное затруднение, разворачивание свернутых и поэтому не всегда заметных стороннему наблюдателю процессов освоения внешних знаковых средств (или их создания, порождения из предложенного искусственного «материала» – как в методике

двойной стимуляции) в решении какой-либо задачи – ключевые особенности этого метода: «Саму задачу анализа мы видели в полном динамическом развертывании всех моментов данного процесса, а это требует всегда известного замедления в его протекании и достигается наилучшим образом тогда, когда протекание процесса затруднено. Во-вторых, в согласии со всей нашей методикой мы должны были дать испытуемому в руки внешние средства, при помощи которых он мог разрешить стоявшую перед ним задачу»<sup>3</sup>.

Однако те задачи, которые ставились перед испытуемыми при использовании методики двойной стимуляции Выготского – Сахарова, были намеренно искусственными, что и позволяло замедлить и объективировать процесс формирования понятий. Вопрос о развитии через присвоение в форме экспериментально-генетического метода новых психологических средств, актуальных для жизненных проблем испытуемого, в то время не ставился. При этом, анализируя развивающие возможности современных ему систем дошкольного обучения, сам Л.С. Выготский отмечал проблему востребованности в жизни тех средств, которые ребенок может освоить: «Обучение письму до сих пор еще не основывается у нас на естественно развивающихся потребностях ребенка и на его самостоятельности, а дается ему извне, из рук учителя»<sup>4</sup>.

Разработкой экспериментально-генетического метода в психологии была поставлена проблема искусственной реконструкции процесса развития. Однако эта проблема не была рассмотрена с важнейшей, по мнению самого Л.С. Выготского, точки зрения – философии практики в психологии<sup>5</sup>. Очевидно, одна из главных причин этого – в тех печально известных событиях, которые надолго приостановили развитие и теоретической, и тем более практической психологии в СССР.

В теории учебной деятельности и практике развивающего обучения Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова нашли свою реализацию многие идеи Л.С. Выготского о культурном развитии ребенка. Существенным при этом с точки зрения нашего анализа является то, что процесс развития через присвоение культурного опыта стал предметом не только изучения, но и проектирования. Не менее существенно и то, что в теории и практике развивающего обучения присвоение культуры выступало и выступает «специфической формой продуктивной психической активности человека»<sup>6</sup>. Что соответствует идеям Л.С. Выготского, который обосновывал принципиальное значение активности для понимания культурного развития человека: «О поведении человека в общем виде можно сказать: его особенность в первую очередь обусловлена тем, что



человек активно вмешивается в свои отношения со средой и через среду сам изменяет свое поведение, подчиняя его своей власти»<sup>7</sup>.

Глубокое осмысление того, что стоит за понятием «развивающее обучение», что именно оно развивает, дано в ряде работ Г.А. Цукерман<sup>8</sup>. В поиске ответов на этот вопрос автор обращается к основополагающим идеям культурно-исторической психологии – знакового опосредствования и взаимодействия, обеспечивающего переход от интерпсихических к интрапсихическим формам поведения. Суть развивающего обучения – в реализации этих идей, которая невозможна вне той самой активной позиции: «Культурные средства меняют природу человеческого действия и в пределе делают того, кто действует, самостоятельным, инициативным и ответственным за свои действия и их последствия. ...Для того чтобы культурное средство обнаружило свое могущество, реально перестроило человеческое поведение, человек должен его освоить, присвоить, сделать своим. Сам язык указывает на те возможности, которые открываются перед человеком, овладевшим культурным средством: сделав его своим, частью себя, своим новым органом (Ухтомский), человек становится хозяином своего собственного поведения, субъектом собственного действия. *Формой развития* именно этого круга человеческих способностей *является обучение* (Давыдов, 1996)»<sup>9</sup>. Обратим внимание на последнее – обучение (развивающее) рассматривается не как ведущее за собой развитие, а как форма этого процесса.

При этом Г.А. Цукерман обращает внимание на то, что «усиливая одну из возможных потенций *возрастного* развития, образовательная система неизбежно ослабляет, порой даже блокирует противоположные тенденции»<sup>10</sup> – т. е. любая образовательная система что-то развивает, вопрос лишь, что. И развивающее обучение отличается от традиционного тем, что развивает «рефлексивные способности детей и умение учиться – выходить за границы своих знаний и умений в поиске новых способов действия»<sup>11</sup>, при том, что традиционное обучение «лучше, чем какая-либо другая система образования, развивает способность произвольно действовать по готовым образцам, правилам и инструкциям, ограничивая развитие способности действовать по собственному замыслу»<sup>12</sup>. Выбор образовательной системы, совершаемый не самим ребенком, а социумом, тем самым определяет и выбор доминанты развития.

С одной стороны, нельзя не согласиться с выводами Г.А. Цукерман. С другой стороны, не менее правомерной представляется точка зрения, высказанная значительно раньше в совместной статье В.В. Давыдова, В.И. Слободчикова, Г.А. Цукерман: «Дело

в том, что умение учиться резко выделяется в списке общешкольных умений (читать, писать, считать). В самом широком смысле этого слова умение учить себя означает способность преодолевать собственную ограниченность не только в области конкретных знаний и навыков, но и в любой сфере деятельности и человеческих отношений, в частности в отношениях с самим собой – неумелым или ленивым, невнимательным или безграмотным, но способным меняться, становиться (делать себя) другим»<sup>13</sup>. А значит, «особость» развивающего обучения не столько в том, что оно развивает какие-то конкретные возможности школьников, сколько в том, что оно само задает особую *форму развития* – дает учащимся возможность решения задачи овладения не только своим поведением, но и своим развитием. Говоря об овладении своим развитием, мы имеем в виду, прежде всего, возможность осуществления развития как процесса, целенаправленного и произвольного для самого развивающегося субъекта.

Опираясь на тезис Л.С. Выготского о значении анализа социальной практики, обратимся к работе, направленной по поиску методологических оснований такой ее области, как коучинг, в которой А.М. Улановский отмечает, что если XX век называли «веком психотерапии», то в последнее время влияние психотерапии на менталитет и эволюцию западного общества стихает, «уступая место бесчисленным позитивным развивающим практикам»<sup>14</sup>. Приводит автор и явно открытый список таких практик: «“Оптимистичные каналы” и позитивные видеоролики, мотивирующие группы в социальных сетях, пошаговые онлайн-программы развития эффективности, тренажеры ума в смартфонах и развивающие компьютерные игры, индустрия self-help литературы, тренинги жизненных целей, позитивное мышление, специальные фитнес-программы, нарративная практика и работа с сообществами, школы лидерства, практики организационного развития и управления изменениями в бизнесе»<sup>15</sup>. Очевидно, что за этими практиками стоят разные, явные или имплицитные, теоретические допущения, но так или иначе они отвечают на все более явный социальный запрос на выработку средств, помогающих успешно справляться с задачами развития, связанными не только с «нормативными» возрастными кризисами, но и с множеством других проблемных ситуаций в жизни современного человека.

Во всем многообразии развивающих практик можно выделить два подхода, основанных на разных допущениях о целях развивающей работы. Один из них, так или иначе, связан с идеей формирования – т. е. освоения, присвоения тех идеальных форм

деятельности, которые уже существуют в общественном опыте. Диапазон практик, реализующих этот подход, весьма широк – от жесткого научения и тренировки до обучения по третьему типу ориентировки по П.Я. Гальперину, при котором ориентировочная основа строится активно и самостоятельно, но образ формируемой деятельности предзадан. Второй подход ориентирован на фасилитацию процесса индивидуализации как «оформления уникального и неповторимого “Я”, приобретения индивидом все большей самостоятельности, относительной автономности»<sup>16</sup>.

Эти же два вида практик работы с личностью выделяет и Д.А. Леонтьев: «Есть виды формирующей практики, предусматривающие заранее спроектированный идеальный результат, и есть виды таких практик, лишённые подобного ориентира, которые тем не менее успешно работают. Результатом воздействия второго типа выступает негарантированное и непрогнозируемое, однако осознанно производимое изменение»<sup>17</sup>.

Трудно представить, что эти два вида практик могут являться взаимоисключающими – в любом развивающем взаимодействии присутствует и «ведение» к предзаданным образцам, и поддержка усилий по поиску новых форм поведения, деятельности, отношения, переживания. Но в большинстве случаев один из этих подходов является доминирующим.

По мнению Д.А. Леонтьева, «к фасилитирующим, а не формирующим процессам относится и большинство видов психотерапии»<sup>18</sup>. При этом очевидно, что различные психотерапевтические и консультативные подходы преимущественно ориентированы или на формирующее воздействие, или на взаимодействие, «оформляющее» процессы развития. Одним из наиболее явных примеров фасилитирующего взаимодействия можно считать клиент-центрированную терапию. Описанный К. Роджерсом<sup>19</sup> и другими представителями гуманистической психологии терапевтический процесс строится не на ведении клиента к изменениям, образ которых заранее известен консультанту, а на создании условий, в которых становится возможным самостоятельный поиск способов разрешения проблемы.

Важным для рассматриваемой проблемы представляется то, что обучение, построенное на идеях человеко-центрированного подхода К. Роджерса, имеет много общего с развивающим обучением по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, что было развернуто обосновано В.Т. Кудрявцевым<sup>20</sup>. Существенно и предложенное этому объяснение: «Проекты В.В. Давыдова и К. Роджерса в какой-то мере можно рассматривать как антикризисные... Одним из основных

симптомов, а в значительной мере и источников этого системного кризиса, выступает системная же – социальная, организационная, психологическая, педагогическая и т. д. – отрешенность школы от задач саморазвития образовательной системы и ее субъектов»<sup>21</sup>.

В образовании можно отметить и другие тенденции, связанные с поддержкой, «оформлением» процесса развития. Во-первых, это распространение тьюторства как практики, направленной на решение задач индивидуализации образования. Анализируя ключевые для проблематики тьюторства теоретические вопросы, Т.М. Ковалева обращается к сопоставлению понятий субъекта и субъективности. При этом автор рассматривает развивающее обучение с позиции формирования субъекта деятельности (в отличие от В.Т. Кудрявцева, который видит в нем существенный потенциал личностного роста<sup>22</sup>), полагая альтернативой образовательный процесс, в котором «опыт собственного индивидуального “самостроительства” стал ведущим»<sup>23</sup>. Обращаясь в поисках теоретических оснований тьюторской практики к работам М. Фуко, Т.М. Ковалева рассматривает внешнюю и внутреннюю сторону субъективации, которые в значительной мере могут быть соотнесены с описанными выше формирующими и фасилитирующими практиками.

Еще одна тенденция, связанная с расширением спектра развивающих практик в образовании, касается «парадигмы сопровождения», обосновывая которую М.Р. Битянова подчеркивает, что «речь идет о создании особой, пользуясь определением Л.С. Выготского, психотехнической теории, теории практики»<sup>24</sup>. Важно отметить, что идея сопровождения за прошедшие годы широко распространилась в практической психологии образования, нашла отражение в разрабатываемом профессиональном стандарте, тематике многочисленных конференций. Не идеализируя образовательную практику, рискнем тем не менее связать востребованность идеи сопровождения, в том числе, с тенденцией переориентации образования с «нормы развития» на «развитие как норму», о значимости которой писал В.П. Зинченко<sup>25</sup>. Еще одним примером фасилитирующей развивающей практики в образовании являются разработки в русле рефлексивно-деятельностного подхода В.К. Зарецкого, направленные на помощь учащимся, испытывающим трудности в обучении<sup>26</sup>.

Если в развивающем обучении и подходе К. Роджерса сам процесс учения преобразуется так, что он не только ведет за собой развитие, но и «оформляет» его, то психологическое сопровождение, консультирование и тьюторство выносят задачи, связанные с поддержкой развития (субъектов образовательного процесса

и реализуемых ими деятельностей), в своего рода «параллельную реальность» взаимодействия с консультантом (психологом, тьютором и др.).

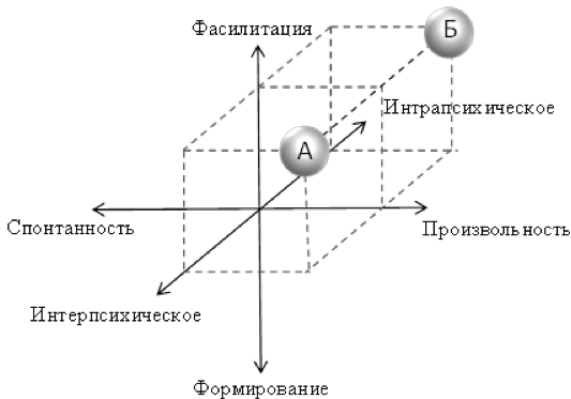
Сходные примеры построения такой «параллельной реальности» дают также практики супервизии, интервизии, балинтовских групп и т. п. – все эти формы взаимодействия специалистов помогающих профессий направлены на поддержку их профессионального развития.

В современной социальной практике можно обнаружить немало примеров фасилитирующей поддержки не только индивидуального, но и организационного развития. Так, именно анализ развивающего потенциала практик работы с качеством<sup>27</sup> как в образовании, так и в других организационных контекстах, послужил одним из оснований для рассматриваемого в этой статье теоретического обобщения.

В отмеченных выше социальных практиках поддержка, «оформление» процессов развития происходят, преимущественно, в форме взаимодействия учащегося, клиента и т. п. с учителем или консультантом, фасилитирующим эти процессы. При генетическом же рассмотрении вопроса следует обратиться к той внутренней форме, которая может образовываться при присвоении, интериоризации подобного развивающего взаимодействия – к *саморазвитию*. Развернутый анализ этого понятия с опорой на методологию культурно-исторического и деятельностного подходов проведен Н.А. Низовских, которая дает следующее рабочее определение личностного саморазвития – это «специфическая деятельность человека по созданию качественно нового в своем сознании, отношениях, переживаниях и поведении, осуществляемая в соответствии с жизненными задачами и внутренними побуждениями при помощи специальных психологических средств»<sup>28</sup>. Произвольность, осознанность, опосредованность, социальность саморазвития подчеркивается М.А. Щукиной при анализе проблемы саморазвития в контексте культурно-исторической психологии<sup>29</sup>.

Достаточно подробно в работе Н.А. Низовских рассмотрены средства личностного саморазвития человека, а также сделан обоснованный вывод о том, что «совокупность способов и инструментов (психотехник) личностного саморазвития как основных новообразований каждого поворотного этапа жизни формируется и трансформируется в активном взаимодействии человека с другими людьми (прежде всего с родителями, сверстниками, учителями, другими наставниками, психологами, психотерапевтами и т. п.) через конкретные формы их совместной деятельности»<sup>30</sup>. В тоже время

именно этот аспект освоения и присвоения способов саморазвития во взаимодействии не был пока достаточно подробно рассмотрен.



Модель пространства идеальных форм развития. Показаны позиции рассматриваемых далее форм:  
 А – фасилитирующие развивающие практики, произвольно реализуемые в социальном взаимодействии;  
 Б – саморазвитие

Сопоставление рассмотренных развивающих практик позволяет предложить теоретическую модель их систематизации, определяемую тремя дихотомиями (рис.). Первая соответствует обозначенной в начале статьи задаче *овладения процессами развития*, то есть выработке таких форм развития, которые осуществляются не *спонтанно*, а *произвольно*. Вторая дихотомия связана с различием между *формирующими* и *фасилитирующими* практиками. Третья – соответствует генетическому направлению движения от *интерпсихических* к *интрапсихическим* формам развития (при том, что, как и в отношении деятельности, при возникновении затруднений в саморазвитии возможен обратный переход к развивающему взаимодействию). Предложенная модель задает возможное пространство описания идеальных форм развития в современных социокультурных условиях.

Образование является социальной сферой, наиболее явно направленной на задачу оформления процессов развития. Поэтому

возможность соотнести различные образовательные системы с предложенной моделью может служить подтверждением ее обоснованности. В.А. Ясвин на основе анализа типов образовательной среды развития личности с помощью метода векторного моделирования показал, что описанные рядом различных исследователей типы взаимодействия могут быть сопоставлены в рамках пространства, заданного осями «свобода – зависимость» и «активность – пассивность»<sup>31</sup>. Представляется, что с определенными ограничениями можно установить содержательную близость осей «свобода – зависимость» и «активность – пассивность» векторной модели В.А. Ясвина с дихотомиями «фасилитация – формирование» и «произвольность – спонтанность» предлагаемой нами модели (см. с. 46).

Не имея возможности подробно рассмотреть все ключевые точки обозначенного пространства, далее мы остановимся только на тех идеальных формах развития, которые соответствуют *фасилитирующим развивающим практикам, произвольно реализуемым в социальном взаимодействии и саморазвитии*.

Сама по себе постановка вопроса о некоторой «выделенности» процессов, оформляющих развитие, предполагает наличие особой «реальности развития», которая тесно связана с «реальностью деятельности» (жизнедеятельности), но не сливается с ней. Анализ такой реальности – перехода, акта развития как такового – был проведен Б.Д. Элькониным<sup>32</sup>. Принимая в целом развернутые в этой работе идеи – взаимодействия идеальной и реальной формы, событийности, посредничества – мы опираемся на постулат о плюрализме идеальных форм (деятельности) в онтогенезе, обоснованный В.Т. Кудрявцевым в рамках теоретико-методологического анализа идеи самодетерминации психического развития<sup>33</sup>.

Используя достаточно обобщенное описание «реальность развития», мы также подразумеваем, что это некоторый ресурс активности, который может быть потрачен непродуктивно с точки зрения прямого удовлетворения актуальных потребностей (за исключением потребностей в саморазвитии, самоактуализации и т. п.), но с вероятным повышением возможностей разрешения в будущем актуальных жизненных противоречий. В остальном эта реальность может принимать очень разные формы – игры, обучения, общения, размышления о текущих проблемах, восприятия произведений искусства и т. п. Развитие всегда требует собственной активности субъекта, «усилия во времени» (как определял М.К. Мамардашвили<sup>34</sup> жизнь в тех ее проявлениях, которые прямо соотносимы с развитием), и может быть более или менее требовательно к другим ресурсам.

В исходных интерпсихических формах такая «реальность развития» реализуется в пространстве знаково и символически опосредованного социального взаимодействия, имеющего некоторые пространственно-временные и позиционные границы (например, взаимодействие консультанта и клиента во время сессии, ситуации обучения, развивающих занятий в рамках реализации программ психологического сопровождения образования, супервизии, тренинга и т. п.). Причем в современных условиях она может быть представлена не только в реальной, но и в компьютерной коммуникации (что проявляется в динамичном развитии практик компьютерно-опосредованного консультирования, форумов психологической взаимопомощи и т. п.). К промежуточным между интер- и интрапсихической формами можно отнести различные варианты письменных практик<sup>35</sup>, использование которых предполагает также некоторую отстраненность от процесса жизнедеятельности.

Важным признаком этой особой реальности развития является ее безопасность. В относительно взрослом состоянии развитие невозможно без расшатывания, ослабления связей уже сложившихся психологических систем – и если это случается намеренно и целенаправленно, то очевидным образом требует в этот момент и определенной защищенности от других возможных жизненных задач и угроз. Так, именно принимающие отношения рассматриваются как одно из важнейших условий эффективности клиент-центрированной терапии.

Уместно при этом вспомнить и о том, что безопасность важна для развития в любой его форме. Само по себе оформление детства как особого мира, в котором решаются задачи развития, и который отличен от мира взрослых, но требует заботы и ограждения от необходимости самостоятельного решения жизненных проблем, а тем более рефлексия этого в культуре – исторически относительно позднее явление<sup>36</sup>. Критическая значимость безопасности образовательной среды для решения задач развития становится предметом рассмотрения во все большем числе современных исследований<sup>37</sup>.

Возникновение особой «реальности развития» в форме социального взаимодействия становится возможным благодаря включению в нее особой позиции – *посредника*, удерживающего культурную форму развития. Идеи посредничества, посредников – как персонализированных в тех Других, с которыми развивающийся субъект взаимодействует, так и реализованных в культурных средствах знака, символа, мифа, представлены в работах В.П. Зинченко<sup>38</sup> и Б.Д. Эльконина<sup>39</sup>. В последней работе



развернуто обоснована структура посреднического действия, включающего в себя две фазы – причастие и осуществление.

Идея посредничества и способ его осуществления в рассматриваемой работе явно задает определенное движение «втягивания» ребенка в те идеальные формы культуры, которые и воплощает собой и своими действиями посредник. «Посредник – тот, кто выражает собою способ инициации “обратного” *поиска и обращения*. Взрослый (учитель или родитель) лишь в той мере является посредником, в какой он ищет, опробует (первоначально именно он, а не ребенок) ту ситуацию, в которой его (взрослого) идея, т. е. то, что он представляет и выражает (а вовсе не “личностные характеристики”), сама становится предметом детского обращения и опробования. В этом смысле я утверждаю вслед за Августином, что посредничество – это *поиск способа инициации поиска*» (курсив автора)<sup>40</sup>.

На полюсе фасилитации посредничество связано с признанием обозначенной выше идеи «о существовании плюрализма идеальных форм в онтогенезе», которая противопоставляется «постулату монологизма идеальной формы»<sup>41</sup>. Причем сам посредник в этом случае не всегда воплощает идеальную форму деятельности. Его задача в другом – удерживать противоречие и помогать выстраивать диалогическое взаимодействие между реальной формой жизнедеятельности субъекта и пространством возможных идеальных форм, задающих потенциальные векторы его развития.

Различия между двумя рассматриваемыми позициями посредника соотносятся с разными позициями взрослого в обучении, выделенными Г.А. Цукерман: «Умелец погружает ребенка в совместное действие и действовать учит собственным примером. Учитель разрывает плотную ткань действия, высвобождая фазу чистого обучения – предварительной ориентировки в том, зачем, что и как надо делать»<sup>42</sup>.

Рассматривая развивающее обучение как фасилитирующую развивающую практику, можно полагать, что понимаемая в духе работ Г.А. Цукерман позиция учителя раскрывает во многом характерную для такой формы развития суть посредничества. И если «предметом совместных действий ученика и учителя является граница ученического знания и способы перехода этой границы»<sup>43</sup>, то предметом совместных действий развивающегося субъекта и фасилитатора является граница возможностей первого и способы перехода этой границы.

Обращение к другим примерам развивающих практик, прежде всего к психологическому консультированию, позволяет подчер-

кнуть неоднозначность и непредзаданность «направления движения» при этом переходе границы возможностей субъекта развития.

Посредник создает возможность не только входа в «реальность развития», но и необходимость выхода из нее – поддерживая *циклический характер* процесса. Ключевыми фазами такого цикла представляются *вхождение, проблематизация, поиск, опробование и оценивание*.

*Вхождение* субъекта в фасилитирующую развивающую практику может осуществляться в большей или меньшей мере осознанно и целенаправленно. В определенной мере обращение к такой практике может быть инициировано посредником, и его действие в этом случае будет полно или частично соответствовать фазе причастия в посредническом действии, описанном Б.Д. Элькониным<sup>44</sup>. Но если задаться вопросом о том, какую идею выражает при этом посредник, то, вероятно, это будет скорее идея совершенствования, личностного роста, саморазвития, а не какой-либо предметной деятельности.

В то же время на фазе вхождения посредничество может осуществляться иными посредниками, чем в самой развивающей практике, причем не только персонализированными – это могут быть уже значимые для субъекта ценности отмеченных выше идей, присвоенные из культурного опыта представления о возможностях решения проблем через обращение к психологу или другому специалисту помогающей практики и другие «явления» возможности осознанного самоизменения.

Собственно вхождение в «реальность развития» требует от посредника обозначения отдельности, особенности этого состояния и определения тех норм и границ, которые задают рассмотренные выше существенные черты такой реальности, включая ее безопасность. В развивающем обучении для этого предназначена программа «Введение в школьную жизнь»<sup>45</sup>. В психологическом консультировании вхождение обеспечивается самим хронотопом сессии, и также обозначением правил взаимодействия. В группах развивающих практиках – введением групповых норм и т. п.

*Фаза проблематизации*. Проблема, противоречие, несоответствие – источник развития. Но далеко не каждое противоречие «запускает» процессы развития. Потенциально источником развития может стать лишь такая проблема, которая выражает внутреннее противоречие субъекта, и тем самым является обобщенной по отношению к конкретно-практическим ситуациям, в которых она проявляется и выявляется.

Противоречие как источник развития не всегда может быть осознано, тем более – самим субъектом. В ситуациях спонтанного

развития противоречие объективно может возникать в жизненном опыте индивида вместе с теми «предлагаемыми» культурой способами, освоение которых снимает это противоречие. Неспособность выполнить какую-либо деятельность, справиться с какой-либо достаточно определенной жизненной задачей, решение которой представлено в доступном культурном опыте, настолько явно задает направление развития, что зачастую не требует осознания проблемы.

Спонтанное развитие ребенка также связано с проблематизацией, но несколько иного рода. Как отмечает В.Т. Кудрявцев, «источником психического развития ребенка является не само по себе присвоение общечеловеческого опыта (познавательного, эстетического, двигательного, коммуникативного и др.), а его проблематизация. Это особое действие (взрослого и ребенка) по приданию формы незавершенности, неопределенности, проблемности тем компонентам социокультурного опыта, которые составляют его содержание»<sup>46</sup>.

Сопоставление проблематизации как обнаружения исходной открытости, проблемности осваиваемого ребенком «впрок» культурного опыта и проблематизации как осознания жизненного противоречия, требующего своего решения, показывает определенную инверсность, дополнительность спонтанного и произвольного развития.

Открытая проблема, не имеющая очевидного решения, сходная задаче «пойти туда, не знаю куда, найти то, не знаю что», в традиционной культуре не может рассматриваться как норма жизни обычного человека – это, скорее, вызов для героя, трансформирующего саму культурную норму. В современных условиях постоянных и динамичных социокультурных изменений проблемы, с которыми сталкивается человек, очень часто либо не имеют «готового» решения, предлагаемого культурой, либо существует целый спектр противоречащих друг другу решений, предлагаемых поликультурным окружением.

Сама по себе проблема изначально может переживаться как относящаяся к внешнему по отношению к субъекту миру – предметному или социальному. Превращение ее в «задачу развития» требует специальных средств осознания и «субъективации», перевода с языка описания ожидаемых изменений во внешнем мире на язык возможных самоизменений.

В развивающем обучении осознание проблемы соответствует переходу от конкретно-практической задачи (что нужно получить?) к учебной (чему нужно научиться, чтобы уметь получать

требуемый результат?). Работа с четким осознанием проблемы и принятие ответственности за ее решение является крайне важным этапом в практике психологического консультирования. Очевидно, что и в других развивающих практиках присутствуют свои средства осознания и понимания проблемы как источника развития.

Основные средства, используемые на фазе проблематизации, связаны с процессами осознания и рефлексии. Помимо диалогического речевого взаимодействия это могут быть арт-терапевтические техники; диагностические методики, ориентированные не на идею «тестирования», а на структурирование диалога; схемы рефлексивного анализа; письменные практики и другие средства.

Если обращаться к метафоре перехода, то именно в фазе проблематизации субъект не только оказывается на границе реального и возможного, но и осознает это состояние как требующее приложения усилий для дальнейшего движения.

*Фаза поиска.* Возможности для решения проблем могут быть обнаружены вместе с ее осознанием; однако в общем случае их поиск требует отдельных усилий, иной поддержки со стороны посредника и иных средств. Противоречия, которые лежат в основе многих жизненных проблем, чаще всего оказываются многосторонними. Они могут включать разрывы не только между реальной жизнедеятельностью субъекта и его целями, мотивами, ценностями, но и конфликты как внутри мотивационно-потребностной сферы, так и между индивидуальными интенциями и формирующими влияниями общественных институтов. В этом случае актуальным оказывается поиск не только или даже не столько возможностей развития деятельности, сколько оснований для разрешения конфликтов.

Гуманистическая психология в подобных поисках обращается к «природе» человека – организмическому чувству по К. Роджерсу<sup>47</sup>, инстинктоидным потребностям по А. Маслоу<sup>48</sup> и др. Основания разработки системы развивающего обучения были связаны с идеей максимально полного раскрытия возрастных возможностей через освоение обобщенных способов как мышления, так и других форм отношения к действительности. В этих и других развивающих практиках «основания для поисков оснований» так или иначе обнаруживаются на границе субъективного и объективного, укорененности человека в бытии, в мире. В анализе таких оснований представляется уместным обращение к понятию потребности как связующего звена между объективными требованиями жизненной ситуации субъекта и его субъективностью. Развернутый анализ понятия образовательной потребности был проведен нами ранее<sup>49</sup> и является одним из оснований в проектировании развивающих

практик в контексте исследования психологических механизмов обеспечения качества высшего образования.

В фазе поиска возможно различное сочетание творческого порождения новых способов жизнедеятельности и их обнаружения среди многообразия уже существующих в культуре средств. Степень приближения к одному из этих путей поиска, вероятно, зависит как от творческого потенциала субъекта развития, так и от характера самой проблемы. В задачи посредника в этой фазе входит как фасилитация творческого поиска, так и ориентировка в уже представленных в культуре способах решения подобных проблем. Важной для понимания специфики фазы поиска представляется установленная в экспериментах А.В. Брушлинского закономерность, согласно которой испытуемый тем больше готов принять подсказку, чем ближе он сам находится к решению задачи<sup>50</sup>. Содержательно этот феномен представляется близким феноменологии, описываемой понятием зоны ближайшего развития, в котором готовность принять помощь взрослого отражает особенности развития ребенка. Консультант, учитель, тьютор или другой посредник могут «давать подсказки», показывать какие-то из вариантов решения проблемы, но выбор определяется самим субъектом и тем, какая из подсказок окажется ближе к направлению его поисков.

Успешное осознание проблемы и нахождение способа ее решения, безусловно, связано с уровнем развития всех высших психических функций. В то же время внутренних ресурсов собственных психологических систем развивающегося субъекта может оказываться недостаточно – если обнаруживается его неспособность самостоятельно проанализировать ситуацию, выделить существенные признаки проблемы, вообразить образ желаемого будущего, вспомнить важные моменты своего предыдущего опыта, найти способы для выражения и осознания своих эмоций и т. д. Предлагаемые при этом посредником средства – вопросы, упражнения, «задачи-подсказки» и т. п., реализуя в интерпсихической форме «проблемные» высшие психические функции, могут одновременно с решением основной задачи способствовать их развитию.

*Фаза опробования* требует выхода из «реальности развития» в «реальность деятельности», применения в жизнедеятельности тех новых возможных способов решения проблемы, которые были найдены. При этом важно осознавать, что, как подчеркивает Д.А. Леонтьев: «Возможности никогда не воплощаются в действительность сами, это происходит только через деятельность субъекта, который воспринимает их как возможности для себя, что-то из них выбирает и делает свою “ставку”, вкладывая себя и свои ресурсы

в реализацию выбранной возможности. Субъект принимает на себя ответственность за реализацию данной возможности, беря на себя внутреннее обязательство перед самим собой вкладывать усилия для ее реализации»<sup>51</sup>.

При переходе к этой фазе задачи посредника связаны, прежде всего, с эмоциональной поддержкой и «явлением» идей, связанных с принятием готовности к риску – как проявлением надситуативной активности, по В.А. Петровскому<sup>52</sup>, или одним из проявлений личностного потенциала, описываемого через теорию жизнестойкости С. Мадди<sup>53</sup>.

В развивающем обучении опробование нового способа связано с решением на его основе серии конкретно-практических задач. В большинстве других развивающих практик собственно опробование происходит вне взаимодействия с консультантом (другим посредником).

*Фаза оценивания* также может проходить как во взаимодействии с посредником, так и вне его. Актуальные для нее средства аналогичны фазе проблематизации. Обращение к сформулированному Гегелем закону несовпадения цели и результата деятельности в контексте психологии развития<sup>54</sup> показывает, что переживание и осознание результатов одного цикла развития может задавать переход к новому циклу. В перспективе полагания «развития как нормы» (по В.П. Зинченко) именно такой циклический характер вхождения в «реальность развития» возможно рассматривать как задающий эту норму.

Предложенная модель систематизации идеальных форм развития, безусловно, не претендует на полноту и завершенность и требует дальнейшей разработки.

За пределами рассмотрения остался также важный с теоретической точки зрения вопрос о соотношении и взаимосвязях идеальных форм деятельности и развития. Перспективное направление разработки этого вопроса мы связываем с опорой на анализ категории идеального в различных его проявлениях (Ideelle, Ideell, Ideale, Ideal), представленный в философских работах Гегеля, Шеллинга, Маркса, Э.В. Ильенкова, Мих. Лифшица и др. и используемый в психологических исследованиях автором вслед за В.Т. Кудрявцевым<sup>55</sup> и В.А. Лазуткиным<sup>56</sup>.

В плане практических разработок и эмпирического исследования описанные особенности идеальных форм фасилитирующих развивающих практик и саморазвития были положены в основу разработки системы психологического сопровождения субъектов образовательного процесса в вузе в рамках работы по обеспечению качества высшего образования.

- 1 *Эльконин Б.Д.* Опосредствование. Действие. Развитие. Ижевск: ERGO, 2010. С. 76.
- 2 *Ильенков Э.В.* Проблема идеального // Вопросы философии. 1976. № 6. С. 128–140.
- 3 *Выготский Л.С.* Психология развития человека. Москва: Эксмо-Пресс: Смысл, 2005. С. 316.
- 4 Там же. С. 389.
- 5 Там же. С. 140–141.
- 6 *Кудрявцев В.Т., Берцфаи Л.В.* В.В. Давыдов – мыслитель в психологии // Вопросы психологии. 2005. № 4. С. 30–40.
- 7 *Выготский Л.С.* Указ. соч. С. 292.
- 8 *Цукерман Г.А.* Развивающее обучение [Электронный ресурс] // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». 2013. № 1. С. 1–22. URL: <http://xn-----6cdbbqffqeeaj0abbecmtsjo0cdjdbzb6bikhpo0bbwfn1c9e.xn--p1ai/journal/2013/1/2013n1a1/2013n1a1a1.pdf> (дата обращения: 08.06.2017).
- 9 Там же. С. 3. В цитате приведена отсылка к работе: *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996.
- 10 Там же. С. 19.
- 11 Там же. С. 18.
- 12 Там же. С. 18–19.
- 13 *Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А.* Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1992. № 3–4. С. 14.
- 14 *Улановский А.М.* Коучинг с оглядкой на науку: практики позитивной жизни // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9. № 4. С. 60.
- 15 Там же.
- 16 *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе. М.: Школьная пресса, 2000. С. 177.
- 17 *Леонтьев Д.А.* Опыт методологического осмысления практик работы с личностью: фасилитация, ноотехника, жизнетворчество // Консультативная психология и психотерапия. 2012. № 4. С. 168.
- 18 Там же.
- 19 *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию: Становление человека. М.: Издат. группа «Прогресс», «Универс», 1994.
- 20 *Кудрявцев В.Т.* Свобода учиться: К. Роджерс идет навстречу В.В. Давыдову (контуры новой философии образования) // Психологическая наука и образование. 2010. № 4. С. 51–60.
- 21 Там же. С. 56.
- 22 Там же.
- 23 *Ковалева Т.М.* Субъективность как рабочее понятие для тьюторского сообщества (на материале работ Мишеля Фуко) // Тьюторство в открытом образова-

- тельном пространстве: родительство, особое детство, учительство: Материалы 6-й международной научно-практической конференции, 29–30 октября 2013 г. М.: МПГУ; МИОО, 2013. С. 7–12.
- <sup>24</sup> *Битянова М.Р.* Организация психологической работы в школе. М.: Совершенство, 1997. С. 14.
- <sup>25</sup> *Зинченко В.П.* Психологические основы педагогики. М.: Гардарики, 2002.
- <sup>26</sup> *Зарецкий В.К.* Становление и сущность рефлексивно-деятельностного подхода в оказании консультативной психологической помощи // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 2. С. 8–37.
- <sup>27</sup> *Меркулова О.П.* Психологическая предметность работы с качеством в образовании // Вестник РГГУ. 2014. № 20. Серия «Психологические науки». С. 94–110.
- <sup>28</sup> *Низовских Н.А.* Человек как автор самого себя: психосемантическое исследование жизненных принципов в структуре саморазвивающейся личности. М.: Смысл, 2007. С. 9.
- <sup>29</sup> *Шукина М.А.* Проблема саморазвития личности в парадигме культурно-исторической психологии [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 6. № 4. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/4/Shchukina.phtml> (дата обращения: 31.01.2015).
- <sup>30</sup> *Низовских Н.А.* Указ. соч. С. 81.
- <sup>31</sup> *Ясвин В.А.* Установление комплементарности психолого-педагогических типологий методом векторного моделирования // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». 2013. № 2 (24). С. 8–23.
- <sup>32</sup> *Эльконин Б.Д.* Психология развития. М.: Издательский центр «Академия», 2001.
- <sup>33</sup> *Кудрявцев В.Т.* Психология развития человека: основания культурно-исторического подхода. Рига: Эксперимент, 1999.
- <sup>34</sup> *Мамардашвили М.К.* Психологическая топология пути. М.: РХГИ, 1997.
- <sup>35</sup> *Кутузова Д.* Письменные практики в помощь себе и другим [Электронный ресурс]. URL: <http://www.pismennyepraktiki.ru> (дата обращения: 10.02.2015).
- <sup>36</sup> *Кудрявцев В.Т.* Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход. Ч. 2: Методологические проблемы психологии развития. Дубна: Управление дошкольного образования, 1997.
- <sup>37</sup> *Баева И.А., Волкова Е.Н., Лактионова Е.Б.* Психологическая безопасность образовательной среды / Под ред. И.А. Баевой. М.: Экон-Информ, 2009.
- <sup>38</sup> *Зинченко В.П.* Указ. соч.
- <sup>39</sup> *Эльконин Б.Д.* Психология развития.
- <sup>40</sup> Там же. С. 53–54.
- <sup>41</sup> *Кудрявцев В.Т.* Развитое детство и развивающее образование... С. 85.
- <sup>42</sup> *Цукерман Г.А.* Виды общения в обучении. Томск: Пеленг, 1993. С. 23–24.
- <sup>43</sup> Там же. С. 24.



- <sup>44</sup> *Эльконин Б.Д.* Психология развития.
- <sup>45</sup> *Цукерман Г.А., Поливанова К.Н.* Введение в школьную жизнь: Программа адаптации детей к школе. М.: Генезис, 2003.
- <sup>46</sup> *Кудрявцев В.Т.* Психология развития человека...
- <sup>47</sup> *Роджерс К.* Указ. соч.
- <sup>48</sup> *Маслоу А.* Мотивация и личность. Питер, 2003.
- <sup>49</sup> *Меркулова О.П.* Сущность и динамика образовательных потребностей учащихся // Психология обучения. 2013. № 3. С. 29–44.
- <sup>50</sup> *Брушлинский А.В.* Субъект: мышление, учение, воображение: Избранные психологические труды. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003.
- <sup>51</sup> *Леонтьев Д.А.* Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 12–41.
- <sup>52</sup> *Петровский В.А.* Человек над ситуацией. М.: Смысл, 2010.
- <sup>53</sup> *Расказова Е.И., Леонтьев Д.А.* Жизнестойкость как составляющая личностного потенциала // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 178–210.
- <sup>54</sup> *Кудрявцев В.Т.* Психология развития человека.
- <sup>55</sup> *Кудрявцев В.Т., Урмурина Б.Г.* Творческий потенциал дошкольника: природа и структура. М.: Центр развивающего образования Владимира Кудрявцева; Актобе: Актюбинск. гос. ун-т им. К. Жубанова, 2002.
- <sup>56</sup> *Лазуткин В.А.* Становление «идеального»: онтологический и гносеологический аспекты: Дис. ... канд. филос. наук. М., 2005.

## Личностные аспекты психологии управления: культурно-исторический анализ

Рассматриваются культурно-исторические основания психологии управления, рассматривается роль игры в становлении и развитии позиции управляющего. Раскрывается связь управленческой и игровой деятельности и субъектных позиций в них. Особое внимание уделяется месту воображения в формировании субъектной позиции.

*Ключевые слова:* психология управления, культурно-исторический анализ, позиция режиссера, игровая деятельность, субъект игровой деятельности.

Особое место в психологии управления занимают проблемы, касающиеся психологических и личностных особенностей людей, которые осуществляют управление.

С одной стороны, существует мнение о том, что управленцем надо родиться. При этом, как правило, профессиональные характеристики таких людей неразрывно связаны с их личностными качествами – хороший организатор, добрый человек, умеет ладить с людьми и т. п.

С другой стороны, существуют направления и технологии целенаправленной подготовки менеджеров. Однако, как следует из психологической литературы, одни и те же знания, умения и навыки у одних людей способствуют эффективности подразделений, которыми они управляют, тогда как у других ведут к их распаду и деградации.

Таким образом, учитывая то, что эффективность того или иного предприятия, организации, учреждения, фирмы и т. п. непосредственно связана с особенностями управления, а в современной

психологической литературе, так же как и в литературе по менеджменту, нет однозначных критериев, по которым можно было бы выбрать человека, который будет достойным управленцем, проблема, касающаяся личностных аспектов психологии управления, является актуальной.

Есть основания рассматривать данную проблему в контексте культурно-исторической теории Л.С. Выготского. Автор культурно-исторической теории является чуть ли не единственным видным психологом, который пришел в психологию через искусство, и, прежде всего, через театр и театральную критику.

Представляется, что это во многом определило особенности предложенной им культурно-исторической или неклассической, как ее называл один из ближайших его учеников Д.Б. Эльконин, психологии. В действительности это была реализация методологического принципа, высказанного К. Марксом, согласно которому «ключ к анатомии обезьяны лежит в анатомии человека»<sup>1</sup>.

Л.С. Выготский с самого начала делает предметом своего психологического исследования не физиологические основы психических процессов и не отдельные психические функции, а сосредоточивает свое внимание на переживаниях, чувствах и эмоциях, с одной стороны, уже сложившегося взрослого человека, а, с другой стороны, на тех эстетических эмоциях, которые получает читатель, знакомящийся с художественным произведением.

Не будет с нашей точки зрения большим преувеличением сказать, что, занимаясь исследованием произведений искусства, Л.С. Выготский с самого начала выступает в своеобразной роли «режиссера» по отношению и к анализируемому произведению, и к тому, кто знакомится с текстом его работ<sup>2</sup>.

Надо сказать, что фигура режиссера является центральной в театральной индустрии. Режиссер всегда вынужден быть соавтором сценария, даже если берет для постановки готовую пьесу; он отождествляется со всеми актерами, которые реализуют сценарий; он организует освещение сцены и конструирует декорации. В общем не будет большим преувеличением сказать, что для режиссера всегда спектакль во многом остается «театром одного актера», где он сам себе режиссер.

Аналогичную позицию реализует Л.С. Выготский в своих статьях об искусстве. Он, с одной стороны, по-своему прочитывает содержание (выступает автором сценария), рассматривает действие с позиций разных героев (актеров), обращает внимание читателя (высвечивает) те или иные реплики, анализирует обстановку и предметную ситуацию, в которой происходит действие и т. п.

Во многом позицию режиссера реализуют авторы художественных произведений, придумывая сюжет, героев, их жизнь и судьбу. При этом они пользуются разными технологиями, чтобы заставить читателя испытывать различные эмоции и чувства. Нередко после создания произведения его герои начинают жить отдельной жизнью от автора. Это характерно как для реальных актеров, которые, поработав с тем или иным режиссером, меняются личностно и начинают по-другому воспринимать окружающий мир, что в конечном счете сказывается на их профессиональной деятельности, так и для вымышленных героев. Хорошо известна фраза А.С. Пушкина, который говорил: «Вот, что моя Татьяна сотворила, взяла и вышла замуж».

Кстати, именно эта особенность собственно режиссуры и ее отличие от манипулирования, при котором, независимо от того, идет ли речь о живых людях или вымышленных героях, они были и остаются «бездушными пешками» и ни о каком, ни личностном, ни профессиональном, развитии речь идти не может.

В контексте культурно-исторической психологии позиция управляющего сходна с позицией режиссера. Управляющий должен иметь (уметь конструировать) сценарий развития (ситуации, проблемы и т. п.), ориентироваться на тех, кто в них будет задействован, руководствоваться их личностными особенностями и учитывать их интересы и т. п.

Для реализации позиции управляющего (режиссера) необходим выход за пределы той или иной ситуации и возможность взглянуть на нее со стороны. Такую позицию Курт Левин обозначает как «точку вовне»<sup>3</sup>. В современной психологии ее нередко называют «надситуативной внутренней позицией».

С одной стороны, и в тезисе, что надо уметь взглянуть на ситуацию со стороны, и в мысли о том, что и управляющий, и режиссер должны уметь выходить за пределы ситуации, ничего нового нет. Однако если рассмотреть этот вопрос с точки зрения культурно-исторической психологии, то можно прийти к важным заключениям.

По мысли Л.С. Выготского, «точка вовне» является существенной характеристикой воображения и во многом определяет его специфику. Применительно к интересующей нас проблеме необходимых личностных характеристик менеджеров сказанное означает необходимость наличия у них развитого воображения.

Если попытаться осмыслить, зачем управленцам воображение, то можно выделить целый ряд аспектов, важных для профессии менеджера.

Во-первых, воображение обеспечивает смысл выполняемой деятельности. Иными словами, хорошие менеджеры должны иметь свой личностный смысл, определяющий направление и эффективность их профессиональной деятельности.

Так, например, менеджеры отдела продаж одной фирмы постоянно проходили обучение по направлениям «Коммуникация», «Переговоры», «Конфликтология», «Продажи», «Выявление потребностей и спроса». Однако конечный результат их деятельности оказался неудовлетворительным: нет никакого явного прогресса в работе фирмы, нет роста продаж, практически нет новых клиентов.

С нашей точки зрения, скорее всего, у этих менеджеров не было развитого воображения, что и привело к низкой эффективности их работы. Основная причина постигших их неудач в том, что они не чувствовали (не осознавали) себя творческими субъектами осуществляемой деятельности. Она носила для них отчужденный характер. Об этом, в частности, свидетельствует тот факт, что были случаи добровольного ухода менеджеров из этой фирмы и увода ими части клиентской базы.

Во-вторых, воображение обеспечивает предвидение последствий тех или иных действий и поступков. В противном случае получается, как в известной фразе: «Хотели, как лучше, а получилось, как всегда».

Например, в одной фирме отсутствовал начальник отдела, и директор этой фирмы решил сам исполнять эту обязанность. Он много занимался операционной деятельностью этого отдела, работал с клиентами и реализовывал, казалось бы, свои лучшие профессиональные и личностные качества. Но в скором времени оказалось, что все это привело к тому, что другим отделам он уделял мало внимания как директор фирмы, стали происходить частые сбои в их работе, в коллективе возникли интриги, ревность и зависть у ряда сотрудников и т. п.

В-третьих, как отмечает В.В. Давыдов, воображение позволяет видеть «целое раньше частей»<sup>4</sup>. Реализация этой мысли в экспериментальных психологических исследованиях позволила нам прийти к заключению о том, что воображение ориентировано на целостный смысловой контекст предметной и социальной ситуации. Поэтому можно выделить разные уровни «точки вовне» и разные ситуации, возможность взглянуть на которые со стороны обеспечивает профессиональные компетенции управляющего. Например, в уже описанном случае, когда директор фирмы стал одновременно начальником отдела, он перестал руководствоваться контекстом целостной фирмы, а отождествился с тем отделом,

которым временно руководил. Именно это привело к ухудшению климата на фирме и фактически к провалу его инициативы. Ничего не изменило в плане эффективности руководства и решение директора назначить на эту должность лучшего менеджера фирмы. Он не только не справился с работой начальника отдела, но вынужден был уволиться, вследствие чего фирма потеряла хорошего менеджера.

Скорее всего, это было вызвано тем, что ситуация, на которую ориентировался лучший менеджер, оказалась иной, когда его перевели на должность начальника отдела. Это привело к тому, что он с ней не справился, получил отрицательный опыт и вынужден был сменить работу.

Наконец, в-четвертых, если следовать логике Л.С. Выготского, то воображение обеспечивает становление и развитие воли и произвольности.

Применительно к психологии управления это означает, что менеджер не только должен обладать развитой рефлексией, но уметь произвольно и осознанно занимать позицию управляющего.

Например, в одной крупной производственной компании работает специалист по отбору кадров. Однако оказывается, что с большинством тех людей, которых он отбирает, фирме рано или поздно приходится расставаться. Оказывается, что этот специалист по отбору кадров имела особую *личностную* позицию, согласно которой «всё всегда плохо», «ну почему у меня никогда ничего не получается». При этом она имела специфический взгляд на богатых и успешных людей – украли, незаслуженно получили, и т. п. Оказалось, что личная жизнь у нее тоже не устроена.

Все это привело к тому, что для работы в компании эта специалист неосознанно отбирала преимущественно тех, кто вызывал у нее жалость, тех, кому она, как обнаружилось, лично симпатизировала. Таким образом, данный специалист по кадрам не различала собственные профессиональную и личностную позиции и не умела их произвольно осуществлять в своей работе. Все это привело к тому, что отобранные ею люди не приживались в компании, которая с самого начала была ориентирована на успех.

Итак, обобщая сказанное, можно сделать вывод о том, что управленцы должны уметь выходить за пределы ситуации и обладать развитым воображением.

Закономерно возникают вопросы о том, где и как формируется «надситуативная позиция» и при каких условиях можно целенаправленно развить необходимое менеджеру воображение.

Рассмотрение этих вопросов в контексте культурно-исторической психологии выводит нас на проблемы игры.

Анализ игры в контексте неклассической психологии Л.С. Выготского позволяет сделать ряд выводов. Так, игра оказывается некоторыми воротами, пройдя через которые человек получает возможность реализовать творческую, в частности театральную деятельность, ведь игра, по мысли автора культурно-исторической психологии, это первая деятельность, в которой человек действует согласно собственному замыслу<sup>5</sup>.

Помимо этого, очень любопытны критерии игры, предлагаемые Л.С. Выготским. Он в качестве критерия называет воображаемую ситуацию. Но при определении того, что такое воображаемая ситуация по Л.С. Выготскому, очень важно его замечание, что, например, в игре в больницу ребенок плачет, как пациент, и одновременно радуется, как играющий.

Таким образом, получается, что воображаемая ситуация – это *пространство между реальным и смысловым полем*. Тогда тот, кто играет, должен одновременно ориентироваться и на реальность и на собственный смысл. Или, как указывалось в наших публикациях, можно сказать, что человек в игре *двусубъектен*.

Есть довольно распространенное мнение о том, что в игре развивается произвольность. При этом, как правило, ориентируются, с одной стороны, на то, что произвольность определяется как подчинение правилам, а одним из ведущих компонентов игры, по мнению Л.С. Выготского, является правило.

Однако исследование произвольности самой игры позволило авторам ввести понятие «субъект игровой деятельности»<sup>6</sup>.

Наличие субъекта игровой деятельности означает, что субъект становится не двусубъектным («пациентом» и «играющим»), а трехсубъектным («пациентом», «играющим» и тем, кто контролирует обе эти позиции).

Если проанализировать сказанное относительно игровой деятельности с точки зрения интересующей нас проблемы, касающейся личностных характеристик успешных менеджеров, то можно сделать некоторые заключения.

Первое заключение касается надситуативной позиции, или «точки вовне», которая, как следует из наших рассуждений, очень важна для реализации позиции управляющего. С одной стороны, эта позиция является непременным атрибутом игры, что позволяет говорить о необходимости умения играть тем, кто призван управлять фирмой, лабораторией, предприятием и т. п. С другой стороны, в наибольшей степени эта позиция присутствует в субъекте игровой деятельности,

что, как уже указывалось, предполагает умение играть, но вместе с тем предполагает способность к организации коллективной игры и ее управлению.

Второе заключение связано с разными видами игры. Как было установлено в экспериментальных исследованиях, можно выделить следующую периодизацию игры: режиссерская игра – образная игра – сюжетно-ролевая игра – игра с правилами – режиссерская игра – игра по правилам – театральная игра – игра с образом «Я» – игра в профессию – профессиональная игра<sup>7</sup>.

Основной смысл *режиссерской игры* связан с созданием сюжета. При этом играющий одновременно исполняет все роли и реализует свой сюжет в предметном пространстве.

В *образной игре* человек учится отождествлять себя с кем-то или чем-то другим. Соответственно она позволяет играющему выйти за рамки и границы собственного тела, своих переживаний и т. п.

В *сюжетно-ролевой игре* создаются условия для создания собственного сюжета и его реализации при помощи разных ролей.

*Игра с правилами* обеспечивает осознание играющими правил и их осмысления с помощью воображения (Л.С. Выготский: развитие игры от развернутого сюжета и скрытых правил к развернутым, явным правилам и скрытому сюжету).

*Режиссерская игра*, возникающая (которая должна возникнуть) к концу дошкольного возраста, с одной стороны, интегрирует достижения всех более ранних видов игр, а с другой стороны, порождает коллективный (микрогрупповой) характер осуществляемой игровой деятельности.

*Игра по правилам*, свойственная детям младшего школьного возраста, обеспечивает создание (конструирование) правил в любой деятельности (ситуации).

*Театральная игра*, с одной стороны, внешне похожа на игру-драматизацию, однако имеет целый ряд специфических черт. Театральная игра позволяет ориентироваться не только (и не столько) на партнера по игре, но и взглянуть на себя и свои действия с точки зрения зрителей.

*Игра с образом «Я»* направлена на познание себя, самоконтроль, самоконструирование, формирование устойчивой «Я»-концепции.

*Игра в профессию* направлена на постижение смысла той профессиональной деятельности, которой занимается (или собирается заняться) играющий. Она, как правило, направлена на взаимоотношения представителей той или иной профессии с представителями иных профессий.



В отличие от игр в профессию, *профессиональные игры* обеспечивают рефлексию, развитие, осмысление, перестройку и тому подобные отношения внутри той или иной профессиональной деятельности.

Попробуем проанализировать, что дает каждый из видов игр позиции управляющего. Итак, *режиссерская игра* обеспечит менеджеру составление сценария предстоящих событий. Этот сценарий будет касаться его взаимоотношений, с одной стороны, с теми, кем он управляет, а с другой стороны, с теми, с кем должны контактировать его подчиненные. При этом человек, владеющий режиссерской игрой, построит несколько сценариев, которые могут быть реализованы последовательно или параллельно, в зависимости от обстоятельств. Более того, учитывая особенности режиссерской игры, в начальных формах которой режиссер отождествляется с разными героями (персонажами), менеджер с хорошим уровнем режиссерской игры будет легко находить индивидуальный подход к каждому из тех, кем приходится управлять.

В примере про менеджеров, которые проходили обучение, но толку от их работы не было, в конечном счете было принято управленческое решение, которое предполагало составление индивидуального плана развития, включающего в себя профессиональное и личностное развитие всех участников. Помимо этого, был составлен индивидуальный план работы, в котором предусматривалось, что и как предлагать каждому клиенту, учитывая его особенности и потребности. Результат не заставил себя ждать – рост продаж возрос на 35% в первые полгода!

Данное решение и его эффективность свидетельствуют, что тот, кто его придумал и реализовал, овладел режиссерской игрой.

*Образная игра* помогает человеку, призванному руководить другими людьми, понимать и чувствовать тех, кем ему приходится руководить. Это обеспечивает, прежде всего, принятие правильных, с точки зрения подчиненных, решений, хороший климат и психологическую атмосферу на предприятии (фирме и т. п.).

Например, владелец одного банка с авторитарным стилем управления и, скорее всего, с неразвитой образной игрой начинает строительство торгового центра. При этом он постоянно меняет ближайших помощников, в том числе и своих заместителей, не выполняет обязательств перед подчиненными, меняет условия оплаты труда, всех подозревает и не скрывает этого, никому не верит и т. п.

Первая же попытка рейдерского захвата торгового центра удалась, и предприятие, а затем и финансовый департамент перешли

к новому владельцу. Это произошло, в первую очередь, потому, что этого владельца банка не поддержали его подчиненные. Он не мог отождествиться с ними, что привело к тому, что они так и не стали единой командой.

*Сюжетно-ролевая игра*, с одной стороны, создает условия для развития управленческой позиции как режиссерская и образная игры. Но помимо этого, она помогает руководителю и подчиненным строить и реализовывать два вида отношений – ролевые, в данном случае профессиональные, и личностные. Руководитель может дружить домами и/или семьями с какими-то своими подчиненными, но на работе они реализуют ролевые отношения.

Например, в одной консалтинговой компании, где, с одной стороны, все начинают работать в определенное время, а с другой стороны, у всех ненормированный рабочий день, один из сотрудников начинает систематически опаздывать. При этом он, во-первых, все время пытается оправдать свое поведение личностными факторами и, во-вторых, постепенно приучает к опозданиям других сотрудников. Разговоры с начальством ничего не меняют в его поведении. Скорее всего, он «выпадает» из ролевых отношений в силу низкого уровня сюжетно-ролевой игры.

В *игре с правилами* на первое место выходят правила, правда, правила осмысленные (развернутые правила и скрытая мнимая ситуация – Л.С. Выготский). Осмысленность правил является необходимой и существенной характеристикой игры с правилами. В противном случае мы имеем дело с деятельностью по правилам, причем для большинства ее участников она носит отчужденный характер.

При этом необходимо отметить два важных обстоятельства. Первое обстоятельство касается способности того или иного человека принимать «чужие» правила. Эта способность связана с особенностями развития воображения. Ярким примером принятия и переосмысления таких правил является всем знакомый эпизод с Томом Сойером, которого в наказание заставили красить забор. Он так сумел переосмыслить эту деятельность, что и забор был покрашен, и Том остался доволен.

Второе обстоятельство касается выработки правил для всех. В игре с правилами играющие, как правило, соревнуются, и независимо от ее результата споры касаются того, кто как играл, и никак не связаны с правилами. Поэтому нередко хорошие управляющие создают условия, когда правила вырабатываются коллективно, когда рассматриваются ситуации, где не все будут соблюдать правила и т. п.

В последнем примере, как только руководитель организовал коллективное действие, в котором были четко оговорены правила, создается некоторое условное наказание для тех, кто их не соблюдает (игнорирование их мнения на совещании) и т. п. В результате опоздания прекращаются, и их нет уже более шести лет.

Поздние формы *режиссерской игры*, с одной стороны, так же, как и начальные формы, нацелены на создание сюжетов. С другой стороны, они создают условия для формирования коллективного субъекта деятельности.

Например, несколько партнеров по компьютерному бизнесу создают банк. При этом, с одной стороны, у них четко распределены все роли, а с другой стороны, все акционеры участвуют в управлении. С самого начала между акционерами существуют некоторые разногласия, касающиеся стратегии развития, кредитной политики, управления персоналом и т. п. Между ними развивается нездоровая конкуренция, возникающие проблемы не решаются, разногласия практически даже не обсуждаются. Однако благоприятная экономическая среда, развитие рынка банковских услуг способствуют быстрому развитию банку и обеспечивают высокий доход акционерам.

Возникший кризис в стране привел к угрозе банкротства банка. Из-за отсутствия согласия и неумения совместно решать проблемы акционеры оказываются на грани разорения.

Это довольно типичный случай, который в конечном счете привел к захвату банка, связан с тем, что его акционеры не сумели создать общее дело в силу того, что у них не было опыта коллективной режиссерской игры.

*Игра по правилам* способствует развитию способности структурирования ситуации.

В одном из первых примеров, когда руководитель сначала сам стал возглавлять отдел продаж, а затем предложил эту должность лучшему менеджеру и оба эти решения оказались неэффективными, он составил карту компетенций и круг должностных обязанностей для того руководителя отдела, который был нужен именно его фирме. Это позволило ему не только нормализовать атмосферу на фирме, но и довольно быстро найти хорошего начальника отдела продаж.

Анализ того, что дает *театральная игра* менеджерам, позволяет выделить два аспекта. Первый аспект касается некоторой демонстративности (театральности) реализации той или иной позиции руководителем. Это бывает крайне важно в разных ситуациях, например, для того чтобы продемонстрировать подчиненному сферы и рамки их взаимодействия.

Второй аспект связан с тем, что в театральном игре руководитель не только ориентируется на своих подчиненных, но и принимает во внимание их круг профессионального общения и взаимодействия.

Многие хорошие и эффективные руководители умеют, когда надо, говорить особым голосом и с нужной интонацией, используют соответствующую мимику и жесты, умеют держать паузы и т. п.

*Игра с образом «Я»*, которая должна развиваться в юношеском возрастном периоде и обеспечивать переход от детского к взрослому онтогенезу, создает условия для становления жизненных принципов и ценностей. Устойчивый образ «Я», возникающий в результате этой игры, обеспечивает, с одной стороны, защитные механизмы, позволяющие выходить из любых стрессовых ситуаций, преодолевать трудности и строить собственное развитие. Помимо этого, устойчивый образ «Я» помогает в рефлексии себя как профессионала (в нашем случае себя как руководителя) и способствует целенаправленному развитию своих профессиональных качеств.

Акционер одного предприятия, ответственный за внутренние отношения, узнает о хищении финансовых средств и незаконном списании материалов. Вместе того чтобы усилить контроль и как-то разрешить ситуацию, он, опасаясь претензий партнера, предпочел скрыть неприятные факты. Для этого он расстался с аудиторами и позволил главному бухгалтеру привлечь других, более «лояльных» проверяющих. Он попросил главного бухгалтера скрыть недостачу и пообещал на все «закрыть глаза» в обмен на наведение порядка и добросовестную работу в будущем. В результате этот акционер остался миноритарием и участия в управлении компанией не принимает. Его личностные характеристики, приведшие к такому результату, связаны с отсутствием опыта игры с образом «Я».

С одной стороны, *игры в профессию* не имеют прямого отношения к позиции управляющих, ведь они и так должны хорошо понимать смысл той профессиональной деятельности, которую выполняют. Однако, с другой стороны, как показывает анализ деятельности некоторых менеджеров, далеко не всегда они ориентированы на тех, кто является потребителем их услуг. В одних случаях они концентрируют свое внимание на прибыли, в других – на реализации и отстаивании того направления, которым руководят, в третьих – на реализации собственных замыслов. Во всех этих и многих других случаях они неспособны посмотреть на собственную деятельность и деятельность своих подчиненных глазами тех, для кого производятся те или иные услуги.

В любом случае это приводит к тому, что люди с отсутствием опыта игры в профессию оказываются плохими управленцами.

При этом они часто страдают от эмоционального выгорания, и у них нередко вырабатывается негативное отношение ко всем окружающим.

Еще одним аспектом игр в профессию является то, что по мере карьерного роста у человека должен меняться смысл выполняемой им деятельности. Именно поэтому хороший менеджер далеко не всегда сможет стать хорошим начальником отдела, а хороший начальник отдела трансформироваться в хорошего заместителя директора.

*Профессиональные игры* способствуют профессиональному развитию человека. В интересующем нас случае это означает, что деятельность руководителей должна сопровождаться профессиональными играми.

Итак, управленец (менеджер, руководитель) должен хорошо владеть разными видами игры.

Третье заключение связано с условиями развития воображения. С одной стороны, согласно имеющимся в психологии данным, воображение является основой игры<sup>8</sup>. Одновременно с другой стороны, Л.С. Выготский называет игру воображением в действии. Исследования прошлых лет, направленные на взаимосвязь игры и воображения, позволяют говорить о том, что можно выделить их разные взаимоотношения в разных видах игровой деятельности. Так, если в режиссерской, образной игре, игре с образом «Я» воображение предшествует ее возникновению, то в сюжетно-ролевой и театральной игре воображение совпадает с игрой (воображение в действии – Л.С. Выготский). В игре с правилами, игре по правилам, в играх в профессию и профессиональных играх воображение во многом является результатом игры.

Для интересующей нас проблемы личностных характеристик менеджеров это означает, что, с одной стороны, необходима организация разных видов игр с разными, в том числе и производственными сюжетами, с другой стороны, важны условия становления и развития воображения.

Исследования прошлых лет позволили установить, что в структуре воображения можно выделить следующие компоненты: предметную среду, прошлый опыт, надситуативную внутреннюю позицию. Причем на всех этапах развития воображения можно найти выделенные компоненты. В то же время на каждой из стадий развития воображения есть главный компонент, который является пусковым механизмом реализации воображения.

Другой вывод, важный для обсуждаемой нами проблемы, касается двух видов воображения – смыслового и «объективного».

Причем последнее возникает при достаточной реализации смыслового воображения, которое, как правило, возникает и развивается в игре.

Сказанное позволяет сделать четыре важных вывода. *Первый вывод* касается того, что любой руководитель должен хорошо ориентироваться в той деятельности, которую выполняют его подчиненные. Это своеобразная предметная среда, с которой начинается становление и развитие воображения.

*Второй вывод* связан с организацией рефлексии профессиональной деятельности. При этом важно, чтобы люди, которых готовят к управлению, умели рефлексировать сначала деятельность других людей, а затем и свою собственную. Очень важно, чтобы это рефлексия была безоценочной. Хорошо использовать такие виды рефлексии, которые сопряжены с положительными эмоциями – показать управление наоборот, представить, как то или иное ошибочное решение принимает какой-то юмористический персонаж и т. п.

*Третий вывод* касается условий, при которых будущий (или настоящий) руководитель сначала бы занимал позицию «Над» или «Сверху», а затем учился трансформировать ее в «точку вовне».

Например, дается ситуация, для которой человек должен придумать сценарий, затем разыграть его и т. п. После этого ему предлагается представить и проиграть, что придуманная им ситуация взята, например, писателем для сюжета своей новой книги.

*Четвертый вывод* связан с разными видами воображения. Если смысловое воображение позволяет предлагать разные, в том числе и фантастические, решения (и это очень важно, особенно на первых порах), то «объективное» воображение предполагает определенные рамки. Поэтому целесообразно решение разного рода профессиональных задач, которые требуют реализации «объективного» воображения.

Последнее четвертое заключение касается условий формирования субъекта игровой деятельности.

Условия становления и развития субъекта игровой деятельности связаны с соотношением игры и не игры в жизни человека. Одна и та же ситуация, сюжет и т. п. могут быть и предметом игры, и реализоваться в жизни. В одном случае (в игре) человек частичен, он исполняет роль, занимает определенную позицию, следует условным правилам и т. п. В другом случае человек чувствует себя источником своего поведения и деятельности и поступает лично<sup>9</sup>.

Формирование субъекта игровой деятельности происходит как раз при сопоставлении этих разных позиций. Менеджер должен

уметь представить одну и ту же ситуацию как в игре, так и вне игры. Это дает ему возможность использовать игровую деятельность и игровые технологии в реальной жизни, в том числе и в своей профессиональной деятельности.

---

Примечания

- <sup>1</sup> *Ильенков Э.В.* Диалектическая логика: Очерки истории и теории. 2-е изд., доп. М.: Политиздат, 1984.
- <sup>2</sup> *Выготский Л.С.* Психология искусства / Предисл. А.Н. Леонтьева; коммент. Л.С. Выготского, В.В. Иванова; общ. ред. В.В. Иванова. 3-е изд. М.: Искусство, 1986.
- <sup>3</sup> *Левин К.* Теория поля в социальных науках: пер. с англ. СПб.: Сенсор, 2000. (Мастерская психологии и психотерапии)
- <sup>4</sup> *Давыдов В.В.* Виды обобщений в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). М.: Педагогика, 1972.
- <sup>5</sup> *Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1996. № 6.
- <sup>6</sup> *Новикова Т.С.* Психологическое значение сюжетно-ролевой игры в онтогенезе личности: Дис. ... канд. психол. наук, М.: РГГУ, 2006.
- <sup>7</sup> *Бережковская Е.Л., Кравцова Е.Е.* Психологический театр как форма подготовки педагогов и психологов образовательных учреждений // Проблемы преемственности и непрерывности в образовании и психическом развитии детей. М.: Красноярск, 1999.
- <sup>8</sup> *Выгодская Г.Л.* Обучение глухих дошкольников сюжетно-ролевым играм. М.: Просвещение, 1975.
- <sup>9</sup> *Выготский Л.С.* Психология развития ребенка. М., 2004.

В.К. Шабельников, И.В. Шабельников

## Социокультурная детерминация восприятия речевых фонем

В статье рассматривается одна из ключевых проблем культурно-исторической теории Л.С. Выготского – функционирование речи как орудия организации сознания. Анализируется связь восприятия и оценивания фонем русского языка с социально выработанными оценочными категориями. Излагаются результаты многолетних исследований, проведенных на основе метода ранжирования индивидами фонем. Выявлена устойчивая связь оценивания различных фонем с оценочными категориями, лежащими в основе социальной организации сознания.

*Ключевые слова:* речь, сознание, деятельность, оценивание, фонемы, оценочные категории, интенциональность сознания.

Одним из центральных моментов культурно-исторической теории, развиваемой Л.С. Выготским и его последователями, является положение о речи как орудии высших психических функций, как орудии организации сознания и психических процессов человека. «Наши исследования показывают, – писал Выготский, – что речь в этом отношении не представляет какого-нибудь исключения из общего правила, которому подчинено развитие всяких психических операций, опирающихся на использование знаков, – все равно, будет ли это мнемотехническое запоминание, процессы счета или какая-либо другая интеллектуальная операция употребления знака»<sup>1</sup>. Л.С. Выготский критикует Пиаже за вынос основ формирования сознания за пределы социальных ситуаций развития ребенка. Подчеркивая социальный характер ситуаций, детерминирующих сознание, Л.С. Выготский вводит представление об «интерпсихических категориях»



как начальных формах организации психических процессов. Изначальной формой организации сознания и его психических функций выступает взаимодействие ребенка с взрослыми, как общение, структурированное социальными знаками. «Культурное развитие какой-нибудь функции, в том числе и внимания, – пишет Л.С. Выготский, – заключается в том, что в процессе совместной жизни и деятельности общественный человек вырабатывает ряд искусственных стимулов, знаков. При их помощи направляется общественное поведение личности, они же становятся основным средством, при помощи которого личность овладевает собственными процессами поведения»<sup>2</sup>. Идеи Л.С. Выготского о социальной природе психических процессов человека, о роли орудий в формировании сознания и «высших психических функций» приводят к необходимости изучения речи как социальной системы детерминации сознания. Утверждая социальную природу орудий, определяющих организацию психики человека, сторонники культурно-исторического подхода приходят к необходимости исследования речи как основы социальной организации сознания. В основе организации сознания лежат системы общественных стимулов и знаков, зафиксированных в формах речи. В глубинах речи, а следовательно, и в основе организации сознания, лежит такой важный компонент речи, как звуки, или фонемы, языка. С какими именно компонентами социальной организации сознания связаны фонемы как базисные элементы речи?

Характеристика сознания человека может включать в себя описание представлений индивида о мире, его взглядов и позиций, может описывать содержание сознания, выявленное с помощью опросников и тестов. Вместе с тем теоретические концепции психологии подчеркивают такие базисные характеристики сознания, отражающие его глубинные основы, которые недоступны восприятию самого индивида. В основе сознания человека лежат системные основания, обычно не входящие в содержание его образов, но обеспечивающие и системность сознания, и характер практической активности индивида. Системность является одной из базисных характеристик сознания, как и его векторно-смысловая организация. То, что в основе сознания лежат системы смыслов, ценностей, мотивов, потребностей и семантических оценочных категорий, представлено в самых разных психологических концепциях (В. Франкл, А. Маслоу, А.Н. Леонтьев, Ч. Осгуд, В.Ф. Петренко и др.). Одной из важных концепций философии и психологии является *концепция единства сознания и деятельности* (Г.В.Ф. Гегель, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн).

Сознание обычно раскрывается в самонаблюдении как внутреннее пространство образов, событий и переживаний. Деятельность же всегда имеет *векторный характер*, она направлена на решение каких-то задач, на достижение целей или удовлетворение потребностей. А.Н. Леонтьев подчеркивал, что деятельность направлена на мотивы, которые и придают ей смысл. Представление о единстве сознания и деятельности предполагает осмысление структурного сходства или идентичности деятельности и сознания. Если деятельность имеет векторную направленную организацию, то имеет ли такую же векторную организацию наше сознание? Очевидно, что сознание тоже должно иметь в своей основе направленность или интенцию. Хотя в самонаблюдении векторность или направленность сознания мы не видим. В чем же проявляется векторность и интенциональность сознания? Являются ли образы ситуаций и объектов, представленные в сознании, направленными на что-то?

Представление об *интенциональности*<sup>3</sup> сознания развивалось в психологии еще до становления психологических теорий деятельности и концепции единства сознания и деятельности. Уже со времен Фомы Аквинского интенция понималась как имманентная направленность сознания на свой предмет (безотносительно к тому, выступает ли предмет сознания реальным или воображаемым). В XIX в. понятие интенции было введено в психологию Ф. Brentano. Интенциональность представлялась основным свойством психических феноменов, выступая как их предметная отнесенность в сознании, как направленность сознания на его предметное содержание. До появления психологических теорий деятельности сознание понималось как непосредственное, прямое отражение человеком объектов и ситуаций. Поэтому и предполагалось, что сознание как бы непосредственно направлено на его объекты. В работах Вюрцбургской школы психологии (Н. Ах и др.) интенция сознания рассматривалась уже как результат воздействия на мышление неосознаваемых *детерминирующих тенденций*, исходящих от «образа цели» или поставленной задачи.

В теории деятельности сознание стало пониматься в его социальной организации, в его соотносительности с общественной деятельностью. Сознание соотносится с общественно-исторической деятельностью, в которой оно организуется и функционирует. «Конечно, – пишет А.Н. Леонтьев, – развитие сознания у каждого отдельного человека не повторяет общественно-исторического процесса производства сознания. Но сознательное отражение мира не возникает у него и в результате прямой проекции на его мозг представлений и понятий, выработанных предшествующими

поколениями. Его сознание тоже является продуктом его деятельности в предметном мире»<sup>4</sup>.

Выполняя деятельность в социальном и предметном мире, человек усваивает некие системные категории, в логике которых он разворачивает свое сознание. Очевидно, эти системные категории сознания должны иметь свою векторную основу, должны позволять человеку осознавать объекты в соотношении с организацией его деятельности. Но в чем конкретно проявляется или должна проявляться интенциональность сознания? На что направлено сознание индивида при оценке им объектов? Всегда ли на мотивы и цели? Или в основе сознания, как социально организованного процесса, лежит система общественных смыслов и категорий, организующих структуру мировосприятия?

Категориальное пространство сознания начинает формироваться у ребенка на самых ранних стадиях развития его мироощущения. Об этом говорят ведущие концепции психологии развития. Жан Пиаже как первый период развития мышления ребенка выделяет этап сенсомоторных координаций; движения младенца соотносятся на этом этапе с его ощущениями и уже приобретают векторность, направленность на получение приятных ощущений. Из этих взаимодействий ребенка с объектами или взаимосвязи движений с ощущениями возникают направленные действия, которые на следующих этапах возрастного развития объединяются в системы умственных операций, принимающих информацию и обрабатывающих ее. С самого начала формирования умственных схем, лежащих в основе оценки информации, сознание человека приобретает векторную интенциональную основу.

Д.Б. Эльконин как первый период развития личности выделил период эмоционального общения ребенка с взрослыми. В отличие от концепции Пиаже в качестве основы развития психики ребенка здесь выделено не субъект-объектное взаимодействие с миром вещей, а субъект-субъектное взаимодействие с взрослыми. У Пиаже в основе векторов направленности ассимилятивных схем мышления, перерабатывающих информацию, лежат собственные психофизиологические ощущения ребенка. А у Эльконина (опирающегося на идеи Выготского об «интерпсихических» взаимодействиях ребенка с взрослыми как основе становления высших психических функций) векторы интенции человека организуются эмоциональным взаимодействием ребенка с взрослыми. В этом случае система категорий оценок, лежащая в основе интенции сознания, изначально имеет социальный характер.

Отталкиваясь от теории деятельности и социальной природы сознания, можно полагать, что в основе сознания лежат некие социальные по форме, но индивидуальные по особенностям взаимодействия с миром категории, которые задают векторы интенции сознания. Очевидно, что человек воспринимает объекты, соотнося их со смысловыми категориями своего сознания.

Но если системы, организующие векторы сознания, лежат в основе структуры мировосприятия и мировоззрения человека, то могут ли эти организующие сознание системы сами быть объектами восприятия или самонаблюдения? Скорее всего, вряд ли. Опыт психологии XX столетия показал, что психические схемы, лежащие в основе устойчивых действий и особенно в основе построения образов, сами чаще всего не являются объектами самонаблюдения (П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец). Они обычно функционируют автоматически, без их осознания и ощущения. Вместе с тем значимость психических процессов от категорий, организующих векторы сознания, настолько высока, что психология, безусловно, нуждается в методах выявления подсознательных интенций, организующих векторную динамическую структуру сознания. Каков же может быть путь исследования этих подсознательных категорий и процессов, лежащих в основе векторности нашего сознания?

Сознание человека представляет собой многоуровневую систему. На верхнем психологическом уровне, доступном самонаблюдению индивида, функционируют восприятие объектов, сознательная оценка объектов, процессы мышления и пр. На более глубоком уровне организации сознания функционируют не только мотивы и бессознательные напряжения личности, но и интенции соотношения воспринимаемых объектов (образов сознания) с социально выработанными категориями, на основе которых производится оценивание и осознание этих объектов. Психология XX века совершила прорыв за границы образов сознания, открывавшихся самонаблюдению, и благодаря психоанализу стала проникать в глубины бессознательного. Однако при всей революционности психоанализа и развернувшихся на его основе проективных методов психологии, слабостью этих методов была произвольность интерпретаций, отсутствие математической строгости презентации и обработки научных данных. В новых методах психологии XXI века мы имеем возможность получать достаточно точные картины организации нижних уровней сознания и подсознания человека, используя строгие математические методы обработки полученных данных.

Важнейшей характеристикой сознания, наряду с его соотносительностью с деятельностью, является *связь сознания с речью*. Речевая

основа сознания подчеркивается в работах многих психологов и философов. Однако каким образом векторность и интенциональность сознания связаны с его речевой основой? Речь любого человека наполнена множеством смыслов, которые выражаются не только в словах, но и в построении фраз и их грамматическом оформлении. Смысловая организация речи и языка анализируется в психологии речи, в психолингвистике, семантике, искусствоведении и т. д.

На первый взгляд, звуки речи определенным образом не связаны с векторностью и смысловой организацией сознания. В любом речевом образе присутствует множество фонем, характер каждой из которых, казалось бы, не связан со смысловой организацией высказывания и тем более с векторной организацией сознания данного индивида. Но так ли это? Не скрыта ли в звуках, используемых нами при построении речи, определенная организация, связанная с нашими векторными установками и устремлениями? Используя в словах те или иные звуки-фонемы, не проводим ли мы в каждый момент подсознательную ориентировку, направленную на согласование звуковой формы слова с системой наших предпочтений и устремлений?

Л.С. Выготский говорит об «интерпсихических категориях» как основе формирования сознания, возникающей в форме взаимодействий ребенка с взрослыми. У каждого человека в детстве складываются свои особые отношения с окружающими взрослыми, несущие свои напряжения и смыслы взаимодействий. Индивид с детства интериоризирует эти организованные интерпсихические поля напряжений и взаимодействий, что определяет затем подсознательную структуру «интрапсихических категорий» как «высших психических функций» сознания данного человека. Исходя из концепции Л.С. Выготского, можно полагать, что любые объекты человек воспринимает в логике организации своих «интрапсихических категорий», составляющих основу его сознания. И, в частности, компонентами поля «интрапсихических категорий» являются звуки речи, приобретающие свою смысловую окраску в процессе социальных взаимодействий.

Мы предположили, что в структуре сознания каждого индивида существуют *интенции*, не только как устремления к целям или мотивам деятельности, но и как *подсознательные соотношения разных объектов со значимыми для деятельности оценочными категориями*. Вряд ли вызывает сомнение тот факт, что в сознании человека с детства складываются довольно стабильные системы оценочных категорий, к которым могут относиться разные группы объектов.

Структуры оценочных категорий оформляют восприятие информации на подсознательном уровне. Воспринимаемый объект или воспринимаемое воздействие подсознательно соотносится с системами оценочных категорий, оценивается в соответствии с ними. Базисные системы оценочных категорий ассимилируют получаемые человеком воздействия от объектов, придавая воздействиям определенный информационный смысл. Любое воздействие на человека становится информацией, будучи соотношенным с некими системами оценочных категорий. Взаимодействие воспринимаемого воздействия с системой оценочных категорий делает это воздействие информацией, придает тому или иному полученному впечатлению определенный информационный смысл или информационную функцию. Системы оценочных категорий позволяют человеку мгновенно оценивать в любом воспринимаемом объекте наиболее значимые для взаимодействия с ним качества объекта. Такими качествами могут быть опасность–безопасность, полезность–бесполезность, сила–слабость, нежность–жесткость, активность–пассивность и т. п. Каждый воспринимаемый объект на уровне подсознания соотносится с системами жизненно важных категорий («добрый», «опасный» и пр.), хотя на уровне сознания такой явной соотношенности объекта с этими категориями может и не производиться. Поскольку такие социальные категории, как, например, «нежность» или «активность», имеют большую значимость в восприятии объектов, с которыми человек взаимодействует с детства, эти оценочные категории могут присутствовать в оценке любых явлений, составляя подсознательный базис восприятия мира.

Характеризуя сознание человека как социальное по его природе, мы не должны понимать «социальное» как однотипное, как одинаковое у всех людей. Социум дифференцирован, сложно организован и содержит в себе формы социальной культуры, задающие порой противоположные системы оценки каких-либо событий или объектов. Усваивая в своем сознании категории оценки разных явлений, каждый человек обретает принадлежность к тем или иным социальным группам, с их особыми социальными позициями и особыми характеристиками оценочных категорий сознания. В современных условиях дифференциации общества, приобретающей порой форму конфликтного противостояния сознаний, важно достаточно точно видеть отличия систем оценочных категорий, определяющих логику направленности сознания разных индивидов.

Можно полагать, что системы оценочных категорий различаются в разных социальных группах (возрастных, профессиональных, этнических и т. п.), определяя принципиальные различия

в оценке событий людьми, принадлежащими к разным социокультурным группам. Одной из задач психологии является раскрытие *структуры базисных оценочных категорий сознания*, с которыми соотносится восприятие объектов и ситуаций. Разные оценочные категории, такие, например, как «добрый», «справедливый», «нежный», «хороший», «гордый» и т. п., могут быть увязаны между собой, слиты, или могут относиться к разным смысловым полям. Совпадение систем оценочных категорий сознания может в таком случае быть условием взаимопонимания и взаимоприятия между индивидами, а различие систем оценочных категорий – условием непонимания и отторжения.

Каждая оценочная категория сознания имплицитно занимает определенное функциональное положение в интрасубъектном поле реальности человека. Психология еще не обладает достаточными методами, позволяющими научно констатировать структуры оценочных категорий сознания, лежащих в основе организации профессиональных, этнических или возрастных особенностей личности. Положение отдельной оценочной категории в поле сознания человека может оцениваться методом семантического дифференциала (Ч. Осгуд, В.Ф. Петренко). В методе семантического дифференциала любая выявляемая относительная оценочная категория (например, «мягкий–твердый» или «хороший–плохой») представлена формально градуированной шкалой, расположенной между двумя ее полярными характеристиками. Испытуемые на заданной шкале располагают свое представление о выраженности в анализируемом объекте предлагаемой категории. Но более сложными задачами являются, во-первых, выявление системности оценочных категорий сознания, выяснение их структурной организации, характерной для той или иной социальной группы, а во-вторых, определение интенциональной склонности индивида к той или иной системе оценочных категорий.

Для выяснения структурной организации систем базисных оценочных категорий можно использовать некие стандартные наборы объектов, с которыми группы испытуемых могут соотносить значимые для исследования категории. В разработанном нами методе «Способ оценки субъектного состояния»<sup>5</sup> исследуется не просто представление человека относительно выраженности той или иной категории в объекте, а выявляется расположение стабильной группы объектов в пространстве группы заданных категорий. Иными словами, исследуется не только субъективное отношение испытуемого к объекту в заданной категории, но и логика распределения объектов в пространстве разных категорий.

На основе разработанного нами метода возникает возможность конкретизировать особенности *сопряжения различных категорий при оценке любой интересующей исследователя группы объектов* (фонем, геометрических фигур, цветов и т. д.), а это позволяет исследовать психологические основания того, почему одни категории сознания подсознательно сопряжены с другими. Кроме того, этот метод позволяет выявлять *индивидуальную организацию пространства категорий сознания каждого испытуемого*. Предлагая группам испытуемых ранжировать стандартные группы объектов по тем или иным оценочным категориям, мы выявляем степени соотнесенности каждого объекта с каждой категорией. Обобщая результаты ранжирования по какой-либо группе испытуемых, мы получаем профили взаимосвязи объектов с оценочными категориями, характерные для данной социальной группы, описывающие организацию категорий сознания, характерную для данной социальной группы. Соотнося данные ранжирования объектов отдельным индивидом с профилями оценочных категорий определенной социальной группы, мы получаем характеристику системы категорий данного индивида, раскрывающую степень его подсознательной принадлежности к данной социальной группе.

Набор речевых фонем является одним из наиболее удобных объектов, который можно использовать для исследования оценочных категорий разных индивидов. Соотносятся ли фонемы, звуки речи, лежащие в основе языковой организации сознания человека, со стабильными значимыми категориями сознания? Есть ли в сознании индивида особая, характерная для него, взаимосвязь между двумя такими структурными компонентами сознания, как фонемы его родного языка и оценочно-смысловые категории? В языковой структуре сознания каждого человека фонемы приобретают относительную связь с самыми разными оценочными категориями.

Можно предполагать, что *использование фонем речи для выражения тех или иных характеристик объектов основано на некоей подсознательно ощущаемой человеком характеристике каждой фонемы*. В нашем исследовании мы предположили, что звуки родного языка, используемые в речи, обладают характеристиками, позволяющими человеку соотносить эти звуки с ценностными категориями сознания, имеющими для данного человека смысловое и эмоциональное значение. Любая фонема речи, так или иначе, подсознательно соотносится с эмоционально значимыми характеристиками объектов и явлений, характеризующихся в речи. Выстраивая фразу, выражающую какие-либо образы или другие компоненты сознания, человек описывает эти образы с помощью фонетических



структур, соответствующих этим образам по смысловым, ценностным и эмоциональным характеристикам.

Исследования А.П. Журавлева показали, что каждый звук (буква-фонема) имеет свою определенную смысловую нагрузку для носителей родного языка<sup>6</sup>.

Среднестатистический человек, мыслящий на русском языке, из всего предложенного набора букв-фонем, как наиболее естественную и близкую себе букву-фонему выбирает ту, которая является наиболее принимаемой и естественной для большинства представителей его языковой группы. Для русскоязычных людей таким тензором, или статистической нормой предпочтения, является:

<b>Щ</b>	<b>Х</b>	<b>Ц</b>	<b>Ш</b>	<b>Ы</b>	<b>Й</b>	<b>Ф</b>	<b>Ч</b>	<b>Ж</b>	<b>З</b>	<b>П</b>	<b>Т</b>	<b>Э</b>	
27	26	25	24	23	22	21	20	19	18	17	16	15	
<b>Г</b>	<b>К</b>	<b>Б</b>	<b>С</b>	<b>У</b>	<b>Д</b>	<b>И</b>	<b>Л</b>	<b>Н</b>	<b>В</b>	<b>Р</b>	<b>О</b>	<b>А</b>	<b>М</b>
14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

(чем меньше численное значение, тем выше среднестатистическое предпочтение фонемы)<sup>7</sup>. Любые отклонения от этой последовательности характеризуют индивидуальные личностные особенности текущей интенции человека. А.П. Журавлев и его последователи, выделив обобщенное положение звуков (фонем-букв) в семантическом пространстве речи у носителей одного языка, приняли это положение за общий для всех знаменатель. Сравнивая частоту использования человеком звуков в его устной или письменной речи с обобщенной частотой фонем по выделенным ими оценочным категориям, они давали характеристику этому человеку по степени отклонения его текста от общей частотной «нормы».

Позже А.Е. Наговицын выявил в каждой речевой фонеме ее скрытое когнитивное значение, которое данная фонема вносит в смысл слова<sup>8</sup>. Причем, как показывает Наговицын, когнитивный смысл определенных звуков-фонем сходен в разных языках, где используются данные фонемы.

Благодаря исследованиям А.П. Журавлева появилась возможность оценивать то или иное устное или письменное высказывание человека по его соответствию положению отдельных звуков (фонем-букв) в семантическом пространстве оценочных категорий.

В логике нашего метода оценки субъектного состояния мы разработали методику, которая позволяет фиксировать текущие подсознательные интенции любого человека через выстраивание

им последовательности определенных звуков (фонем-букв), в соответствии с распространенными в группе оценочными категориями (теплый, добрый, веселый, активный и т. п.).

Эта возможность возникает благодаря тому, что каждая фонема, в переживании частных жизненных случаев, имеет устойчивое положение в выражении личного отношения человека к реальности в целом. Психологическое основание такой определенности положения фонем в переживании человека связано с опорой взрослого человека на «слово» как на основу «речи», где слово, составляемое из определенного набора фонем, вплетено в структуру речи, со всеми ее отношениями к языковой реальности. Отталкиваясь от исследований А.П. Журавлева и его последователей, мы выдвинули предположение, что звуки-фонемы родного языка не только имеют свою особую смысловую нагрузку, но и сами включены в целостную векторно-смысловую систему сознания человека. Иными словами, отношения между разными фонемами речи связаны с различными оценочными категориями сознания, или, другими словами, разные фонемы имеют различную степень связи с такими категориями сознания человека, как «нежность», «смелость», «активность», «ответственность» и т. п.

Ранжируя стандартный ряд фонем, испытуемые раскрывают особенности организации своей индивидуальной системы оценочных категорий. При ранжировании фонем (или распределении других объектов) в логике образа какой-либо оценочной категории, эта удерживаемая в сознании категория изначально имеет отношение сразу ко всем фонемам. Но в процессе ранжирования фонемы выстраиваются в ряд – выражаются в виде тензорной интенции, которая подсознательно разворачивается в речи. В отличие от развернутой речи, опосредуемой социальными смыслами, ранжирование фонем является непосредственной проекцией симультанной подсознательной системы индивидуальных смыслов.

Результаты наших исследований показывают, что *общая языковая «норма» имеет сложный «тензорный» характер сопряженности звуков с оценочными категориями и представляется в особых текущих индивидуальных интенциях*. От особенностей этих текущих интенций часто зависит эстетическое предпочтение испытуемым того или иного события, высказывания или текста. Эстетическое предпочтение тех или иных событий, особенностей речи и текстов базируется на личностной внутренней тензорной системе сопряжения оценочных категорий, что находит воплощение в предпочитаемых людьми звуках (фонемах) и выражается в их текущей интенции.

Так, например, если предложить человеку последовательность букв-фонем:

Щ Х Ц Ш Ы Й Ф Ч Ж З П Т Э

Г К Б С У Д И Л Н В Р О А М

и попросить его последовательно выбирать из них те, которые ему наиболее нравятся, наиболее приятны, близки и естественны, он отразит в порядке своего выбора свою текущую на данный момент подсознательную интенцию. Эта текущая интенция, помимо характеристики субъектного состояния и настроения испытуемого, будет содержать в качестве фона устойчивую личностную интенцию.

Если, например, текущая интенция испытуемого развернулась в следующем ранговом порядке<sup>9</sup>:

Щ	Х	Ц	Ш	Ы	Й	Ф	Ч	Ж	З	П	Т	Э
14	27	22	7	15	10	1	24	11	12	19	16	4

Г	К	Б	С	У	Д	И	Л	Н	В	Р	О	А	М
21	8	23	20	13	25	18	5	26	9	17	3	2	6

то текущий звуковой фон испытуемого выражен последовательно-стью предпочитаемых им звуков (фонем).

Ф А О Э Л М Ш К В Й Ж З У

Щ Ы Т Р И П С Г Ц Б Ч Д Н Х

В этом случае, если в читаемом тексте или в речи собеседника будет присутствовать высокая частота «х», «н», «д», «ч», «б» и «ц», то это может вызывать у данного человека эмоциональное отторжение текста или личности собеседника. Но если смысловое содержание текста или высказывание будет превалировать над эмоциональным отношением данного человека к этому тексту или собеседнику, то его текущая интенция может измениться соответствующим образом.

Базисные оценочные категории, удерживаемые в системе сознания, имеют свой потенциал относительно других категорий и всего фонетического пространства. При ранжировании фонем

эта потенция преобразуется в интенцию, в соотносительность фонем с заданной оценочной категорией, что выражается проективной последовательностью фонем. Таким образом, субъективное отношение человека к категории фиксируется в этой последовательности фонем как в речи, так и в нашем исследовании. Но в отличие от речи в эксперименте ранжирование разворачивается в объеме строго заданной последовательности фонем как характеристике матрицы, что позволяет применять в исследовании все вычисления матричного анализа.

Каждая оценочная категория описывается типичным для нее порядком распределения фонем. Обобщая данные исследования ранжирования фонем родного языка по разным оценочным категориям, мы получаем *ряды достаточно стабильных систем взаимосвязи речевых фонем с распространенными оценочными категориями*. Испытуемые распределяют фонемы родного языка по степени их близости к каждой из таких категорий. В результате обобщения данных ранжирования фонем разными группами испытуемых мы получаем ряды устойчивых связей набора фонем с определенными категориями, *характерные для той или иной группы испытуемых*.

В эмпирическом исследовании нам удалось получить восемьдесят три профиля взаимосвязи фонем русского языка с отдельными оценочными категориями<sup>10</sup>. Некоторые профили взаимосвязи фонем с оценочными категориями не обладали достаточной устойчивостью. Но ряд связей оценочных категорий с фонемами имел выраженный характер. Наибольшей устойчивостью обладали профили оценочных категорий, более широко используемых в оценке межличностных отношений.

Порядки распределения фонем по степени их связи с разными оценочными категориями в ряде случаев оказались близкими для некоторых групп категорий (рис. 1, 2). В результате обобщения данных по группе испытуемых мы получили устойчивые профили связи фонем с целыми группами оценочных категорий.

На основе полученных нами эмпирических данных были выделены группы оценочных категорий, объединенные сходным порядком профилей расположения фонем. Некоторые группы оценочных категорий обладают общей связью с фонемным набором родного языка. Возникает вопрос: что лежит в основе этого совпадения порядка фонем с оценочными категориями? В любом случае мы видим, что разные по названию категории оценочных качеств имеют близкое или общее положение в сознании.

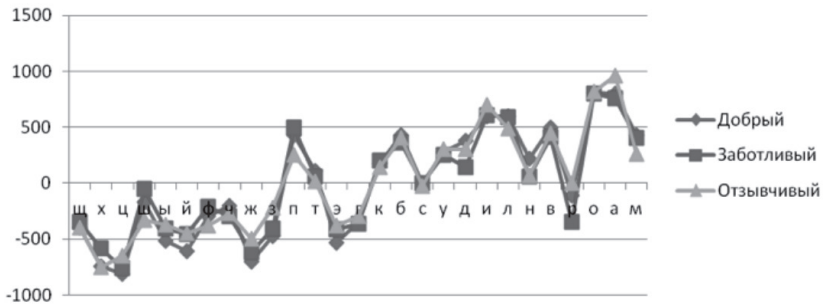


Рис. 1. Пример общего профиля связи фонем с тремя близкими по смыслу категориями

Сравнивая разные группы оценочных категорий, мы обнаружили, что выделяются группы категорий, имеющих сходные профили взаимосвязи с фонемами речи. Проведя факторный анализ профилей взаимосвязи фонематического ряда с 84 оценочными категориями, мы выделили двенадцать групп оценочных категорий, внутри которых профили распределения фонем были довольно близки между собой.

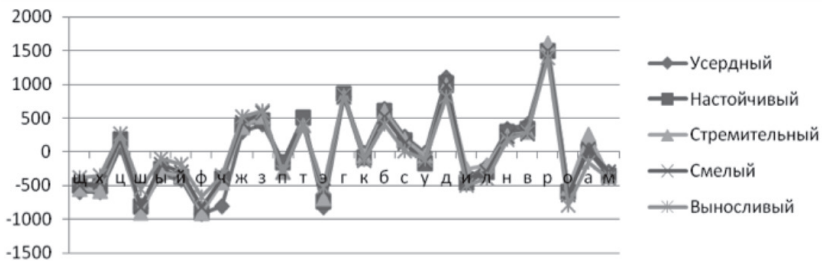


Рис. 2. Пример сходной связи ряда фонем с пятью разными оценочными категориями

Профили распределения фонем в семи из этих групп были наиболее сходными внутри каждой группы категорий. Такими группами категорий были: 1) «добрый», «заботливый», «отзывчивый»; 2) «усердный», «настойчивый», «стремительный», «смелый», «выносливый»; 3) «ответственный», «успешный», «верный»,

«рациональный»; 4) «скромный», «спокойный», «послушный»; 5) «оригинальный», «неординарный»; 6) «бодрый», «активный»; 7) «интеллигентный», «деликатный».

Вопрос о сходстве связи рядов фонем с группами оценочных категорий – это и вопрос о семантическом сходстве категорий внутри групп, и вопрос о достаточно четкой смысловой нагруженности каждой фонемы в основании сознания целой группы испытуемых.

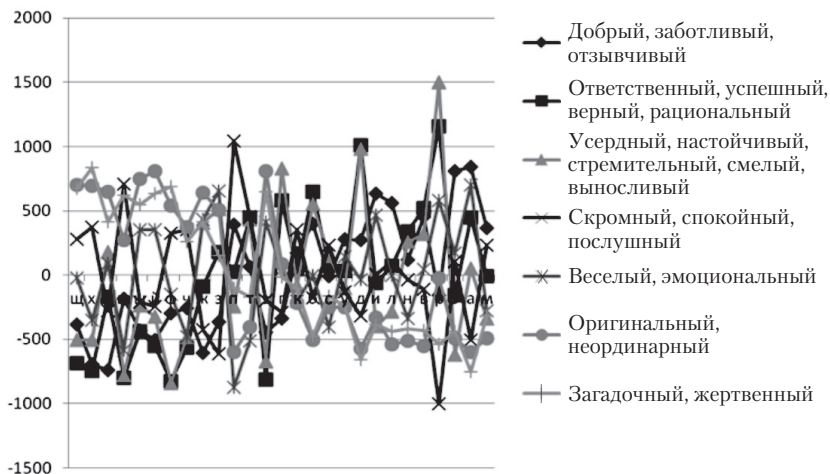


Рис. 3. Стабильные распределения связи фонем с разными группами оценочных категорий

В то же время профили распределения фонем у разных групп категорий существенно различаются между собой. На графике (рис. 3) можно видеть явные различия ранговых значений фонем в их соотношении с несколькими группами категорий, выделенными факторным анализом.

Одной из важных задач психологии является исследование культурно-детерминированных особенностей организации сознания. В частности, речь идет о специфике организации оценочных категорий того или иного индивида. Поскольку структура оценочных категорий лежит в области подсознания, выявить ее непосредственно довольно сложно. Но благодаря формированию общих для группы испытуемых профилей связи фонем с оценочными категориями, мы получаем еще и картину индивидуальных особенностей

распределения фонем каждого испытуемого. На основе этой картины мы можем исследовать степень совпадения ранжирования фонем данного индивида с общим профилем распределения фонем всей группой и выделить области различий индивидуального ряда фонем с групповым по той или иной категории. Отклонение индивидуального профиля взаимосвязи фонем от группового по каждой из категорий дает нам индивидуальную характеристику каждого испытуемого. Эта индивидуальная характеристика испытуемого раскрывается в подсознательном предпочтении испытуемого при выборе тех или иных фонем. На основании этого круга предпочтений мы можем установить характерную именно для данного испытуемого структуру оценочных категорий.

Можно полагать, что, являясь частью определенных социальных групп, каждый индивид усваивает системы оценочных категорий, обеспечивающие целостность и защищенность этих социальных групп. Это могут быть системы оценочных категорий, принятые в культуре семейно-родовых отношений, этнических, профессиональных, политических и тому подобных групп, причем некоторые из этих типов систем оценочных категорий становятся для данного индивида базисными, определяющими его бессознательную принадлежность к детерминирующей и формирующей его культуре. Можно предположить, что именно базисные системы оценочных категорий оказывают детерминирующее влияние на восприятие индивидом объектов, явлений, событий и разного рода внешних воздействий.

Человек усваивает не только оценочные категории, но и определенную логику связей фонем с оценочными категориями, интериоризирует эти связи в организации своего сознания. В ситуациях оценки явлений в схемах сознания индивид подсознательно устремляет процесс осознания к тем системам связи речи с оценочными категориями, которые являются основой организации именно его сознания. Эта устремленность выражаемых через речь оценок именно к определенным системам связи фонем с категориями оценок создает особый вид интенции сознания – не к индивидуальному мотивам или образам цели, а к социально выработанным основам сознания. Каждый человек, так или иначе, относит себя к определенным социальным группам, подсознательно отрицая логику организации сознания иных социальных групп, принимая ту звуковую палитру выражения ценностных категорий, которая наиболее близка именно ему. Выявление этих интенций – важный параметр оценки личности человека как носителя определенных форм сознания, характерных для определенной социальной группы.

Разработанная нами методика выявляет интенции индивида организовывать свое сознание в соответствии с логикой оценивания вещей в определенных подсознательно близких ему локальных социальных группах. Сравнивая индивидуальные особенности ранжирования фонем по ряду типичных оценочных категорий с полученными групповыми профилями ранжирования фонем разными группами индивидов по этим же категориям, мы характеризуем индивидуальные интенции испытуемых в пространстве социальных оценочных категорий. Эти интенции, как *устремленность индивида к определенным типам связи звуковых основ сознания с оценочными категориями*, лежат в основе организации его сознания.

Для результатов тестирования здесь важно, что логика связи звуков-фонем с оценочными категориями всегда лежит за пределами осознания самого индивида. Любой человек, подсознательно опирающийся в организации своей речи на наиболее близкую и приемлемую им логику связи фонем с важными оценочными категориями, сам эту логику связи не видит, не осознает. Поэтому в процессе тестирования по разработанной нами методике испытуемые в принципе не могут влиять на результаты тестов, изменяя картину связи фонем с оценочными категориями в желаемом направлении.

На основании обработки данных методом матричного анализа удается для каждого испытуемого построить не только картину личных интенций в организации его сознания, но и количественную картину тензоров, раскрывающих связи сознания данного индивида с системами оценочных категорий, т. е. выявить подсознательную близость, значимость или неприемлемость для испытуемого тех или иных категорий («нежность», «ответственность», «справедливость» и пр.), т. е. степень подсознательной сопряженности испытуемого с этими категориями.

В нашу базу данных были включены последовательности рядов фонем, характеризующие их групповые профили по 72 оценочным категориям. При компьютерном анализе отклонений интенций испытуемого от групповых профилей оценочных категорий<sup>11</sup> специальная компьютерная программа выделяет те категории, по которым степень отклонения ранговых значений фонем в интенции данного испытуемого минимальна, и те, по которым степень отклонения максимальна. Наиболее показательными в оценке личности являются минимальные и максимальные значения отклонений личной интенции человека от групповых профилей последовательностей фонем в оценочных категориях.



Так, при интенции испытуемого, выраженной последовательностью:

Щ	Х	Ц	Ш	Ы	Й	Ф	Ч	Ж	З	П	Т	Э	
14	25	26	15	19	24	8	4	22	27	5	17	6	
Г	К	Б	С	У	Д	И	Л	Н	В	Р	О	А	М
16	20	9	23	10	11	7	3	2	18	21	13	12	1

минимальную степень отклонения от группового профиля имеет категория «нежность» – 76, а максимальную степень отклонения испытуемый проявляет по категории «выносливость» – 161, что тензорно характеризует лояльность и конфликтность сознания данного человека по этим оценочным характеристикам.

Значимой характеристикой личности является не только характер оценивания человеком воспринимаемых объектов, но и *отношение данного человека к социально выработанным оценочным категориям*. Какие-то оценочные категории (например, «смелость» или «ответственность») могут быть для данного человека особо значимыми, а другие (например, «ум» или «деликатность») могут, наоборот, вызывать у него конфликтное отторжение. Такая черта личности всегда будет отражаться на отношении данного человека к окружающим людям, проявит себя в характере его поведения в коллективе.

Получив развернутую картину тензоров, описывающих интенции данной личности в системе тех или иных оценочных категорий, мы имеем, по сути, психологический портрет личности, проецирующийся в любой значимой для исследователя системе оценочных категорий. В логике разработанного нами метода матричного анализа могут исследоваться подсознательные взаимосвязи любых оцениваемых групп объектов с любыми социально выработанными системами категорий. Помимо фонем, в качестве оцениваемых объектов могут выступать геометрические фигуры, цвета, реальные люди, портреты, пейзажи и любые другие группы объектов. В качестве систем оценочных категорий также могут выступать любые важные для исследователя характеристики. Во всех случаях наш метод предполагает выявление индивидуальной логики соотношения испытуемыми рядов объектов с заданными системами оценочных категорий, а также получение обобщенных профилей норм соотношения, характерных для определенных социальных групп. Как важная черта личности выявляется степень принятия или отвержения испытуемыми определенных социально принятых категорий.

- 
- <sup>1</sup> *Выготский Л.С.* Мышление и речь // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. М., 1982–1984. Т. 2. М., 1982. С. 108.
  - <sup>2</sup> *Выготский Л.С.* Собр. соч. Т. 3. М., 1983. С. 207.
  - <sup>3</sup> Интенция – от лат. *Intentio* – намерение, стремление.
  - <sup>4</sup> *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М., 2004. С. 26–27.
  - <sup>5</sup> Патент на изобретение № 2359611 «Способ оценки субъектного состояния».
  - <sup>6</sup> *Журавлев А.П.* Звук и смысл. М., 1991.
  - <sup>7</sup> Буквы-фонемы, предлагаемые здесь к ранжированию, расположены в обратном порядке к их среднестатистическому предпочтению. Такой порядок расположения букв-фонем в эксперименте способствует более критическому рассмотрению испытуемыми букв-фонем в контексте их выбора.
  - <sup>8</sup> *Наговицын А.Е.* Особенности ритмо-фонетической структуры текста: смысловое наполнение фонетических знаков: учебное пособие. М.: Флинта, 2005.
  - <sup>9</sup> Цифры в нижнем ряду указывают на порядок выбора испытуемым фонем по их предпочтению.
  - <sup>10</sup> Профили были получены на выборке двухсот студенток одного из московских вузов.
  - <sup>11</sup> Групповые профили оценочных категорий были получены нами в результате обобщения данных ранжирования фонем по заданным оценочным категориям определенными группами испытуемых.

### Драматургия Чехова и «Поэтика» Аристотеля

Статья посвящена рассмотрению театра Чехова в контексте классической интерпретации драматического искусства в «Поэтике» Аристотеля. Особое внимание уделено спецэффектам, которые возникают в древней трагедии (по Аристотелю) и в самых известных пьесах Чехова. В статье рассматриваются некоторые трансформации, которые классическая античная модель драматического повествования претерпела в драматической концепции Чехова.

*Ключевые слова:* поэтика, миф, Аристотель, Чехов, перипетия, катарсис, трагедия, интрига, сюжет.

Я попробую описать общие контуры проблемы мифопоэзиса, особой взаимодополнительности мифологического и поэтического элементов в литературном повествовании, апеллируя к опыту чеховского театра и кратко рассмотрев, на мой взгляд, базовые структуры его организации на фоне классического прочтения темы и формы театрального действия в «Поэтике» Аристотеля.

Мифопоэзис объединяет две, очевидно, несовместимые, в силу анонимности мифического высказывания и сугубо личностной претензии поэтического, категории. Поэтический мелос, призванный захватить эмоцию и тем самым глубинную мысль читателя о себе, воспроизводит своего автора в «уже его» другом, требует эффекта перманентного воспоминания не «просто о себе», а «памяти себя» в полном воспроизведении, попросту требует невынужденного заучивания наизусть, бесконечного повтора. Сцена чувства, независимо от того натурализована ли она, как в пасторальных пейзажах, или это сцена сознания, должна быть сконструирована так, чтобы

части воспоминания претерпевали непреходящую полную актуализацию, и ясно, что место исполнения этой процедуры – не кто иной, как читатель (адресат), сомнамбулически теряющий себя в тексте. Это некая копия, образец которой не может быть явлен, поскольку такая копия единственна и неповторима, по крайней мере претендует на то, чтобы быть таковой. Мифическое повествование, напротив, патологически образцово. Это – сцена, с которой читатель не может сойти, поскольку он имеется только в качестве ее продолжения, есть ее собственный персонаж, без собственного контекста восприятия. В некотором роде миф есть жизнь персонажа-адресата, а поэзис – его отсроченная смерть, смерть его личной претензии на существование. И только так, посредством необходимого обмана в акте подражания, поэтическое пролагает себе дорогу к мифу.

Или, как замечает в ином контексте Аристотель: «...ибо убедительно бывает [только] возможное, а мы сомневаемся в возможности того, чего не было, и воочию видим возможность того, что было: ведь, будь оно невозможно, его бы и не было» (Poet. 1451b15-19)<sup>1</sup>. Как видно, по Аристотелю, миметическая функция театрального действия (у Аристотеля образцова в этом качестве трагедия) сопрягается с мифом (т. е. собственно рассказом, повествованием), прежде всего, «логически». Но «логически» именно с точки зрения зрителя, политической всеобщности «здорового смысла», которой тот принадлежит. Драма представляет то, «что могло бы быть, будучи возможно в силу вероятности и необходимости» (Poet. 1451a37-38). И это исполненное посредством подражания требование связности повествования (мифа), как работы упорядочивания фактов, выраженное в принципах завершенности, целостности и подходящей для восприятия протяженности, отличает хорошую драму от плохой.

В строго формальном значении автор – лишь медиатор такой связности авторских повествований, действий, мотивов и состояний персонажей, где их личная ограниченность предвидеть последующее, т. е. зрительский азарт порождает и саму фигуру автора, и все его личины, дистанцию между персонажем и зрителем, для которого неотвратимость судьбы героя одновременно есть основание идентификации с ним и нежелания эту идентичность признать. В этом смысле драматургия образцова: она наиболее явно по сравнению с иными жанрами опосредует итоговые ожидания, мечты о благом и счастливом, претерпевание перемен судьбы к хорошему и дурному всякого возможного персонажа-адресата всем многообразием препятствий, счастливых и несчастных совпадений и исходов, одновременно являющихся техниками построения интриги. (Все иные

формы – литературные жанры – этого техне в своей эффективности будут лишь частями, часто не обязательными для создания общего сценического эффекта, драматургической формы, расширяющейся в этом случае до глобального культурно-исторического контекста предъявления их собственной эффективности, т. е. способности непреложно вызывать в зрителе то или иное переживание.) Непосредственность явного в этом формальном «логическом» ключе оказывается лишь эффектом опосредующей схемы подражания тому, что «есть» в той или иной мере (т. е. по мерке возможного) по тому «здравому понятию», что далее никак не объяснимо. То, чего «нет», собственно автор или судьба (первосцена, где она решается), невидимо иначе, как в топосе подобного удвоения, деления интеллекта и созерцания, как преформаций онтологической неполноты действия, предоставляющих ему необходимый для жизни любой сцены избыток выразительности. Как таковое исполнение в «Поэтике» Аристотеля, с одной стороны, зависит от природной склонности именно человека к познанию посредством подражания. Он на изображениях, в мимической работе дубликации, обнаруживает в себе единственно ему присущую способность, и соответственно удовольствие, понимать, учиться и поучать (быть понятым, понятным даже только себе, и в силу этого существующим). Но с другой стороны, для драмы, тем более трагедии, этого недостаточно, поскольку цель ее – подражание действию «важному» (Poet. 1449b25), т. е. такому, которое имеет не только логическую всеобщность понятия. И соответственно такому действию, которое касается «всякого», захватывает эмоцию, и в случае трагедии подражание которому совершает «посредством сострадания и страха очищение подобных страстей» (Poet. 1449b26-27), примиряет зрителя с действительностью внезапно выпавшего несчастья, непомерной вины, судьбы, доставшейся герою по ошибке, не в силу его этических качеств.

Необходим эффект неожиданности, который Аристотель характеризует, прибегая к неожиданному выражению в форме анаколуфа: «...против всякого ожидания, одно вместо другого», когда нечто случается «нечаянно и само собой», но все же как бы «нарочно» (Poet. 1452a4-8), каковы, например, следствия вечной истины одного и того же слова Дельфийского оракула, данного в разное время отцу Эдипа и самому Эдипу. Искусство трагедии как раз и состоит в том, чтобы представить невозможное и невыносимое в качестве связанного, когда «одно вместо другого» берет верх над «одним после другого» (Poet. 1452a18-22). Все это, переживаемое в своей чудовищности, как лишенное оснований в бытии, – тем не менее возможно, но редкость такого возможного делает возможное

возможным «лишь потом»,okkaзионально, в том топосе смирения и беспомощности, где проступают знаки судьбы и претензии авторства, неизбежно отвергаемые героем, как вина, которую невозможно принять в качестве причины, с необходимостью влекущей к невыносимому исходу. И тем самым в том числе делает фрагментарное и эпизодическое, историю бессвязных случайных событий, доступным восприятию, как, например, мелическая песня завораживает, в целом подражая характеру, а не действию (трагедия, по Аристотелю, возможна без изображения характеров, но не наоборот), только потому, что трагедия уже усвоена зрителем в качестве рамки культурного восприятия, и действие всегда уже выступает движущим началом печали.

Эта логико-семантическая цезура в нарративе, изображение которой (центрированное на фигуре героя драматического повествования) производит очищение, определяется Аристотелем как неожиданная перемена от счастья к несчастью, в особых модальных стихах перелома, узнавания и страсти.

Имеется бесконечный ряд интерпретаций катарсиса. Здесь предлагается следующая, далекая от текстуального обоснования, если таковое в отношении аристотелевского катарсиса вообще возможно<sup>2</sup>. На нее намекает одна двусмысленность в тексте Аристотеля. Согласно ему, трагедия подражает лучшим, чем мы («лучшим людям, чем нынешние» (Poet. 1448a18)). Мифы, скорее в этом смысле, более подходят для изображения в трагедии, и трагики «оказались принуждены обращаться лишь к тем семьям, в которых происходили подобные страсти» (Poet. 1454a11-12), а потому к истории всем и всякому известных и по случаю наделенных особым достоинством власти аристократических родов.

Но с другой стороны, немотивированное страдание лучшего может вызвать лишь возмущение, но не сострадание и страх. Аристотель прямо, имея в виду восприятие зрителя, понимает подобную ситуацию как разрыв театральной условности и соответственно клевету или оскорбление общего чувства, «так как это не страшно и не жалко, а только возмутительно» (Poet. 1452b35-36). Потому только «такой человек, который не отличается ни добродетелью, ни праведностью, и в несчастье попадает не из-за порочности и подлости, а в силу какой-то ошибки, быв до этого в великой славе и счастья, как Эдип, Фиест и другие видные мужи из подобных родов» (Poet. 1453a7-11), может стать героем хорошей трагедии. Ибо только к таким же, как мы, мы можем испытывать сочувствие, и боязнь за их судьбу, идентифицироваться с ними, переживая ее как свою собственную, т. е. в поле свойственного человеку «чело-

веколюбия», поскольку «сострадание бывает лишь к незаслуженно страдающему, а страх – за подобного себе» (1453a3-7). Одним словом, мы можем испытывать эти чувства, только считая их такими же как мы «людьми» (а не зверьми или богами). Но тогда возникает вопрос: как они, эти лучшие из «лучших» семей, могут ими, т. е. людьми, стать?

Иными словами, этическая мотивация трагического действия и его восприятия оказывается подвешена между двух психологически нетранзитивных требований, совмещение которых делает возможным катарсис (т. е. очищение страхом и состраданием) самого страха и сострадания, этой неразрешимой загадки в аристотелевском определении трагедии: во-первых, признания явно недобродетельного, но «лучшего» человеком, и, во-вторых, наоборот, его страдания в качестве искупления общей вины тех, кто под добродетелью понимает только поднесение реальных, вполне ощутимых благ. Ибо всякое полисное единство имеет одно неснимаемое различие: бедных и богатых («Политика»), а добродетель в самом общем для всех членов полиса смысле есть, прежде всего, явление и передача блага тем, кто его полагает таковым, «нашему кругу», «неким своим», и даже часто неявно «полису» в целом. Особенное благо может служить процветанию общего, как, например, в древние времена олигархический строй был в государствах, сила которых основывалась на коннице, поскольку «держат коней человеку небогатому затруднительно» (Polit. 1289b36-37). И хотя «многим кажется» и так бывает, что «одни и те же могут быть и воинами, и земледельцами, и ремесленниками, а сверх того, и членами совета и судьями» (Polit. 1291b2-5), «но одни и те же люди не могут быть одновременно бедными и богатыми; вот почему эти части государства, т. е. богатые и неимущие, и признаются его существенными частями» (Polit. 1291b7-9)<sup>3</sup>.

Потому классическое философское положение о том, что всякий разлад в обществе или в индивидуальной душе есть условие бездействия, а душа как единство и согласие с собой есть начало жизни и деятельности, так и не достигает понятия, что оно никак не подтверждается фактами. Точнее, никто в эти факты из ограниченной перспективы собственного взгляда (полагая, что если он управляется с чем-то одним, стадом или молотком, то и способен править всем) не верит, т. е. всякое благо, душевное и полисное единство, будучи по определению только актуальным, в порядке действия, представления и аргументации не дано иначе, как возможное, на сцене, в народном собрании или в суде. И Сократ в «Государстве» Платона снова и снова вынужден варьировать эту единственную

мысль, а Аристотель вести счет добродетелям в отдельной науке «Этике», отделяя этическую действительность добродетельного от политической логики достижения блага (и на другом круге размышлений в границах самой «Этики» отделяя друг от друга теоретические и гражданские добродетели), в качестве поиска такого строя полиса, который способен производить техники достижения благ для как можно большего количества граждан, благ различных, но соразмерных отдельным для каждого отдельного гражданина представлениям о благе вообще, ибо иначе как в собственном представлении он его не видит.

Стремящиеся к свободе и равенству, но не обладающие богатством, в действительности видят возможность обладания первыми в последнем (демократия), и напротив, рассуждающие о добродетелях и даже их пестующие, средствами обладают, и потому способны воспринять равенство между свободой и наличием богатства в качестве некой единственно доступной для полиса основы добродетели (олигархия). Подобное противоречие, ведь «одни и те же люди не могут быть одновременно бедными и богатыми», не может быть мыслимо в форме единства, но только инсценировано по форме мысли (возможное как актуальное) в представлении, стирающем себя в качестве такового в самом истоке представления, отрыв от которого как сфальсифицированное памятование истока есть условие повествования (мифа), его раздвоение. И потому лучше обращаться к мифам, т. е. к историям семей, «в которых происходили подобные страсти», и «лучшие трагедии держатся в кругу немногочисленных родов – например, об Алкмеоне, Эдипе, Оресте, Мелеагре, Фиесте, Телефе и других, кому довелось претерпеть или совершить ужасное» (Роет. 1453a19–21). Нужно спуститься ниже уровня отрицательных частей полиса (положительные соответствуют, очевидно, элементам разделения труда) к этому самостоятельному элементу крови и родовой связи, где отличие как бы лишено детерминирующих меток гражданских форм признания и соответствующих им форм добродетели, т. е. когда «страдание возникает среди близких» (Роет. 1453b19–20) и когда лучше (в техническом смысле сценического мастерства) «сделать, не зная, а сделать, узнать» (Роет. 1454a2–3). И если восстановление единства возможно только в виде поразительной репрезентации разрушения его истока, т. е. отсутствия последнего, то миф и есть то, что суще в силу своего явленного небытия, очищения от всех первичных знаков человеколюбия и страстей, его выражающих, посредством их самих на той сцене, где полис только и способен себя инсценировать, как нечто лучшее, чем миф, превратив



последний в явное только возможного, т. е. в сцену, сценарий и инсценировку как таковые.

В строгом смысле драма Чехова имеет дело с той же проблемой совмещения несоединимого, поскольку понятный рассудку смысл единства (единства души и единства человеческого сообщества) у него вечно обращается бессмыслицей в переплетениях взаимных и отмеченных невзаимностью чувств персонажей. В этом театре классическая трагедия как бы выворачивается наизнанку, получает свой негативный отпечаток: начало драмы являет ее мифический исток и технический инструментарий действенности в полном его разладе – зритель, сочувствующий образцовому персонажу Чехова, обнаруживает себя на сцене в единственном лице, т. е. под отсутствующим (в силу очевидной условности представления) и, в конце концов, действительно безразличным взглядом другого. Мир чистого единства (и формально исполненного смысла сообщества) в его одинокой единственности обналичен: все персонажи изначально так или иначе причастны, не вполне легитимной в классическом греческом понятии, соединяющей добродетель и свободу, добродетели – богатство испытывается как вина ни на что не годного бездельника, а бедность вынужденно скрывается в своей порочности, поскольку на нее во избежание эксцесса среди «своих», способного породить разрыв этой общей социальной ткани «дачного» общения, никто сознательно и терпеливо не обращает внимания. Эксцесс, неспособный до конца воплотиться в таких обстоятельствах, неизбежно обнаруживает всякую сцену, на которой разыгрывается драма человеколюбия, как сцену любви, единственного чувства, которое в силу своей избирательности заключает в себе противоречие всеобщности собственного коллективного применения посредством все тех же образцовых проявлений человеколюбия, т. е. сострадания и страха. Эта всегда «отложенная» полнота явления любви (очевидного смысла, к которому можно всецело прилепиться, с ним слившись), где личная взаимность – лишь неполноценный ее двойник и поле фальсификаций, – оказывается условием повествования, ретроактивной конструкции, в которой ностальгическое воспоминание есть чистый способ производства памяти о не-сущем и не-бывшем, собственно о полноте этого особого чувства в персонаже, которое таким образом может быть увидено им самим со стороны (как невозможная, в силу невидимости извне, сцена любви) и пережито, как различие между собой прошлым и собой настоящим (т. е. понимающим, что эта память неполна, только память и обещание). Проблема, однако, в том, что, чтобы воплотиться, это различие должно быть стерто, ведь оно

и есть различие между персонажем и зрительном залом в их прочном взаимосоотнесении и невозможности быть по отдельности.

Философичность и особый поэтизм (поэзия, по Аристотелю, касается общего) драматургии Чехова могут быть поэтому объяснены тем, что у него в структуру драмы всегда включена рефлексия над самой постановкой в качестве элемента припоминания недействительного, фактически не подтверждаемого, в акте подражания персонажа самому себе прошлому. И, как следствие, она как таковая ставит проблему актера, того, кто подражает другому по определению. Или, точнее, проблему жизни как актерской игры, когда искренность чувства с точностью до наоборот копируется его искусственностью, так, что надежда на взаимность и желание эту надежду сохранить постоянно спорят со страстью к открытию пусть и горькой правды (любит/не любит и т. д.), поскольку в этом случае истина чувства одного персонажа неизменно полагается в слове, жесте, реакции его избранного и а priori безразличного, сущего вне сцены, объекта (откуда безнадежное в силу структурной невыполнимости, направленное на другого требование очевидности прямого или косвенного признания в любви, т. е. признания существования персонажа в качестве действительного по ту сторону сцены). В этом смысле зритель чеховского театра, проявляя сочувствие персонажу, в самой невозможности полной идентификации с ним идентифицируется с условием, на котором (человеколюбие в его трагической бесплотности и одиночестве) такая идентификация невозможна, как форма бытия и страсти. Иными словами, условием идентификации здесь является ее неудача, т. е. такая идентификация рефлексивна, и разрыв театральной условности служит ее укреплению, однако на том условии, что театр и жизнь теряют четкую разметку отличий, но остаются отличны (театральная условность сама как таковая в такой ситуации условна, из чего, однако, не следует обратное, что условна жизнь).

И, как следствие, вечная молодость большинства персонажей Чехова (в вариантах зачарованности свежестью чувств, желания жить и любить, когда становится все яснее и яснее мысль о том, что молодость проходит или прошла и др.) оказывается строго эквивалентна их старости, предваряемой знаками уже случившейся катастрофы, как в виде позиций, точек зрения других персонажей или же нелепых, но вполне возможных ситуаций и отвлеченных, сказанных по другому поводу или адресованных другим речей<sup>4</sup>. Так, например, когда Чебутыкин в «Трех сестрах» случайно разбивает фарфоровые «дорогие» (по стоимости или дорогие кому-то...) часы и тут же получает от Ирины: «Это часы покойной мамы»<sup>5</sup>,

любовь к которой разрушила его жизнь, читателю или зрителю предлагаются только знаки для интерпретации, поскольку на тот момент он может лишь догадываться об оставшейся в прошлом связи Чебутыкина, и не знает, знает ли Чебутыкин, что это часы покойной мамы сестер. При этом сама сцена оказывается не сценой использования символа (часов), но сценой символизации в ее бесполезности (часы разбиты). Прозрение или намеренная случайность здесь неотличимы, на что указывает и ответная, но неясно кому предназначенная речь Чебутыкина: «Может быть... Мамы так мамы. Может, я не разбивал, а только кажется, что разбил. Может быть, нам только кажется, что мы существуем, а на самом деле нас нет...»<sup>6</sup>. Что разбил?.. часы, свою жизнь, чужую? Разбитые часы и их идентификация включают, или, точнее, переводят в дискурс бесконечный одинокий монолог или непересекающиеся монологи персонажей, жизненные акты которых (скрытый, явный, или даже, как в описываемом случае, способный быть только рефлексивно проинтерпретированным, эксцесс) и само существование оказываются под вопросом, поскольку не находят подтверждения. И далее Чебутыкин вещает о романчике Наташи, жены Андрея, брата Ирины, с его, Андрея, начальником, о котором якобы (ведь, кажется, Чебутыкин знает, что об этом знают его адресаты) никто не подозревает. В свою очередь по ходу сюжета пьесы выясняется, что Андрей обманулся в искренности ее чувства, как и она сама своего, и теперь он обманывает себя. Фактически изображение отношений персонажей строится посредством демонстрации не-отношения, где их связь производится посредством наслаивающихся друг на друга эффектов, проявляющих отчужденность персонажей, естественную (поскольку никто не затевает расследования) странность их поведения (странного лишь для того, кто пытается обнаружить за ходом представления скрытую мысль, вскрыть телеологический источник действий персонажей).

Фактически, по мнению Аристотеля, реализуемая трагедией в акте катарсиса возможность признания неочевидного единства человеческого рода, преобразуется в чеховской драме в рефлексивную проблему смысла этого единства, заданную неразрешимостью теоретико-познавательной проблемы достижения единства субъекта и объекта в современной Чехову неокантианской теории познания и литературной теории символизма. Царства природы и свободы (аристократическая природная, мыслимая в качестве сущностного для человека порядка, добродетель и естественная свобода демократического этоса в раскладе классической греческой этико-политической мысли) разлучены, закон природы выражает

трансцендентный сознанию смысл предмета, а интеллектуальный акт – имманентный сознанию акт действия. Между ними непроходимая пропасть, так что смысл поступка, например, предательство или любовь, может быть доступен сознанию как очевидность действия, но не может быть однозначно вменен контрагенту вызванного этим действием переживания в качестве его собственной природы. В «Трех сестрах» Чехов прямо свидетельствует об этой проблеме в реплике Тузенбаха на очередной возвышенный монолог Вершинина о том, что царство взаимного понимания и счастья будет прирастать в поколениях с увеличением числа прекрасных и чувствительных людей, таких как Ирина, Ольга и Маша, которую Вершинин вскоре соблазнил (а их любовь стала прямым примером неочевидной взаимности, поскольку питается невозможностью разорвать супружеские обязательства, которыми отягощены оба персонажа, т. е. тем искусственным, что, кажется, должно лишать природную искренность силы порыва, и, как следствие, закрадывается подозрение, что эта любовь жива страданием, виной и также надеждой, как воплощением такой двойственности). Тузенбах парирует: «Не то что через двести или триста, но и через миллион лет жизнь останется такою же, как и была; она не меняется, остается постоянной, следуя своим собственным законам, до которых вам нет дела или, по крайней мере, о которых вы никогда не узнаете. Перелетные птицы, журавли, например, летят и летят, и какие бы мысли, высокие или малые, ни бродили в их головах, все же будут лететь и не знать, зачем и куда. Они летят и будут лететь, какие бы философы ни завелись среди них; и пускай философствуют, как хотят, лишь бы летели...»<sup>7</sup>.

Интересен оборот мысли: Тузенбах говорит не о романтических пустых небесах, которым нет дела до человеческих страданий, но о законах природы, до которых нет дела человеку, ибо он погружен в себя и, желая любви другого, требует признания в ней (внешнего свидетельства подлинности собственного существования), т. е. того, чтобы эти законы только лишь не противоречили реализации его желания (чтобы он о них даже «не знал», и поскольку знать не хочет, «никогда не узнает»).

В такой постановке вопроса об условиях эффекта сценической постановки Чехов снимает вуаль даже с наиболее репрезентативных элементов романтической мелодрамы, обязательный эффект которой состоит в неразличимости сна и реальности, так, что читатель способен еще питать надежду на happy end для понравившихся ему героев, как и чувствовать особую власть безличных сил природы, воплощаемых бессмысленным влечением к красоте и смерти.

Так что, например, концовка «Чайки» напоминает розыгрыш. Врач Дорн, когда все собравшиеся услышали выстрел, разыгрывает сцену случайного взрыва склянки лекарств в его сумке, идет посмотреть и подтверждает подозрение. И только в концовке концовки зритель вместе с Тригориным узнает от него, что это самоубийство сына Аркадиной, о котором ей пока не стоит (и о котором романтически настроенный зритель не желал бы) знать. Но Чехов разрушает им же созданную иллюзию, оставив во временном неведении лишь отдельных персонажей, и как бы растягивая действие за пределы этого сюжетного фрагмента, который почти случайно оказывается концовкой драмы.

Не следует однако думать, что Тузенбах в своих теоретических выкладках и утверждениях, а Чехов в этом отрицании романтического переживания, противоречит Вершинину, как бы воплощающему романтический идеал. Он, как и тот, не находит иного выхода из состояния внутренней невозможности придать смысл страданию, на которое, как и все, обречен, как начать трудиться. Он лишь отчетливо сознает вину за бездеятельность, неказистость собственного облика, свои желания, вину, которая в конце концов заставляет его, несмотря на снятый офицерский мундир, пойти на дуэль («Какие пустяки, какие глупые мелочи иногда приобретают в жизни значение, вдруг ни с того ни с сего. По-прежнему смеешься над ними, считаешь пустяками, и все же идешь и чувствуешь, что у тебя нет сил остановиться»<sup>8</sup>). Он стал некрасив, сняв мундир (мал и сух), как на это (не ему) указали уже многие, и сознает это, и в том же последнем, только что цитированном, монологе говорит: «Надо идти, уже пора... Вот дерево засохло, но все же оно вместе с другими качается от ветра. Так, мне кажется, если я и умру, то все же буду участвовать в жизни так или иначе»<sup>9</sup>. Трагическая неизбежность в романтическом варианте ее представления полагается в некой вечности, к которой обращены упования персонажа, но поскольку у него, как и у всех других, сцена своя, предназначенная только ему, возникает сродный комическому эффект, поскольку персонаж, в данном случае Тузенбах, как бы не отпускает себя в своего двойника, слишком рефлексивен, чтобы сыграть ту роль, которую и на самом деле выбрал и сыграл.

Противоречие автохтонных сил, владеющих персонажами классической драмы страстей, четко размеченных в символическом пространстве социальных обязанностей и чувств, и чеховских персонажей, озабоченных возможностью взаимопонимания, в виде рефлексивного выделения смысла такого понимания («Или знать, для чего живешь, или же все пустяки, трын-трава»<sup>10</sup>, как выража-

ется Маша) оказывается внутренним для чеховского театра. Его персонажи те же, что и персонажи классической трагедии, но помещены в пространство некоей готовности понимать всякого другого..., чувствительные, «порядочные» люди. Они уже в эдемском саду, но именно поэтому не ведают, зачем живут, и ищут ответа друг у друга. Фактически эффект абсолютно объективного описания жизни, отмечаемый всеми исследователями, читателями и в том числе современниками Чехова, как и клеветы на нее, отмечаемый особенно равнодушными, организуется за счет последовательного снятия всех исторических коннотаций<sup>11</sup>. Зритель каждый раз, в каждой пьесе, имеет дело со множеством драм в одной, объединенных в это единство репрезентацией проблемы смысла самой постановки, т. е. изображаемой жизни.

Разрушаются координаты классической трагедии: завершенность, целостность и доступная сознанию протяженность действия, не происходит радикальной перемены от счастья к несчастью, этическое оправдание становится просто «оправданием», «преступление» по ошибке – осознанным преступлением, как в «Дяде Ване», но вполне простимым как в силу нереализованности, так и в силу невозможности его помыслить в качестве такового по существу («Странно. Я покушался на убийство, а меня не арестовывают, не отдают под суд. Значит, считают меня сумасшедшим. *(Злой смех.)* Я – сумасшедший, а не сумасшедшие те, которые под личиной профессора, ученого мага, прячут свою бездарность, тупость, свое вопиющее бессердечие. Не сумасшедшие те, которые выходят за стариков и потом у всех на глазах обманывают их. Я видел, видел, как ты обнимал ее!»<sup>12</sup>).

Но все это не прямо. Чехов снимает не классическую трагедию, но драму характеров (психологическую драму) и мелодраму. И тем самым восстанавливает классическую трагедию в урезанном виде: от нее остается перипетия (перемена) как эквивалент готовности любить, вечною желанием счастья и неспособности его достичь, так что место действия и соответственно мифа как понятной комбинации фактов занимает конструкция фактов, как репрезентантов эмоции, которую классическая перемена воплощает, т. е. эмоции человеколюбия, сострадания и страха, к тем, кто вечно стремится оставить в своей душе место надежде, и, зная о приближающейся / уже случившейся катастрофе, ищет, воспроизводит, репетирует себя прежнего, молодого, полного предчувствий и надежд. Это «Не может быть!» одновременное «Почему?» и «За что?», дискурсивные формулы, сочленяющие имманентный и трансцендентный планы данных избранных, глубинных для конструкции коллективного

самочувствия человека, эмоциональных реакций, задают норму зрительского восприятия в той же мере, в какой являются центральной темой игры персонажей, их публичного присутствия.

Поражение персонажей в этом их понятном стремлении к полноте и осмысленности существования задает ностальгическую модель идентификации с ними для зрителя и читателя, но лишь в меру нелепости его собственных претензий на авторство своей судьбы. И найти и даже обрести отличие от них, избавившись от аффектов человеколюбия, означает для него эту идентичность безвольно иметь, как условие самого отличия, т. е. грезить наяву, совпав с фантазмом смысловой полноты (сцены видения себя любящим и счастливым, увиденной как бы с позиции другого и соответственно другим), как негативного условия полной и подлинной идентичности. Данная рефлексивная модель прямо вписана в повествование. Так, в «Вишневом саде» трагическая перипетия непосредственно инсценируется. В момент всеобщей суматохи, «дионисийского буйства», связанного с ожиданием вестей о судьбе вишневого сада, Варя в порыве негодования хватается палку, чтобы ударить Епиходова (слуга ее унизил, лишил присутствия), но дверь открывается и удар приходится Лопухину. Сценическая точность (именно Лопухин в субъективном смысле реальный виновник происходящего, в том числе и с нею), однако, выводит ее в качестве фигуры автора, руки судьбы, но только под маской идеального героя (она не знает, делая, а сделав, узнает), который вдруг раздваивается, поскольку и Лопухин, и Варя знают, кто в действительности виноват (он ее не любит, т. е. нечто не свершилось по определению, как в плохой, согласно Аристотелю, пьесе, когда некто знает, намеревается сделать, но так и не делает). Рефлексия смысла постановки, вписанная в постановку посредством фигуры автора, ничего не добавляет к ней, кроме различия в самой причине действия, ибо действительная вина одного персонажа с позиции другого персонажа приобретает значение только будучи усвоенной обоими, в качестве внутренней формы отношения человеколюбия, лишенной, однако, всякого природного качества именно в силу ее действительности (Варя нечаянно именно *сделала*, и именно то, чего хотела, так что техническое требование Аристотеля к хорошему изображению перипетии рефлексивно выворачивается наоборот, поскольку нечаянно здесь достигается желаемое, но вечно откладываемое). Персонажи эти идентичны в своем бессилии воплотиться в другом (обрести подлинное и полное присутствие) именно в меру видения себя глазами другого и в качестве других – лучших, чем они есть, как им кажется с высоты другого взгляда. Не допускаемое до сознания знание ими

этого, переживается как судьба, неизвестного авторства, вечная и неискупимая невинность. (В этом смысле особого сочетания вины и невинности, которое не сводится к различию объективной вины и ее субъективного усвоения, но вины положенной всегда в другом, однако посредством идентификации с ним, как идеальным самим собой, в чеховском театре мы имеем дело с чистым представлением христианского греха.)

Особенно показательны в этом смысле «Три сестры», где рамка действия закрывается только постепенно осознаваемым и читателем и героинями явлением неотвратимости вечного пребывания сестер в уездном городе, и повторно закрывается случайным, но объяснимым отъездом полка (и даже ушедшего из него в небытие Тузенбаха). «Придет время, все узнают, зачем все это, для чего эти страдания, никаких не будет тайн»<sup>13</sup> – говорит Ирина, а все действие между тем движется бесконечным наложением сокрытия и явления этих тайн для одних персонажей за счет других, а также и для самого зрителя, которому в последнем действии уже трудно поспеть за всеми предоставляемыми автором случаями проявить свои страх и сострадание. Так что легче, кажется, принять Чебутыкинское «Тара... ра... бумбия... сижу на тумбе я... (Читает газету.) Все равно! Все равно!»<sup>14</sup>, чем идущее ему рефреном Ольгино «Если бы знать, если бы знать!»<sup>15</sup>.

Напротив, вторжение автохтонных сил судьбы и желания, которое настаивает на своем до конца и обладает четкой матрицей социального различия, ведет к коллапсу восприятия, как в случае обнаружения Лопахиным в «Вишневом саде» себя в качестве хозяина сцены после покупки сада. Он не просто имитирует приличия и чувствительность (как фоновые персонажи лакей Яша и горничная Дуняша) в обращении с бывшими хозяевами, а скорее несмотря на осмысленность покупки и даже на явление в его душе чувства, что он реализовал главное желание (купил имение, где предки его были рабами), понимает, что зрителей у его торжества нет и он единственный, кто выпадает из сцены. Но потому он впервые и становится ее полноправным участником, таким же, как Раневская, которую он любит, но не может в этом признаться, Варя и все остальные члены их семьи, поскольку на этой сцене у каждого сцена своя. Так и перманентный эксцесс дяди Вани в одноименной пьесе, его попытки разрушить всеми замалчиваемую в ее странной реальности социальную связь, неизбежно равную в данном случае семейной сцене (по Аристотелю, перипетия может быть хорошо изображена только между кровными родственниками), оказывает лишь способом через настойчивое различение себя от значимого



для всех другого, обрести смиренную идентичность всеобщей невинности, напоминающей уловки истерика техникой получения от другого знаков собственного присутствия.

Другой вариант предоставляет «Чайка». Здесь зритель принужден мучительно искать среди персонажей главного режиссера еще не состоявшейся и уже состоявшейся, но прерванной трагедии, призванной разрешить проблему мирового смыслового единства (соединения косной материи с мировой душой после смерти всех существ мира – прямая пародия на Гегеля и Ницше), как, впрочем, и жертву преступления. И это так, хотя карты выброшены буквально сразу в виде самодеятельной постановки декадентской пьесы, Треплевым (своего авторства), со стремящейся стать артисткой и купаться в лучах славы и непонимания (ее таланта, конечно) Заречной в главной роли. Оба отождествляют себя с чайкой, убитой Треплевым во втором действии, символом смерти и свободы или разрушенной надежды, и ищут забвения. Так что знание одного, порождающее судьбу другой, снимается его смертью, как и вина. Эмблематично, что Треплев не помнит в конце пьесы в сцене возвращения персонажей в дом Аркадиной после двухлетнего отсутствия, о чайке и о том, что приказал сделать из нее чучело, но его обращенный к Дорну рассказ о жизни Заречной в эти годы прямо свидетельствует о переносе на Заречную образа чайки: «Бралась она все за большие роли, но играла грубо, безвкусно, с завываниями, с резкими жестами. Бывали моменты, когда она талантливо вскрикивала, талантливо умирала, но это были только моменты»<sup>16</sup>. Заречная принуждена без конца гениально исполнять сцену смерти, концовку повтора, не способна вырваться из уже заброшенного театра в усадьбе Треплевых, где так и не была до конца сыграна и все ею играется единственная пьеса, ее судьба.

Обветшавшие подмостки театра в саду, где должна была быть разыграна сцена одинокой любви и признания, являет собой место беспамятства, утраты истока в игре двойственности и вненаходимости, фальшивых театрализованных воспоминаний, позволяющих в жесте и слове другого разглядеть знаки своей судьбы, то прошлое, каким его хотелось бы видеть. Двусмысленная в силу отрицательной насыщенности неудовлетворенностью настоящим (в начале пьесы как бы не имеющей оснований) память сестер о прошлом счастье в Москве в «Трех сестрах», фантазмы нереализованности, сопровождающие «безумия» дяди Вани, всеобщее «не сразу» узнавание друг друга персонажей «Вишневого сада» в начале пьесы, как будто они встретились не после пятилетней разлуки, а спустились к самому истоку возможного, означаемому символически детства,

уже не способного реализоваться иначе как в грезах, их смещенная идентичность (например, Раневская обнаруживает себя и обнаруживается со стороны в своем телесно выразительном подобии дочери), регрессирующее к инфантильности поведение, отмечают место чаемого присутствия в качестве чистого в своей пустоте истока. В этом смысле «плохая» игра Заречной – всего лишь знак театральной игры как таковой, поскольку та подражает жизни, но на основании того, что кроме театра бесконечной претензии на существование при помощи проникновения в воспоминания другого, их редупликации, в подлинности которой и необходимо удостовериться, не существует ничего. И, следовательно, такая игра, требующая полной достоверности признания бытия имитатора от другого (имитируемого непосредственно или в предполагаемых в качестве его собственных образах подлинности существования) способна совпасть с реальностью только в точке смерти, безразличия и амнезии, там, где уже нет никого, а всплывающие в этой пустоте фрагментарные, отрывочные образы себя – лишь некие фантазмы, задающие внутреннее отличие персонажа от себя актуального, но в качестве только возможного, в выдуманном и/или нечаянно явленном, как знак судьбы, сходстве с другими<sup>17</sup>. Как замечает Вершинин: «Я часто думаю, что если бы начать жить снова, притом сознательно? Если бы одна жизнь, которая уже прожита, была бы, как говориться, начерно, а другая – начисто! Тогда каждый из нас, я думаю, постарался бы прежде всего не повторять самого себя...». (Можно вспомнить платоновского Эрна, посетителя того мира, и сцену выбора жребия новой жизни душами: почти все они выбирают ту же, что и прежде, желая доделать недоделанное и сделанное плохо, что в политическом смысле одно и то же и выносит нас за рамки собственно этоса, т. е. мира необратимости поступка. Но тогда что означает – «не повторять себя», если не саму фигуру повтора перед лицом себя того же самого, но другого, «как и прежде».)<sup>18</sup>

Этот локус амнезии, где тот, кто готовит встречу персонажей с их судьбой, обнаруживается нами в их собственном лице, чистом, как белый цветущий вишневый сад, становится пространством листа, на котором в каждом воспоминании, жесте, слове, описании, параллели (заданных в качестве репрезентантов вынужденного повторения) постепенно проявляется вневременное отличие их от самих себя теперешних, которых они не помнят. Так и актер разыгрывает не свою жизнь и потому попадает в нашу, чтобы обрести видимость бытия в глазах зрителя, стать копией несуществующего образца, под которым мы подразумеваем древний миф о начале всего на свете.

- <sup>1</sup> «Поэтика» Аристотеля цитируется с небольшими изменениями по пер. М.Л. Гаспарова, см.: Аристотель и античная литература. М., 1978. С. 111–163.
- <sup>2</sup> На русском языке изложение разнообразных теорий катарсиса см.: *Лосев А.Ф.* История античной эстетики. Аристотель и поздняя классика. М., 1975. С. 178–215; *Миллер Т.А.* Аристотель и античная литературная теория // Аристотель и античная литература. М., 1978. С. 5–24; Катарсис: метаморфозы трагического сознания: сб. статей / Под ред. В.П. Шестакова. СПб., 2007.
- <sup>3</sup> «Политика» Аристотеля цит. по пер. С.А. Жебелева: *Аристотель.* Соч.: В 4 т. Т. 4. М., 1983. С. 375–644.
- <sup>4</sup> Это специфическая черта текстов Чехова. Как показывает Вольф Шмид на материале повестей и рассказов Чехова, для последнего характерно использование многообразного инструментария, позволяющего связывать кажущиеся случайными повествовательные мотивы на основании вневременного принципа эквивалентности. В результате повествование структурируется не на основе временных (одно после другого) и причинно-следственных (одно вследствие другого) связей, а посредством разнообразных форм сходства и оппозиции (заданного сходством различия), выводящих повествование за рамки телеологических форм интерпретации элементов мира. См.: *Шмид В.* Проза как поэзия: Пушкин. Достоевский. Чехов. Авангард. СПб., 1998. С. 213–296.
- <sup>5</sup> *Чехов А.П.* Три сестры // Чехов А.П. Драма на охоте. Пьесы. М., 2010. С. 637.
- <sup>6</sup> Там же.
- <sup>7</sup> Там же. С. 619.
- <sup>8</sup> Там же. С. 657.
- <sup>9</sup> Там же.
- <sup>10</sup> Там же. С. 619.
- <sup>11</sup> Обзор соответствующих точек зрения, как и текстологический анализ языковых средств изображения провалов общения в творчестве Чехова см.: *Степанов А.Д.* Проблемы коммуникации у Чехова. М., 2005.
- <sup>12</sup> *Чехов А.П.* Дядя Ваня // Чехов А.П. Драма на охоте... С. 577.
- <sup>13</sup> *Чехов А.П.* Три сестры. С. 665.
- <sup>14</sup> Там же. С. 666.
- <sup>15</sup> Там же.
- <sup>16</sup> *Чехов А.П.* Чайка // Чехов А.П. Драма на охоте... С. 518.
- <sup>17</sup> Подробный анализ тем возвращения, памяти и беспамятства, различия и повторения в творчестве Чехова см.: *Ямпольский М.* Возвращение домой: различие и повторение // Ямпольский М. Демон и лабиринт (Диаграммы, деформации, мимесис). М., 1996. С. 117–170.
- <sup>18</sup> *Чехов А.П.* Три сестры. С. 603.

Психолингвистические методы  
в свете неклассической психологии  
Л.С. Выготского

Представлен психосемиотический подход к пониманию индивидуальной картины мира человека. Описана специфика отображения картины мира человека на его вербальную продукцию. Разработанный в рамках подхода математический инструмент ограничивает интерпретационную произвольность и позволяет получить доказательные результаты.

*Ключевые слова:* психолингвистика, неколичественные методы, математика, неклассическая психология, парадигматика, суицид.

Теоретико-методологической основой данного исследования стали культурно-исторические, системные и общегуманитарные представления об уникальности каждой индивидуальной системы отношений к миру, то есть об экзистенциальной картине мира человека. Эти представления были конкретизированы в виде нескольких принципов:

*Принцип культурно-исторического подхода к знаку, значению и понятию.* В соответствии с этим принципом использование понятий специфично для культурно-исторической по своему происхождению высшей психической функции. На ранней стадии, стадии комплексного мышления, в качестве значения слова «мыслятся те же предметы, что и на более продвинутой, но мыслятся иначе, иным способом и с помощью иных интеллектуальных операций». Благодаря этому, с одной стороны, возможно понимание между ребенком и взрослым, но с другой – это понимание неполное; оно лишь позволяет обмениваться сведениями о «физическом мире». В нашем исследовании мы взяли за основу именно эти представления Выготского<sup>1</sup>, и, отказавшись лишь от идеи «стадиальности»,

главенствовавшей в науке первой трети XX в. и не подтвердившейся в дальнейшем, по крайней мере, в своей «семантической части», рассматривали понятия как конструкты, имеющие одновременно абстрактную, логическую природу, и как «комплексные», «цепные» (по Выготскому), или, другими словами, метафорические и метонимические образования.

*Принцип системного разграничения объекта и его модели, «карты» и «территории».* Индивидуальная картина мира человека, как и отдельные ее составляющие, характеризуются невозможностью непосредственного наблюдения и измерения в «реальности» (на уровне означаемого) и семантической размытостью на уровне терминологизации (или означающего). Вследствие этого наиболее эффективным методом здесь является работа с моделями таких объектов. Требования к модели состоят в том, чтобы она, во-первых, была в определенном смысле проще моделируемого объекта, а во-вторых, в том, чтобы, несмотря на утрату части свойств объекта, она сохраняла те его качества, которые являются предметом изучения. В нашем исследовании мы осознанно поставили ограничения на использование динамических характеристик и, с целью создания интуитивной определенности, прибегли к метафоре Кожибского-Бейтсона<sup>2</sup> о «карте и территории», обозначая полученные статические модели как «карты», а моделируемые объекты как «территории».

*Принцип соблюдения уровней формализации.* Согласно принятым в математических теориях моделей принципам, следует различать уровни формализации. Первый уровень формализации состоит в точном описании на языке, достигающем математического уровня строгости, исходных наблюдаемых объектов. Второй уровень формализации состоит в том, что Теория выражается на эксплицитно формулируемом языке. В нашем исследовании для этого используется известный логический инструмент «машина с Оракулом». Он позволяет задавать вопросы: «Допустимо ли это значение?». Процесс деятельности Оракула никак не описан, формализованы лишь вопросы, которые разрешается ему задавать, а также допустимые ответы. С помощью этого логического инструмента можно давать точные описания, «формализованные относительно» понятий, не сформулированных точно, отграничив лишь понятия формальные от понятий, заданных с помощью «Оракула». Ю. Шрейдер, сокращенными формулировками которого мы воспользовались, рассматривает всю систему формализаций В. Проппа в его решениях «Морфологии волшебной сказки» как последовательное использование логической «машины с Оракулом»<sup>3</sup>.

*Принцип междисциплинарности.* Междисциплинарный характер исследования предполагает адаптацию и взаимное приспособление методов и техник, разработанных в различных, обычно сопредельных областях знания, для выдвижения новых нетривиальных гипотез и для комплексного решения проблем, неразрешимых в традиционных рамках одной дисциплины. В нашем исследовании мы использовали неколичественные методы современной математики<sup>4</sup> и тесно связанные с ними техники и инструменты структурного синтаксического и семантического анализа для формулирования и решения традиционных для психологии проблем.

Системные представления об экзистенциальном взгляде на мир и человека начали складываться значительно раньше, чем экзистенциализм получил свое название и был осознан как философское направление. На наш взгляд, у истоков направления стоят два автора: Достоевский, который побуждает своего героя «сделать пробу» и проверить истинность своих логических рассуждений собственной «экзистенцией», т. е. узнать, сможет ли он перенести, пережить следствия своей теории, и Кьеркегор, который пишет «об участии человека в своей собственной жизни». Их размышления объединяет важнейшее качество: в поле исследования проблемы включен сам исследователь, внутренний мир которого оказывается и инструментом, и логическим центром этого исследования. Под «внутренним миром» здесь понимаются не только мысли, чувства и переживания, но и нечто значительно более глубинное и потому плохо поддающееся вербализации: чувство бытия<sup>5</sup>. Это открытие чувства бытия как нового объекта изучения оказало решающее влияние на философскую и научную мысль XX в., испытавшего сильное влияние Достоевского и Кьеркегора. И наконец, в трудах Хайдеггера было дано описание мира как системы представлений, опыта, переживаний и отношений человека, в этот мир «вброшенного». Фундаментальный хайдеггерианский субъективизм был шагом вперед относительно того научного объективизма, благодаря которому позитивистская наука Нового времени собственно и отделилась от средневековой схоластики, противопоставив себя ей.

Глубина и терапевтическая эффективность экзистенциального подхода неизбежно сопряжена с его принципиальной субъективностью<sup>6</sup>, последовательная реабилитация которой в науке происходила на протяжении всего XX века. Методологическое противопоставление «классической» и «неклассической» науки было проведено еще Дюркгеймом, благодаря которому под «классической» наукой стали понимать такое отношение наблюдателя и объекта наблюдения,

когда наблюдение не оказывает регистрируемого воздействия на объект, и поэтому наблюдатель может быть исключен из научного описания. Впервые с этим столкнулись физики при изучении элементарных частиц, а затем невозможность рассматривать некоторые классы наблюдаемых объектов вне их отношений с наблюдателем была принята как основа в различных областях знания. Экзистенциальный подход в психологии, казалось бы, должен был естественно вписаться в область неклассических научных подходов. Однако этому препятствовало одно важное обстоятельство. В строгих неклассических подходах наблюдатель и наблюдаемый объект имеют различную природу. Физик, наблюдающий элементарные частицы, сам не является элементарной частицей. При экзистенциальном подходе наблюдатель и наблюдаемый объект являются в равной степени людьми, обладающими каждый собственной субъективностью, что делает практически недостижимой какую бы то ни было «инструментальность», упираваясь в тавтологию: психолог исследует внутренний мир человека, используя в качестве инструмента свой собственный внутренний мир, который он обязан исчерпывающе знать (в противном случае это не инструмент) и который он не может исчерпывающе знать, поскольку у него нет инструмента иного, чем он сам. Одним из способов высвободиться из этой логической петли может быть введение искусственного объекта-посредника между внутренними мирами двух людей, такого, что он будет достаточно сложным, чтобы подходить для гомоморфного отображения различных, а желательно, любых внутренних миров, и достаточно «исчерпаемым», наблюдаемым и дискретным для передачи ему функций инструмента. В принципе такой объект имплицитно уже используется – но почти без осознания его инструментальной функции. Это вербальная продукция, текст в его общесемиотическом понимании. Традицию исследования вербальной сферы можно, огрубляя, свести к двум моделям. «Психологическая модель» делает центром внимания то, что именно говорит данный конкретный человек, почти не фиксируясь на способах «говoreния». В развитой системе «лингвистических моделей», напротив, все внимание уделяется «способам говорения», но отсутствует рефлексия над тем, почему именно этот конкретный человек выбрал из множества способов сказать именно это. А между тем «психологический» и «лингвистический» взгляды соотносятся друг с другом, как парадигматика и синтагматика (Р. Якобсон, А. Зализняк). Лингвистический интерес к языку сводится в самом широком смысле к кодификации и инвентаризации всех лингвистических явлений, которые есть или имеют право

быть, – т. е. к построению парадигмы. Психологический интерес в самом широком смысле, напротив, направлен на селекцию и комбинацию конкретных лингвистических явлений – т. е. на построение синтагмы. В данном исследовании предпринимается ряд последовательных попыток комплексного и осознанного поиска синтагматических факторов, предопределяющих конкретные выборы и сочетания и лежащих в области психологии, с рекурсивным обращением к лингвистической парадигме. Это позволило выйти за пределы противопоставления «классического» и «неклассического» взглядов, применив к наблюдаемому и к наблюдателю один и тот же инструмент – порождаемые ими тексты.

В лонгитюдном многофакторном исследовании, продолжающемся с 1992 г. по настоящее время, удалось подтвердить кажущуюся тривиальной гипотезу, что у любого человека реально имеется своя уникальная картина мира<sup>7</sup>.

Доказательство этого положения состояло из трех этапов.

Этап 1 состоял в установлении группового подобия. Для проверки «группового подобия» были использованы тексты ТМ «Мой главный поступок», написанные двумя группами людей. В качестве маркированной общим свойством, экспериментальной группы были отобраны 10 пациентов кризисного отделения одной из московских больниц, поступившие туда после не первой попытки суицида (6 женщин и 4 мужчины в возрасте от 35 до 45 лет). Этот выбор отвечал сформулированному выше принципу гипотетической общности картины мира: логично было предположить, что люди, которые в фрустрирующих ситуациях неоднократно прибегали к такому способу их разрешения, как попытка самоубийства, обладают не только рядом сходных личностных характеристик (например, уровнем агрессии и аутоагрессии), но и объединяющими их неосознаваемыми представлениями о себе, своем месте среди других людей, своих возможностях воздействия на этих людей и на свою жизненную ситуацию в целом, наконец, об осмысленности или бессмысленности собственной жизни.

Контрольной группой, не маркированной общим свойством, в этом исследовании стали 30 человек (18 женщин и 12 мужчин), преподавателей РГГУ и студентов Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ.

Для того чтобы исключить возможные случайные артефакты, к текстам суицидентов и к текстам контрольной группы была применена строгая формализация: комбинаторный метод определения вероятности случайных совпадений длинных кортежей. Этот метод был специально разработан для решения не только



задач, поставленных в исследовании, но и ко всему подобному классу задач Человек  $\Rightarrow$  Текст.

В ходе предварительной обработки каждому тексту как из экспериментальной, так и из контрольной группы был поставлен в соответствие 15-местный кортеж бинарных переменных из созданного заранее стандартного списка текстовых параметров, где на каждом из 15 мест могло стоять одно и только одно из двух значений: «1» или «0».

Какова вероятность  $p$  случайного совпадения нескольких текстов по всем 15 выделенным точкам?

Пусть имеются  $N$  параметров и  $K$  текстов.

Параметры взаимонезависимы в смысле свободного выбора автора текста: он равновероятно может захотеть говорить о прошлом или о будущем, о чувствах или о действиях. Нет никакого грамматического давления, заставляющего его выбрать один или другой параметр, в отличие, например, от того, как выбирается падеж: соответствующий глагол облигаторно влечет выбор соответствующего падежа.

Но:

часть параметров не в полной мере взаимонезависима в рамках, заданных способом описания: три группы параметров определены так, что не все их сочетания допустимы, и всего вариантов заполнения мест в кортеже  $= 3 \cdot 3 \cdot 15 \cdot 2^{(N-8)}$ .

Соответственно, если они все равновероятны, то вероятность одного из них  $-(3 \cdot 3 \cdot 15 \cdot 2^{(N-8)})^{(-1)}$ .

Теперь, если мы хотим, чтобы совпали все  $K$  кортежей, то мы должны первый выбрать как угодно – его вероятность  $= 1$ , какой-нибудь непременно выпадет; все остальные кортежи должны быть точно такие же, а так как вероятность ЛЮБОГО  $= (N)^{(-1)}$ , то вероятность полного совпадения всех  $K$  кортежей по всем  $N$  точкам

$$p = (1:3 \cdot 3 \cdot 15 \cdot 2^{(N-8)})^{(K-1)},$$

где  $p$  – вероятность случайного совпадения;

$N$  – число бинарных параметров, каждый из которых может принимать значение 1 (присутствует в данном тексте) или 0 (отсутствует в данном тексте);

$K$  – число кортежей, построенных для  $K$  текстов и совпавших по всем значениям по каждому из параметров.

В экспериментальной группе полностью совпали семь кортежей, т. е. у 7 человек из 10 написанные ими тексты оказались «подобными», совместившись по 15 точкам.

Какова вероятность артефакта, т. е. случайная вероятность такого события?

Для  $K=7$  и при  $N=15$ , т. е. для 7 текстов при выделении 15 бинарных параметров вероятность случайного совпадения

$$p = (1:3*3*15*2^{(15-8)})^{(7-1)} = (1:3*3*15*2^7)^6 = 0,00005787^6,$$

т. е. бесконечно мала.

Заметим, что эта формула в общем виде релевантна для всего класса задач Человек  $\Rightarrow$  Текст. Число параметров в зависимости от конкретной задачи может меняться. Однако формула подсчета вероятности случайных совпадений будет оставаться действительной. Следует отметить, что при достаточно большом числе бинарных параметров  $N$  (как, например, в рассматриваемом случае), даже для  $K=2$  (т. е. всего для двух совпавших текстов) вероятность случайного совпадения достаточно низкая:

$$(1:135*2^7)^1 = 0,00005787.$$

Результаты экспериментальной проверки группового гомоморфизма читаются следующим образом.

Во всех семи текстах группы из семи человек, предпринявших неоднократные суицидальные попытки,

- нет описания действий, совершаемых свободно, по собственной воле;
- нет описания действий и событий, признанных бесповоротно свершившимися, неотменимыми и неизменяемыми;
- нет также причинной связи между уже бывшим, происходящим сейчас и будущим;
- нет описания фигур живых людей, кроме фигуры-субститута автора текста;
- фигура-субститут автора текста окружена безликой и обобщенной «толпой», предметом внимания и забот которой она и является.

В экспериментальной группе полностью совпали семь кортежей, т. е. у 7 человек из 10 написанные ими тексты оказались «подобными», совместившись по 15 точкам. Вероятность  $p$  случайного совпадения семи кортежей, как было показано выше, представляет собой число, где первые 10 знаков после запятой представлены нулями.

В контрольной группе не встретилось ни одного случая полного совпадений кортежей. Из особенностей текстов контрольной группы важными оказались следующие: ни один из 30 кортежей, кодировавших 30 текстов контрольной группы, не совпал ни с одним

другим ее кортежем по всем 15 точкам стандартного списка. Кроме того, в сравнении с 7 совпавшими кортежами были выявлены следующие существенные различия.

Во всех 30 кортежах контрольной группы (+3 кортежа из экспериментальной группы, не совпавших с остальными) «нормой» было использовать прошедшее время, не использовать будущее, и не использовать в одном тексте весь арсенал теоретически допустимых текстовых параметров.

Сравнения между экспериментальной и контрольной группами подтвердили неслучайность формальных совпадений текста, их психологическую содержательность, а также интерпретируемость текстовых параметров, которые были выделены в качестве критериев сравнения текстов.

Тем не менее эксперимент не демонстрирует никаких фактов, которые свидетельствовали бы о том, что человек, склонный к суициду или уже совершавший суицидальные попытки, напишет обсуждаемую ТМ с тем набором параметров, о котором говорилось выше. Вероятность этого в принципе не определена в рамках данного подхода.

Таким образом, гомоморфизм «кортеж переменных  $\Rightarrow$  пересекающееся множество фрагментов картин мира группы людей» (групповые соответствия) был успешно установлен, поскольку удалось выявить, что

- а) множество всех исследованных текстов после сравнения по 15 параметрам разделилось на два подмножества;
- б) одно подмножество, состоящее из текстов, написанных не-суицидентами, не обнаружило полных и регулярных совпадений по всей цепочке выделенных параметров;
- с) второе подмножество, состоящее из текстов суицидентов, обнаружило полное и регулярное совпадение по всей цепочке параметров;

одновременно с этим

- д) люди, написавшие тексты первого подмножества (контрольная группа), были подобраны относительно случайным образом и не проявляли общих для всей группы поведенчески выраженных, иррациональных и потому не полностью осознаваемых представлений;
- е) люди, написавшие тексты второго подмножества (экспериментальная группа), были подобраны неслучайным образом и проявляли общие для всей группы поведенчески выраженные, иррациональные и потому не полностью осознаваемые представления;

- f) три человека из экспериментальной группы, написавшие тексты, не совпавшие по всей цепочке параметров ни между собой, ни между остальными текстами экспериментальной группы, не проявляли также общих для всей группы поведенчески выраженных, иррациональных и потому не полностью осознаваемых представлений, поскольку были, как обнаружилось впоследствии, отнесены к экспериментальной группе ошибочно (они никогда не прибегали к попытке суицида);
- g) возможность случайных совпадений цепочек параметров была экспериментально исключена.

Следует подчеркнуть, что доказательство группового соответствия никак не указывает на всеобщность. Иными словами, совсем не любая группа людей, объединенных общими поведенческими реакциями, напишет тексты, совпадающие по ряду текстовых параметров. Ожидать возможных совпадений можно там, где наблюдается общность экзистенциальных представлений. Так, исследованную группу суицидентов объединяли такие экзистенциальные смыслы, как глубокое и не до конца отрефлексированное отчаяние, бесконечное одиночество в мире, в котором не существует любви и понимания и где даже предельный эгоцентризм не является выходом и защитой, поскольку в отсутствие другого под вопросом оказывается реальность собственного «Я». Вполне вероятно, что если бы в экспериментальной группе встретились люди, совершившие попытку суицида, не окрашенную демонстративностью (тайные самоубийства, замаскированные под соматическую болезнь или несчастный случай, совершаемые на благо близких, не так редки, но обычно оказываются завершенными), то их тексты не совпали бы по параметрам с исследованными.

Результаты первой части эксперимента подтвердили выдвинутую гипотезу в ее первой части, однако оставили без ответа ряд вопросов.

1. Отображаются ли на текст не только групповые, но и индивидуальные особенности человека?

2. Существуют ли в принципе обычные тексты? Ведь за пределами формализации осталось такое очевидное и наблюдаемое понятие, как «часто/редко». В неформализованном виде тексты экспериментальной группы обнаруживают исключительно редкое, бедное и однообразное использование внутренних предикатов, формы прошедшего и настоящего времени встречаются в них также очень редко, и напротив, все повествование построено почти

исключительно на формах будущего времени. Однако комбинаторный метод, разработанный специально для решения задач класса «Человек  $\Rightarrow$  Текст», не дает возможности использовать эти наблюдения, а для анализа с помощью макростатистических методов наличествующего объема наблюдений недостаточно. Кроме того, статистические подходы в принципе не позволяют использовать полученные с их помощью данные как диагностикум, который можно применить к единичному случаю.

3. Наконец, сама схема эксперимента содержит изначально заложенную в нее опасность артефакта: все 7 испытуемых экспериментальной группы, написавшие единообразные тексты, имеют ряд существенных особенностей, помимо неоднократных попыток суицида в анамнезе, которые объединяют их между собой и отличают от авторов текстов контрольной группы. Это общность ситуации: недавно пережитый тяжелый стресс, последующая срочная госпитализация, ряд неприятных медицинских процедур и пребывание в клинике на момент проведения эксперимента.

Для ответа на поставленные вопросы, а также для исключения фактора «общности ситуации» была проведена вторая, квазиэкспериментальная, часть исследования. В ней тексты ТМ были заменены большими массивами произвольных текстов.

На этапе 2 был установлен гомоморфизм «Кортеж переменных  $\Rightarrow$  фрагменты картины мира индивида» (индивидуальные соответствия).

Теперь исследовалась возможность установить гомоморфизм между некоторой частью кортежей текстовых переменных для различных по структуре, стилистике и коммуникативному предназначению текстов, и одним и тем же автором, породившим эти тексты в разное время и в различных обстоятельствах.

Следовало подтвердить или опровергнуть, что не только групповые, но и индивидуальные выборы значений переменных системны и что система выборов сопряжена с психической реальностью индивида.

В случае успешного установления гомоморфизма между цепочкой совпадающих значений переменных и общей определяемой частью неопределенного набора событий внутреннего мира индивида можно было полагать выдвинутую гипотезу доказанной в той степени, в какой удалось исключить возможность случайных совпадений в пересечении множеств переменных.

Проверка этой части гипотезы была проведена посредством квазиэксперимента. В качестве квазиэкспериментальных групп были выбраны 4 давно умерших и поэтому недоступных для не-

посредственного диалога человека: Чехов, Достоевский, Гоголь и Набоков. Материалом послужили все опубликованные тексты этих четырех авторов. Их полное исследование открывало возможность рассмотреть в лонгитуде множество текстов одного человека: ранних, зрелых, поздних, различающихся по стилю, по коммуникативной направленности и функции, порожденных в самых разнообразных жизненных ситуациях и психических состояниях их авторов. Подобный охват, невыполнимый при работе с короткими текстами ТМ, должен был определить, существуют ли постоянно присущие человеку кортежи текстовых параметров, кодирующие элементы его экзистенциальной картины мира, и если да, то изменяются ли основные коды его текстов в зависимости от возраста, жизненной ситуации, функциональной направленности высказывания, или же они остаются неизменными и постоянными на протяжении жизни человека. Кроме того, это объемное исследование могло дать ответ и на второй вопрос: существуют ли некоторые обычные, «нормальные» сочетания параметров и, соответственно, отклонения от них, или эмпирические наблюдения за текстами ТМ, описываемые критерием «часто/редко», не имели под собой реальной почвы?

Контрольной группой в квазиэксперименте стал «псевдоавтор», представленный текстами 50 реальных русских авторов XIX–XX вв. Таким образом, за каждым из массивов текстов экспериментальной группы стоял реальный человек с предположительно присущей ему и только ему экзистенциальной картиной мира; за контрольным набором текстов скрывалась не личность, а конструкт-«псевдоавтор», заведомо не имеющий уникальной единой экзистенциальной картины мира.

Благодаря этому планируемые результаты должны были различаться следующим образом.

Каждый из четырех человек экспериментальной группы в случае подтверждения гипотезы должен был быть представлен текстами, имеющими уникальный набор частотностей текстовых параметров.

Тексты «псевдоавтора» контрольной группы должны были принципиально отличаться некоторыми частотностями.

Процедура квазиэксперимента состояла в том, что из массива текстов каждого автора и из псевдотекста «псевдоавтора» были взяты 50 проб. Каждая из проб представляла собой связный 100-словный фрагмент текста, извлеченный из массива. Фрагменты извлекались не случайным образом, а по схеме: от ранних произведений к поздним, включая дневники, письма и рецензии. При извлечении фрагментов соблюдался принцип постоянства длины шага: фраг-

менты выбирались механически на приблизительно равном (по количеству страниц) расстоянии друг от друга. Интуитивно пробы, взятые из текстов четырех авторов, различались достаточно легко. Три эксперта, хорошо знакомые с литературой XIX в., которым были предъявлены карточки с «пробами» без обозначения авторов фрагментов, почти безошибочно соотнесли их с соответствующими писателями, причем все ошибки были связаны с попарными неразличениями фрагментов из Набокова/Чехова и из Гоголя/Достоевского. Таким образом, можно было предполагать попарное подобие текстов (собственно, это предположение и явилось эвристической предпосылкой выбора именно этих авторов).

Гомоморфизм «кортеж переменных  $\Rightarrow$  уникальное множество фрагментов картин мира одного человека» (индивидуальные соответствия) был успешно установлен, поскольку удалось выявить, что:

- a) множество всех исследованных текстов каждого из авторов (4 реальных человека + псевдоавтор) после установления подобия по параметрам разделилось на 5 подмножеств;
- b) каждое из четырех первых подмножеств (тексты четырех реальных авторов) обнаружили уникальные для каждого 16-местные кортежи, состоящие из числовых значений параметров;
- c) числовые значения каждого из 16 параметров, определившись по первому десятку 100-словных проб, взятых случайным образом из множества текстов каждого из авторов, совпали с точностью 3–5% с соответствующими числовыми значениями для второго, третьего, четвертого и пятого десятков 100-словных проб, взятых случайным образом из множества текстов того же автора, т. е. кортежи по каждому из реальных авторов обнаружили свою регулярность и повторяемость;
- d) это свидетельствует о том, что индивидуальная картина мира каждого из четырех реальных авторов существует, отображается на любой их текст и остается неизменной, по крайней мере в некоторых своих аспектах, на протяжении всей жизни;
- e) отображения индивидуальной картины мира на текст могут интуитивно считываться экспертами; именно благодаря этому эксперты достаточно успешно атрибутировали фрагменты текста их авторам; однако по этой же причине они допускали характерные ошибки в атрибутировании, попарно смешивая фрагменты текстов тех авторов (Чехова и Набокова – Гоголя и Достоевского), чьи кортежи численных значений параметров имели ряд пересечений;

- f) обнаружили границы «нормальных» числовых значений параметров и их соотношений;
- g) пятое подмножество, состоящее из текстов псевдоавтора, обнаружило средние числовые значения, не выходящие за пределы нормальных, но не дало совпадений по всему кортежу параметров;
- h) кортежи по пробам из текстов псевдоавтора не имели важнейшего качества кортежей по пробам реальных авторов: регулярности и повторяемости;
- i) это свидетельствует о том, что не любые вообще тексты дают пересечения по кортежам текстовых параметров и что за отсутствием регулярных пересечений стоит отсутствие уникальной индивидуальной картины мира;
- j) обнаружили диагностические критерии, позволяющие различать тексты, принадлежащие конкретному человеку с уникальной индивидуальной картиной мира, и тексты, принадлежащие группе людей, за которыми не стоит уникальной картины мира: в последних обнаруживается мозаичность благодаря механически объединенным фрагментам картин мира разных людей.
- k) возможность случайных совпадений цепочек параметров была экспериментально исключена.

Таким образом, результаты квазиэксперимента можно уверенно расценивать как подтверждение второй части гипотезы: индивидуальная картина мира человека – автора текста – существует и отображается на его тексты набором текстовых параметров. Каждый из четырех реально существующих людей, породивших массив текстов, представлен своим уникальным набором числовых значений параметров. Равновеликий массив текстов, за которым не стоит уникальной отдельной личности со своей единственной в своем роде картиной мира, отличается от массива текстов реальных людей с их индивидуальными картинами мира отсутствием повторяемости числовых представлений параметров и отсутствием предпочитаемых и избегаемых элементов.

На этапе 3 был произведен сопоставительный анализ результатов первого и второго этапов.

После получения частных результатов по первой и второй частям экспериментальной проверки гипотезы открылась возможность для содержательного прочтения индивидуальных наборов числовых представлений параметров.

Полученные результаты по четырем авторам, равно как и результаты по людям, совершившим неоднократные попытки



суицида, выявили связанные, структурированные фрагменты индивидуальных картин мира, которые теперь стало возможно корректно сравнить между собой.

Некоторый фрагмент картины мира, который объединяет экспериментальную группу и который удалось реконструировать на основе повторяющихся числовых значений текстовых параметров и их соотношений, может быть представлен в виде связного содержательного описания.

Фрагмент уникальной картины мира, общий для исследованной группы суицидентов, таков:

- Я-объект окружен миром, в котором ослаблены причинно-следственные связи: прошлое обесценено и почти не влияет на настоящее, которое, в свою очередь, не определяет собой будущее;
- большинство событий происходит по воле случая, стечения обстоятельств и не зависит от волевого воздействия человека; поэтому активность, совершение «поступков» не имеет смысла в такой степени, что можно их не учитывать и не описывать;
- мир других людей пуст, в нем можно разглядеть только бледные и весьма обобщенные образы размытой толпы других, у которых нет ни чувств, ни внутренних мотивов; но почти так же мало чувств и мотивов во внутреннем пространстве самого Я-объекта;
- пребывая в этом лишенном тепла и смысла мире, он находится в состоянии предельного одиночества и тревоги, единственная защита от которых – это собственное бессмертие, поскольку наступление «будущего», в котором предстоит насладиться плодами сбывшихся надежд, но и неизбежно умереть, связано с рядом невыполнимых и последовательно невыполняемых условий (похудеть, получить образование, перестать пить).

Жизненная стратегия в таком мире может быть сведена к формуле: пока не случилось хорошего, плохого тоже не произойдет.

---

#### Примечания

- <sup>1</sup> *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 1: Вопросы теории и истории психологии. М.: Педагогика, 1982.
- <sup>2</sup> *Korzybski A.* Science and Sanity: An Introduction to Non-Aristotelian Systems and General Semantics / Preface by R.P. Pula; Institute of General Semantics. [N.Y.], 1994. 5<sup>th</sup> edition.

- <sup>3</sup> Шрейдер Ю.А. Равенство. Сходство. Порядок. М.: Наука, 1971.
- <sup>4</sup> Бурбаки Н. Основания математики: Логика. Теория множеств // Очерки по истории математики / Пер. с фр. И.Г. Башмакова. М.: Изд-во иностранной литературы, 1963. С. 37. (Элементы математики.)
- <sup>5</sup> Тиллих П. Мужество быть. М.: Модерн, 2011.
- <sup>6</sup> Брунер Дж. Психология познания: За пределами непосредственной информации. М., 1977.
- <sup>7</sup> Новикова-Грунд М.В. Уникальная картина мира индивида и ее отображение на тексты: на примере текстов людей, совершивших ряд суицидальных попыток. М.: Левь, 2014.

## Проблема субъекта в социологии с позиций культурно-исторической теории

Анализируется значение представлений о субъекте, выработанных внутри культурно-исторической теории Л.С. Выготского для современной психологии. Отмечается, что для Л.С. Выготского принципиальным является «авторское» начало субъектности, в отличие от исполнительного – «акторского», которое выступает на передний план в социологии. Показывается, что обращение к «авторскому началу» заставляет переосмыслить саму постановку проблемы субъекта в социологии. Социологическое исследование – это конструирование субъектности, в процесс которого вовлечено и исследуемое: будь то социальная общность или личность. В процессе социологического исследования может быть выявлено то, как человек овладевает своей субъектностью, осознает и познает ее. На это нацелен предложенный автором метод этноавтобиографии.

*Ключевые слова:* субъект, автор, актер, Л.С. Выготский, социология, субъектность, этноавтобиография, «инакость», «травма инакостью».

Сегодня очевиден общегуманитарный резонанс идей и трудов Л.С. Выготского. Не обошел он и социологию. Откроем британский «Большой толковый социологический словарь», составленный Дэвидом и Джулией Джери<sup>1</sup>. В нем есть и статья «Выготский Лев Семенович», где суть позиции ученого излагается следующим образом: «Явление частной речи, в которой дети используют речь для регулирования своего поведения, происходит от интериоризации опосредованных речью обменов с другими индивидуумами. В свою очередь, частная речь становится интериоризируемой и формирует внутреннюю речь в том виде, в каком устная мысль сохраняет социальный характер обменов, от которых

и произошла»<sup>2</sup>. Все так. Но только, практически не правя текст, статью можно было озаглавить: «Жане Пьер», а незначительно изменив терминологию, – «Мид Джордж Герберт»...

Подлинное значение сделанного Л.С. Выготским, пока до конца не осознанное социологами, состоит в другом. Мы имеем в виду попытку трактовать знак как инструмент расширения сознания в культурно-историческую перспективу, который не навязывается индивиду социумом, а с той или иной степенью самостоятельности выбирается из «культуры», осваивается, перестраивается, иногда заново создается им. Ведь этот инструмент двунаправлен – обращенный к социокультурной действительности, субъективного мира человека, средством его *преобразования изнутри*, которое всегда проживается и переживается глубоко лично.

Сюжеты «внутренней свободы», «произвольности», «спонтанности» в работах Выготского – не «боковые», а смыслообразующие. Они позволяют раскрыть *«авторский характер»* социальной жизни человеческих индивидов и человеческих общностей, представить тех и других в качестве *субъектов социального действия*. Начиная с «Психологии искусства» Выготский создавал именно «психологию автора». В результате он построил теорию человека, «врастающего в культуру» (в его терминологии), «инкультурирующегося» (М. Мид) vs человеку социализирующемуся (традиционный объект социологии). И уже в процессе этого «вращения» – развивающего, творящего культуру в процессе ее смысловой интерпретации.

Социология обычно засвечивала авторство живого человеческого субъекта в *порождении* социальных структур, о котором в разные времена по-разному писали такие философы, социологи и историки, как К. Маркс, М. Блок, М. Вебер, Т. Парсонс, А. Турен, П. Бергер и Т. Лукман и др. Отсюда и тенденция сведения Мира Человека к незыблемому конвенционально установленному социальному миропорядку, а культуры – к набору безличных схематизмов жизнедеятельности унифицированных индивидов. Она присуща многим направлениям европейско-американской гуманитаристики XIX–XX вв. – от французской социологической школы во главе с Э. Дюркгеймом до символического интеракционизма, социального бихевиоризма и ранних форм структурализма.

Отметим принципиальное отличие *«автора»* от того, что охватывается понятием *«актор»* («социальный актер»). Сегодня это понятие фактически вытеснило из западной социологии понятие субъекта. Последнее квалифицируется как сугубо философское, хотя уходит и из философии: в 1988 г. Всемирный философский конгрессе в Брайтоне (Великобритания) устами ряда участников

провозгласил «смерть субъекта». Возможно, «слухи о смерти сильно преувеличены», но они – не беспочвенны. Констатируя «смерть субъекта», опору ищут как в исторических традициях (буддизм, ницшеанство), так и в современных тенденциях философского и специального гуманитарного знания (постмодернизм, постструктурализм и др.). Эта ситуация нуждается в особом – *методологическом* – рассмотрении. Сейчас же вернемся к вопросу о соотношении понятий актора и автора.

При помощи термина «актор» (*actor*) социологи обозначают, с одной стороны, активного исполнителя социальной деятельности, с другой стороны, указывают на то, что это исполнение несет некоторый оттенок условности, «фиктивности», заведомо лишено оригинальности, поскольку связано с принятием социальной роли (в английском языке *actor* переводится и как *актер*). Данный «термин используется главным образом без какого бы то ни было предположения, будто социальные акторы всегда сознательно “осуществляют руководство” своими деяниями [это уже характеристика субъекта как автора деятельности. – Г. У.]. Однако, как указывает понятие РОЛЬ, социальная деятельность часто предполагает акторов, играющих “роль”, хотя обычно не без возможности интерпретации и переделки ее акторами»<sup>3</sup>.

Актор – интерпретатор наличного, подчас весьма избирательный, искусный, «гибкий» исполнитель кем-то задуманного. Он – открыватель в границах уже открытого и преобразователь в границах уже преобразованного. (Казалось бы, это как нельзя лучше характеризует ребенка... в прямом и переносном смысле – «карлика на плечах гиганта», вторым из коих является, по Д.Б. Эльконину, «общественный взрослый». Однако аргументы, приводимые нами ниже, заставляют усомниться в справедливости такой оценки. Хотя бы уже потому, что не только «карлику», но и «гиганту» нельзя отказывать в праве на дальнейший «рост». Вообще эта некогда популярная у советских психологов Ньютонова метафора в сфере изучения *специфических* законов развития человека работает крайне нестрого.)

Актор – это «эврист», по шкале уровней интеллектуальной активности, которую предложила Д.Б. Богоявленская<sup>4</sup>. «Эврист» ищет неординарное решение в строго очерченных границах сложившегося проблемного поля. Он направлен на достижение извне поставленной цели, но сам не полагает ее (различие *целенаправленности* и *целеполагания*, экспериментально воспроизведенное и интересно обсуждаемое В.А. Петровским<sup>5</sup>). Частное решение частной задачи, вне попыток более широкого и содержательного обобщения, – таков результат его поисков.

Напротив, автор открывает и заново строит новые проблемные поля, продуцирует новые цели, самостоятельно ищет обобщенные – гибко приложимые к решению целого ряда классов конкретных задач, зачастую разных и не похожих друг на друга, – способы достижения этих целей. По шкале Богоявленской, авторство можно было бы соотнести с креативным уровнем интеллектуальной активности, на котором разворачивается спонтанная творческая инициатива субъекта. Неслучайно слово «автор» происходит от латинского 'au(c)tor', которое обозначало полководца – завоевателя новых территорий (на что указывает Х. Ортега-и-Гассет).

Авторство – персонификация креативности как единства «вершинности» и «глубинности» (В.Т. Кудрявцев)<sup>6</sup>, выражение «подлинности» (т. е. «оригинальности»), целостности, цельности, внутренней завершенности личности. Авторское, конструктивное отношение к «объекту» придает ему форму такой же завершенности, превращает его в *произведение* (С.Л. Рубинштейн). Субъект в соотнесении уже не с объектом, а с произведением, не просто «выполняя деятельность», а совершая творение – акт по созданию произведения, в котором он преобразует свой внутренний мир, может рассматриваться как *личность*. Именно это, а не абстрактное противостояние вещи сознанию выступает критерием ее объективности, как писал С.Л. Рубинштейн.

Носитель авторского начала (в отличие от «акторских», исполнительских функций) – личность – не поддается «выведению» из роли, из любой иной функции, равно как и «сведению» к ней. Это обстоятельство было зафиксировано еще в классической американской социологии и социальной психологии (см. дискуссии вокруг работ Дж.Г. Мида, Ч.Х. Кули, Г. Блумера, И. Гофмана и др.).

Изначальная социальность человека, на психологическом материале блистательно продемонстрированная Л.С. Выготским, – во все не открытие Гегеля или Маркса. Социальный человек – лишь эмпирический факт, который сам по себе еще не требует какой-то изоциальной научной рефлексии. Ни Ф. Бэкон, ни Т. Гоббс, ни Г. Лейбниц, ни Э.Б. де Кондильяк никогда не оспаривали его. Научная проблема начинается там, где мы сталкиваемся с необходимостью реконструировать далеко не самоочевидные источники происхождения социальности (которые не вписываются ни в дюркгеймовские, ни в марксистские объяснительные схемы). Там, где мы перестаем смотреть на общество как на «машину воспроизводства социальной жизни» и стремимся постичь глубоко творческий, авторский характер становления и утверждения тех или иных феноменов человеческой социальности в истории и индивидуальной

биографии. Там, где перед нами простирается сфера сложнейших (далеко не всецело заочных и безличных, а подчас даже очень интимных) взаимоотношений, которые завязываются между автором и адресатом социального действия.

Эту увлекательную работу могут проделать социологи и психологи только сообща. Ее основания, по сути, и заданы в работах Л.С. Выготского.

Возникает вопрос: насколько это можно сделать социологическими методами? П. Бергер и Т. Лукман еще полвека назад писали о том, что социолог неминуемо становится конструктором той реальности, которую он изучает<sup>7</sup>. По сути дела, речь идет о продолжении кантовского «гносеологического переворота» в границах социологии, где в духе «социальной физики» Огюста Конта ее предмет традиционно рассматривался как данность, а социологическое исследование сводилось к регистрации параметров этой данности, пусть и в форме попыток понять природу тех или иных сторон социальной реальности. Но ведь в логике современных гуманитарных представлений, за этой реальностью стоят люди, которые ее конструируют не в меньшей степени, чем социологи. Их «авторская позиция», как правило, выносятся за скобки в конкретных социологических исследованиях, даже если социолог исследует то, что относится к ее очевидным проявлениям – будь то, к примеру, предпочтения, ценностные ориентации, общественное мнение.

Разумеется, в «макросоциологии» при охвате больших выборок реконструкция этой позиции возможна, более того, необходима при интерпретации результатов исследования *post factum*. Но нельзя ли сделать так, чтобы уже метод социологического исследования стал конструктивным не только для социолога, но и для человека, который является участником этого исследования? Социальность, по Выготскому – характеристика не столько среды, сколько самих людей, которые эту среду делают социальной. Важно отметить, что «социальность» самой среды не является чем-то «готовым», неизменным, хотя человек вступает в мир социальных отношений, уже сложившихся в процессе его преобразования людьми. Например, семейная среда до и после рождения ребенка – два разных «социальных мира», активным участником творения одного из которых становится сам ребенок. Социальность – это, в первую очередь, характеристика *субъектности* в указанном смысле слова. Следовательно, социологический метод как инструмент конструирования, создаваемый социологом, должен стать для человека – хотя бы косвенно – средством исследования значимых феноменов собственной «социальности» в качестве субъектности, в терминах Выготского – овладения ею.

Одно из таких средств, как нам представляется, включает в себе разработанный нами метод этноавтобиографии в социологическом исследовании.

Уже из жизни известно, что спланирует людей вовсе не одинаковость. Существование рядом двух абсолютно одинаковых людей (которых можно представить только гипотетически) было бы лишь «удвоенным одиночеством», как писал об этом философ Э.В. Ильенков<sup>8</sup>. Общим для людей является наличие различий, самых многообразных – индивидуальных, возрастных, половых, социальных... Различия по-настоящему объединяют человечество, делая его представителей значимыми, интересными, притягательными друг для друга. Но они же – в определенных условиях – могут разделять, разъединять. Когда одни люди или группы людей используют их для достижения своих, напрямую никак не связанных с самими различиями целей. Когда «инаковость» из нормального человеческого – «общечеловеческого!» – свойства превращается в метку. Этническая «инаковость» в этом плане наиболее уязвима (что имеет под собой определенные социально-исторические причины, которые заслуживают отдельного разговора). Метка этнической «инаковости» порой перестает в травму. В «травму детства», в том числе.

В своем эссе «Миграция, терпимость и нестерпимое» известный итальянский мыслитель, ученый и писатель Умберто Эко размышляет по поводу острых нравственных проблем современности<sup>9</sup>. Интересным является его диагноз о «травме инаковостью» в повседневной жизни. Вот что он пишет о ребенке, «инстинктивной» нетерпимости и воспитанной терпимости, а следовательно, толерантности к инаковому в своей жизни: «Нетерпимость к иному или к неизвестному естественна у ребенка, в той мере, в какой инстинкт завладевать всем, что ему нравится. Ребенка приучают к терпимости шаг за шагом, так же как приучают уважать чужую собственность, приучают раньше, чем он научается контролировать собственный сфинктер. К сожалению, если управлять своим телом в конце концов обучаются все, толерантность остается вечной лакуной образования и у взрослых, потому что в повседневной жизни люди постоянно травмируются инаковостью».

Эмпирическое подтверждение этого теоретического предположения У. Эко я находила в «Этноавтобиографиях» студентов РГГУ, которым я читаю учебный курс «Этносоциология». В рамках изучения они пишут эссе на тему «Я – русский / русская (другое)... это значит...» в совершенно произвольной форме, без подсказок и отметок за проделанную работу. Таких этноавтобиографий набралось с 2000 по 2013 г. около четырехсот. Поразительные документы



человеческих переживаний, связанных с вызреванием личности, ее этнической идентичности, предстали в этих работах. В цитируемых отрывках полностью сохранена авторская редакция.

Этноавтобиографии студентов РГГУ дают дополнительную аргументацию ученым-психологам в положении о том, что в процессе своего становления этническая идентичность проходит ряд этапов, соотносимых с этапами психического развития ребенка. Первые проблески диффузной идентификации с этнической группой большинство авторов обнаруживают у детей 3–4 лет. Ж. Пиаже и большинство психологов, согласных с ним, утверждают, что развитых форм этнической идентичности ребенок достигает в подростковом возрасте, когда рефлексия себя имеет для человека первостепенное значение.

Такова общая тенденция для состояния нормы. А вот некоторое отступление мы находим тогда, когда узнавание о своей или чужой этничности становится травмирующим фактом. Одна из студенток сохранила в своей памяти эпизод, который раскрывает, какие неприглядные этностереотипы господствуют в многонациональной среде одного из регионов России. Это Удмуртия, где оказывается, по воспоминаниям девочки, стыдно быть удмурткой или «вотянкой».

Впервые с представителями «иной» нации я встретилась в садике. Это были удмурты или, как их называют в Удмуртии, «вотяки». «Вотяк» – это оскорбление, означающее принадлежность к удмуртской нации. В садике же мы всех, заподозренных в удмуртстве, называли исключительно «вотяк». Надо сказать, что в Удмуртии быть удмуртом далеко не почетно, представления об удмуртском менталитете очень негативны. Так, быть удмуртом, значит быть недалеким человеком с очень ограниченным кругозором и большими амбициями, при этом обладать невыразительной внешностью (бледно-рыжие волосы в сочетании с пустыми серыми глазами) и очень неприятным акцентом. Естественно, учитывая все выше перечисленное, в садике я была крайне не горда, что сама «вотянкой» не являюсь [Н.Г., 3-й курс. 2002 г.].

Противопоставление «вотяков» и «других» отличается явно навязанными взглядами со стороны взрослых детям. Ибо не может детсадовец знать об ограниченном кругозоре и больших амбициях вотяков иначе, как со слов взрослых. Такими значимыми взрослыми является родители, родственники, но могут быть ими и воспитатели детских садов. Вот этот факт является самым недопустимым хотя бы с точки зрения профессиональной пригодности работника дошкольного учреждения. Ни один из них не имеет не

только морального, но и юридического права на дискриминацию детей по этническому статусу. Увы, как свидетельствуют студенческие тексты, они с такой дискриминацией знакомы, более того, сами становились ее объектом.

Вот что пишет другая студентка. У нее был похожий опыт приобретения знаний о своей этничности в дошкольном учреждении, а не в семье. Семье пришлось заниматься своеобразной психокоррекционной работой со своим ребенком:

О том, что я еврейка, я узнала в детском саду. Там были дети разных национальностей, и нашей воспитательнице почему-то нравилось акцентировать внимание на этом моменте. Вопрос: «А что же это значит?» всплыл сразу. Я была полна негодования, как это так, Лида – русская, Миша – русский, а я вот еврейка? Откуда такая несправедливость?? Вывод напрашивался сам собой: «Не хочу быть еврейкой, хочу быть русской!!!!» Пришлось родителям объяснять мне ...национальную принадлежность не изменить. Пришлось привыкать к новому названию и в следующей детсадовской беседе осторожно, но с твердостью заявлять: «А я – еврейка» [А.Л., 3-й курс. 2005 г.].

Поразительный документ советского детсадовского опыта получения «травмы инакостью» по этническому статусу ребенка мы находим в этих студенческих текстах. Если учесть, что средний возраст студентов при написании этноавтобиографий 19 лет, то следует, что более 15 лет эту травму студенты носили в себе. И только такой нарративный толчок, как домашняя работа в курсе «Этносоциология», заставил вновь пережить то, что запомнилось с детства. И крайне негативным фактом является тот, что он происходит в присутствии, а иногда при попустительстве взрослого человека – воспитателя детсада, страдающего комплексом антисемитизма.

Но такими комплексами страдают и родители детей, которые невольно также оказывают травмирующее влияние на детей – дошкольников и школьников. Особенно это возможно в межэтнической среде. Формирование этнической идентичности отличается у детей, рожденных в межнациональном браке родителей. Они своеобразно чувствуют проблемы этнической идентичности:

Если представить мою национальность в виде диаграммы и вычислить процентное отношение всех смешанных во мне национальностей, получится, что на 50% – я русская, на 25% – осетинка,

на 25% – украинка. Я родилась в Москве и всю жизнь живу в России. Я была на Украине, в Запорожье у родственников. На Кавказе, к сожалению, мне не удалось побывать до сегодняшнего дня. Я очень горжусь тем, что в моих жилах течет осетинская кровь. Пусть ее не много, но для меня эта национальность стоит на первом месте. Я росла среди своих осетинских родственников. В нашей семье очень популярна осетинская кухня. Кавказские элементы присутствуют даже в интерьере нашей квартиры. Назвать нашу семью патриархальной было бы не верно, но все равно считается, что семья полностью держится на отце, который имеет свои определенные преимущества среди других членов семьи... По моей внешности мне часто говорят, что я не русская, но редко кто угадывает мою принадлежность к кавказцам. У меня никогда не возникало проблем из-за моей национальности, так же как у моего отца [И.Х., 2-й курс. 2003 г.].

Межэтнический брак родителей всегда по-разному влияет на этническую идентичность детей. Идентичность, обладая которой индивид в разных ситуациях осознает свою принадлежность к разным культурам, вернее к их не слившимся в его восприятии частям, называют чередующейся идентичностью. Вот как это описывает другая студентка:

Я считаю себя русской. Конечно, если учесть, что мой отец – еврей, а мать – русская, то это вопрос спорный, но как бы то ни было, воспитывала меня мама, а следовательно, среда была русской, стиль воспитания тем более. Мне сложно вспомнить, когда я начала осознавать себя еврейкой. Кажется, свою причастность к этой национальности я поняла лет в десять-одиннадцать. Тогда это меня раздражало. Я была такой же, как и все, русской, однако моя мама и мои подруги любили подшучивать надо мной так, будто мой менталитет и самосознание чем-то принципиально отличаются от них. Это, конечно, были только шутки, но тогда мне хотелось всячески демонстрировать свою принадлежность к 100% русским... Вообще же у русских (и у меня в том числе) какое-то преувеличенное (вот так, просто преувеличенное, во всех смыслах) отношение к евреям. Нет ничего слаще, чем мимоходом (глядя в телевизор или рассматривая групповую фотографию) заметить: «О, еврей(ка)!» Такое «узнавание» евреев в русских переросло прямо-таки в чутье... Если бы я оказалась в несколько другой среде, то возможно, с большим удовольствием предалась бы обрядовой стороне иудаизма (как неотъемлемой части жизни евреев), возможно, дошла бы даже до Торы, Каббалы, Гемары (хотя не знаю, как бы я сочетала это с обря-

дами и традициями). То есть вопрос моей национальности был бы решен средой, которая не искореняла бы во мне «еврейскость», но непреднамеренно насаждала «русскость». Тот факт, что я русская, не вызывает у меня никаких эмоций. Единственный момент, которому я рада, – это народ с долгой историей, в отличие от пресловутых американцев. Чувствуешь, что ты часть чего-то, по крайней мере, значительного [*С.Я., 2-й курс, 2004 г.*].

Этнизация личности может происходить на базе культуры другой этнической общности, к которой данный человек от рождения не принадлежит, но связан с ней разными сложившимися обстоятельствами. Приведенный ниже пример свидетельствует о формировании биэтнической идентичности. Имеющие такую идентичность люди осознают свое сходство с двумя этническими группами и обладают компетентностью в двух культурах.

С детства я привыкла находиться внутри двух культур: с одной стороны татарской, которую представляют мои родители и родственники, и с другой – русской, которую представляют практически все мои друзья, так что можно сказать, что я выросла именно в ней. Для большинства моих родственников в этом бинациональном пространстве должно обязательно присутствовать какое-то противоречие. Для меня же эти две культуры прекрасно сосуществуют вместе, хотя здесь стоит отметить, что ближе для меня все же русская в силу того, что основная часть моей жизни протекала именно в ней и основная часть моих интересов также касалась именно русской культуры. Моя мама достаточно сильно переживает из-за моего некоторого отчуждения от «национальных истоков», но мне кажется, человек должен сам выбирать то пространство, в котором он хочет находиться... При ответе на вопрос о национальности, я всегда говорю, что я татарка, просто для меня за этим словом обычно ничего не стоит... Это, конечно, спорное утверждение, но в данном случае я исхожу из своего личного опыта общения: в основном люди, выросшие в больших мегаполисах, на стыке различных культур, перестают представлять собой определенный национальный тип, редко при этом сохраняя связь с их непосредственной национальной культурой [*А.Ф., 3-й курс. 2002 г.*].

Выходцы из межэтнических браков часто ощущают, что они представляют собой разрыв между культурами. Это индивиды с маргинальной этнической идентичностью, которые балансируют между двумя культурами, не овладевая в должной мере нормами и ценностями ни одной из них.

Я русская по паспорту. Но существуют некоторые «но». ...Мама русская, папа – донской казак, иранец и русский. Я родилась и проживала до 18 лет в Узбекистане. Я ходила в русский детский сад, училась в русской школе, но вокруг меня 60 процентов окружения составляли люди узбекской и других национальностей. Помимо всех русских традиций и обычаев, я и моя семья соблюдали и отмечали традиции моей страны, а они в свою очередь очень сильно отличались от русской культуры... В России я проживаю уже четыре года. В Узбекистане русские отличны от российских русских своей теплотой, отношением, гостеприимством – все это намного теплее и отчетливее у «узбекских» русских. Так что же общего между мной и русским народом России? Думаю, остается язык [А.Ж., 3-й курс. 2005 г.].

Травма «инакостью», своей и чужой этничностью возможна там, где остается в тени то, что объединяет всех граждан России: язык, культура, общая история, одна страна и одно государство на всех. Именно эти ценности должны быть в центре воспитания детей в дошкольном учреждении. Тогда детский сад станет местом радости и солидарности всех детей и воспитателей.

Для детей дошкольного и школьного возраста характерна противоречивость в формировании этнической идентичности. Она явилась отражением порой нетолерантных взглядов и поступков значимых взрослых в их жизни.

Сфера человеческих различий (любых) – масштабнейшая и в целом плохо изученная зона социальных рисков. Точнее – сфера стереотипов отношения к ним, выкорчевать которые можно только с целыми исторически выросшими, порой окаменевшими, пластами сознания. Эти архаичные, по сути, пласты прикрыты либеральными приличиями «постмодерна», что затрудняет их распознавание. Вероятно, нет человека, который – хотя бы в легкой форме – не испытал того, что Умберто Эко назвал «травмой инакости», которая, как мы видели, по-особому переживается в качестве «детской травмы». От нее тянутся многообразные психологические и социальные трещины, линии внутреннего раскола личности и общества.

В определении этой зоны рисков и возможностей ее трансформации в «зону развития» свою роль может сыграть социология – при условии опоры на принципы культурно-исторической теории Л.С. Выготского.

## Примечания

- 
- <sup>1</sup> Джерри Д., Джерри Дж. Большой толковый социологический словарь: В 2 т. М., 1999.
  - <sup>2</sup> Там же. Т. 1. С. 103.
  - <sup>3</sup> Там же. С. 254–255.
  - <sup>4</sup> Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. М., 2002.
  - <sup>5</sup> Петровский В.А. Человек над ситуацией. М., 2010.
  - <sup>6</sup> Кудрявцев В.Т. На путях к глубинно-вершинной психологии // Вопросы психологии. 2006. № 5.
  - <sup>7</sup> Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: Трактат по социологии знания. М., 1995.
  - <sup>8</sup> Ильенков Э.В. Что же такое личность? // С чего начинается личность. 2-е изд. М., 1984.
  - <sup>9</sup> Эко У. Пять эссе на темы этики. М., 2005.

## Творчество: «под»- или «сверх»сознание?

В статье рассматривается природа неосознаваемых компонентов творческого процесса, проявляющихся в творческом акте. На основании анализа феноменов творческой интуиции, включая «творческие сновидения», а также ряда теоретических концепций обосновывается, что творчество реализуется не через «под»- или «без»сознательное, а через «над»- или «сверх»сознание. Оно по природе социально-культурно, целостно и по форме эстетически-образно, диалектически противоречиво, неосознаваемо реализует не инстинкты и автоматизмы, а принципы и тенденции культуры, науки и общественной жизни. Подобное понимание творческого акта имеет большое практическое значение для создания системы образования, развивающей творческие способности человека.

*Ключевые слова:* творчество, творческий акт, подсознание, бессознательное, надсознание, сверхсознание, эстетические образы, символы, целостное мышление, диалектическое противоречие, идеализированный предмет творчества.

В теоретическом осмыслении проблем творчества и в поисках путей его практической оптимизации и развития творческих способностей имеется ряд вопросов, почти «общеизвестные» мнения по которым не только сами должным образом не проработаны (хотя часто подаются как нечто «очевидное», фактическое), но и существенно затрудняют понимание многих его аспектов. Один из них – роль и место неосознаваемых психических процессов в творчестве. С ним связаны такие популярные в обсуждении творчества темы, как интуиция («инсайт», «ага-переживание», «озарение», «скачок» и т. п.), «творческие сновидения», значение

«подсознания» (или «бессознательного») в творчестве. Проблема же возникает в связи с тем, что все эти аспекты понимания творчества претендуют на раскрытие его сути, причем оно через них четко отделяется от сознательной деятельности и мысли человека. А из понимания сути творчества должны вытекать и все методы его развития, в том числе и через сферу образования, что придает проблеме и вполне практическое значение. Ключевым является следующий вопрос: если продуктами творчества являются все высшие ценности культуры, достижения разума, то как их источником могут быть психические уровни, низшие по отношению к человеческому сознанию? Дело в том, что если в прошлом неосознаваемые истоки творчества относились к высшим (божественным, демоническим, мистическим) силам, то в XIX–XX вв. они последовательно «опускались», все далее и далее «биологизируясь», особенно после широкого распространения идей З. Фрейда о «бессознательном» «Оно» как основе человеческой психики.

Как зафиксировал эту ситуацию С.М. Эйзенштейн: «Вы что же – хотите сказать, что метод искусства есть возврат нашего светлого, современного интеллекта на сумеречную стадию первобытного мышления? Вы хотите поставить это важное культурное дело “нас возвышающего обмана” на один уровень с наркотом, сном, ши-зо-фре-ни-ей!»<sup>1</sup>.

Проблема была отмечена и самим З. Фрейдом: «Мы имеем доказательства тому, что даже тонкая и трудная интеллектуальная работа, которая обычно требует напряженного размышления, может быть совершена бессознательно, не доходя до сознания» и делавшим вывод, что «...не только наиболее глубокое, но и наиболее высокое в “Я” может быть бессознательным»<sup>2</sup>.

Полагаем, что проблема неосознаваемых сторон творчества должна быть рассмотрена более внимательно, при этом во всех связанных с ней темах обнаруживается нечто общее, позволяющее глубже и конкретнее осмыслить данную ситуацию.

Рассматривая образную природу описываемых интуитивных «озарений» («инсайтов»), мы обнаруживаем главную их характеристику – они не являются образами просто отдельных предметов, существ и ситуаций – они несут в себе иной, более широкий смысл, т. е. аллегорический, символический, эстетический (художественно-образный). Поэтому и занимающаяся в США «практической интуицией» Л. Дэй отмечает: «Информация, которую мы получаем посредством интуиции, как правило, является символической, а не буквальной». Она пишет: «Интуиция, как и ваши эмоции, более вероятно выражает себя через метафоры и символы,



чем ваш рациональный разум». При этом она считает, что «интуитивные данные мы получаем вовсе не из подсознания»<sup>3</sup>.

В понимании природы интуиции в научном творчестве классическими являются работы французских математиков А. Пуанкаре и Ж. Адамара. А. Пуанкаре подчеркивает, что в отборе тех образов, которые интуиция выводит в сознание, «специальное эстетическое чувство играет роль... тонкого критерия»; причем «человек, лишенный этого чувства, никогда не окажется истинным творцом»<sup>4</sup>. С ним согласен и М. Адамар, отмечающий, что в творческом мышлении используются не слова или знаки, а «расплывчатые образы», при этом «вместе с Пуанкаре» говорящий «о вмешательстве чувства красоты, играющего роль незаменимого посредника при открытии» и считающий, что «изобретение – это выбор, этим выбором повелительно руководит чувство научной красоты»<sup>5</sup>.

Обращаясь к примерам многократно описываемых интуитивных «озарений» и «творческих сновидений», мы можем отметить главное – они возникают в виде эстетических по природе (аллегорических, символических) образов. Ядро, выпущенное с единственной горы на воображаемой планете, становящееся ее спутником (И. Ньютон); изогнутые трубочки силовых магнитных линий (М. Фарадей); кольцо сцепившихся обезьян или змея, кусающая свой хвост (Ф. Кекуле); разлетающиеся цветы букета, брошенного цирковой наездницей (А.Б. Мигдал); превращение заходящего солнца в сердечник электрогенератора переменного тока (Н. Тесла); человек, летящий на луче света (А. Эйнштейн); некоторая ритмическая звуковая модель (В.В. Маяковский); цветовые контрасты (В.И. Суриков) и много, много подобных примеров. Но эти образы не самодовлеющие (как собственно художественные образы) – они имеют инструментальное назначение, символично-эстетически воплощая информацию (знания) о некоторой проблемной ситуации, при этом наполняя ее эмоционально-аффективными, т. е. оценочными характеристиками. Еще один ключевой момент – эти образы диалектически противоречивы, содержат в себе идею синтеза противоположностей. Обращаясь к вопросу «творческих сновидений», который исследовался рядом ученых и по которому существуют даже курсы практических креативных тренингов, мы можем выделить главное во всех серьезных анализах – эстетически и аллегорически образный характер «эвристических» сновидений. Так, А.М. Вейн отмечал, что «мы мыслим во сне не просто образами, а образами-символами»<sup>6</sup>, а в статье «Мозг и творчество» писал: «Едва ли не самое интересное в “творческих” снах – это их язык, предельно насыщенный символами, аллегориями и иносказа-

ниями», считая это проявлением «правополушарного» характера сновидений, которому присущи «высокоразвитая эстетика и пристрастие к символам и аллегориям»<sup>7</sup>.

В.С. Ротенберг, также исследовавший данную проблему, считает, что творческие идеи сновидений отвергаются бодрствующим сознанием «из-за внутренней противоречивости», причем «нередко откровение приходит во время сновидения скорее в форме метафоры, чем в завершенном, окончательном виде»<sup>8</sup>. А в фундаментальной «Энциклопедии креативности» западных исследователей, в статье С. Криппнера (S. Krippner) «Сны и креативность», на основании целого ряда источников делается вывод: «Сны содержат метафоры и символы, что имеет креативный потенциал»<sup>9</sup>. С ним солидарна и разработчик учебных тренингов по формированию «навыков творческого сновидения» П. Гарфилд (США), в своей книге «Творческое сновидение» подчеркивающая необходимость «упорства в изобретении и использовании символов в ваших сновидениях»<sup>10</sup>.

Таким образом, творческая сила сновидений связана с их эстетически-образным и символически-аллегорическим характером, который обеспечивает восприятие внутренне противоречивых идей.

Различные неосознаваемые процессы творческого поиска дают человеку не законченное оригинальное искомое решение проблемы, а некий исходный образ, в котором содержится нечто большее, чем его прямое содержание – идея (программа) развертывания художественного произведения, символично-аллегорическое решение научной или технической проблемы; ситуация (пример) выхода из морального (ценностного) конфликта.

Насыщенность этого «образа» социально-культурными смыслами естественным образом заставляет усомниться в том, что он формируется на уровне бессознательных или подсознательных уровней психики, т. е. биологических инстинктов и реакций или социальных автоматизмов и стереотипов, взятых из неосознаваемого опыта и имитационных механизмов. Поэтому закономерным и обоснованным представляется появление концепций «сверх»- и «над»-сознания, «сверхлогики» и т. п. (В.П. Симонов, М.Г. Ярошевский, А.Х. Асмолов, Ю.А. Шрейдер, Ю.Б. Гипшенрейтер, В.В. Налимов и др.). Рассмотрим наиболее разработанные концепции, но сначала коснемся принципиальных возражений против данной идеи. Они были высказаны еще до появления этих концепций (это не парадокс, но показатель того, что проблема была осознана давно). Ж. Адамар писал: «Что касается вопроса, “выше” или “ниже” бессознательное мышление сознательного, то я считаю, что такой вопрос не имеет

ни малейшего смысла, и полагаю, что никакой вопрос “превосходства” не является научным вопросом. Когда вы едете верхом, лошадь “выше” или “ниже” вас?»<sup>11</sup> К этой аргументации 1959 г. в 1999 г. присоединился музыковед М.Ш. Бонфельд: «вызывает сомнение “пространственный фактор”, заложенный в этой структуре, по сути “пустой” – не имеющий под собой никаких оснований»<sup>12</sup>. Здесь необходимо возразить, что вопрос стоит совсем не о каком-то «превосходстве», а о вполне конкретной проблеме – каковы источники творчества – биологические, социально-стереотипные или духовно-культурные? Из этого вытекают и возможные направления развития творческого потенциала личности и общества: либо через методы стимулирования и активизации психики; либо через приобщение к высшим достижениям культуры: познавательной, художественной, нравственной, практически-действенной. Соответственно встают и вопросы построения системы образования – общего и профессионального. Например, должен ли курс эстетики с сильным искусствоведчески-культурным базисом быть обязательным для подготовки любого специалиста с высшим образованием? Полагаем, что именно концепция «сверх»-, а не «под»сознания как сферы творчества может дать ответ на этот вопрос.

Наиболее далеким от проблематики творчества представляется понимание «надсознательного» А.Г. Асмолова: «Надсознательные явления представляют собой усвоенные субъектом как членом той или иной группы образцы типичного для данной общности поведения и познания, влияние которых на его деятельность актуально не осознается субъектом и не контролируется им»<sup>13</sup>. Поскольку в качестве примеров приводятся такие явления, как этнические или иные групповые стереотипы, то данное понимание «надсознательного» сближается со «Сверх-Я» З. Фрейда. Подобные социально-культурные стереотипы играют большую роль в психике человека, но эвристическим импульсом они не обладают.

Неосознаваемые аспекты научного творчества как «надсознание» рассматривает М.Г. Ярошевский, связывая их с индивидуальной реализацией творцом категориальной логики развития науки. Он подчеркивает, что сознательные явления «научного труда» «мы предпочитаем называть не бессознательными или подсознательными, а надсознательными, поскольку скрытый от умственного взора субъекта мир категориального развития научных ценностей представляет не подспудные, безличностные “глубины”, а “вершины” человеческой психики»<sup>14</sup>.

Проблема «надсознания» справедливо связывается с необходимостью преодоления «традиционной разобщенности» «двух

направлений» в исследовании научного творчества: логического и психологического, отмечая главный парадокс и логицизма, и психологизма в понимании научного творчества: «рациональное возникает как результат действия внерациональных сил». При этом «надсознательное» не отделено от сознания и от личности, именно «в нем личность реализует себя с наибольшей полнотой»<sup>15</sup>.

С творческими интуицией и вдохновением связывает понимание «сверхсознания» (термин взят им у К.С. Станиславского) П.В. Симонов, отмечающий глубокий консерватизм «подсознания», чьи интуитивные решения основаны на глубоко и прочно усвоенном социальном опыте<sup>16</sup>. Сверхсознание возникает на «стыке» не биологического и социального (как подсознание), а – «социального и идеального», понятого как отражение в индивидуальном сознании людей объективных тенденций развития общества и личности, в том числе только зарождающихся. Рассматривая творческую роль сверхсознания в искусстве, науке и нравственности, В.П. Симонов относит не только речь, но и художественные образы к явлениям «второй сигнальной системы», отмечает наличие в сверхсознании и оценочного компонента<sup>17</sup>. Появление эффектов сверхсознания, дающего «принципиально новую информацию, не вытекающую из ранее полученных впечатлений», выводится из действия «принципа доминанты» А.А. Ухтомского, в соответствии с которым мобилизуется материал из сознания и подсознания. Творчество связывается с «универсальным механизмом всякого развития», т. е. с появлением нового в результате изменчивости («психических мутаций»), его отбором и закреплением в наследовании (культурном).

Хотя П.В. Симонов подчеркивает, что это сверхсознание действует «по каким-то еще неизвестным нам законам», имеет «свои пока что неизвестные нам правила», он так характеризует «нейрофизиологическую основу сверхсознания»: «трансформация и рекомбинация следов (энаграмм), хранящихся в памяти субъекта, первичное замыкание новых временных связей, чье соответствие или несоответствие действительности выявляется лишь в дальнейшем»<sup>18</sup>.

Представляется, что в концепции П.В. Симонова наиболее неясным остается именно «механизм» «психических мутаций» и принципы их отбора – каким образом из следов «ранее полученных впечатлений» возникает «принципиально новое»?

Исходя из основных концепций «сверх(над)сознания», а также с учетом характеристик творческой интуиции и «творческих сновидений», можно сформулировать ряд моментов, присущих «сверхсознанию»:

- оно проявляется в образной форме, причем его образы носят символический или аллегорический характер, содержа в себе информацию о некоторой ситуации и ее разрешении, а также эмоциональные оценки, связанные с этим разрешением;
- в нем «снимаются» рассудочные запреты на любые противоречия и парадоксы, причем ключевые образы могут содержать идею разрешения некоторого реального противоречия;
- оно проявляется в ситуации творческого акта в виде интуитивного «озарения» («инсайта») и составляет собой содержание «творческой интуиции»;
- процесс работы сверхсознания в основном неосознаваем (возможно, за исключением некоторых моментов – «творческие сновидения», «комбинирование образов» при решении проблемы, но и здесь речь идет о неких конечных этапах);
- в сверхсознании проявляются некоторые общие, часто только формирующиеся тенденции и идеи культуры («дух эпохи»), соединяющиеся с индивидуальным опытом, творческим потенциалом и личностными качествами творца в уникальный сплав;
- даже самые яркие и неожиданные идеи сверхсознания связаны с опытом, ценностями, знаниями творца, хотя не всегда узкоспециальными (не знающему физики не «придет» озарение по квантовой механике и т. п.).

Полагаем, что и описания «интуитивных озарений», и «творческих сновидений», и концепции «сверх(над)сознания» позволяют с большой достоверностью утверждать, что творческий акт реализуется через неосознаваемое, но стоящее не ниже, а выше (т. е. не биологические и социальные стереотипы, а социально-культурные идеи в соединении с личностным потенциалом) рассудочного, дискурсионного, полностью самоосознаваемого сознания – сверхсознание.

Дальнейшее углубление понимания «сверхсознания» связано с осмыслением следующих его характеристик. Прежде всего, это сфера реализации целостного мышления, соединяющего в себе в качестве равноценных сторон: познание (информационно-фактически-бытийный аспект) – переживание (эстетически образное, символично-аллегорическое) – оценки (ценностно-нормативная регуляция мышления). Эти три фундаментальные формы духовного освоения мира: наука – искусство – мораль; Истина – Красота – Добро, что отмечается целым рядом мыслителей<sup>19</sup>, нами же были выделены в ходе обучения методам научно-технического творчества (ЦИПКК Минавиапрома СССР – Омский филиал в уфимском

филиале НИИД МАП СССР, Уфимский авиационный институт и общественный университет при ОС ВОИР, ПО «Башнефть» в 1982–1992 гг.), а также разработки новых модернизаций подобного обучения (Уфимский ЦНТТМ «Ритм», НИЦ «Молодые таланты» ЦК ВЛКСМ и МНО РСФСР, ИНЦ «Майевтика – XXI» в Уфе в 1989–1993 гг.) в качестве основных типов духовной деятельности и отношения к миру<sup>20</sup>; направлений построения эвристической образовательной технологии<sup>21</sup>; констант технологии проектирования образования, показавшей свою практическую эффективность<sup>22</sup>; направлений развития целостного мышления в курсе основ профессионального творчества<sup>23</sup>; неразрывных, но различающихся компонентов духовной деятельности как целостного мышления<sup>24</sup>.

Именно в целостном мышлении формируется и трансформируется идеализированный предмет творчества, соединяющий в себе значимые для проблемной ситуации знания о ней, дающий предметную, пригодную для обработки, воплощающую и восполняющую информацию из знаний форму – эстетично-символические образы ситуации; определяющие отношение субъекта творчества к ситуации и ее аспектам, направляющие и регулирующие процесс творческих преобразований предмета – эмоционально-оценочные компоненты (особо подчеркнем, что речь идет об эмоциональном отношении именно к самой проблемной ситуации, а не к ее причинам, контексту, возможным последствиям и т. п.). Здесь проявляется общее свойство мышления как идеальной деятельности – оно может работать только с некоторым целостным идеальным предметом, а не с абстракциями самими по себе – этот идеализированный предмет оно себе создает, иногда в весьма причудливой форме. Важно то, что все компоненты содержательного, целостного, творческого мышления постоянно переходят друг в друга, сбрасывают с себя одни формы существования и переходят в другие, сохраняя инвариантную соотношенность с предметом мышления. Процесс постепенного распада старых и стереотипных слов-понятий, образцов и оценок, их превращения в «старые», формирования новых образов, синтезирующих несовместимое прежде и их новое осмысление – это и есть творческий, сверхсознательный процесс<sup>25</sup>.

Далее – «сверхсознание» глубоко диалектично. Оно не просто «безразлично к противоречиям» как «подсознание» – оно осуществляет мышление в противоречиях (настоящую, а не выдуманную диалектическую логику), находя синтез противоположностей как главный результат этого мышления, как высший уровень постижения и духовного освоения мира, как суть «творческих озарений». Поэтому, когда говорят о «парадоксальном» характере продуктов

сверхсознания, следует помнить мнение по этому вопросу А.Ф. Лосева: «Физики (математики тоже) слишком спешат с наклейкой унижительного ярлыка парадоксальности на те предметы, в которых они не разбираются», имея в виду именно «единство противоположностей как новое качество, не содержащееся в этих противоположностях», которое с точки зрения философии «не парадокс, а элементарное требование диалектической мысли»<sup>26</sup>. Именно диалектичность сверхсознания позволяет ему получать «принципиально новые» результаты, т. е. быть средой и основой творческого мышления. Наконец, формой, в которой существует (и является нам) сверхсознание и благодаря специфике которой и возможна реализация происходящих в нем процессов творчества, мы считаем эстетически-образную (символически-аллегорическую) сферу психики, однако насыщенную дополнительным содержанием (знаниями, художественными схемами, оценочно-эмоциональными отношениями). Каковы ее особенности?

Прежде всего, сознание и мышление как его реализация не могут быть беспредметными в своей творческой деятельности, т. е. преобразовании, создании чего-то, поэтому психика создает предмет для его обработки мыслью – идеализированный предмет творчества в форме некоторого чувственного образа. Но это не образ какого-то частного, пусть и воображаемого предмета (хотя любой образ в человеческой психике является продуктом социально-культурной активности, что отмечал уже в 1890 г. Л.М. Лопатин: «...дух творит (рождает новое, свое, прежде не бывшее) уже в простом ощущении», подчеркивая, что это процессы совершаются «безотчетно» и «сверхлично»<sup>27</sup>). Эти «первичные» образы реальных или воображаемых предметов (событий) хотя и создаются с участием разумных способностей человека, но относятся к низшей, чувственной ступени духовного освоения мира. Но «реально-чувственное отношение к миру» является лишь первым уровнем образного сознания, превращающим непосредственное (в чувствах данное) в опосредованное (знак, слово, реакция). Второй же уровень – эстетическое отношение человека к миру – связан с диалектически противоречивыми образами, несущими в себе не только «свойственные» представляемому предмету признаки, но и «несвойственные», отображающие некоторый более широкий смысл<sup>28</sup>. Таким образом создается «вторичное непосредственное», эстетико-символически-аллегорический образ, способный нести в себе иное (информацию о свойствах, структуре, изменениях – качественно другого предмета; программу развертывания целостной системы художественных образов; систему эмоциональных оценок

и нормативных регуляторов); позволяющий воплощать диалектически противоречивые ситуации в образной форме; реализующий процесс целостного мышления. Этот образ – «предмет», изначально созданный культурой и насыщенный ею. Исследования подобного процесса – актуальная тема в изучении творчества. «В психологии, – как отмечает В.П. Зинченко, – многое сделано для понимания акта опосредования как такового, т. е. для понимания трансформации непосредственного в опосредованное, или, как принято говорить, естественного в культурное. Меньше изучена трансформация опосредованного во “вторичное” непосредственное. Будучи производным от первого, непосредственное столь же естественно (по форме своего функционирования), сколь и культурно (по своему содержанию)»<sup>29</sup>. Наличие, помимо собственно эстетически-художественных, «вторичных», «нагруженных» дополнительным теоретическим или иным социально-культурным содержанием образов, отмечал целый ряд исследователей (например, С.Л. Рубинштейн, В.А. Лекторский, А.В. Славин, Г.Д. Гачев, Э.В. Ильенков и др.).

Специфичность этих образов сверхсознания связана именно с их внутренней диалектичностью, позволяющей не только найти наглядный образ-идею решенной проблемы, но и обогатить субъективную психику эвристичными принципами и подходами – часто еще только потенциально зарождающимися в культуре («логика науки», «дух времени» и т. п.). Это – в полной мере «вторичные», всецело культурные, почти буквально непредставимые образы. Возьмем ключевой образ – противоречия в небесной механике Г. Галилея, глубоко проанализированный В.С. Библером – «движение по бесконечно большой окружности», которая «тождественна бесконечной прямой линии». Это – «парадоксальный образ», «состояние, которое не может существовать, но которое объясняет существование предметов действительности»<sup>30</sup>.

При этом именно через подобные образы рождалась новая логика науки. Отметим, что это образы отображают не отдельные предметы, а смысл определенных ситуаций, через них реализуется эвристический потенциал тенденций развития культуры. Противоречивость (точнее, диалектическую синтетичность) этих образов надо понимать не как их «непредставимость» или «не-наглядность», но именно как эстетичность. Ведь подобной, «не буквальной», а эстетически-метафизической не-наглядностью обладают художественные образы, соединяющие противоречивые определения в диалектическом синтезе с «мерцающим», но вполне разумным смыслом (образ сознается, хотя его невозможно адекватно выра-



зять словами, нарисовать, однозначно оценить). О том в искусстве, что «непредставимо для нашей прозаической мысли», подробно сказано Л.С. Выготским («черный лед горит» и др.)<sup>31</sup>. Кстати, красоту науки, ее эстетику видные ученые связывают с разрешенным противоречием. Так, именно словами «как красиво» Л.Д. Ландау оценил открытие Э.Л. Андроникашвили, обосновывающее, что в определенных ситуациях гелий-II одновременно «и стоит и движется»<sup>32</sup>. А А.Б. Мигдал писал: «Красиво, если выражение связывает в простой форме разнородные явления, если устанавливаются неожиданные связи»<sup>33</sup>.

Итак, есть основания считать, что творчество человека осуществляется через сверхсознание, представляющее собой высший уровень его духовно-культурной идеальной деятельности. Сверхсознание реализуется через целостное, диалектически-противоречивое, эстетически-образное мышление. В образах сверхсознания заложено дополнительное содержание – идея произведения искусства, научной концепции, технико-технологического решения, моральной нормы и т. п. через символическое (аллегорическое) выражение разрешенного противоречия, лежащего в основе творческой проблемы. Содействие развитию творческого сверхсознания возможно через формирование диалектически-противоречивого мышления (не боящегося парадоксов, а направленного на их разрешение), приобщение к эстетико-художественной культуре, развитию ценностной регуляции мышления. Все это имеет не только теоретическое значение, но ставит практические задачи перед системой образования.

---

#### Примечания

- <sup>1</sup> *Эйзенштейн С.М.* Психологические вопросы искусства. М.: Смысл, 2002. С. 311.
- <sup>2</sup> *Фрейд З.* Я и Оно // Фрейд З. Психология бессознательного: Сб. произведений. М.: Просвещение, 1990. С. 432–433.
- <sup>3</sup> *Дэй Л.* Самоучитель по развитию интуиции: Пер. с англ. М.: АСТ; Астрель, 2005. С. 79, 98, 108, 109.
- <sup>4</sup> *Пуанкаре А.* Наука и метод // Пуанкаре А. О науке: Пер. с фр. М.: Наука, 1983. С. 318.
- <sup>5</sup> *Адамар Ж.* Исследование психологии процесса изобретения в области математики: Пер. с фр. М.: Советское радио, 1970. С. 79, 32.
- <sup>6</sup> *Вейн А.М.* Сон – тайны и парадоксы: [Почему человек спит? Таинственные anomalies сна. Сновидения – окно в другую реальность?]. М.: Эйдос Медиа, 2003.

- <sup>7</sup> Вейн А. Мозг и творчество // Наука и жизнь. 1983. № 3, 4.
- <sup>8</sup> Ротенберг В.С. Психофизиологические аспекты изучения творчества // Художественное творчество: Вопросы комплексного изучения. Л.: Наука, 1982. С. 69–70.
- <sup>9</sup> Krippner S. Dreams and Creativity // Encyclopedia of Creativity. Vol. 1. San Diego; L.; Boston; N.Y.; Sydney; Tokyo; Toronto: Academic Press, 1999. P. 599.
- <sup>10</sup> Гарфилд П. Сновидения [Электронный ресурс] URL: [www.litmir.net/br/?b=55736&p=1/](http://www.litmir.net/br/?b=55736&p=1/) (дата обращения: 03.11.2014).
- <sup>11</sup> Адамар Ж. Указ. соч. С. 42.
- <sup>12</sup> Бонфельд М.Ш. Музыка. Язык. Речь. Мышление: Опыт системного исследования музыкального искусства. СПб.: Композитор, 2006.
- <sup>13</sup> Асмолов А.Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. М.: Смысл, 2002.
- <sup>14</sup> Аллахвердян А.Г., Мошкова Г.Ю., Юревич А.В., Ярошевский М.Г. Психология науки: Учебное пособие. М.: Флинта, 1998. С. 225.
- <sup>15</sup> Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии: Учебное пособие. М.: ИНФРА, 1998.
- <sup>16</sup> Симонов П.В., Ершов П.М. Темперамент. Характер. Личность. М.: Наука, 1984. С. 72.
- <sup>17</sup> Симонов П.В. «Сверхзадача» художника в свете психологии и нейрофизиологии // Психология процессов художественного творчества. Л.: Наука, 1980. С. 42.
- <sup>18</sup> Симонов П.В. Неосознаваемое психическое: подсознание и сверхсознание // Природа, 1983. № 3. С. 26–27.
- <sup>19</sup> Киреевский И.В. О характере просвещения Европы и о его отношении к просвещению России // Киреевский И.В. Полн. собр. соч.: В 2 т. Т. 1. М.: Тип. Императорского Московского университета, 1911. С. 197.
- <sup>20</sup> Ухтомский А.А. Дневники // Человек. 2000. № 5. С. 153.
- <sup>21</sup> Батищев Г.С. Почему антиномия разлучается с истиной // Диалектическое противоречие. М.: Политиздат, 1979. С. 247–248.
- <sup>22</sup> Зинченко В.П. Наука о мышлении // Психологическая наука и образование. 2001. № 4. С. 12.
- <sup>23</sup> Семенов С.Н. Формы общественного сознания как специфические типы духовного освоения мира // Проблема духовности в современном обществознании. Уфа: РИО БашГУ, 1989. С. 22.
- <sup>24</sup> Штейнберг В.Э., Семенов С.Н. Технология логико-эвристического проектирования профессионального образования на функционально-модульной основе. М.: НИИВО, 1993. С. 18.
- <sup>25</sup> Штейнберг В.Э. Образование – технологический рубеж: инструменты, проектирование, творчество. Уфа: БИРО. 1998. С. 49.
- <sup>26</sup> Лосев А.Ф. Некоторые терминологические уточнения в области законов диалектики // Диалектика отрицания отрицания. М.: Политиздат, 1983. С. 297.

- <sup>27</sup> *Лопатин Л.М.* Теоретические основы сознательной нравственной жизни // Смысл жизни в русской философии: конец XIX – начало XX в. СПб.: Наука, 1995. С. 127.
- <sup>28</sup> *Никитин В.Ф.* Алгоритм конструирования художественного образа: Экспериментальный учебно-методический миникомплекс. Уфа: РУМЦ, 1999. С. 5–6.
- <sup>29</sup> *Зинченко В.П.* Сознание и творческий акт. М.: Языки славянских культур, 2010.
- <sup>30</sup> *Библер В.С.* Мышление как творчество: (Введение в логику мысленного диалога). М.: Политиздат, 1975. С. 316, 379. (Над чем работают, о чем спорят философы)
- <sup>31</sup> *Выготский Л.С.* Психология искусства. М.: Педагогика, 1987. С. 44–45.
- <sup>32</sup> *Андроникашвили Э.* Воспоминания о гелии-II // Краткий миг торжества: О том, как делаются научные открытия. М.: Наука, 1988. С. 147.
- <sup>33</sup> *Мигдал А.Б.* Заметки о психологии научного творчества // Будущее науки. Вып. 10. М.: Знание, 1977. С. 254.

## Образование и общество

---

*К 180-летию со дня рождения  
Альфонса Леоновича Шанявского*



## Воспроизводство университета: Вольный университет генерала Шанявского

Московский городской народный университет имени А.Л. Шанявского имел краткую, но яркую историю своего существования, успешно воплощал идею вольного университета и при этом обладал сильным научным и просвещенческим потенциалом, оказавшим влияние на становление университетского образования, что имеет значение для исследования такой предметной области философии образования, как воспроизводство университета.

*Ключевые слова:* Альфонс Леонович Шанявский, воспроизводство университета, идея университета, Московский городской народный университет имени А.Л. Шанявского, философия университета.

Конечно, есть вещи непреложные и свободное образование после многих веков мрака придет когда-нибудь и в нашей стране, в этом твердом уповании я и несу на него свою лепту.

*А.Л. Шанявский*

У потомка польского аристократического рода, блестящего генерала и золотопромышленника Альфонса Леоновича Шанявского (1837–1905) была мечта создать «такое высшее учреждение, где могли бы свободно учиться все, кто учиться желает».

Упорство в учении помогло ему самому укрепить характер и сохранить верность идеалам своего рода. Начальное образование Альфонс получил в специальной «коллегии» для мальчиков рода Шанявских, созданной архиепископом Иосифом Шанявским.

Вероятно, опыт спартанской жизни в коллегии позволил в дальнейшем Альфонсу, увезенному из Польши (по известному предписанию императора Николая Павловича для нейтрализации революционных настроений свободолубивой польской аристократии: взять из каждой польской семьи по мальчику и увезти в Россию для образования), очень хорошо учиться: в кадетском корпусе в Туле; в Орловском кадетском корпусе; в Константиновском военном училище в Петербурге и в Академии Генерального штаба (которые он закончил первым учеником, его имя было высечено на мраморных досках этих учебных заведений)<sup>1</sup> – и не только сохранить свободный нрав, но и в дальнейшем содействовать либерализации и просвещению российского общества<sup>2</sup>.

Способному выпускнику Академии Генерального штаба предложили остаться в доцентуре. «Академия Генерального штаба стояла тогда очень высоко; под влиянием 60-х годов, когда было всеобщее стремление к просвещению, в Академии читались дополнительные сверхкомплектные курсы профессорами Университета, и сами офицеры ходили в Университет на лекции» (в их числе А.Л. Шанявский), «...по воскресеньям была устроена воскресная школа грамотности для обучения желающих...»<sup>3</sup>.

Однако по состоянию здоровья военную карьеру и Петербург А.Л. Шанявскому пришлось оставить (было предписано избегать душной атмосферы кабинетов). По приглашению Н.Н. Муравьева-Амурского он принимает участие в устройстве Амурского края в Сибири. Спустя десять лет А.Л. Шанявский возвращается в Петербург для работы в Военном министерстве. В возрасте 38 лет он выходит в отставку в чине генерал-майора и организывает в Сибири компанию по добыче золота.

А.Л. Шанявский был убежден, что одним из скорейших способов обновления и оздоровления общественной жизни «должно служить широкое распространение просвещения и привлечение симпатий народа к науке и знанию»<sup>4</sup>, и оказывал содействие в финансовом обеспечении и открытии учебных заведений. Большой сподвижницей в делах просвещения супругу была Лидия Алексеевна Шанявская (Родственная). Благодаря ее преданности и упорству самая заветная мечта А.Л. Шанявского – Вольный университет – смогла осуществиться.

«Вера в науку, как в великую социальную силу, как в могучую двигательную пружину общественного прогресса» и «глубокое убеждение в том, что истинный и прочный прогресс возможен только на почве свободной общественной самодеятельности» – наиболее характерные черты умственного движения, которое наметилось

в шестидесятые годы девятнадцатого века<sup>5</sup>. Именно эти черты, по мнению А.А. Кизеветтера, во многом определили направленность А.Л. Шанявского послужить такому делу, которое в одно и то же время было связано с идеей «распространения научного просвещения, и с идеей общественной самодеятельности»<sup>6</sup>.

В 1905 г. А.Л. Шанявский принял решение передать нужные средства для строительства Вольного университета. В обсуждении проекта будущего университета приняли участие профессор В.К. Рот<sup>7</sup> и братья М.В. и С.В. Сабашниковы, профессор А.И. Чупров<sup>8</sup>, создатель Русской высшей школы общественных наук в Париже М.М. Ковалевский<sup>9</sup>, преподаватель Высших женских курсов И.В. Сперанский. Объяснительные мотивы этого начинания (излагаются в письме А.Л. Шанявского министру народного просвещения В.Г. Глазову от 15 сент. 1905 г.) таковы:

- увеличение числа умных, образованных людей – «в них вся наша сила и наше спасение, и в недостатке их причина всех наших бед и несчастий и того прискорбного положения, в котором очутилась ныне вся Россия» (в частности, здесь указание и на военное поражение России);
- создание в Москве университета, который «не будет конкурировать с казенным, а лишь дополнять и расширять его, делая доступным знание всем его жаждущим»;
- польза для Общества – «случай попробовать свои силы на работе созидательной; доселе ему поневоле была доступна лишь работа критическая – пусть же теперь оно само организует свои университеты, как считает лучшим, а министерство будет контролировать и назидать»;
- общедоступное образование может послужить противоядием забастовок<sup>10</sup>;
- благополучный опыт существования вольных и народных университетов в других странах;
- достижение Академии Генерального штаба, которая «могла бы снова с удовольствием вспомнить, что под руководством ее питомца прошла еще такая новая живительная и развивательная для России мера»<sup>11</sup>.

Профессор А.И. Чупров, принявший активное совещательное участие в создании Вольного университета Шанявского, подчеркивал особенности государственных университетов, как тех, которые «обслуживают потребности самой науки и потребности государственного аппарата», и «вольных» университетов как реализующих обслуживание «всех тех потребностей, которые вытекают из ближайшей связи науки с интересами и задачами общественной

жизни». «Четко прислушиваться к биению пульса общественной жизни, улавливать назревающие процессы в жизни страны и идти им навстречу, давая научное освещение соответствующим вопросам, организуя нужную научную подготовку для соответствующих деталей»<sup>12</sup> – эти необходимые задачи Вольного университета успешно воплощались в жизнь сподвижниками и последователями А.Л. Шанявского.

Московский городской народный университет (1908–1920), созданный по почину А.Л. Шанявского<sup>13</sup>, по воспроизводству своего предназначения «служить широкому распространению высшего научного образования и привлечению симпатий народа к науке и знанию»<sup>14</sup>, по реализации свободы учиться и свободы учить вошел в историю образования России как первый вольный университет, успешно воплотивший «идеи альтернативной высшей школы»<sup>15</sup> (о чем свидетельствуют уже первые историографические работы по строительству университета: Н.В. Сперанского<sup>16</sup>, А.А. Кизеветтера<sup>17</sup>, А.Ф. Фортунатова<sup>18</sup>).

Основные направления, по которым университет осуществлял свою деятельность: 1) организация научно-популярного отделения; 2) организация академического отделения; 3) устройство специальных курсов, с целью научного освещения и систематизации знаний, а также с целью ознакомления их с современным состоянием разных научных вопросов; 4) издание лекций и научных работ преподавателей и слушателей<sup>19</sup>.

В организации учебного процесса «во главу угла ставилась задача максимальной активизации творческих потенций самих слушателей»<sup>20</sup>. «Возбудить интерес, толкнуть на собственную работу ума – вот что было всегда первой целью»<sup>21</sup>. В университете Шанявского «слушатели академического отделения первыми в России получили возможность самостоятельно составлять индивидуальные планы учебы, максимально отвечавшие научным интересам каждого»<sup>22</sup>.

Важную роль для становления научных интересов слушателей имела возможность учиться у выдающихся ученых и организаторов науки<sup>23</sup>. В 1913–1914 гг. естественно-исторический цикл академического отделения представляли: химики А.Н. Реформатский, Н.Д. Зелинский, физики П.Н. Лебедев и С.Л. Чаплыгин, геохимик-минералог А.Е. Ферсман, основоположник экспериментальной биологии Н.К. Кольцов.

На гуманитарных циклах преподавали историю литературы и теорию литературоведения Ю.И. Айхенвальд и М.Н. Розанов, правоведение – А.М. Винавер и М.Н. Гернет, историю античного



искусства – Р.Ю. Виппер, философско-исторические учения – В.П. Волгин, отечественную историю – Ю.В. Готье и А.А. Кизеветтер, историю западноевропейского средневековья – Д.М. Петрушевский, историю экономических учений и теории кооперации – А.В. Чаянов<sup>24</sup>.

Слушателям и выпускникам университета Шанявского предоставлялась возможность вести исследования в лабораториях и кабинетах. В 1914–1915 гг. исследования осуществлялись под руководством известных ученых: 1) лаборатория качественного анализа и общей химии (А.Н. Реформатский); 2) физическая лаборатория и рентгеновский кабинет (П.П. Лазарев); 3) лаборатория органической химии и количественного анализа (А.Е. Чичибабин); 4) физико-химическая лаборатория (И.П. Акимов, С.М. Леви, К.А. Толх); 5) кристаллографическая, минералогическая лаборатория (Г.В. Вульф); 6) зоологическая лаборатория (Д.Ф. Синицин, Н.М. Кольцов, Н.М. Кулагин); 7) ботаническая лаборатория (А.П. Артари, М.Ф. Дрейер, Н.Н. Худяков, А.Я. Цеге-фон-Мантейфель); 8) лаборатория по изучению низких температур (П.И. Бахметьев); 9) Палеонтологический кабинет (М.В. Павлова); 10) Геологический кабинет (А.П. Иванов)<sup>25</sup>.

Университет Шанявского объединял людей «разнородных направлений на почве полной академической свободы и терпимости к чужому мнению»<sup>26</sup>, что наиболее ярко выразилось в преподавании философских дисциплин. В разные годы в университете преподавали: Г.Г. Шпет, Е.Н. Трубецкой, С.Н. Булгаков, Н.Д. Виноградов, А.В. Кубицкий.

Помимо учебной деятельности, Университет содействовал научным работам и научным изысканиям своих преподавателей и слушателей. С этой целью была организована библиотека, лаборатории, специальные занятия и семинары по разным областям знания. «Аудиторный фонд был одним из лучших в стране. Центральную аудиторию снабдили небывалой по тем временам новинкой – специальной проекционной установкой для демонстрации учебных фильмов»<sup>27</sup>.

Университет Шанявского скоро откликнулся на актуальные проблемы, в частности на нужды военного времени: «И содержанием в своих стенах лазарета, и устройством швейной мастерской для раненых, и приготовлением в своих лабораториях разных фармацевтических препаратов, и, кроме всего этого, устройством рентгеновского кабинета»<sup>28</sup>.

Особая роль отводилась специальным курсам «по вопросам, выдвигаемым самой жизнью для подготовки практических деятелей в разных сферах общественной деятельности и для дальнейшего

научного развития» лиц, занимающихся в сфере деятельности, по которой устраиваются курсы, а также для более широких слоев населения<sup>29</sup>. Большим успехом пользовался цикл библиотековедения, цикл курсов по кооперации<sup>30</sup>, цикл по подготовке деятелей по местному самоуправлению<sup>31</sup>, одногодичные Педагогические курсы имени М.Л. и Т.А. Королевых, краткосрочные курсы по дошкольному воспитанию<sup>32</sup>.

Следует отметить тот факт, что с первых моментов своего существования при университете существовала подготовительная средняя школа. О чем с особенной любовью пишет А.А. Кизеветтер: «То был так называемый “маленький Шанявский” – малая лодочка, прицепившаяся к большому кораблю», – и отмечает спаянность и учащих, и учащихся чувством повышенного патриотизма<sup>33</sup>.

Московский городской народный университет имени А.Л. Шанявского имел краткую, но яркую историю своего существования, успешно воплощал идею вольного университета и при этом обладал сильным научным и просвещенческим потенциалом, оказавшим влияние на становление образования в России, воспроизводя тот основной признак университета<sup>34</sup>, в «котором органически соединяются работы, направляемые к прогрессу самой науки, и работы, направляемые к прогрессу просвещения»<sup>35</sup>.

#### Примечания

- <sup>1</sup> Шанявская Л.А. Материалы к биографии генерал-майора Генерального штаба А.Л. Шанявского (после 1905) // ОР РГБ. Ф. 554. Карт. 1. Ед. хр. 1.
- <sup>2</sup> Воля Е.С. К образовательной биографии Льва Выгодского: Московский городской народный университет имени А.Л. Шанявского // Вестник РГГУ. 2016. № 3(5). Серия «Психология. Педагогика. Образование». С. 26–39.
- <sup>3</sup> Шанявская Л.А. Указ. соч.
- <sup>4</sup> Шанявский А.Л. Заявление в Московскую Городскую думу, 15 сент. 1905 г. Москва // ОР РГБ. Ф. 554. Карт. 1. Ед. хр. 6.
- <sup>5</sup> Кизеветтер А.А. На рубеже двух столетий. Прага, 1929.
- <sup>6</sup> Там же.
- <sup>7</sup> Шанявский А.Л. Письмо Роту В.К., 15 сент. 1905 г. Москва // ОР РГБ. Ф. 554. Карт. 1. Ед. хр. 12.
- <sup>8</sup> Чупров А.И. Письмо Ковалевскому М.М. 16 авг. 1905 г. // ОР РГБ. Ф. 554. Карт. 2. Ед. хр. 29.
- <sup>9</sup> Ковалевский М.М. Письмо к Шанявскому А.Л. 22 сент. 1905 г. // ОР РГБ. Ф. 554. Карт. 1. Ед. хр. 21.
- <sup>10</sup> См.: Трубецкой Е.Н. Вольный университет // Русские ведомости. 1905. 1 июня;

- Вернадский В.И.* Три забастовки // Русские ведомости. 1905. 5 июля.
- 11 *Шаняевский А.Л.* Письмо Глазову В.Г. 15 сент. 1905 г. // ОР РГБ. Ф. 554. Карг. 1. Ед. хр. 10.
- 12 *Кизеветтер А.А.* Указ. соч. С. 484.
- 13 Не был назван «вольным» лишь по цензурным соображениям.
- 14 Возможность учиться в высшей школе делалась открытой для большинства желающих благодаря правилам приема. В университет могли поступать лица обоего пола, вне зависимости от национальности и религии; без дипломов о предварительном образовании и обязательств держать экзамены (как при поступлении, так и при окончании университета). См.: Отчет о деятельности Московского городского народного университета им. А.Л. Шаняевского за 1914–1915 академический год. VII-й год. Типо-литография Т-ва И.Н. Кушнеров и К°. М., 1915. С. 1.
- 15 *Басовская Н.И., Крушельницкий А.В.* Традиция и альтернатива в университетском образовании России // Гуманитарные науки / Редкол.: А.Н. Тихонов, В.А. Садовничий и др. М.: Изд-во Моск. ун-та. 1995. С. 151. (Программа «Университеты России»)
- 16 *Сперанский Н.В.* Возникновение Московского городского народного университета имени А.Л. Шаняевского: Историческая справка. М., 1913.
- 17 *Кизеветтер А.А.* А.Л. Шаняевский и университет его имени // Русская мысль. 1915. Кн. 12. С. 25–34; *Кизеветтер А.А.* На рубеже двух столетий.
- 18 *Фортуатов А.* Научно-популярное отделение университета имени А.Л. Шаняевского // Высшая школа. 1919. № 3–4. С. 56–72.
- 19 Отчет о деятельности Московского городского народного университета... С. 1.
- 20 *Басовская Н.И., Крушельницкий А.В.* Указ. соч. С. 151–159.
- 21 *Кизеветтер А.А.* На рубеже двух столетий. С. 385.
- 22 *Басовская Н.И., Крушельницкий А.В.* Первый альтернативный институт в России // «Начинание на благо и возрождение России»: Создание Университета имени А.Л. Шаняевского: Сб. документов / Сост. И.И. Глебова, А.В. Крушельницкий, А.Д. Степанский; под ред. Н.И. Басовской, А.Д. Степанского; сост. именных коммент. А.В. Крушельницкий. М.: РГГУ, 2004. С. 22.
- 23 В Университете Шаняевского получили возможность работать многие преподаватели Московского университета, покинувшие его в 1911 г. в знак протеста.
- 24 Московский городской университет имени А.Л. Шаняевского: Общие сведения, учебные планы 1913/14 академического года. М., 1914; *Басовская Н.И., Крушельницкий А.В.* Первый альтернативный институт в России. С. 21.
- 25 Отчет о деятельности Московского городского народного университета...
- 26 Отчет Московского городского народного университета им. А.Л. Шаняевского за 1911–1912 учебный год. М., 1913. С. 11.
- 27 По Москве. М., 1917. С. 157.

- <sup>28</sup> *Кизеветтер А.А.* А.Л. Шанявский и университет его имени // Русская мысль. 1915. Кн. 12. С. 33.
- <sup>29</sup> Отчет о деятельности Московского городского народного университета... С. 2.
- <sup>30</sup> На основании этих курсов впоследствии был создан Кооперативный институт.
- <sup>31</sup> *Кизеветтер А.А.* На рубеже двух столетий.
- <sup>32</sup> Отчет о деятельности Московского городского народного университета... С. 94.
- <sup>33</sup> *Кизеветтер А.А.* На рубеже двух столетий.
- <sup>34</sup> *Воля Е.С.* О (прото) философии образования // Вестник РГГУ. 2015. № 2. Серия «Психология. Педагогика. Образование». С. 113–128.
- <sup>35</sup> *Кизеветтер А.А.* На рубеже двух столетий.

И сегодня наша признательность Альфонсу Леоновичу Шанявскому родственна той благодарности, которую выражали ему современники.

Письмо А.Л. Шанявскому

*Ваше превосходительство!*

*Прочитавши сегодня в газете известие о Вашем щедром пожертвовании на такую благую культурную цель, как народный университет, позволю себе засвидетельствовать Вам, Ваше превосходительство, мою глубокую и горячую благодарность за такое светлое и великое Ваше дело. Молю Всевышнего, да продлит Вашу добрую жизнь на многие и многие годы, чтобы долго, долго Вы могли принимать личное, просвещенное Ваше участие в ведении этого в высшей степени симпатичного учреждения.*

*Сердечно признателен  
Учитель.  
18 сентября*

## Abstracts

A. Asmolov, V. Kudryavtsev

### Cultural and historical psychology is the “science of freedom”

The name LS. Vygotsky and names of his students and numerous followers are associated not only with outstanding psychological discoveries, but also with major breakthroughs in modern education, including preschool education. And those breakthroughs themselves are due to these discoveries. The ideas of developing education, which gave a quarter of a century ago the push and the key vector of an innovative movement in educational practice, are the brainchild of Vygotsky's school, although they have their roots in the history of psychological and pedagogical thought. Practitioners of education nowadays use terms and phrases from Vygotsky's “dictionary” and his school-“education leading to development”, “the zone of proximal development”, the “social development situation”, the “leading type of activity” not so seldom. Vygotsky, scientists who continued his work – A.N. Leontief, A.V. Zaporozhets, D.B. Elkonina, V.V. Davydov, and others, defined the ideology and construction of new federal educational standards. Cultural and historical psychology is a “science of freedom” not of its suppression under the dictates of society, but of emerging a developing person as free one, and precisely because of this as “cultural”. So it was thought by LS. Vygotsky. The article analyzes sometimes paradoxical phenomena of freedom in becoming. They reveal fundamental laws of “cultural development of the child” (Vygotsky), the disclosure of which implies resorting to the phenomenon of a zone of variational development.

*Key words:* culture, cultural and historical psychology, L.S. Vygotsky, freedom, development, event, zone of variational development

E. Kravtsova, B. Lyuboshits

### Personal aspects of management psychology. Cultural and historical analysis

The cultural and historical grounds of management psychology and the role of a game in the formation and development of the manager's position are considered. The connection between managerial and game

activity and subject positions in them is revealed. Particular attention is paid to the place of an imagination in the formation of subjective position.

*Key words:* management psychology, cultural and historical analysis, director's position, game activity, the subject of game activity.

O. Merkulova

Ideal forms of development. Theoretical understanding of developing practices

The concept of an ideal form of development is proposed to describe the various mechanisms that arise in culture in response to the task of mastering a person by the process of his development. The theoretical model of systematizing the expanding diversity of social developmental practices offered on the basis of their analysis in correlation with the process of self-development. This model is determined by three dichotomies: spontaneity – arbitrariness, formation – facilitation, interpsychic – intrapsychic form. Ideal forms of development that correspond to facilitative development practices, arbitrarily realized in social interaction, in correlation with the perspective of self-development, are considered separately.

*Key words:* development, social practice, facilitation, self-development, mediator, ideal form, psychological tool, developing education.

O. Nogovitsin

Chekhov's drama and the "Poetics" of the Aristotle

The article is devoted to the consideration of the Chekhov's theater in context of the classical interpretation of dramatic art in "Poetics" by Aristotle. The particular attention is given to the special effects, which are generated in ancient tragedy (according to Aristotle) and in most famous Chekhov's plays. The article surveys some transformations, which the classic antique model of dramatic narration's structure underwent in dramatic concept of Chekhov.

*Key words:* poetics, myth, Aristotle, Chekhov, peripeteia, catharsis, tragedy, intrigue, plot.

M. Novikova-Grund

### Psycholinguistic methods in light of the nonclassical psychology of L.S. Vygotsky

A psychosemiological approach to understanding an individual picture of the human world is presented. The specifics of mapping the picture of the human world to its verbal products are described. The mathematical tool developed within the framework of the approach limits the interpretative arbitrariness and allows obtaining evident results.

*Key words:* psycholinguistics, non-quantitative methods, mathematics, nonclassical psychology, paradigmatics, suicide

S. Semenov

### Creative work. “Under”- or “super”consciousness?

The article examines the nature of unconscious components in a creative process, manifested in a creative act. Based on the analysis of creative intuition of phenomena, including the “creative dream”, as well as a number of theoretical concepts, it substantiates that creativity can not be realized through the “sub” or “non”, but through “above” or “over” the consciousness. It is the nature of the socio-cultural, holistic and aesthetically-shaped in form, dialectically contradictory unconsciously implements – not the instincts and automatisms, but the principles and trends of culture, science and social life. Such an understanding of the creative act is of great practical importance for the establishment of the education system, developing human creative abilities.

*Key words:* creative work, creative act, the subconscious, unconscious, super-consciousness, aesthetic images, symbols, holistic thinking, dialectical contradiction, an idealized object of creative work.

V. Shabelnikov, I. Shabelnikov

### Socio-cultural determination of perception of speech phonemes

This article discusses one of the key issues of cultural-historical theory of L.S. Vygotsky – the functioning of speech as an instrument of organization of consciousness. The relationship of perception and appreciation of phonemes of Russian socio elaborated assessment category. The results of many years of research conducted by the method of



ranking individuals phonemes. Revealed a stable relationship with the assessment of different phonemes evaluative categories underlying the social organization of consciousness.

*Key words:* speech, consciousness, activity, evaluation, phonemes, measurement categories, the intentionality of consciousness.

G. Urazalieva

An issue of the subject in sociology from the standpoint of cultural and historical theory

The significance of notions on the subject worked out within the cultural and historical theory of L.S. Vygotsky for modern psychology is analyzed. It is noted that for Vygotsky, the “author’s”, and not the performing “actor’s” principle of subjectivity, is fundamental, which comes to the fore in sociology. It is shown that the reference to the “author’s principle” makes one rethink the very formulation of the subject’s problem in sociology. Sociological research is the construction of subjectivity, in the process of which the researcher is involved: whether it is a social community or a person. In the process of sociological research, it can be revealed how a person takes possession of his subjectivity, realizes and knows it. This is the aim of a method of autoethnobiography, proposed by the author.

*Key words:* subject, author, actor, L.S. Vygotsky, sociology, subjectivity, autoethnobiography, “otherness”, “trauma to otherness”.

E. Volya

Reproduction of the university.  
General Shanyavsky Free University

A.L. Shanyavsky Moscow City People’s University had a brief but bright history of its existence and successfully embodied the idea of the Free University. At the same time it had a strong scientific and enlightenment potential, thus influencing the formation of a university education, which is important for the study of such subject area of philosophy of education as a university reproduction.

*Key words:* Alphonse Leonovich Shanyavsky, reproduction of a university, an idea of the university, A.L. Shanyavsky Moscow City People’s University, philosophy of the university.

## Сведения об авторах

*Асмолов Александр Григорьевич* – доктор психологических наук, профессор, академик РАО, заведующий кафедрой психологии личности факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова; директор Федерального института развития образования, [asmolov.a@firo.ru](mailto:asmolov.a@firo.ru)

*Воля Елена Сергеевна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и истории психологии Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, [elenavolya@mail.ru](mailto:elenavolya@mail.ru)

*Иванов Вячеслав Всеволодович* – академик РАН, профессор Калифорнийского университета; директор Института «Русская антропологическая школа» РГГУ, председатель Оргкомитета Международного сетевого конгресса «Разум в обществе: культурно-деятельностный поворот. К 120-летию Л.С. Выготского», [vtkud@mail.ru](mailto:vtkud@mail.ru)

*Кравцова Елена Евгеньевна* – доктор психологических наук, профессор, [kravtsovog@gmail.com](mailto:kravtsovog@gmail.com)

*Кудрявцев Владимир Товиевич* – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и истории психологии Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, [vtkud@mail.ru](mailto:vtkud@mail.ru)

*Любошиц Борис Моисеевич* – президент Консалтинговой компании «Аудит Групп», [ag@auditgr.ru](mailto:ag@auditgr.ru)

*Меркулова Ольга Петровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии образования и развития факультета психологии и социальной работы Волгоградского государственного социально-педагогического университета, [Olga.Merkulova@list.ru](mailto:Olga.Merkulova@list.ru)

*Новикова-Грунд Марина Вильгельмовна* – кандидат психологических наук, [dmitrinus@gmail.com](mailto:dmitrinus@gmail.com)

*Ноговицин Олег Николаевич* – кандидат философских наук, доцент кафедры философии факультета экономики и менеджмента Санкт-Петербургского государственного технологического института (Технологический университет); ассоциированный научный

сотрудник Социологического института Российской академии наук; главный редактор журнала «ESSE: Философские и теологические исследования», onogov@yandex.ru

*Семенов Сергей Николаевич* – кандидат философских наук, профессор, директор Центра профессионального творчества, заместитель генерального директора «Консорциума “Нефтегазовый центр”», semenov777@mail.ru

*Уразалиева Гульшат Кулумжановна* – кандидат философских наук, доцент кафедры теории и истории социологии социологического факультета РГГУ, urazalieva@bk.ru

*Шабельников Виталий Константинович* – доктор психологических наук, профессор, директор Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, shabelnikov@rambler.ru

*Шабельников Ирлан Витальевич* – кандидат психологических наук, Научно-исследовательский институт «Полюс» им. М.Ф. Стельмаха, сборщик квантовых приборов, irlan2003@mail.ru

## General data about the authors

*Asmolov Alexander G.* – Dr. in Psychology, professor, academician of the Russian Academy of Education, head, Personality Psychology Department, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University; director, Federal Institute for Education Development, [asmolov.a@firo.ru](mailto:asmolov.a@firo.ru)

*Ivanov Vyacheslav Vs.* – academician of the Russian Academy of Sciences, professor of the University of California; director, Institute “Russian Anthropological School”, Russian State University for the Humanities; chairman, Organizing Committee of the International Network Congress “Reason in Society: the Cultural Activity Turn. To the 120th anniversary of L.S. Vygotsky“, [vtkud@mail.ru](mailto:vtkud@mail.ru)

*Kravtsova Elena E.* – Dr. in Psychology, professor, [kravtsovog@gmail.com](mailto:kravtsovog@gmail.com)

*Kudryavtsev Vladimir T.* – Dr. in Psychology, professor, head, Department of Theory and History of Psychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, [vtkud@mail.ru](mailto:vtkud@mail.ru)

*Lyuboshits Boris M.* – president, “Audit Group” consulting company, [ag@auditgr.ru](mailto:ag@auditgr.ru)

*Merkulova Olga P.* – Ph.D. in Education, associate professor of the Department of Education and Development Psychology, Faculty of Psychology and Social Work, Volgograd State Socio-Pedagogical University, [Olga.Merkulova@list.ru](mailto:Olga.Merkulova@list.ru)

*Nogovitsin Oleg N.* – Ph.D. in Philosophy, associate professor of the Department of Philosophy, Faculty of Economics and Management, Saint-Petersburg State Institute of Technology (University of Technology); associated researcher, Institute of Sociology of the Russian Academy of Sciences; editor in chief, journal “ESSE: Studies in Philosophy and Theology”, [onogov@yandex.ru](mailto:onogov@yandex.ru)

*Novikova-Grund Marina W.* – Ph.D. in Psychology, [dmitrinus@gmail.com](mailto:dmitrinus@gmail.com)

*Semenov Sergey N.* – Ph.D. in Philosophy, professor, director, Center for Professional Creativity, deputy director, “Consortium ‘Oil and Gas Center’”, [semenov777@mail.ru](mailto:semenov777@mail.ru)

*Shabelnikov Irlan V.* – Ph.D. in Psychology, Research Institute “Polyus” named after M.F. Stelmakh, the collector of quantum devices, irlan2003@mail.ru

*Shabelnikov Vitali K.* – Dr. in Psychology, professor, director, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, shabelnikov@rambler.ru

*Urazalieva Gulshat K.* – Ph.D. in Philosophy, associate professor of the Department of Theory and History of Sociology, Faculty of Sociology, Russian State University for the Humanities, urazalieva@bk.ru

*Volya Elena S.* – Ph.D. in Psychology, associate professor of the Department of Theory and History of Psychology, L.S. Vygotsky Psychology Institute, Russian State University for the Humanities, elenavolya@mail.ru



Художник серии *В.В. Сурков*

Корректор *О.К. Юрьев*

Компьютерная верстка *Н.В. Москвина*

Подписано в печать 24.03.2017.

Формат 60×90<sup>1</sup>/<sub>16</sub>

Усл. печ. л. 10,5. Уч.-изд. л. 11,0.

Тираж 1050 экз. Заказ № 98

Издательский центр  
Российского государственного  
гуманитарного университета  
125993, Москва, Миусская пл., 6

[www.rggu.ru](http://www.rggu.ru)

[www.knigirggu.ru](http://www.knigirggu.ru)

---

---

Журнал «Вестник РГГУ»  
Серия «Психология. Педагогика. Образование»  
выходит 4 раза в год.  
Подписка принимается  
всеми отделениями связи без ограничений.  
Подписной индекс в каталоге «Газеты. Журналы»  
ОАО Агентства «Роспечать» – 71129  
Не забудьте своевременно подписаться  
на наш журнал!

---

---