

Российский государственный гуманитарный университет
Russian State University for the Humanities



RSUH/RGGU BULLETIN
№ 3 (5)

Academic Journal

Series:
Psychology. Pedagogics. Education

Moscow
2016

ВЕСТНИК РГГУ
№ 3 (5)

Научный журнал

Серия
«Психология. Педагогика. Образование»

Москва
2016

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., проф. (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 Вуппертала, 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

Е.Е. Кравцова, гл. ред., д-р психол. н., проф. (РГГУ), В.Т. Кудрявцев, зам. гл. ред., д-р психол. н., проф. (РГГУ), С.П. Лавлинский, 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), А.Г. Жильяев, д-р мед. н., проф. (РГГУ), Э. Камия (Ун-т Тачибана г. Киото, Япония), Т.М. Ковалева, д-р пед. н. (МПГУ), А.В. Корчинский, канд. филол. н., доц. (РГГУ), М. Коул (Калифорнийский ун-т Сан-Диего, США), Г.Г. Кравцов, д-р психол. н., проф. (РГГУ), Т.М. Мариютина, д-р психол. н., проф. (РГГУ), В.И. Тюпа, д-р филол. н., проф. (РГГУ), И.Д. Фруммин, 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)

СОДЕРЖАНИЕ

ОБРАЗОВАНИЕ

- В.М. Карелин*
Современный университет перед легитимационными вызовами 9
- Е.Л. Чернова*
Просветительская мысль А.В. Луначарского: эклектика содержания 18

ПЕДАГОГИКА

- Е.С. Воля*
К образовательной биографии Льва Выгодского:
Московский городской народный университет
имени А.Л. Шанявского 26

ПСИХОЛОГИЯ

Психология развития

- Г.В. Лобастов*
Философия и метафизика в образовании
человеческой субъективности 40
- А.В. Сухарев*
Теоретические и эмпирические аспекты введения в психологию
философского представления об идеальном прообразе развития 52

Психология личности

- Л.С. Драгунская*
Миф об Эдипе: попытка прочтения 68

Социальная психология

- В.В. Солодников, И.В. Солодникова*
Социальные представления о семье в кросскультурной перспективе 91
- К.С. Есаулова*
Электронный дискурс: поддерживать или бороться 112

Клиническая психология

М.А. Казанцева, Т.Д. Шевеленкова

Мотивы добровольной госпитализации больных параноидной формой шизофрении с разными типами комплаенса	119
---	-----

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Е.Н. Комарова

О комплексном анализе рецепции творчества Саши Соколова, В. Аксенова и А. Жолковского в периодике	131
--	-----

СОБЫТИЯ

Э.Ф. Алиева

Итоги проведения международных конференций, посвященных 120-летию Л.С. Выготского	141
--	-----

Я.Г. Бражникова

Об учреждении центра социальной теории и политической антропологии имени Н.Н. Козловой	144
---	-----

MEMORY

Г.К. Уразалиева

Адвокат маленького человека	149
---------------------------------------	-----

В.Т. Кудрявцев

Мыслить о повседневности не повседневно: развернутый комментарий к фотографии	151
--	-----

Е.Л. Бережковская

К семидесятилетию Анны Михайловны Прихожан	153
--	-----

Abstracts	156
---------------------	-----

Сведения об авторах	160
-------------------------------	-----

CONTENTS

EDUCATION

- V. Karelin*
Modern university facing legitimation challenges 9
- E. Chernova*
A. Lunacharsky's educational thought: content eclecticism 18

PEDAGOGY

- E. Volya*
To educational biographies Lev Vygodsky.
Moscow city people's university named A.L. Shanyavsky 26

PSYCHOLOGY

Development Psychology

- G. Lobastov*
Philosophy and metaphysics in the formation of human subjectivity 40
- A. Sukharev*
Theoretical and empirical aspects of an introduction into
the psychology of philosophic vision of the ideal
prototype development 52

Psychology of Personality

- L. Dragunskaya*
The myth of Oedipus. An attempt of perusal 68

Social Psychology

- V. Solodnikov, I. Solodnikova*
Social views of the family in cross-cultural perspective 91
- C. Esaulova*
The electronic discourse. Approve or fight 112

Clinical psychology

M. Kazantseva, T. Shevelenkova

Motives for voluntary admission of patients suffering from paranoid schizophrenia with different compliance types	119
---	-----

INTERDISCIPLINARY STUDIES

E. Komarova

The comprehensive analysis of reception of works by Sasha Sokolov, V. Aksenov and A. Zholkovsky in periodicals	131
--	-----

DEVELOPMENTS

E. Alieva

Records of the international conferences dedicated to the 120th anniversary of L.S. Vygotsky	141
--	-----

Y. Brazhnikova

About the N. Kozlova center	144
-----------------------------------	-----

MEMORY

G. Urazalieva

Little man's lawyer	149
---------------------------	-----

V. Kudryavtsev

Think about everyday life not routinely	151
---	-----

E. Berezhkovskaya

On the seventieth birthday of Anna Mikhailovna Prikhozhan	153
---	-----

Abstracts	156
-----------------	-----

General data about the authors	162
--------------------------------------	-----

Современный университет перед легитимационными вызовами

В статье анализируется проблема кризиса легитимации современного проекта университета. Показано, что разрыв между университетским образованием и реальностями науки и профессиональной деятельности становится одной из причин аксиологических перемен в образовании; в ряду этих причин и факторы изменений современного общества, связанные с утратой действенности легитимирующих больших нарративов. Намечены перспективы изменения форм легитимации университета и значение критического мышления в таких трансформациях.

Ключевые слова: делегитимация, кризис университета, критическое мышление, легитимация, современный университет.

Одна из тем, вокруг которой развиваются дискуссии о проблемах и специфике современного образования (преимущественно университетского) и науки, – это вопрос о соответствии преподаваемого и разрабатываемого теоретического знания практическим реалиям. Особый статус такие дискуссии приобретают в силу ряда факторов, намечающих определенного рода дисконтинуальности, нарушения целостности внутри системы образования и ее взаимодействия с иными значимыми для нее социальными институтами.

Вероятно, наиболее весомый вклад в это вносит постоянно растущий разрыв между наукой и практикой; в настоящее время этот разрыв приобрел метакоцептуальный характер и представляет собой уже не столько нарушение согласованности знания и действия, сколько ускоряющееся различие между темпами прироста объема

знаний и гораздо большими темпами прироста проблем (последние представляют собой как проблемы, которые ставит перед собой наука в результате предшествующих открытий, так и проблемы, рождающиеся вследствие быстроменяющейся динамики социальных явлений). При этом гуманитарные науки пока что еще могут позволить себе рассматривать знание в номотетической и идиографической форме, вслед за предложенной Вильгельмом Виндельбантом классификацией научного мышления¹. Однако для областей, использующих вычислительные технологии, данное деление теряет смысл – определять характер закономерностей и формулировать эмпирические законы в ряде случаев под силу системам искусственного интеллекта.

Следствием такого положения дел является другой разрыв – между научным знанием и образованием. Если в прошлом столетии задержка между возникновением новых фундаментальных теорий и их включением в учебные программы могла составлять десятилетия, то современные открытия все чаще затрагивают столь глубокие аспекты мироустройства (яркий пример здесь – достижения последних лет в области физики), что их немедленное освоение становится попросту требованием профессиональной состоятельности. Существенно сдерживает проникновение таких знаний в высшее образование банальная бюрократическая инерционность; однако мешает этому и проблема трудности освоения новых проблем. Если принять во внимание еще больший разрыв между новыми знаниями и школьным образованием, то в общей картине очевидным оказывается существенная разделенность не только образования и науки, но также и профессиональной практики.

Для университета комплекс таких проблем затрагивает вопрос его выживания как социального института. Университет давно не «башня из слоновой кости», однако сохраняющийся интерес к этой метафоре часто служит необходимой мерой, действующей в качестве защитной стратегии. Вероятно, это одна из главных причин, по которым идущий еще из античности идеал «ценного самого по себе» знания постоянно актуализируется представителями гуманитарных наук. Среди наиболее значимых обоснований этого хода в научно-гуманитарном аспекте стоит назвать два. Первое – самоизоляция, которая может как реализовывать элитаристское отделение от других наук, так и обеспечивать карантин, заодно способствующий защите от кризисных явлений в образовании, как предполагает в своем недавнем интервью Ханс Ульрих Гумбрехт². Второе – возможность посредством декларируемого возвышенного (прежде всего, в моральном и социальном смыслах) положения

защититься от угроз мира рыночных отношений³. В целом же эта стратегия консервативна в контрпродуктивном смысле, так как в действительности говорит не о знании, а о сохранении социальных условий производства науки и образования вне какой-либо связи с их предметным содержанием. Впрочем, такая стратегия крайне значима как симптом: затрагивая, в первую очередь, проблему социального порядка в научном сообществе, она проблематизирует статус ценностей науки и образования, равно как и значимость аксиологических трансформаций в данной области.

В реальном статусе университета, пожалуй, еще не произошло качественных изменений. Но совокупность предрасполагающих к этому ценностно-ориентированных факторов уже достигла или вот-вот достигнет критической массы. Однако некоторые из них уже выходят на фундаментальный уровень. В чем смысл образования, если оно неизбежно отстает от реальности? Если знание о мире является абсолютной и самодостаточной ценностью, то как следует соблюсти сопряжение экономического обеспечения научно-образовательных процессов и требования социальной справедливости? Каков должен быть статус исследователя и научно-педагогического работника: это человек, занятый особой общественно полезной работой, или обладатель всего лишь одной из множества профессий? Наконец, наука и обеспечивающее приобщение к ней образование должны быть универсальными или фрагментарными?

Пожалуй, можно составить целую энциклопедию подобных вопросов. Некоторые из них в условиях российского общества особенно актуальны. Недавние события, связанные с реформами науки и высшего образования, действительно требуют по-новому оценивать характер статуса ученого и профессора. Мы пока не знаем, как: не так давно навязанный библиометрический подход довольно быстро начал показывать как минимум недостаточную адекватность этой задаче; но и убедительной альтернативы пока не появилось. То же самое касается и ситуации с оценкой эффективности образовательных и научных организаций. Она безусловно нужна в силу множества причин, однако ее подчинение измерительному формату *key performance indicators* пока что выглядит в духе «террора», формулу которого Жан-Франсуа Лиотар критически представил фразой «будьте операциональными, т. е. будьте взаимосоизмеримыми или убирайтесь»⁴. Конечно же, «убираться» никто не желает, поэтому университет сейчас стоит перед необходимостью отказа от прежней системы легитимации знания, которая некогда обеспечивала устойчивость социальной структуры сообщества и бесконфликтность социализации новых членов.

Кто же эти новые члены научного сообщества? Тут тоже много неоднозначностей. Классический образ профессора не исчезает и в целом остается практически без изменений (если, конечно, не брать во внимание увеличения вменяемых обязанностей, требующихся для соответствия бюрократическим веяниям), однако возникают и новые модели ученого-преподавателя в качестве системного ответа на трансформации научного знания и моделей обучения. Например, о так называемой популярной науке не так давно можно было сказать, что это «обычные» научные сведения, но существенно упрощенные, а порой умышленно искаженные ради большей понятности. В строгом смысле слова такое явление к науке отношения не имело, а субъект, обладающий соответствующими знаниями, никак не мог считаться ученым или «по-настоящему» образованным человеком, хотя мог оправданно заслужить бытовое признание в качестве эрудита. Однако популярные форматы подачи научных знаний сейчас перестали видаться чем-то исключительно несерьезным. Действительно, сейчас существует множество образовательных проектов в формате эдютейнмента, для описания которых недостаточно ограничиваться понятиями вроде «развлечение» или «поп-наука». Сейчас, глядя на вещи в свете новых реалий, остается признать, что те преподаватели, которых ученики считали и считают интересными, увлекающими, харизматичными, на своих занятиях всегда реализовывали то, что, в сущности, и называется теперь эдютейнментом. В настоящее же время происходит смена ценностных ориентиров, меняющих статус подобных практик с маргинальных на общепринятые, а в определенных случаях – на обязательные.

Отсюда следует вопрос о стратегии современного комплектования образовательных программ. Не так давно получение определенной квалификации предполагало изучение вполне определенного комплекса дисциплин, – по крайней мере, в отечественном контексте. В этом большую роль в постсоветское время сыграла разработка блочно-модульного подхода к образованию, внедрение вариативных частей учебных программ, что позволило обучающемуся принимать участие в конструировании собственной образовательной траектории. Впрочем, в образовании, лицензируемом в соответствии с государственными стандартами, остается заметная предзаданность образовательных траекторий, обусловленная достаточно большим объемом комплекса осваиваемых дисциплин. Но если вернуться к теме эдютейнмента, то мы увидим, что некоторые из «развлекательных» проектов (например, научно-популярные видеоканалы⁵) практически не отличаются от аналогич-

ных проектов, предполагающих сертификацию по результатам итоговой аттестации, а иногда – и возможность учета результатов прохождения таких программ в рамках образовательных программ бакалавриата или специалитета (например, проект «Открытое образование»).

Безусловно, такие инновации наносят заметный удар по прежней легитимности университета. Границы университета все больше размываются, фигура профессора теряет академический вес, исчезает строгая привязка его деятельности к университету как социальному институту. Теперь университетский преподаватель может становиться еще и медийной фигурой, при этом не изменяя преподавательской и научной работе – подобная деятельность может оказываться частью его рабочих обязанностей и потенциально включаться в перечень его заслуг, предполагающих стимулирующие выплаты.

Изменения в организационной структуре образования рука об руку идут с трансформациями в понимании статуса личности как в социальном, так и в антропологическом аспекте. Как отмечает профессор Института образования Лондонского университета Рональд Барнетт, в настоящее время, когда мировоззрение в структуре общественного сознания релятивизируется и происходит делегитимация концептов «знание» и «истина», из языка, описывающего университет, исчезают «термины “Я”»: «Речь идет о понятиях индивидуального развития, самореализации, раскрытия личности в рамках университета. Проблема, с которой сталкиваются эти понятия, очень проста – все они опираются на веру в существование личной идентичности и в то, что задача высшего образования состоит в ее развитии. Но в эпоху постмодернизма понятие персональной идентичности само по себе становилось проблематичным. “Я” растворилось», – пишет он⁶. Описываемое здесь растворение границ субъекта в целом соответствует проблематике современной философской антропологии. Субъект более не видится некой четко оформленной сущностью, так как мера его воздействия на окружающий мир оказывается всегда различной, контекстуально обусловленной, а его независимость теряет онтологический фундамент: свойства субъекта «всегда-уже» (Л. Альтюссер⁷) предписаны ему социальными отношениями, которые и легитимируют его бытие именно в качестве социального субъекта. Такое видение субъекта как актора с социально детерминированными характеристиками в целом легко транслируется с уровня индивида на уровень общественного института⁸.

Но картина такой детерминации двояка: если учесть, что общественные отношения – это не просто статическая структура, рас-

черчивающая контуры взаимодействий, но и сами взаимодействия в процессуально-коммуникативном аспекте. «Самость» <...> не изолирована, а встраивается в сложную и мобильную, как никогда, ткань отношений. Независимо от того, молодой человек или старый, мужчина или женщина, богатый или бедный, он всегда оказывается расположенным на “узлах” линий коммуникаций, сколь бы малыми они ни были <...>. Лучше сказать: помещенным в пунктах, через которые проходят сообщения различного характера. И даже самый обездоленный никогда не бывает лишен власти над сообщениями, которые проходят через него и его позиционируют, – будь то позиция отправителя, получателя или референта», – замечает Ж.-Ф. Лиотар⁹.

Идея переосмысления легитимации университета состоит, в частности, в необходимости самоанализа университета как своеобразной институциональной рефлексии – «коллективного самоанализа», как называет ее Р. Барнетт¹⁰. Это своего рода легитимирующая практика второго порядка, которая говорит о необходимости легитимировать средства легитимации. При этом такие средства уже не могут рассматриваться исключительно как статичные факторы: институциональная рефлексия должна приводить к постоянному пересмотру статуса университета в соответствии с характером его соотнесенности с интенсивно меняющимся обществом. Довольно интересно, что университет в таком виде предстает как аналог принципиальным образом непродуцирующего сообщества (в терминологии Жана-Люка Нанси¹¹), что предрасполагает к репрезентации университета как феномена, ценного самого по себе – автономного в силу стремления к сохранению едва ли не античного идеала знания-блага.

Ауторефлексия университета, о которой говорит Барнетт, является не только формой аутолегитимации, но и средством определения собственной идентичности. Удержание прежней идентичности, таким образом, и есть удержание прежними силами привычной метанарративной легитимации знания, опирающейся на веками формировавшийся образ университета. Сейчас университет уже не автономная сущность: блочно-модульная идеология, распространившаяся далеко за пределы одной лишь организации учебного процесса, не только допускает, что к университету могут быть пристроены внешние компоненты, но и то, что он сам зачастую оказывается обязанным встраиваться во внешние отношения.

Путей и аспектов развития университета сейчас множество, и каждый из них тесно связан с трансформацией ценностных ориен-

тиров. Но помимо прочего, университет оказывается перед серьезным легитимационным вызовом. Как утверждает Ж.-Ф. Лиотар, делегитимация «стала неотъемлемой частью современности»¹², а вопрос о необходимости делегитимационных шагов в отношении образования неоднократно поднимался на более основательном уровне (в этом отношении весьма показателен радикальный проект «освобождения от школ» австрийского философа Ивана Иллича¹³).

С одной стороны, сейчас назревает необходимость полной делегитимации: в этом случае университет перестает быть сколько угодно привилегированным проектом; теряя свои границы и разделяя свои функции с другими социальными структурами, он может занять обычное место в ряду прочих институтов, чья претензия на метанарративное обоснование не может рассчитывать на выход за собственные пределы. С другой стороны, множественность общественных проблем и необходимость решать задачи в условиях растущих неопределенностей может стать основанием для конструирования новых легитимирующих парадигм. В конечном счете поиск легитимационных оснований необходим для университета, и не столько для консервативной самозащиты, сколько ради противоположной тенденции антифундаменталистского характера, призывающей к постоянному поиску собственных оснований, а значит, и к готовности изменяться¹⁴. А значит – и к готовности поиска новой легитимации¹⁵, под которой следует понимать не всеобъемлющую парадигму согласия, а скорее, напротив, парадигму по своей природе диссенсусного духа критики¹⁶.

Какими бы ни оказались будущие легитимирующие парадигмы, их главное значение будет состоять в поддержании идентичности университета любой ценой, а значит, и суверенности университета как социального проекта – даже в том случае, если время покажет несостоятельность идеи университетского образования как такового в условиях современного знания, быстро меняющегося не только в объеме, но и в своих формах передачи и применения. Несомненно, что сохранение и развитие практик критического мышления должно оставаться одной из наиболее ценных функций легитимации университета в ближайшем будущем (многочисленные замечания о значимости критического мышления и роли университета в его развитии сделаны Мартой Нуссбаум¹⁷). Однако стоит учесть и то, что превращение критического мышления в новый метанарративный сюжет лишь может поставить проект университета под сомнение (как доказывает Лиотар, в постсовременных условиях метанарративная стратегия демонстрирует полную несостоятель-

ность); как и то, что, по замечанию Барнетта, «университет всегда преувеличивал свою готовность вступить в искренний критический диалог»¹⁸. Поэтому подтвердить свое право на монопольное распоряжение критической мыслью университет уже давно не в силах.

Примечания

- ¹ *Содейка Т.* О Вильгельме Виндельбанде // Виндельбанд В. Избранное: Дух и история: Пер. с нем. М.: Юрист, 1995. С. 657–658.
- ² Евгений Галёна – Ханс Ульрих Гумбрехт: «Башня из слоновой кости»: О будущем гуманитарного образования / Пер. Е. Галёна // Новое литературное обозрение. 2016. № 138. С. 60–68.
- ³ *Бок Д.* Университеты в условиях рынка: Коммерциализация высшего образования / Пер. с англ. С. Карпа. М.: Высшая школа экономики, 2012. С. 26.
- ⁴ *Лиотар Ж.-Ф.* Состояние постмодерна. М.: Ин-т экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 1998. С. 11.
- ⁵ Интересно, что проекты, изначально зародившиеся в качестве научно-популярных, могут со временем дополняться краткосрочными образовательными курсами (например, в проектах «ПостНаука» или «Arzamas»).
- ⁶ *Барнетт Р.* Осмысление университета // *Alma mater: Вестник высшей школы.* 2008. № 6. С. 49.
- ⁷ *Альтюссер Л.* Идеология и идеологические аппараты государства (заметки для исследования) // *Неприкосновенный запас.* 2011. № 3 (77). С. 14–58.
- ⁸ Но и на индивидуальном уровне десубъективации не избежать: «...делегитимация и упор на результативность звонят отходную по зре Профессора: он уже не компетентнее, чем сеть запоминающих устройств в деле передачи установленного знания или чем междисциплинарная группа в деле разработки новых технических приемов или новых игр». *Лиотар Ж.-Ф.* Указ. соч. С. 129.
- ⁹ Там же. С. 45.
- ¹⁰ *Барнетт Р.* Указ. соч. С. 51.
- ¹¹ *Петровская Е.В.* Сообщество: идея без истории // *Интеллектуальный язык эпохи: история идей, история слов / Отв. ред. С.Н. Зенкин.* М.: Новое литературное обозрение, 2011. С. 83–94.
- ¹² *Лиотар Ж.-Ф.* Указ. соч. С. 36.
- ¹³ *Иллич И.* Освобождение от школ: Пропорциональность и современный мир. М.: Просвещение, 2006.
- ¹⁴ *Ивахненко Е.Н.* Гуманитарное образование в России в коммуникативном и культурно-охранительном измерении // *Поиск. Альтернативы. Выбор.* 2016. № 2. С. 9.

- ¹⁵ В 1997 г. Барнетт констатировал «смерть университета» и его ожидаемое воскрешение. Эта мысль высказывалась вовсе не ради провокации – по словам ученого, университет, конечно же, продолжает существовать и процветать; эти слова говорят «...лишь о том, что университет потерял свою старую легитимность. Однако его ждет новый вид легитимности» (*Барнетт Р.* Указ. соч. С. 53), а «понимание того, чему должен служить университет в современном мире, оказалось утерянным» (Там же. С. 46). Вполне очевидно, что эта идея не потеряла смысла и сейчас, спустя два десятилетия.
- ¹⁶ *Карелин В.М.* Феномен коммуникативного диссенсуса и его перспективы в образовании // История философии: история или философия? Алёшинские чтения – 2015. М.: РГГУ, 2015. С. 226–232.
- ¹⁷ *Нуссбаум М.* Не ради прибыли: зачем демократии нужны гуманитарные науки / Пер. с англ. М. Бендет. М.: ВШЭ, 2014.
- ¹⁸ *Барнетт Р.* Указ. соч. С. 53.

Просветительская мысль А.В. Луначарского: эклектика содержания

В статье изучаются проблемы эклектичности содержания произведений А.В. Луначарского, созданных им в период исполнения обязанностей наркома просвещения. Философские и мировоззренческие установки автора нашли яркое воплощение в его текстах, выражая его идеалы. Но речи автора полемичны, поскольку он участвовал в развитии социалистической идеологии. Синтез идей и взглядов, развиваемых им, соответствовал не только собственным идеалам, но и правилам социалистической риторики. Просветительская деятельность в коммунистическом государстве являлась в своей основе педагогической политикой, поэтому единство содержания разных произведений автора определяется единством и целенаправленностью плана педагогической политики.

Ключевые слова: А.В. Луначарский, советская школа, «новый человек», советский человек, советское образование.

Многие исследователи изучали интеллектуальное наследие А.В. Луначарского. Внимание останавливалось и на мировоззренческих и философских установках его мысли. И частым становился вывод о том, что в основе его текстов – сложная ткань из марксистских убеждений, нищезанятия, нравственных общечеловеческих идеалов и многого иного. Где же главная нить? И что получается в результате их переплетения?

Ответить на эти вопросы непросто. Сложность связана в том числе и с ответом на вопрос о том, представляет ли совокупность работ А.В. Луначарского единый «текст», смысл и содержание которого раскрывается как единое целое? Каждое его произведение создано в определенных условиях и с конкретными целями. В то

же время они основываются на том, что произвело впечатление на самого автора и стало частью его философского мировоззрения. Но «злоба дня», контекст создания произведения мог актуализировать в отдельные моменты разные, иногда противоречивые осколки составляющих философии автора для реализации его целей. Послереволюционное время, когда он занимал должность наркома просвещения, не оставляло контекст неизменным.

Нам представляется, что место каждого произведения в наследии А.В. Луначарского определяется его целеполаганием. И когда речь идет о просветительской мысли, то всегда надо иметь в виду педагогическую политику, которую он создавал и каждый раз должен был отстаивать перед однопартийцами. Доклады перед партией априори подразумевали полемичность. В ведении полемики отступления от главной мысли – это то, что он мог позволить себе, находясь в среде партийных дискуссионтов, часто менее образованных, чем он. Полемика возникала на почве оспаривания правильности идеологических установок. Поэтому просветительская мысль А.В. Луначарского пропитана идеологией, она всегда обращена не только к ученикам и учителям, но и к коллегам по партии. Имеет смысл обратиться к теории Ролана Барта о функционировании денотативных значений и коннотативных, в соответствии с которой денотативные значения слов, сообщений характеризуются буквализмом смысла, но над ними надстраиваются коннотативные значения, которые относительно, идеологически нагружены и способны в качестве формы идеологического воздействия замещать буквальное значение. Изначальная идеологизированность высказываний А.В. Луначарского коннотативна, они не подлежат буквальному восприятию, но всегда требуют интерпретации.

Представляется возможным условно отнести нравственные идеалы автора, как и философский смысл произведений, который возникает из владеющих сознанием и мыслью автора текстов, к составляющим его просветительской мысли. Но рассматривать их стоит как инструменты, используемые в полемике для защиты и осуществления выстраиваемых им планов государственной педагогической политики. Он должен был свои произведения, выступления облечь в идеологизированную форму, чтобы соответствовать коммунистическим правилам использования риторики. Большая часть уже самих названий его произведений, созданных в период исполнения обязанностей наркома просвещения, несет оттенок идеологии: «О классовой школе», «Философия и революция», «Воспитание нового человека», и многие другие. Идеологизация мысли служит приданию ей определенной структуры: она превра-

щается в план коммунистических преобразований. Пропаганда и просвещение неотделимы друг от друга, одно – часть другого.

В статье «Коммунистическая пропаганда и народное просвещение» А.В. Луначарский прямо сформулировал, какие пропагандистские постулаты должно нести в себе народное просвещение, педагогическая политика советского государства. Основное требование состоит в том, что «дело народного просвещения в классовом государстве... всегда носит классовый характер»¹. Это, казалось бы, буквальное требование статьи. Однако единственна ли в этом тексте роль просветителя у автора? Текст выдает стремление занять место лидера в полемике о правильной политике советского просветителя, что означает быть лидером в идеологии: «До настоящего времени в нашей практике не произошло не только слияния, но даже, я бы сказал, простого сближения между задачами коммунистической пропаганды и народного просвещения. Какое может существовать народное просвещение для коммуниста вне коммунистической пропаганды? Разве мы, пропагандисты коммунизма, занимались когда-нибудь чем-либо, кроме народного просвещения? Разве революционная пропаганда не есть самое подлинное народное просвещение в области, наиболее необходимой народу, наиболее насущной?»²

Только тот, кто способен ответить на поставленные вопросы, может претендовать на ведущую роль в просветительской политике большевиков. Первенство принадлежит автору вопросов. А.В. Луначарский метафорически, в самом общем плане обозначает границы своей деятельности. Классовая политика в области просвещения должна соответствовать интересам классового государства. Только тот, кто знает, как совместить пропаганду и просвещение, может соблюдать государственные интересы. Просвещенный народ должен служить задачам строительства государства. При этом, соответственно мысли А.В. Луначарского, «Народное просвещение как область государственной деятельности... всегда было орудием приспособления психологии масс к видам того или другого классового правительств»³. Там, где диктатура пролетариата, пролетариат должен получить доступ к общешкольному образованию. А.В. Луначарский как просветитель и как государственный деятель берет на себя решение этой задачи.

На I Всероссийском съезде по просвещению А.В. Луначарский отчитывался об уже сделанном и о том, что еще необходимо в создании системы народного образования. Это одна из тех речей, которые находились у истоков образования советского народа. Ее текст демонстрирует свойственный манере автора

умение вкладывать собственные гуманистические идеалы в рамки коммунистической идеологии и доказывать необходимость их присутствия в политике. Он расходился с революционной идеологией, где необходимость уничтожения классовых врагов социализма относится к догмам. Сохранение социалистического характера революции являлось главной задачей большевиков. А.В. Луначарский допускал образование не только пролетариата, но и представителей бывшей буржуазии, предлагал партии найти в них опытных профессионалов, сделать их опорой советской власти. Конечно, заявление о широком представительстве враждебных элементов в Советах по народному образованию, создаваемых по образцу Советов рабочих депутатов, нужно было опереть на непротиворечащие господствующей идеологии доводы⁴. Он привел их в множестве, но самыми действенными должны были стать основанные на догмах самой идеологии: «...но мы шли по этому пути, желая завязать связь с широкими массами, желая, чтобы пропаганда шла неустанно, заставляя проникаться нашими взглядами»⁵.

А.В. Луначарский базирует свой план преобразований на том, что находилось в центре партийных дискуссий. Поскольку к сложным и важным относились проблемы сохранения социалистического характера революции, выстраиваемые вокруг вопроса о том, как сохранить захваченную власть, то он в 1918 г. именно здесь искал доказательство обоснованности своей позиции: «Политическую власть можно взять сразу; она обыкновенно переходит в новые руки путем переворота. Назревают постепенно противоречия между экономическим и культурным уровнем страны и ее политическими формами. Политические формы держатся, пока не наступает момент взрыва, тогда революционным путем новые классы берут в свои руки политическую власть. Так как процесс организации власти бросает свет и на школьные проблемы, то я остановлюсь на нем в нескольких словах»⁶.

Это, хотя и несколько прозрачный, но все же достаточно явный для большевиков в 1918 г. намек на то, что массы перестанут стремиться к новым революциям после социалистической лишь тогда, когда станут достаточно просвещенными и образованными для того, чтобы суметь оценить все достоинства социалистического характера только что проведенной революции. Подобная ремарка всемерно свидетельствовала о том, что все содержание его последующей речи, сколь бы оно ни разнилось с идеологическими представлениями отдельных однопартийцев, ориентировано исключительно на соблюдение их интересов.

Благодаря А.В. Луначарскому педагогическая политика становится частью более широкого проекта преобразований. Образованный народ рассматривается им как часть системы управления государством. В партии активно в это время восхвалялись отличия системы управления массами от буржуазных: ее идеалы состояли в передаче власти массам. Аппарат управления, пронизывающий страну от центра до самых мелких административных единиц, должен был состоять непосредственно из представителей масс. А.В. Луначарский в этих условиях постулировал: «Народ, косневший в невежестве, не может получить полного самоуправления, и предпосылка народовластия возможна только при условии просвещенности тех самых масс, которым эта власть вручается»⁷. Соответственно, сразу передать власть народу невозможно, но партия должна сделать все, чтобы просветить и образовать «нового» советского человека.

В первую очередь план преобразований решает вопросы организации системы функционирования управленческих структур в сфере образования. А.В. Луначарский использовал уже имеющиеся у партии трафареты коллегиального управления в центре и на местах. Созданная им система должна была не только соответствовать социалистической утопии, но и свести к минимуму противоречия в процессе адаптации норм педагогики к функционированию новых школ. Педагогику, собственно, ориентировали на воспитание человека, соответствующего и нравственным общечеловеческим идеалам и марксистским нормам. С одной стороны, преследуется цель достичь реализации общечеловеческих ценностей, с другой, эта задача невыполнима без наставлений К. Маркса: «прежняя наука истолковывала мир так или иначе, наша задача его переделать». Воспитание нового человека возможно только в новых школах.

Первым идеалом в формировании советского человека выступает труд: «Каждый человек должен быть человеком труда, которому наука является только опорой, которому знание служит предварительной подготовкой для труда, чтобы он был целесообразен, чтобы он был направлен по линии, которая определяется человеческим идеалом. Вот почему мы делаем школу трудовой»⁸. Труд воспитывает человека, поскольку это полезно не только человеку, но и государству. Научное образование в концепции А.В. Луначарского служит постижению смысла труда: «...труд есть тот корень, из которого вырастает естествознание, т. е. понимание природы. Единственный предмет изучения есть человеческая культура, ибо в человеческую культуру входит и естествознание как отражение природы в сознании людей на всех стадиях развития»⁹. Трудо-

способным же человека должно сделать физическое образование. Труд, изучение наук, физическая нагрузка подчинены реализации законов эстетики: советская педагогика должна пробуждать тягу к прекрасному. И единая концепция физического, нравственного здоровья, трудоспособности, подкованной знаниями, сводится к эстетическому воспитанию. Так А.В. Луначарский, активно изучавший вопросы эстетики, искренне увлеченный ею, в пропаганде образа идеального человека продвигал собственные эстетические идеалы.

Для ранее «косневшего в невежестве народа» предложение обратиться к эстетическим идеалам действительно должно было играть важнейшую роль. Но к общим ценностям снова «подмешивались» партийные: образцы эстетики являлись советскими, социалистическими. Первым человеком, который обязывался соответствовать им, становился педагог: «Для нас важно, чтобы педагог был самым универсальным и самым прекрасным человеком в государстве, потому что он должен сделать из себя источник радостного перерождения маленьких людей...»¹⁰ Чтобы обосновать необходимость достижения поставленных задач, А.В. Луначарский вновь обращается к «острым углам» и больным местам в деятельности большевиков: «Теперь, когда мы выступаем уже не против германских гарнизонов, а против буржуазного строя всего мира, на Западе уже с уважением произносят наши имена, смотрят на нас как на культурных людей, которые строят свое будущее на правильно понятых основах народного образования. Когда к нам приезжают представители иностранных государств, они видят, что в наших руках теперь новая сила, которая зиждется на стремлении вознести народ на самую высшую ступень культуры; они видят, что наша сила в нашем горячем стремлении создать новое, прекрасное поколение, и они вынуждены признать, что мы победим»¹¹.

А.В. Луначарский открывает себя как человек, который не столько пытается угодить коллегам по партии, во всем соответствовать их представлениям и стремлениям, сколько, хотя и предупреждая возможные прения, формулирует, отстаивает и реализует собственную стратегию действий. Он умеет вскрыть и использовать «наболевшее», касаясь в развитии своей полемики таких проблем в совсем недавнем прошлом, которые он сознательно обходит в настоящем, потому что затрагиваемые вопросы слишком болезненны, чтобы можно было отнести их к настоящему времени. Одновременно именно самые острые политические вопросы, вопросы непризнания в мире власти большевиков, призваны драматизировать полемику, касающуюся собственно сферы образования.

Драматизированная фраза «...мы победим» может воплотиться только тогда, когда придет признание, а для этого надо быть культурными, образованными и воспитанными. Настоящее стремление к прекрасному вдохновляет на будущие достижения. А.В. Луначарский преобразовывает собственные эстетические идеалы в интересы коллег. Речь рассчитана не столько на рассудочное, сколько на эмоциональное восприятие. Авторское «горячее стремление» становится принадлежностью большинства.

Это был план на многие годы вперед. В дальнейшем А.В. Луначарский неоднократно возвращался к сказанному, повторял уже произнесенное. Стремление воспитать человека, который был бы, возможно, более гармоничен в нравственном и духовном отношении, имел бы полное общее образование, оставалось неизменным. Не менялись в концепции А.В. Луначарского и представления о единой коммунистической школе, применяющей одни и те же методы преподавания для всякого ребенка. В отдельных статьях он останавливался на совпадении идеалов христианства и социализма и говорил о необходимости христианского социализма, который и должен воспитываться, так как евангельское учение возникло в низах и «проникнуто чувством братства и равенства»¹². Однако лишь идеалы христианства, по мысли А.В. Луначарского, могли осуществляться социалистами, но вместо Бога как объекта поклонения должен возникнуть «сверхчеловек» победившего «сверхколлектива». Гуманистический идеал такого человека реализовывался «достижением потенциала универсальности самой социальной связи». Здесь ницшеанство пересекается с марксизмом, как показал в своих исследованиях В.Д. Жукоцкий¹³.

Таким образом, «А.В. Луначарский изобразил марксистский идеал во всей полноте его проявления – в искусстве, литературе, морали... Образцом для социального идеала у него стал христианский социализм, имеющий сходные с коммунизмом онтологические установки»¹⁴.

Очевидно, что такой тип социализма имеет для него эстетический смысл. Идеи христианского социализма действительны и потому, что крестьянину и пролетарию близка их психология. Эпитет «христианский» имеет значение психологическое, ментальное: социализм религиозен. Основой социализма является учение Маркса, которое совпадает у А.В. Луначарского с представлениями о прекрасном, мысль о «переделывании» мира и людей в нем накладывается на увлеченность Ницше. Так разнородные идеи и взгляды были применены А.В. Луначарским для обоснования своей мысли, для того чтобы сделать ее привлекательной для массового сознания.

ния, для однопартийцев. В определенной мере за идеологичностью мысли можно предполагать ее некоторую поверхностность, внешнее правдоподобие. Но остановиться на такой точке зрения невозможно, поскольку создавая свой стиль, он на протяжении многих лет не менял содержания своих высказываний. Из года в год он в разных речах повторял одни и те же идеи о трудовой школе и новом советском человеке. Мы пришли к выводу, что это в действительности соответствовало его идеалам, для достижения которых он иногда мог и отходить от правил партийной риторики. Единство содержания текстов определяет и их однородный смысл, которому соответствует последовательное воплощение на протяжении многих лет сформированного А.В. Луначарским плана педагогической политики. Единство в достижении этого плана определяет и единство содержания его текстов.

Примечания

- ¹ *Луначарский А.В.* Коммунистическая пропаганда и народное просвещение // Луначарский А.В. О воспитании и образовании: Избр. статьи / Под ред. А.М. Арсеньева. М.: Педагогика, 1976. С. 36.
- ² Там же. С. 38.
- ³ Там же. С. 36.
- ⁴ *Луначарский А.В.* Речь на I Всероссийском съезде по просвещению // Там же. С. 25.
- ⁵ Там же.
- ⁶ Там же. С. 20.
- ⁷ Там же. С. 24.
- ⁸ Там же. С. 28.
- ⁹ Там же. С. 29.
- ¹⁰ Там же. С. 31.
- ¹¹ Там же. С. 35.
- ¹² *Луначарский А.В.* Философия школы и революция // Там же. С. 121.
- ¹³ См. например: *Жукоцкий В.Д.* Маркс и Россия в религиозном измерении: Опыт историко-философской реконструкции смысла. Нижневартовск: Приобье, 2000; *Жукоцкий В.Д., Жукоцкая З.Р.* О тождестве противоположностей: к диалогике нищезанятия и марксизма в России // *Общественные науки и современность.* 2002. № 4. С. 125–144.
- ¹⁴ *Любутин К.Н., Франц С.В.* Человек в философии А.В. Луначарского // *Дискурс-Пи.* 2005. Вып. 1. Т. 5. С. 71.

Е.С. Воля

К образовательной биографии Льва Выгодского: Московский городской народный университет имени А.Л. Шанявского

Цель данной статьи состоит в том, чтобы обратить внимание на культурный ресурс «вольного» Университета Шанявского в образовательной биографии его вольного слушателя Льва Выгодского.

Ключевые слова: «вольный университет», Московский городской народный университет имени А.Л. Шанявского, вольный слушатель, Л.С. Выготский, либеральное мировоззрение.

Будучи студентом юридического факультета Московского университета с 1913 по 1917 гг. Лев Выгодский (Л.С. Выготский, 1896–1934) посещал вольным слушателем историко-философское отделение Московского городского народного университета имени А.Л. Шанявского¹.

В биографических трудах² этот период его жизни недостаточно освещен, как и образовательная среда «вольного» университета, в перспективе вклада Льва Выгодского в становление гуманитарной науки – что и является целью статьи.

1

Создание «вольного» университета стало одним из наиболее ярких событий в России начала XX в. «Наряду с Петербургским психоневрологическим институтом, Высшими женскими курсами, Коммерческим институтом в Москве университет Шанявского успешно воплощал идеи альтернативной высшей школы»³.

Среди авторов первых историографических работ по строительству университета следует выделить: Н.В. Сперанского, А.А. Кизеветтера, А.В. Чаянова, А. Фортунатова⁴, внесших значительный вклад в его летопись и наметивших некоторые проблемы (прото)

философии образования в такой предметной области, как воспроизводство университета⁵.

В частности, это постановка вопроса А.А. Кизеветтером (1866–1933) о сущности университетского образования: «Типы университета могут и должны варьировать, лишь бы только при этом был сохранен тот основной признак, который выражает собой истинную природу всякого университета. Признак этот состоит в том, что университет любого типа должен представлять собою такое учреждение, в котором органически соединяются работы, направляемые к прогрессу самой науки, и работы, направляемые к прогрессу просвещения»⁶. Различая государственные и «вольные» университеты, А.А. Кизеветтер уточняет, что первые «обслуживают потребности самой науки и потребности государственного аппарата, вторые реализуют «обслуживание всех тех потребностей, которые вытекают из ближайшей связи науки с интересами и задачами общественной жизни»⁷.

2

Московский городской народный университет (1908–1920) был создан по почину и на средства генерала Альфонса Леоновича Шанявского (1837–1905) стараниями его супруги Лидии Алексеевны Шанявской. В обсуждении проекта и дальнейшей академической и финансовой поддержке университета принимали участие В.К. Рот, С.А. Муромцев, М.М. Ковалевский, кн. Е.Н. Трубецкой, Н.И. Гучков, Н.Н. Щепкин. В.Е. Якушкин, Н.В. Сперанский, М.В. Сабашников, С.В. Сабашников.

Университет реализовывал цель «служить широкому распространению высшего научного образования и привлечению симпатий народа к науке и знанию». 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).

Генерал Шанявский, по свидетельству супруги, всегда мечтал все свои средства оставить на «такое высшее учреждение, где могли бы свободно учиться все, кто учиться желает». Упорство в учении помогло ему самому укрепить характер и сохранить верность идеалам древнего аристократического рода, к которому он принадлежал. Начальное образование Альфонс получил в специальной «коллегии» для мальчиков рода Шанявских, созданной архиепископом Иосифом Шанявским. Вероятно, что опыт спартанской

жизни в коллегии позволил в дальнейшем Альфонсу, увезенному из Польши (по известному предписанию императора Николая Павловича для нейтрализации революционных настроений свободолобивой польской аристократии⁸: взять из каждой польской семьи по мальчику и увезти в Россию для образования) очень хорошо учиться и не только сохранить свободный нрав: в кадетском корпусе в Туле, в Орловском кадетском корпусе, в Константиновском военном училище в Петербурге, которое он окончил первым по успехам в учебе и его имя было занесено на мраморную доску, Академию генерального штаба, которую он закончил первым учеником, и его имя было также занесено на мраморную доску – но и в дальнейшем содействовать либерализации и просвещению российского общества⁹.

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 с современным состоянием разных научных вопросов;
- 4) издание лекций и научных работ преподавателей и слушателей¹⁰.

Обучение на академическом отделении велось с целью систематического высшего научного образования. В течение трех лет слушатели могли ознакомиться с общими основами интересующих их научных дисциплин и овладеть методом приобретения научных знаний. Четвертый год обучения посвящался специальной научной работе или изучению вопросов, имеющих прикладной характер. Преподаваемые на академическом отделении университета курсы были распределены по группе: 1) естественно-исторических наук, 2) по группе общественно-философских наук (общественно-юридический и историко-философский циклы)¹¹.

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.

3

В организации учебного процесса «во главу угла ставилась задача максимальной активизации творческих потенций самих слушателей»¹². «Возбудить интерес, толкнуть на собственную работу ума – вот что было всегда первой целью», – вспоминал впоследствии один из профессоров университета А.А. Кизеветтер¹³.

В университете Шаняевского «Слушатели академического отделения первыми в России получили возможность самостоятельно составлять индивидуальные планы учебы, максимально отвечающие научным интересам каждого»¹⁴.

Слушателям и выпускникам университета Шаняевского предоставлялась возможность вести исследования в лабораториях и кабинетах – 1914–1915 гг.: 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 и 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); 10) палеонтологический кабинет (М.В. Павлова); 11) геологический кабинет (А.П. Иванов).

Большое значение для слушателей гуманитарных отделений уделялось участию в научных семинарах. Одним из них руководил Юлий Исаевич Айхенвальд¹⁵ (1872–1928), ученый секретарь Московского психологического общества, секретарь редакции журнала «Вопросы философии и психологии», профессор Университета Шаняевского в 1912–1917 гг. «О практических занятиях по русской литературе в первой половине XIX века руководителя Ю.И. Айхенвальда: Практические занятия состояли в чтении и обсуждении рефератов на темы, как предложенные преподавателем, так и выбранные самими слушателями. В начале учебного года много внимания было уделено вопросам методологического характера в применении к истории литературы. Были заслушаны рефераты на темы о поэтике Александра Веселовского, о методологических взглядах Лансона. О “Вступлении” к “Силуэтам русских писателей” Ю.И. Айхенвальда. Предметом обсуждения в докладах и беседах служили... вопросы о творчестве Пушкина, Лермонтова, Грибоедова, Тютчева. Значительный интерес вызван был в аудиторном рефератом на тему “Белинский и Пушкин”; продолжительное обсуждение этого реферата затронуло и оценку Белинского преподавателем»¹⁶.

4

Важную роль для становления научных интересов слушателей имела возможность учиться у выдающихся ученых и организаторов науки. 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. Философские семинары вели С.Н. Булгаков и Е.Н. Трубецкой, историю экономических учений и теории кооперации – А.В. Чаянов¹⁷.

В историко-философском цикле довольно серьезно преподавались исторические дисциплины: античная и новая европейская история, отечественная история, история философской и политической мысли, история литературы. «Кроме традиционных университетских курсов читали такие, которые не имели аналогов в казенных университетах: “Социология – часть историческая”, “Теория исторического процесса и методология истории”, “История государственных учреждений XIX века”, “Теория и методика государственного управления”, “История этических учений” и т. п. Проводились практические занятия по истории Великой французской революции, истории идейной борьбы в русской литературе XIX в., философии позитивизма и др.»¹⁸.

В таблице приведен учебный план историко-философского цикла 1915–1916 гг.

Таблица

Учебный план историко-философского цикла
в 1915–1916 гг. был выполнен в следующем виде¹⁹

Название предметов	Число час. в неделю		Фамилии преподавателей
	1-й сем.	2-й сем.	
1	2	3	4
<i>Первый год</i>			
История новой философии до Канта	2	–	Д.В. Викторов
Логика	2	2	Г.Г. Шпет
Общая теория права	2	2	В.М. Хвостов
Политическая экономия (общий курс)	2	2	А.А. Мануилов
Политическая экономия (деньги и кредит)	–	2	В.Я. Железнов
Статистика	1	1	А.Ф. Фортунатов
История хозяйственного быта	2	2	Д.Н. Егоров
История Соединенных Штатов Северной Америки	2	2	С.Ф. Фортунатов
История России в XIX в.	2	2	А.А. Кизеветтер
История политических учений	2	2	Б.П. Вышеславцев
Французская литература эпохи Просвещения	2	2	М.Н. Розанов
<i>Итого</i>	19	19	
<i>Практические занятия</i>			
Художественная литература 50-х и 60-х годов	2	2	А.Е. Грузинский
Великая Французская революция	2	2	А.М. Васютинский
Философско-исторические учения XVIII и XIX в.	2	2	В.П. Волгин
Русская история	1	1	Ю.В. Готье
<i>Второй год</i>			
История новейшей философии (история позитивизма)	2	2	Н.Д. Виноградов

Продолжение табл.

1	2	3	4
Логика	2	2	Г.Г. Шпет
История новой философии до Канта	2	2	А.В. Кубицкий
История хозяйственного быта	2	2	Д.Н. Егоров
История Соединенных Штатов Северной Америки	2	2	С.Ф. Фортунатов
История России в XIX в.	2	2	А.А. Кизеветтер
История южных славян	2	2	Ю.В. Готье
История юго-славянских литератур	2	–	М.Н. Сперанский
Русская литература XIX в.	2	2	А.Е. Грузинский
Французская литература эпохи Просвещения	2	2	М.Н. Розанов
<i>Итого</i>	22	20	
<i>Практические занятия</i>			
Логика	2	2	М.Н. Поливанов
Русская литература: Толстой	2	2	Ю.И. Айхенвальд
Философско-исторические учения XVIII и XIX в.	2	2	В.П. Волгин
<i>Третий год</i>			
История новейшей философии (история позитивизма)	2	2	Н.Д. Виноградов
История новой философии от Канта	2	2	А.В. Кубицкий
История хозяйственного быта	2	2	Д.Н. Егоров
История южных славян	2	2	Ю.В. Готье
История юго-славянских литератур	2	–	М.Н. Сперанский
Русская литература в первую половину XIX века	2	2	А.Е. Грузинский
Русская литература XIX века: Толстой и Достоевский	2	2	Ю.И. Айхенвальд
Французская литература эпохи просвещения	2	2	М.Н. Розанов
Итальянское искусство в эпоху возрождения	2	2	Н.И. Романов

Окончание табл.

1	2	3	4
Эстетика	2	2	Н.В. Самсонов
<i>Итого</i>	20	18	
<i>Практические занятия</i>			
Логика	2	2	М.П. Поливанов
Русская литература: Толстой	2	2	Ю.И. Айхенвальд
Античное искусство	2	2	Б.Р. Виппер
Изучение хозяйственного и социального строя средневекового поместья по данным «Политика» аббата Ирминона	1	1	Д.М. Петрушевский

5

Университет Шанявского объединял людей «разнородных направлений на почве полной академической свободы и терпимости к чужому мнению»²⁰, что наиболее ярко выразилось в преподавании философских дисциплин.

В 1910–1911 гг. в университете начал читать курс логики Г.Г. Шпет (1879–1937), с перерывом на занятия у Гуссерля в Геттингене в 1912–1913 гг. «Вернувшись в Москву, он возобновил свою работу в университете Шанявского... начал читать историю новейшей философии. Центром философских исканий Шпета стал поиск нового подхода к философии, которая была для него в первую очередь воплощением научного знания. Годы работы в университете Шанявского совпали с работой Г.Г. Шпета над магистерской диссертацией “История как проблема логики”, которая была защищена в Московском университете в 1916 г.»²¹.

Лекционный курс Н.Д. Виноградова «История новейшей философии» был посвящен в основном изучению философии позитивизма²².

В 1911–1912 гг. А.В. Кубицкий вел в университете практические занятия по истории новейшей философии, подробно изучались труды Декарта и Спинозы²³.

В 1911–1912 гг. семинаром «Философия Владимира Соловьева» руководил князь Е.Н. Трубецкой. Соловьев и Трубецкой сходились в самом главном – «в признании Богочеловечества, как начала соборной жизни церкви, содержания и цели всемирной истории»²⁴.

Е.Н. Трубецкой на юридическом факультете Московского университета вел предмет «Энциклопедия права». «В центре своего философского, по существу, правоведения он поместил идею нравственного права»²⁵. Согласно взглядам Е.Н. Трубецкого, «право есть внешняя свобода, предоставленная и ограниченная нормой»²⁶. «Внешняя свобода отдельного лица является благом лишь постольку, поскольку она подчинена благу общему, поскольку она не влечет за собой несправедливых стеснений свободы других лиц»²⁷. Эволюция положительного права, через многообразие форм, призвана, предоставляя людям максимальную свободу, направлять их к всеединству²⁸.

В работе семинара по философии религии, которым руководил с 1912 г. С.Н. Булгаков, принимали участие не только слушатели университета, но и начинающие ученые и философы, в том числе в 1913–1914 гг. Л.В. Успенский...

6

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 населения²⁹. С 1913 г. организовывались одногодичные Педагогические курсы имени М.Л. и Т.А. Королевых, «преследовавшие интересы школьного и семейного воспитания». Их цели: «дать возможность лицам, руководящим воспитанием и образованием детей, быть на уровне современных педагогических идей... стать на путь педагогической работы лицам, не занимавшимся последней ранее, и дополнить свои познания уже работающим на этом поприще»³⁰.

В программе курсов 1914–1915 гг.: 1) «Современная дидактика» (П.П. Блонский); 2) «Природоведение (неживая природа)» (А.В. Пингер, В.К. Аркадьев); 3) «Природоведение (живая природа)» (А.Л. Бродский); 4) «Духовное развитие детей в связи с детским чтением» (А.У. Зеленко); 5) «Обзор новейших школ в западной Европе и Америке» (А.У. Зеленко); 6) «Физическое развитие детей в связи с подвижными играми и гимнастикой» (Н.О. Массалитинова, А.М. Зеленко); 7) «Основные моменты в истории европейской школы» (Н.В. Сперанский)³¹.

Из преамбулы педагогических курсов имени М.Л. и Т.А. Королевых: «Дело народного образования все более и более привлекает к себе внимание общества. Начинает крепнуть убеждение, что будущее страны, темп и направление ее культурного развития за-

висит от того умения ориентироваться в природе и обществе, которое с детства прививается в школе. Крайне ответственное дело воспитания требует от преподавателя и крайне серьезного отношения к ожидающей его работе... Школа вступила на путь серьезных исканий, и общество начинает предъявлять к преподавателю более строгие требования. Особенно острым является вопрос о выработке в подрастающем поколении бодрости и самостоятельности. Крайне важно для преподавателя уложить в систему свои познания, преломить их в себе под углом понимания детской души. Но кроме выработки понимания основных задач воспитания и обучения преподавателю необходимо выяснить себе то содержание, которое он должен вложить в ум и душу подрастающего культурного человека»³².

В программу курсов 1916/17 уч. г. входили следующие предметы: 1) «Основные проблемы современной педагогики» (П.П. Блонский); 2) «Природоведение (живая природа)» (А.Л. Бродский); 3) «Детская литература» (А.У. Зеленко); 4) «Подвижные игры школьного возраста» (Н.И. Масалитинова, А.У. Зеленко); 5) «Рисование» (Н.Н. Львова); 6) «Детская психология» (К.Н. Корнилов).

Из описания курса П.П. Блонского: «Основные проблемы современной педагогики»: «Проблема построения педагогического мирозерцания. Воспитание и наследственность. Задачи воспитания. Ребенок, как предмет воспитания. Моторное воспитание. Воспитание инстинктов и эмоций. Воспитание характера. Общественное и нравственное воспитание. Эстетическое воспитание. Религиозное воспитание. Сенсорное воспитание. Проблема наглядного обучения. Техника заучивания. Воспитание детского творчества. Воспитание научного мышления. Проблема дошкольного воспитания. Задачи начальной и средней школы. Трудные случаи в педагогической практике»³³.

Из описания курса Н.И. Масалитинова, А.У. Зеленко «Подвижные игры школьного возраста»: «Курс имеет в виду 2 цели: 1) познакомиться с нормальной организацией подвижных игр школьного возраста, 2) осветить вопрос о громадной роли игры в воспитании играм школьного возраста. Вторая цель предполагает устройство бесед и лекций по следующей программе: I. Игра – результат внутренней деятельности развивающегося организма: 1) связь игры с душевными и телесными процессами ребенка, 2) игры свободные и традиционные, 3) соотношение игры и детского труда, обзор теорий, объясняющих происхождение игры. II. Организованное ведение игр школьного возраста: 1) психофизиологические основания методики игры, 2) игра как общественная организация, 3) задачи,

подготовка и поведение руководителя в общественной игре, 4) материал для игр, 5) внешняя обстановка игр в связи с гигиеническими требованиями. Часть курса подвижных игр составляет курс музыкальных игр. Задача последнего: 1) дать полную картину активности ребенка, 2) дать возможность будущим руководителям детских игр использовать в большей степени имеющееся у детей природное влечение к выражению эмоциональных переживаний не только в подвижных играх, но и в песне и ритмических движениях. Программа курса: а) знакомство с начальной музыкальной грамотой, 2) игры, драматизирующие в ритмических движениях действия разных детских сказок, 3) хороводные танцы русские и др. народов»³⁴.

7

В 1914 г. были проведены первые краткосрочные курсы по дошкольному воспитанию, вызванные острой необходимостью подготовки специалистов для руководства яслями и детскими садами, столь необходимыми для помощи пострадавшим семьям в военное время. Программа курсов была такова: 1) «Уход за ребенком раннего возраста» (Г.Н. Сперанский); 2) «Гигиена телесной и душевной жизни ребенка» (В.Я. Канель); 3) «Гигиена и физическое воспитание детей дошкольного возраста» (В.Е. Игнатъев); 4) «Заразные болезни и борьба с ними» (Л.Б. Грановский); 5) «Нервные дети» (Г.Н. Россолимо); 6) «Психология первого детства» (К.Н. Корнилов); 7) «Эстетическое воспитание» (М.М. Рубинштейн); 8) «Дошкольное воспитание в основных моментах истории педагогической мысли и в современных педагогических течениях» (Г.К. Вебер); 9) «Постановка детского сада» (С.Т. Шацкий, Д.К. Шлегер); 10) «Подвижные игры детского сада» (Н.С. Филитис); 11) «Музыка в детской жизни» (В.Н. Шацкая); 12) «Рисование и лепка» (О.В. Зимина); 13) «Рассказывание и литература дошкольного возраста» (А.У. Зеленко).

Университет, желая прийти на помощь в деле «внешкольного образования и воспитания для детей дошкольного возраста, подростков и особенно взрослого населения», устроил краткосрочные «курсы по внешкольному образованию и воспитанию, пригласив лекторами лиц, специально изучавших эти вопросы и работающих в разных областях внешкольного образования и воспитания»³⁵.

Из программы курсов: 1) «Сущность и задачи внешкольного образования и воспитания» (Б.И. Сыромятников); 2) «Организация внешкольного образования и воспитания и участие в нем государства, органов самоуправления, кооперативов, просветительных

организаций и местного населения» (Е.Н. Медынский); 3) «Общественная забота о внешкольном образовании и воспитании детей» (С.Т. Шацкий); 4) «Общественная забота о внешкольном образовании взрослого населения» (Б.И. Сыромятников, Л.Д. Брюхатов, М.В. Новорусский, А.У. Зеленко и др.)³⁶.

Среди эпизодических курсов, прочитанных в 1915–1916 гг. были и «Психоневрология ребенка» (Г.И. Россоломо), и «История русского театра» (В.Г. Сахновский)³⁷.

8

Профессор Российского государственного гуманитарного университета (преемника «вольного» университета, созданного по инициативе генерала Шанявского, который мечтал о том, «чтобы могли свободно учиться все, кто учиться желает») Виктор Константинович Финн в работе «О назначении культуры в посттоталитарном обществе» уточняет одно из свойств культуры как «наличие в ней интеллектуальных средств синтеза знаний, представляющих метаструктуры для выражения рефлексии»³⁸.

Думается, что с этой позиции «вольный» Университет Шанявского является мощным культурным ресурсом для вольного слушателя Льва Выгодского.

Многие дисциплинарные области Университета Шанявского, так или иначе, будут для Льва Выгодского иметь значение в профессиональной, исследовательской, научной деятельности. Уточнение этих связей может стать областью перспективных исследований.

Воспроизводство свободы учиться и свободы учить, присущее «вольному» Университету Шанявского, созвучно направленности его вольного слушателя Льва Выгодского, лучшие слова о котором будут написаны Александром Григорьевичем Асмоловым: «Либеральное мировоззрение Л.С. Выготского, в сочетании с его универсализмом и методологией системного историко-генетического анализа, выразились в мечте о будущей психологии как вершинной конкретной психологии свободного человека»³⁹.

Примечания

¹ На что он в дальнейшем и указывает в сведениях об образовании по месту работы; в анкетном листке Наркомпроса от 1924 г. в графе «специальное образование» следует запись: «1917, Моск. Гос. Унт. по юрид. факульт. и Унт. им Шанявского по истор.-философ. факульт.» (ГАРФ. Ф. А-2306. Оп. 42. Д. 499. Л. 1а).

² *Выгодская Г.Л., Лифанова Т.М.* Лев Семенович Выготский: Жизнь. Деятельность. Штрихи к портрету. М.: Смысл, 1996; *Добкин С.Ф.* Выготский Л.С.: нача-

- ло пути: Воспоминания С.Ф. Добкина о Льве Выготском: [Публ., ред., предисл. и коммент. И.М. Фейгенберга]; Ранние статьи Л.С. Выготского. Иерусалим: Иерусалимский издат. центр, 1996; *Ярошевский М.Г.* Л.С. Выготский: в поисках новой психологии. СПб., 1993.
- ³ *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».)
- ⁴ *Степанский А.Д.* Университет имени А.Л. Шанявского: история изучения // Там же. С. 160–172.
- ⁵ *Воля Е.С.* О (прото)философии образования // Вестник Российского государственного гуманитарного университета. Серия «Психология. Педагогика. Образование» М.: РГГУ, 2015. № 2. С. 113–128.
- ⁶ *Кизеветтер А.А.* А.Л. Шанявский и университет его имени // Русская мысль. 1915. Кн. 12. С. 32.
- ⁷ *Кизеветтер А.А.* На рубеже двух столетий. Прага, 1929. С. 484.
- ⁸ Профессор С.Э. Шноль, исследуя биографические материалы А.Л. Шанявского, делает вывод о том, что «никакой избирательной национальной идеи» в деятельности «потенциального польского революционера» не было, однако дух независимости и свободолюбия в нем не искоренились.
- ⁹ *Сотникова И.* Спешите делать добро: Народный университет Шанявского: Традиция благотворительности на ниве просвещения // Истина и жизнь. 2006. № 6; *Шноль С.Э.* Герои, злодеи, конформисты отечественной науки. 4-е изд. М.: Книжный дом «Либроком», 2010. (Наука в СССР: через тернии к звездам.)
- ¹⁰ Отчет о деятельности Московского городского народного университета им. А.Л. Шанявского за 1914–1915 академический год. VII год. М., 1915. С. 1.
- ¹¹ Там же. С. 2.
- ¹² *Басовская Н.И., Крушельницкий А.В.* Первый альтернативный институт в России // «Начинание на благо и возрождение России» (создание Университета имени А.Л. Шанявского): Сб. документов / Сост. И.И. Глебова, А.В. Крушельницкий, А.Д. Степанский; под ред. Н.И. Басовской, А.Д. Степанского; Коммент. А.В. Крушельницкого. М.: РГГУ, 2004.
- ¹³ *Кизеветтер А.А.* На рубеже двух столетий. Прага, 1929. С. 385.
- ¹⁴ *Басовская Н.И., Крушельницкий А.В.* Первый альтернативный институт в России. С. 22.
- ¹⁵ Именно к Ю.И. Айхенвальду, наставнику по университету, Л.С. Выготский обратится с просьбой об издании своих трудов.
- ¹⁶ Отчет о деятельности Московского городского народного университета им. А.Л. Шанявского за 1914–1915 академический год. VII год. С. 48.
- ¹⁷ *Басовская Н.И., Крушельницкий А.В.* Первый альтернативный институт в России. С. 21.
- ¹⁸ Там же. С. 22.

- ¹⁹ Отчет Московского городского народного университета им. А.Л. Шанявского за 1915–1916 академический год. VIII год. М.: Городская типография, 1916. С. 33–35.
- ²⁰ Отчет Московского городского народного университета им. А.Л. Шанявского за 1911–1912 учебный год. М., 1913. С. 11.
- ²¹ *Юрчикова А.Ю.* Из истории преподавания философии в Московском городском университете им. А.Л. Шанявского: Гуманитарные науки / Редкол.: А.Н. Тихонов, В.А. Садовничий и др. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1995. С. 206. (Программа «Университеты России».)
- ²² Отчет Московского городского народного университета им. А.Л. Шанявского за 1915–1916 академический год. VIII год.
- ²³ Там же; см. также: *Юрчикова А.Ю.* Указ. соч. С. 208.
- ²⁴ *Трубецкой Е.Н.* Из прошлого: Воспоминания. Из путевых заметок беженца. Томск, 2000. С. 224; *Половинкин С.М.* Князь Е.Н. Трубецкой: Жизненный и творческий путь: Биография. М.: Изд. дом «Синаксис», 2010.
- ²⁵ Там же. С. 29.
- ²⁶ *Трубецкой Е.Н.* Труды по философии права. СПб., 2001. С. 292.
- ²⁷ Там же.
- ²⁸ *Половинкин С.М.* Указ. соч. С. 35.
- ²⁹ Отчет о деятельности Московского городского народного университета им. А.Л. Шанявского за 1914–1915 академический год. VII год. С. 2.
- ³⁰ Там же. С. 76.
- ³¹ Там же.
- ³² Московский городской народный университет им. А.Л. Шанявского за 1916–1917 академический год. Год 9-й. М.: Городская типография, 1917. С. 58–59
- ³³ Там же. С. 59.
- ³⁴ Там же. С. 61.
- ³⁵ Там же.
- ³⁶ Отчет о деятельности Московского городского народного университета им. А.Л. Шанявского за 1914–1915 академический год. VII год. С. 94.
- ³⁷ Отчет Московского городского народного университета им. А.Л. Шанявского за 1915–1916 академический год. VIII год. С. 36.
- ³⁸ *Финн В.К.* О назначении культуры в посттоталитарном обществе // Интеллектуальные системы и общество. М.: РГГУ, 2001. С. 16.
- ³⁹ *Асмолов А.Г.* Лев Выготский: штрихи к портрету «Моцарта в психологии» // Психология личности: Культурно-историческое понимание развития человека. 3-е изд., испр. и доп. М.: Смысл: Издат. центр «Академия», 2007. С. 417.

Психология

Психология развития

Г.В. Лобастов

Философия и метафизика в образовании человеческой субъективности

Рассматривается взаимосвязь философской и педагогической проблематики в процессе становления субъективности ребенка. Выявляются объективные основания генезиса философского сознания и неспособность педагогического мышления опираться на этот феномен. Обосновывается адекватный путь вхождения в исходное поле человеческих смыслов.

Ключевые слова: философское сознание, мышление, совместно-разделенная предметная деятельность, свобода и насилие в педагогике, универсально-всеобщая форма, мотивация.

Если бы философская проблематика стихийно не входила в субъективное пространство ребенка, может быть, не имело бы и смысла говорить о месте философии в сознательной системе образования человека. Вопрос стоит так: если то, чем занимается историческая философия профессионально, имеет место быть в сознании ребенка, далекого от профессиональной философии, то этот момент в жизненной действительности ребенка должен быть развит в той мере, какой этого требует идеал человеческого развития. Это обстоятельство, разумеется, должно быть предварительно понято – и сама философия как форма сознания, и идеал человеческого развития, и их внутренняя связь. И тогда уж можно сознательно в образовательном процессе входить в состав философских проблем, полубессознательно содержащихся в субъективности ребенка. Но философская проблема еще должна возникнуть как проблема. Исторически это, ясно, уже случилось, но в том, как возникает

(или попадает) она в состав субъективности ребенка, и психология, и следующая за ней педагогика должны отдавать себе отчет.

Несложно зафиксировать три достаточно отчетливых момента внутри человеческого бытия, которые субъективно мотивируют обращение человека к философии. Даже, может быть, в форме удивления (Аристотель). Это, во-первых, открывающееся нам чудо *рождения сознания* у ребенка, во-вторых, *исчезающее сознание* уходящего из жизни человека. И, наконец, ощущение *бесконечности* «звездного неба над головой» (Кант), принципиально недоступному реальной активности человека. И все эти три момента сходятся: взгляд в мир имеет место только там, где мы *выходим* из того мира, в котором живем. И этот мир видим только потому, что *входим* в него, – как будто не из этого мира, а из бесконечности неведомого бытия.

«Нравственный закон внутри меня» (Кант), т. е. то, что мы находим внутри своей души, увы, к философии не ведет, он, скорее, *совпадает* с условиями жизненного бытия, с его противоречиями, и разрешается не в мысль, выходящую за пределы жизненной действительности, а в изменения самих этих человеческих условий. К философии от этого обстоятельства не поднимешься. Добро и зло здесь живут в конкретных образах поведения и поступков людей, и саморефлексия, осуществляющаяся в устойчивых и приземленных формах мысли, неспособна подняться до *идеи* «нравственного закона». Здесь *внутренний* мир человека интересует человека только в той мере, в какой он участвует в прагматических делах жизненного пространства.

Однако именно это обстоятельство – разрешение проблем жизненного бытия, обнаружение здесь *субъективного момента как момента, имеющего принципиальное значение* для определения формы и смысла практической деятельности – только это обстоятельство объективно и ставит проблему природы и возможностей этой способности, отсутствующей в вещах объективных природных состояний. Но открыть смысл и силу человеческой субъективности обыденное сознание не может. Оно, не лишенное способности созерцания, выстраивает на этот счет фантастические образы – от олимпийских богов до «тринадцатой хромосомы», непарным образом повернувшейся влево. И поэзия, и наивное доверие своим собственным заблуждениям здесь легко уживаются. И чтобы это различить, не хватает различающей способности.

А «звездное небо над головой» ощущением своей удаленности, глубиной, бесконечностью, отстраненностью от жизни, раздвигает пространство жизни за пределы реальностей эмпирического обы-

денного бытия. Оно вызывает особое внимание и наполняет нашу душу удивлением, чем больше, как говорит Кант, мы *вглядываемся* в него. Оно отвлекает от прагматики бытия и побуждает задуматься над метафизическими проблемами. Здесь даже неразвитый глаз видит «зажизненное» бытие. В этот мир по необходимости входит сознание ребенка. Вхождение в этот мир есть отличительная способность человека. Он, этот мир, абсолютно недоступен и безразличен животному.

Из этих общего рода заметок легко можно вычитать одну весьма важную принципиальную педагогическую проблему. Умное человечество понимает, что в человеческом мире есть то, что, хотя и вырастает на основе его реальных жизненных обстоятельств, далеко выходит за их пределы и создает идеально-духовный мир человеческих чувств и мыслей, в котором быть – это быть в собственно человеческом. Педагогике очень часто кажется, что ввести в этот собственно человеческий мир – это показать сознанию, что он *есть* и *что* он такое. Показать и рассказать ребенку, что такое небо, кто такой Пушкин вместе с созданными им образами, что такое математика и ввести ее в сознание (можно без Ньютона) и т. д.

Делая так, педагогика *создает проблему* мотива. Ибо не знает, как сделать то, что она хочет сделать: не желает ребенок входить в это его «собственно человеческое». Да и сама школа, похоже, не очень хочет быть в «человеческом», предпочитая быть без «человеческого лица». Что надо объяснять в «небе»? Что ребенку надо рассказать об огне? О смерти? Об его сознании? Те банальности, которые она сочтет тут донести вместе с родителями, которые могут понимать еще меньше, так банальностями и останутся. Не станет созерцаемая пространственная бесконечность формой мысли, небесная глубина поэтическим образом, образ смерти не подвигнет к переживанию и выражению трагедийности бытия. Обнаружение сознания не обернется погружением в психологию и философию.

И потом ставятся, казалось бы, справедливые вопросы: а зачем математика? Философия? Искусство? Вопросы эти справедливы только потому, что *уже созданы* соответствующие объективные проблемы. Когда эти проблемы не создаются неправильным делом педагогики, когда ребенок, казалось бы, без всякого внешнего мотивирования и педагогического воздействия входит в этот мир духовной культуры человечества, – удивленное человечество тут видит талант и гениальность, которые принимает как чудо.

Момент открывающегося «забытийного» бытия *объективно* дан ребенку очень рано. Вместе с элементарной клеточкой психического образа. В этом моменте уже потенциально лежит возможность

вхождения в тот, выходящий за рамки животного бытия, мир, пути в который человечество протоптало в форме наук, таких как математика, философия, искусство и т. д. Далеко не все науки раскрывают нам суть бытия с его странными «небытийными» формами, содержащимися в деятельности человека. Человек творит жизнь и творит смерть. В прямом и переносном смысле. Он активно участвует в объективных процессах природы. И удивляется своим делам не только глазами детей. И плачет, и восхищается. И от детей скрывает, что делает. Какая наука раскроет себе и сознанию ребенка это содержание?

Мы понимаем, что увидеть небо нас заставляют вполне реальные земные жизненные проблемы. В этом спрятано фундаментальное положение материалистической философии, понимающей любой феномен сознания как возникающий из реальных исторических форм деятельности производящего себя человечества. Педагогика, казалось бы, не должна никогда забывать: реальное, чувственное активно-практическое бытие порождает сознание, – а потому и осознание любого факта действительности. И то обстоятельство, что ребенок начинает видеть небо из «других обстоятельств», несколько не нарушает этого положения.

Ребенок не видит даже ближайшие реальности бытия, если они не входят, не касаются сферы его уже сформированных субъективных форм. Ребенок не «видит» моря, ребенок не видит «неба», они не выступают ему образами восприятия. Становление сознания в онтогенезе, развитие детского сознания имеет несколько иной путь, нежели его историческое развитие. Именно этот путь и должна найти педагогика, понимая, что онтогенез не есть простое, сокращенное, повторение филогенеза. Любопытный взгляд взрослого на становящееся сознание ребенка ведет его в философию – в попытку понять, из *чего, почему* и *как* возникает и формируется человеческая душа с ее удивительными способностями.

Зачем – это взрослый как бы знает. И этим знанием, каково бы оно ни было, ориентирует свое воспитующее действие. Но «зачем» – это одновременно и момент внутри сознания самого ребенка, который возникает сразу и вместе с элементарной активностью. Присутствует он в *формах* этой активности и, естественно, еще не вывернулся в сознание, которого еще и нет. Сознание и возникает как различение внутренних моментов в составе деятельной активности ребенка. И не как образ простой внешней данности, а именно *как внутри себя расчлененная форма этой своей деятельной активности*. Потому же тут лежит и начало самосознания, которого, естественно, до появления Я, еще в собственной форме и нет.

Потому же тут *еще* нет и *уже* есть «должное», «необходимое», «свобода», «добро», «красота» и «истина». Если человек не пытается понять суть открывающего бытие сознания ребенка, ему философия ни к чему. Индифферентная к сути человеческой субъективности позиция не ведет в философию, она объективно бессильна в своем мышлении, оставляет человека в страхе перед проблемами, которые учился и научался разрешать ребенок. *Что и зачем* что-то «делают» вещи – это для ребенка никогда не выпадает из смыслов его собственных действий, он эти смыслы в этих действиях выявляет и согласно с ними действует. Предметные возможности тут входят в смысловое поле его действий. Здесь еще нет различения *реальной* и *идеальной* деятельности, и, естественно, позиции философии для ребенка здесь также не существует.

Но взрослый, вводящий ребенка в жизнь, *должен уметь раньше ребенка различать идеальный и реальный моменты* в его деятельности, видеть в составе его действий большее, чем видит сам ребенок. Как раз в первую очередь все указанные *категории* человеческой деятельности, до которых бессознательно дотрагивается рукой и глазом ребенок. И вводя в это, собой видимое, выводит ребенка из его наличной ситуации и вводит в *свои собственные* различения. Вот это и ставит перед взрослым объективно проблему, которая и является проблемой собственно философской. И ясно, насколько взрослый должен уметь быть философом. Он, конечно, бессознательно эти проблемы удерживает своей субъективностью, но удерживает в той форме, в которой они уже получили разрешение в его собственном воспитании и образовании. Поэтому и ведет ребенка туда, куда знает. А потому «яблоко от яблони не далеко падает». И потому же внимательный взрослый всегда учится у ребенка. И делает себя философом. Не по учебникам.

Ребенок не видит моря, но видит лужицу на берегу; ребенок не видит неба, но видит пролетающий по небу самолет. В своем действии восприятия ребенок *различает* объективный состав обстоятельств, столь же объективно и необходимо наталкиваясь на их связи, несущие в себе *синтетический* принцип. Но эта объективная данность бытия еще не задает субъективный смысл и мотив выявления характера этих обстоятельств, мотив и смысл лежат в том поле, где формируется само действие. Обстоятельства, внутри которых выстраивается активность ребенка, начинают сознаваться по мере превращения их *действием* во внутренние условия и средства этого самого действия.

Разумеется, объективно-исторически именно прагматическая сторона сознания, а далеко не просто удивляющее сознание его

собственное «странное» бытие, порождают философию как первую попытку всмотреться в содержание фундаментальных обстоятельств человеческой жизни. Обстоятельств, которые становятся смыслом и способом бытия. Обстоятельств, которые заставляют всматриваться и в небо, и в себя, создавать и созерцать мир красоты, постигать ту истину, которая как будто далека от прагматических смыслов, в которых и через которые формируются, раскрываются и выражаются универсальные способности человека. Те самые способности, которые явно отличаются от способа «поведения» всяких прочих любых вещей. Факт этого самосознания становится предметом внимания и размышления, что и делает их, эти размышления, философией.

Необходимость формирования этих *удивляющих* и столь *жизненно важных* способностей человека – его сознания, его мышления, всех его субъективно-человеческих способностей – и оказывается ближайшим основанием *изучения* их, изучения природы этих способностей, способа их работы и границ их возможностей. Это и открывает пути движения в собственно человеческое бытие и одновременно показывает способ этого движения. Вместе с самопорождением смысла этого движения.

Педагогические проблемы, в какой бы форме они практически в истории ни осуществлялись, сознанием отражаются раньше, чем отвлеченно-философские проблемы самого сознания. Лишь потом под эту деятельность (педагогику) подводится ее объективное теоретическое основание (философия и психология). Любая предметность вводится в сознание объективными обстоятельствами (противоречиями) практического бытия и лишь в силу объективного значения этой предметности для самого этого бытия становится и предметом теоретического (отвлеченного) осмысления. Здесь – точка отделения мышления от его собственной практической формы, выхождение его из формы первоначального единства действия и смысла; и здесь же – логическое начало первой фундаментальной формы разделения общественного труда.

Формирование способностей сложившейся общественной культуры у индивида первоначально идет вместе и внутри практики, в совместной деятельности самых различных поколений. Способ *совместно-разделенной предметной деятельности* как универсальная форма передачи способностей, не так давно *понятый* педагогической психологией, имел место уже в тех условиях, когда еще не сложился обособленный институт воспитания и обучения. Его можно увидеть в совместных действиях даже шимпанзе и ее

детеныша. И эта форма существовала всегда и на всех этапах исторического развития образовательной деятельности.

Но разделение труда коснулось, естественно, и самой этой деятельности образования. Оно *противопоставило* ребенка и взрослого, ученика и учителя. Совместность потеряла непосредственный характер практического взаимодействия. И внутри этой противопоставленности школа как обособленный институт постоянно ищет пути объединения ученика и учителя – то в едином «пространстве знания», то в пространстве организуемой «практической деятельности». Но сделать совместность принципом взаимосвязи бытия и мышления не может.

Эта неспособность педагогики, как и любая неспособность, порождает *насилие*, которое школа использовала практически на всем своем историческом пути – от прямого физического наказания до насилия духовного. И одновременно вводила систему стимулирования. Опять же – от стимулов материальных до духовных (морально-нравственных). Но стимул, однако, есть всего лишь внешний «мотив». Во всех этих делах школа воспроизводила собой, формами своей жизни, *формы общественные*, реально-объективные. И этими формами она вводила ученика в жизнь.

Эту совместность, совмещенность и сопряженность разделяющихся действий не только способное к наблюдению обыденное сознание, но и научно-теоретическое далеко не всегда видят. Хотя, повторю, по факту она, эта совмещенность, всегда имеет место. Но если не видеть суть общественной совмещенности разделенных действий, то, например, в разговорах о природе сознания останутся только фразы типа: «имеет общественный характер»; «возникает внутри форм общения»; «формируется в общественной практике» – что совсем не мешает тут же «нести всякую чушь» по поводу этого сознания. Понимание же этого факта совместно-разделенной предметной деятельности в формировании сознания наступает, к сожалению, только тогда, когда специфическая деятельность обучения выявляет его, этот факт, в своем составе как объективную основу процесса своей собственной педагогической деятельности.

Воспитание и обучение опирается на этот «естественный» факт в самой практике жизнедеятельности человека. Практическое сознание делает это явной для себя формой. Дети вырастают людьми и в самом деле только тогда, когда живут в обществе, и практический человек в *совместном* труде с ребенком вводит его в соответствующие способности, включая нравственные и эстетические. Дети становятся только *такими, как и с кем* они живут.

Поэтому понимание жизни, *жизни как способа общественного культурно-исторического бытия*, школа должна воплотить в свое собственное бытие. Внутри жизни, по необходимости совместной и разделенной, вырастают люди с самыми различными характерами, особенности которого наука часто ищет не в условиях этой совместности и *способа* ее осуществления, не в условиях разделения труда, а в факторах совершенно необщественного характера, – вот тут-то слова «про общественность» и превращаются в пустую фразу. И «умная» наука начинает их, эти слова, тихо ненавидеть. А педагогика пытается разработать понятие (теорию) такой *учебной* деятельности, которая могла бы ввести ученика в глубочайшие слои человеческого культурного бытия. Как связаны понятия жизни и учебной деятельности? Учебного труда и труда как субстанции человеческого бытия?

Школа А.С. Макаренко сумела найти их единство. А официальная педагогическая мысль десятилетиями решает проблему связи школы с жизнью. Чем и обнаруживает абстрактность своей деятельности, отделение своего труда от практического процесса. Принципы школы Макаренко выражали собой принципы и задачи нового, коммунистического, общественного строя, в условиях капитализма такую школу не построишь. Но объективная задача связи образования с бытием остается, и современная образовательная система, хорошо понимая, что такое капитализм, выстраивает принципы школы согласно сути буржуазных общественных отношений. Прагматизм сегодняшнего умонастроения образовательной системы именно эти отношения и выражает собой.

В «фактах» рождения сознания и его смерти человек чувствует, во-первых, некую объективную *отвлекаемость* сознания от содержания бытия, а во-вторых – внутреннюю *связь* его со своим собственным бытием. И в-третьих, как бы ощущает его *самостоятельное* бытие за рамками реального эмпирического существования. Потому перед человеком возникают совершенно метафизические вопросы, конституирующие его общественное сознание в различных формах. Одной из таких форм является философия – как размышление о самом размышлении. Прагматический смысл этих размышлений входит в состав бытия как бы окольным путем, но входит по необходимости, ибо и рождение сознания, и его смерть, а более всего – его жизнь, внутренне входят в самые существенные «обстоятельства» (определения) человеческого бытия. И далеко не только в прагматику, а с историческим развитием все более – в самую суть и смысл человеческой жизни, жизни человеческого духа.

Рождение, жизнь и смерть сознания ставит, повторю, перед сознающим этот факт человечеством мировоззренческие и многочисленные научные вопросы. Утеря человеком сознания внутри своего культурного бытия, бессознательные формы, социальная шизофрения, общественное сумасшествие и безумие сознающего себя существования, непосредственно, однако, не ведут к таким представлениям, какие порождаются в сознании индивида смертью тела и судьбой «жившего в нем» сознания. До серьезной философии из этой ситуации длинный путь. А «доморощенная» и «учебниковская» философия начинает вязнуть в эмпирическом содержании обыденной психологии, а психология как наука, чтобы найти себя и умно определить свой предмет, не может не опираться на фундаментальные философские представления.

Предмет для каждой науки есть проблема. Это, конечно, парадоксально, но в этой парадоксальности заключено ведущее противоречие познания: наука исследует то, что не знает. Но границы своей области по мере развития наука очерчивает все точнее и точнее. Как только предмет оказывается понятым, наука снимается, истина, добытая ею, приобретает статус момента абсолютной истины и в этом моменте она удерживается развивающейся культурой человечества.

Ее, науки, задача – понять вещь из ее собственной природы и развернуть эту природу через движение формообразований вещи. Это и есть теоретическое знание вещи, т. е. выражение движения вещи в ее собственной природной мерности, еще иначе – в формах всеобщих и необходимых. Именно это и следует называть научным знанием, т. е. знанием истинным, соответствующим сущности вещи и ее особенному способу бытия внутри своей всеобщей природы. Только здесь вещь и оказывается понятой, и только здесь человек может занять позицию этой вещи и согласовывать свои действия в согласии с ее логикой.

Философию, в отличие от науки, интересует природа самого понятия, форма субъективной деятельности, объективный закон ее движения (Э.В. Ильенков). Вот потому педагогика и должна входить в философию – чтобы видеть возникающие определения становящейся человеческой субъективности. Сделать это можно только способом теоретического выявления природы всеобщей *идеальной* формы деятельности человека, как раз той формы, погружением которой в себя человек делает себя человеком. И потому же должна в педагогику входить философия – чтобы способом своего диалектического мышления делать действительной универсально-диалектическую способность своего ученика.

Есть легко фиксируемый факт, что любое действие дает объективно больше, чем только то, что преследуется его целью, что формирующаяся предметная способность выходит за рамки непосредственного способа действия с предметом. Результат никогда не совпадает с целью. Этот факт, теоретически объясненный Гегелем, разумеется, глупо использовать в качестве оправдания неумных дел. Ибо умное дело, наоборот, как говорил Л.С. Выготский, «делает на копейку, а получает на рубль». Такое совершается – в сфере образования – там, где, вводя в предметное знание, вводят и в метафизику этого предмета.

В стихии бытия, в неорганизованном опыте человеческого общения, конечно же, душа тоже формируется – со всеми ее способностями, которые делает ей доступными опыт. Предварительная задача педагогики, т. е. ее теория, должна выявить всеобщие условия осуществления опыта, активной деятельности человека. И адекватным образом выстроить *форму* этой деятельности – чтобы результатом ее движения была личность в ее всеобщих определениях. Школа вычищает опыт до навыка. И в навыке, формируемом школой, теряется то, что формирует стихия жизнедеятельности, которая и в самом деле дает опыт – опыт как результат активности, оседающий в содержании субъективности и несущий в себе потенции, далеко выходящие за пределы реально-чувственных форм деятельности. *Тут* где-то скрыты основания и таланта, и гениальности.

Опыт как снятое индивидом содержание культурно-человеческой жизнедеятельности непосредственно передать нельзя, он передается только в том объеме и только в той мере, в какой содержит в себе опредмечиваемые и в этом смысле отчуждаемые формы. Но, следовательно, передается уже не индивидуальная опытность, уникальная жизнь общественного содержания, а только формы всеобщие, формы, имеющие смысл и значение для каждого внутри общественного бытия.

Что такое эта форма всеобщности в опыте? «Практика, миллиарды раз повторяясь, откладывается в сознании человека фигурами логики», – заметил В.И. Ленин, читая Гегеля. Да, эта форма всеобщности, в первую очередь, есть именно логическая форма. И перенос знания, что практикует в своем уме школа, в другую сферу возможен лишь постольку, поскольку в нем, этом знании, присутствует эта самая форма. Эту всеобщность школа понимает как форму эмпирического обобщения. А такая форма не только заведомо ограничена по ее логическому смыслу, но и объективно не обладает формой *объективно-действительной* всеобщности. Потому школа

не формирует логическую способность в ее истине – ибо не знает ее. И потому же не может через эмпирический материал ее вывернуть в полном объеме и сделать *универсальной* формой.

Если из опыта не извлекается или им не удерживается универсально-всеобщая форма, то практика и сталкивается с фактом переучивания, *переквалификации самого ума*, ибо со старым опытом в новых предметных и деятельностных условиях делать нечего. Сдвигать приходится не только схематизмы мышления, но и личностные установки. Но если мы формируем личность с ее всеобще-универсальными способностями, то длящая себя в них всеобщность и универсальность является условием любого опыта, условием вхождения в любую предметную действительность. То есть это все то, что школа называет переносом знания. Только в понятии переноса фиксируется, увы, лишь внешняя сторона того, что тут происходит на самом деле. На самом же деле здесь осуществляется субъективно постигающая деятельность, мышление, логическая форма. И сама схема «переноса» выступает логической формой взаимосвязи всеобщего и особенного внутри деятельности. Ближайшим образом, в форме *суждения*.

Философия как *диалектическая логика* противопоставляет чистоту логической формы реальным формам предметного содержания. Но в этом противоположении мысль остается тождественной предмету – однако только тут, в понимающем мышлении, где противоположение снимается в конкретном понятии предмета, предмет высвечивается в его всеобщем и особенном содержании. Раздвинуть этими логическими формами смысловое пространство предмета значит уловить его всеобщую логику и тем самым сделать мышление его, этого предмета, *свободным*. Или, что то же самое, быть свободным внутри этого предмета. Позиция мышления здесь занимает позицию предмета, при этом умея себя отличить от него как бесконечную универсальную форму от формы конечности.

Для педагогики это означает: в любой предметной форме уметь обнаруживать форму всеобщую и делать ее основанием, опорой движения субъективности ученика в согласии с конкретным предметным содержанием. А это, как легко понять, с самого начала есть выведение процесса учебного постижения предмета за рамки чувственной наглядности, в его смысловое пространство, и тем самым в любую возможную его форму (а потому, естественно, пространственную, а тем самым и наглядно-чувственную).

Поэтому и *чувственность* здесь разворачивает себя не столько в сфере непосредственного восприятия, а с самого начала как *активная продуктивная способность воображения* и удержания

многообразия той или иной предметной действительности в форме представления. В форме вполне чувственной, но отвлеченной от ощущаемой реальности, а потому и способной осуществить мыслящий переход из обстоятельств реально-эмпирического наличного бытия в смысловое пространство исторического человека, мыслимое и чувствуемое в формах, развитых культурной историей.

Как бы это дело понять современной школе? Неужели читать Гегеля, как рекомендовал Э.В. Ильенков? Или Маркса, ибо без Маркса разве поймем, *из какого бытия рождается современное сознание?* А если и поймем, то разве будем действовать «вопреки» понятию? А «благодаря» чему мы сегодняшнюю школу делаем такой, какой делаем?

Не эти ли вопросы всегда стоят перед мыслящим сознанием?

Вхождение субъекта деятельности в новое предметное содержание происходит на основе становящихся всеобщих форм его деятельности, форм *идеальных*. Именно эти *логические* формы и должна удерживать своим деятельным сознанием школа и их развивать внутри становящейся субъективности ребенка. Здесь условие и форма сознательно-умного «перехода» от лужи на берегу к восприятию моря, от небесной глубины к математической бесконечности, от конечных форм человеческого бытия к универсально-бесконечным формам его осуществления тут и теперь. Это есть мыслящее мышление в конкретных предметных условиях осуществления субъектом себя как существа культурно-исторического. Идеальность этой формы ребенок первоначально постигает в игре и сказке. В воображении и фантазии. Взрослый, который рядом, должен понимать, что происходит в каждом действии и в метафизике этого действия. И согласно этому пониманию содействовать движению развивающейся субъективности ребенка.

Теоретические и эмпирические аспекты
введения в психологию
философского представления
об идеальном прообразе развития

Представлено философско-методологическое обоснование введения в науку представления об идеальном прообразе развития – архегении, и нового теоретико-методологического этнофункционального подхода в психологии и междисциплинарных исследованиях наук о человеке. Показано, что использование категории архегении и этнофункционального подхода в психологии позволяют получить эмпирически валидируемые результаты. В обобщенном виде представлены результаты эмпирических и экспериментальных психологических исследований, подтверждающих валидность разработанных теоретических построений. Приведены некоторые результаты эмпирических этнофункциональных исследований в клинической, педагогической и др. областях, а также результаты их применения в исторической психологии.

Ключевые слова: развитие, методология, идеальный прообраз, архегения, этнофункциональный подход.

Становление психологической науки в ее современном виде в целом определялось в конце XIX – начале XXI вв. в соответствии с методологическими приоритетами новейшего времени – в позитивистском ключе. Данный подход предполагает обязательную опору на рациональное объяснение психических явлений и эмпирическую валидизацию возможных теоретических построений, что не вызывает сомнений. Вместе с тем в психологии уже имеется опыт использования идеальных представлений, которые невозможно зафиксировать эмпирически. Это, например, понятие архетипа (Archetypus) у К.Г. Юнга, которое, по существу,

имеет тот же смысл, что и «эйдос» («идея») у Платона. Архетип может иметь различные «архетипические представления» (archetypische Vorstellungen) или, правильнее сказать, «проявления», которые можно соотнести с «вещами» Платона, т. е. «воплощениями» эйдоса. Однако объясняя соотношение понятий «архетип» и «архетипическое представление», Юнг опирается не на Платона, а на естественно-научную аналогию, проводя ее соответственно между инвариантностью молекулярной структуры кристаллической решетки и бесконечным многообразием форм конкретных кристаллов¹. С идеальными представлениями имеет дело и развивающийся в настоящее время гуманитарный подход в психологии (В. Франкл, Ф.Е. Василюк, В.И. Слободчиков и др.), где рассматривается, в частности, субъектная специфика религиозных переживаний, нравственные идеалы и пр. Однако неясными остаются методологические и историко-философские основания введения идеальных представлений в психологию, а также возможность эмпирической валидации эффективности их использования на практике. В данной связи в обобщенном виде *проблема* нашего исследования состоит в изучении возможности и необходимости введения в психологическую науку понятий или категорий, обозначающих умозрительные трансцендентные представления (например, идеальные, духовные), недоступные непосредственному познанию нашими органами чувств.

В связи с тем, что одним из базовых понятий, используемых в современной психологии и философии, является развитие, *целью* настоящего исследования было историко-философское и методологическое обоснование введения в психологию категории идеального прообраза развития, построение на данной основе теории и анализа эмпирически фиксируемых результатов ее применения. Речь идет о введении в философию и психологию новой категории, характеризующей наиболее общие, базовые отношения действительности и познания. Рассмотрим (предварительно) необходимые для дальнейшего исследования общие психологические и философские предпосылки введения в психологическую науку трансцендентного представления об идеальном развитии.

Тонкости различий методологических течений материализма, идеализма, позитивизма и эмпириокритицизма достаточно обсуждались в философских публикациях². Выдающийся отечественный психолог и философ Г.И. Челпанов в процессе анализа методологических оснований психологии отмечал в своих лекциях неправомерность отождествления позитивизма и материализма. Позитивистами, писал Челпанов, называются те «философы», для кото-

рых «познаваемое ограничивается чувственным опытом», а с тем, что «не подлежит чувственному опыту... наука и философия ничего общего не имеют»³. Подводя итог циклу лекций, посвященных анализу философского материализма, он признает его «безусловно ложным»⁴. Признавая при этом достижения позитивистского подхода и подчеркивая специфику такого метода познания в психологии, как «самонаблюдение», Челпанов отмечает, что «это познание дается нам не при помощи органов чувств»⁵. Таким образом, в отечественной психологии им была, во-первых, поставлена проблема несводимости психологического познания к эмпирическому исследованию, основанному в конечном итоге на чувственном опыте и рациональном объяснении результатов исследований. Во-вторых, Челпановым было заложено философско-методологическое основание для позитивистски ориентированных психологических исследований, опирающихся, кроме прочего, на идеальные представления, не выводимые с помощью только материалистических методов познания.

В качестве основы западноевропейской и русской философии в целом и представления об идеальном в частности многими учеными рассматривается философия Платона⁶.

Центральное понятие своей философии – «эйдос» (умопостижимую идею) Платон, по мысли А.Ф. Лосева, толкует как предел становления вещи⁷. Согласно Платону, душа человека есть его эйдос. Эйдос воплощается в вещественный мир в качестве реального человека. В свою очередь, человек может совершенствоваться, очищаться от того, что чуждо божественному и возвращаться к своей бессмертной сущности⁸. Процесс восхождения человека к эйдосу понимался как «очищение», «катарсис». Катарсис обозначал процесс и результат облагораживающего, очищающего воздействия на человека. В неоплатонизме эйдос также характеризовался как совершенный, прекрасный и неизменный⁹.

В святоотеческой литературе, например, св. Григорий Нисский описывал также процесс, противоположный совершенствованию – вследствие страстей эйдос изменяется и обретает «болезненную бесформенность»¹⁰. Античное представление о катарсисе, по нашему мнению, является наиболее близким по смыслу к представлениям о развитии в психологической науке новейшего времени – у З. Фрейда, Э. Эриксона, Л.С. Выготского и др.¹¹ На наш взгляд, ячение Платона об эйдосе имеет смысл для современной психологической науки и может служить общим основанием гуманитарного подхода в индивидуальной работе в области практической психологии. Существенным является вопрос об эмпирической

валидизации данной умозрительной теории. Для его решения необходимо конкретизировать платоновское представление о душе как эйдосе человека применительно к наиболее общим современным представлениям, характеризующим психику. Важнейшей такой характеристикой является ее *способность к развитию*.

Возникновение в западноевропейской философии представления о развитии обычно связывают с распространением христианской эсхатологии. В принципе, западноевропейские философские представления о развитии в том или ином виде основывались на учении Платона. В частности у Шеллинга и Гегеля развитие понимается как возвращение к изначально заданному идеалу. У Гегеля целью исторического развития было преодоление «отпадения» от Абсолютного духа. У Шеллинга развитие понималось как преодоление «космического отпадения» и возвращение человека к духу¹².

Принято считать, что как таковой категории развития в античности не существовало; это объяснялось тем, что мир античности «статичен»¹³. Данной позиции, однако, не придерживался такой авторитетный ученый, как Лосев. Он писал, что «категория развития, или, точнее говоря, органического развития, во всяком случае была весьма глубоко продумана в античности» не только у Платона, но в особенности и у Аристотеля¹⁴. Отметим, тем не менее, что собственно категории развития, именно как отдельного понятия, обозначающего наиболее общие, базовые отношения действительности и познания, в античности не было.

В самом общем виде развитие является *изменением*, т. е. одной из форм превращения чего-то в нечто иное. Более узко, в процессе анализа проблемы развития у Платона, Лосев рассматривает развитие в связи с представлениями о становлении и движении. Он определяет *становление* следующим образом: «смена одного момента другим, когда каждый отдельный момент при своем возникновении тут же и уничтожается, снимается»¹⁵. *Движение* понимается Лосевым как становление, но «качественно заполненное». Категория *развития* определялась при этом как такое становление, которое «уже в самом начале содержало в себе в замкнутом и неразвернутом виде все свое дальнейшее становление и развитие». Он отмечал, что «развитие отличается от простого становления *направленностью*, а именно направленность постоянно развертывать то, что в самом начале дано в неразвернутом виде»¹⁶.

Лосев рассматривал природное развитие (объективное) и личностное (субъективное). Он отмечал, что личностное развитие, в отличие от природного, характеризуется сознанием и мышлением – разумным началом. С позиций современной науки, как личность,

так и общество развиваются, с одной стороны, по объективным законам, а с другой – могут обладать признаками субъектности, в частности, активностью и самостоятельностью, ответственностью, саморефлексией и другими характеристиками¹⁷. Развитие общества и личности мы понимаем, соответственно, как развитие коллективного и индивидуального субъекта. Представление о единстве микро- и макрокосма, обозначенное у Платона в мифе о Фаронее¹⁸, на наш взгляд, может пониматься как аналогия между общественным и индивидуальным развитием человека.

Представление о развитии тесно связано с представлениями о воспитании и обучении. Обращаясь к Платону, мы находим следующее: «...знание на самом деле не что иное, как припоминание: то, что мы теперь припоминаем, мы должны были знать в прошлом ...»¹⁹. Иначе, прежде чем воплотиться в образ человека, душа уже обладает всеми знаниями и такими представлениями, как «прекрасное, и доброе, и все остальное»²⁰. Исходя из этого, *воспитание и обучение*, по нашему мнению, можно понимать как единый процесс вспоможения или содействия, т. е. «майевтики», буквально – повивального искусства²¹. Майевтика, согласно Платону, понималась Сократом как искусство извлекать скрытое в каждом человеке знание с помощью наводящих вопросов²², способствующих осознанию реальным человеком уже имеющихся в его психике знаний, нравственных норм и формированию «каллокагии» как «способности избирать наилучшее»²³.

Таким образом, согласно Лосеву, античное понимание развития определяется как возвращение к изначально заданному природному идеалу, причем в отношении, например, общественного развития «именно природа будет моделью для истории, а не история – моделью для природы»²⁴. Другими словами, развитие можно понимать как движение к идеалу *природосообразности*. Процесс обучения и воспитания при этом способствует, оптимизирует приближение души человека к ее идеальному прообразу, эйдосу.

Для нашего дальнейшего исследования существенно, что категория развития неразрывно связана с категорией *времени*. У Платона «первообразом для времени послужила вечная природа, чтобы оно уподобилось ей насколько возможно»²⁵. Таким образом, природе, по Платону, можно понимать как идеальную цель развития, а время в процессе развития течет природосообразно.

Основные идеи античной философии были усвоены христианством, в частности святоотеческой литературой – у св. Василия Великого, св. Григория Богослова, св. Григория Нисского²⁶. В христианской традиции земля и вода, живая природа и человек – венец

творения изначально были созданы Богом совершенными. Человек дал имена животным и птицам (Быт 2:2) и жил с ними в мире. Божий промысел нарушило грехопадение человека. Изначальная связь человека и созданной Богом природы исказилась вследствие возникновения зла и грехопадения, исказилась целостность природы и человека. В связи со сказанным христианский смысл развития человека, на наш взгляд, можно понимать как процесс искупления греха, вследствие чего человек, а затем и природа возвращаются к своей идеальной, изначально существующей божественной сущности. Смысл данного процесса возвращения к изначально заданному идеалу аналогичен пониманию процесса развития, которое Лосев усматривал в античной философии.

Идея природосообразности обрела новую жизнь в эпоху Возрождения. Продолжение античных представлений о необходимой природосообразности процесса воспитания в XVII в. на конкретных жизненных примерах было ярко представлено в трудах Я.А. Коменского – наряду с христианством античные идеи были для него важнейшим ориентиром²⁷. В эпоху Возрождения «теория разрешила противоречие между “обращением к природе” и “обращением к античности” тем, что считала само классическое искусство высшей и “истинной” формой натурализма»²⁸.

С принципом природосообразности тесно связана идея *культуросообразности*. Данная идея вряд ли могла возникнуть в греческой античности, так как древнегреческий мир был относительно замкнут и другие народы греки обобщенно считали варварами. Древнегреческое миросозерцание не предполагало наличия иных, кроме собственной, современных грекам культур.

Сравнивая древнегреческую и древнеримскую античность с эпохой Возрождения в Италии мы опираемся на общее представление французской историко-психологической школы Анналов об истории *ментальности*²⁹.

В основе ментальности личности и общества мы рассматриваем образную сферу личности, т. е. совокупность «вторичных образов» — представлений, воображения, памяти и пр.³⁰ Вторичные образы связаны с ценностями, мышлением (знаниями, суждениями, умозаключениями), эмоциональными отношениями, чувствами. Психический образ регулирует заключительный этап конкретной деятельности. Для практики он не менее реален, чем сама материальная действительность³¹. Наше понимание ментальности близко к представлениям А.В. Юревича³², однако мы выделяем в ментальности не только «пространственную», но и субъектную *историческую* составляющую³³.

Возвращаясь к теме Возрождения, заметим, что возрождалась относительно единая античная культура и даже отношение к ландшафтам и архитектурным развалинам, составлявшим прошлое итальянцев³⁴. В то же время в странах Северной Европы (Германии, Нидерландах и др.) культуросообразность приобретала особый смысл. В ментальности данных стран нарастало противоречие между представлением об их родной природе и дохристианской культуре и представлением об античной культуре и природе. Различие в содержании итальянского «Ренессанса» и североевропейских «ренессансов» отмечал Э. Панофский³⁵. К началу эпохи Возрождения страны Северной Европы уже более 1000 лет объединяла христианская культура. При этом в культурах этих стран имело место лишь «рефлексивное» использование элементов античной древности³⁶. В эпоху Реформации идея культуросообразности обрела особую актуальность, что проявилось, в частности, в национально обусловленном протесте Лютера против Рима³⁷ и возникновении национальных школ с преподаванием на родном языке³⁸.

В XVIII в. необходимость опоры на принцип природосообразности не только в воспитании и обучении, но и в общественной жизни в целом подчеркивал основоположник западноевропейского романтизма Ж.Ж. Руссо. Всю историю человечества он понимал как отступление от первоначальной естественности, а причину данного отступления Руссо видел в «прогрессе разума»³⁹.

В XIX в. принцип природосообразности разрабатывали и применяли в педагогической деятельности И.Г. Песталоцци и А. Дистервег. Последний вместе с принципом природосообразности развивал также и идею культуросообразности в образовании⁴⁰. В качестве «высшего основного принципа человеческого воспитания» он рассматривал принцип природосообразности⁴¹. Принцип природосообразности, согласно Дистервегу, «вечен и неизменен, как неизменны назначение и природа человечества». Существенно его понимание данного принципа как идеала, к которому «можно только приблизиться, никогда его полностью не достигая»⁴². В свою очередь, культуросообразность, по Дистервегу, предполагает учет требований места «где мы находимся, и той ступени культуры, которая нами достигнута»⁴³.

В психологии время рассматривается в целом в трех аспектах – прошедшее, настоящее и будущее⁴⁴. В современных теориях психического развития личности практически всегда используется гегелевское понимание развития как необратимого, закономерного, направленного изменения⁴⁵. При этом не учитывался существенный момент в понимании развития Г.В.Ф. Гегелем. Главным же яв-

ляется то, что в процессе развития разворачиваются представления идеала – Абсолютного Духа, который не дан нам непосредственно в восприятии органами чувств⁴⁶. При этом множество «национальных духов» вливаются в единый «мировой дух» у Гегеля⁴⁷.

В отличие от Гегеля идеальный прообраз мы полагаем не только изначально заданным, но и «природосообразным» (*естественным*). В соответствии с принципом культуросообразности особенности развития конкретных индивидуальных и коллективных субъектов могут различаться как по количеству последовательных этапов развития, так и по их содержанию. Представление об идеале как «эйдосе» статично и лишено характеристик, присущих времени, развитию. Вместо представления о «неподвижном» идеале (эйдосе) мы вводим обобщенное философское представление об идеальном прообразе развития, являющемся его целью. Каждый конкретный идеальный прообраз развития, в соответствии с принципами природо- и культуросообразности, может разворачиваться в форме различных по содержанию и количеству последовательных этапов.

На основе проведенного выше краткого историко-философского анализа мы предлагаем концептуализировать принципы природо- и культуросообразности на современном этапе развития науки. Для этого мы вводим философское понятие *архегии* (греч.: архе – первый изначальный; генезис – рождение), которое обозначает *идеальный прообраз развития*, понимаемый как *естественный* (природосообразный). Данное понятие в принципе может применяться не только для описания процесса психического развития индивидуального или коллективного субъекта, но и для описания развития в природе.

Мы полагаем, что для каждого этапа исторического развития коллективного субъекта имеет место особое актуальное специфическое содержание, играющее ведущую роль в развитии на данном этапе. Это положение мы закрепили введением принципа *исторической актуальности*⁴⁸ того или иного содержания ментальности.

В условиях нарастающего в представлениях людей этнического многообразия и смещения исторически актуальной характеристикой современной культурно-исторической ситуации является *этничность*. Этнические факторы, как отмечают многие исследователи, начиная с конца XX века, приобретают все большее значение для жизни индивида и общества⁴⁹. Учет этнических факторов по существу является учетом принципов природо- и культуросообразности, так как этничность, как это показано в работах Ю.В. Бромлея, Л.Н. Гумилева, В.И. Козлова и др., характеризуется

всей совокупностью ландшафтно-природных, биологических, антропологических, культурно-психологических, а также, по нашему мнению, и трансцендентных духовных признаков, или параметров развития. В представлениях современного человека все более нарастает культурная, конфессиональная, биологическая и ландшафтно-природная и другие неоднородности. Проблема этнической неоднородности может адекватно рассматриваться с позиций предлагаемого нами исторически актуального *этнофункционального подхода* как современного перспективного в теоретико-методологическом и прикладном отношении направления исследований Института психологии РАН⁵⁰. Этнофункциональная методология является междисциплинарной и в ряде аспектов «внепсихологической», так как может быть использована в других науках о человеке⁵¹.

Базовым в данном подходе является *принцип этнофункциональности*, согласно которому указанные выше факторы наделяются *этнодифференцирующей* и *этноинтегрирующей* функцией, разъединяющей или объединяющей субъекта с каким-либо этносом, этнической системой. В целом принцип этнофункциональности вводится как исторически актуальная операционализация принципа культуросообразности на современном этапе развития науки.

Также в данном подходе для целей психологических исследований используются этнофункционально операционализованные принципы *развития* и *системности*⁵². Методологическое единство изучения индивидуального и коллективного субъекта обеспечивается введением принципа *этнофункционального единства микро- и макрокосма*.

Для полноты описания природы и культуры мы ввели представление об *этносреде*, включающее, помимо традиционных признаков (параметров развития), таких как культура и психология общества, ландшафт, животный и растительный мир, биология и антропология человека, еще и духовные (трансцендентные) характеристики (духи природных стихий и явлений, Бог, те или иные духовные сущности, априорные формы познания и др.). При рассмотрении развития общества, конкретный коллективный субъект развития полагается «погруженным» в этносреду и особенности ментальности данного общества рассматриваются как характеристики самой этносреды. Другими словами, ментальность рассматривается как часть этносреды, в которой развивается субъект.

По аналогии с этапами развития общества в конкретной этносреде можно рассматривать стадии развития личности. В частности, для русской этносреды (так как рефлексия понятия осуществляется на русском языке и с позиций русской культуры автора)

можно рассматривать следующие этапы развития: доисторический, языческий, христианский, этап Просвещения, этнической маргинальности и будущий проектируемый этап. Для личности в данной этносреде по аналогии выделяются следующие стадии развития: пренатальная, природная, природно-анимистическая, религиозно-этическая, стадия Просвещения, стадия *этнической маргинальности* (введенное нами в 1994 г. понятие, характеризующее этнофункционально неоднородную психику) и будущая *проектируемая* стадия. Проектируемая стадия развития здоровой личности должна характеризоваться оптимальным приближением к интеграции предыдущих стадий как идеалу их целостности в эмоционально-чувственном, когнитивном и поведенческом аспектах⁵³.

Наряду с произвольной исходной точкой, выделяемой в развитии определенного индивидуального субъекта и характеризующейся содержанием и последовательностью стадий его развития в данный момент времени, вводится вторая точка, определяющая направленность развития от конкретных представлений субъекта к идеальному прообразу. Вторая точка характеризуется известными научными представлениями о содержании и последовательности этапов развития этносреды рождения и проживания субъекта. Две данных точки определяют вектор и градиент развития индивидуального или коллективного субъекта. В психологии в качестве данного вектора мы определяем *направленность ментальности* индивидуального субъекта на идеальный прообраз ментальности общества в данной этносреде. Последовательность и содержание этапов развития конкретной этносреды постоянно уточняется с позиций исторической и других наук о человеке и обществе, приближаясь к идеальному прообразу развития, который мы обозначаем как *этнофункциональная архегения* субъекта в данной этносреде (или просто «архегения этносреды»). В психологии рассматривается архегения ментальности общества и личности (индивидуального и коллективного субъекта) в конкретной этносреде, в которой этнофункциональная архегения личности полагается *тождественной* архегении общества (в соответствии с принципом этнофункционального единства микро- и макрокосма).

В связи со сказанным, социально-психологическая коррекция («социальная терапия» в терминологии Э. Эриксона) ментальности индивида или коллективного субъекта будет заключаться в оптимизации его представлений о собственном развитии в процессе приближения их к представлениям исторической науки о последовательности и содержании этапов развития ментальности общества в данной этносреде. Существенно, что с позиций этнофункцио-

нального подхода содержание этапа (стадии) Просвещения имеет нулевую выраженность этнической функции, так как оно характеризуется естественнонаучными представлениями. Однако, как показывают наши исследования, данное содержание не может быть полноценно усвоено субъектом, если в его ментальности отсутствуют полноценно усвоенные ведущие представления предыдущих стадий собственного развития⁵⁴.

Архегеничная этнофункциональная направленность субъекта (т. е. направленность на природо- и культуросообразный идеальный прообраз) оптимизирует его развитие. Оптимизация развития осуществляется с учетом этнической функции данных наук о человеке – географии, истории, литературы, биологии и др. Таким образом можно конструировать системный этнофункциональный проект будущей ментальности субъекта (на основе учета его представлений о собственном прошлом и настоящем) и планировать конкретные шаги по приближению его ментальности к этнофункциональной архегении этносреды его рождения и проживания. Единство обучения и воспитания субъекта определяется его направленностью на этнофункциональную архегению этносреды его рождения и проживания.

Искажения развития субъекта в настоящий момент времени характеризуются снижением степени выраженности его этнофункциональной направленности на архегению этносреды. Эмпирические и экспериментальные исследования показывают связь содержания представлений о будущем, прошлом и настоящем с широким спектром показателей психической адаптированности⁵⁵. Снижение уровня этнофункциональной системности представлений субъекта о собственном прошлом, настоящем и будущем обуславливает искажения его развития и снижение степени психической адаптированности.

Эмпирические и экспериментальные результаты, подтверждающие валидность указанных теоретических построений, были получены в области педагогической⁵⁶, исторической⁵⁷, юридической⁵⁸, клинической психологии⁵⁹, этнопсихологии⁶⁰, а также в других областях. Был разработан и экспериментально обоснован психологический этнофункциональный подход к психотерапии, психопрофилактике и воспитанию⁶¹. В целом результаты эмпирических и экспериментальных исследований показали, что наличие у личности этнодифференцирующих отношений, представлений, ценностей, а также искажений ее этнофункционального развития могут обуславливать те или иные дезадаптационные проявления: психические и психосоматические расстройства, наркотизм, алко-

голизм, криминальное поведение, снижение интеллектуального (в том числе творческого) потенциала. Результаты исследований, осуществленные на индивидуальном уровне, в соответствии с принципом этнофункционального единства микро- и макрокосма могут применяться и на групповом уровне, в частности, в исторической психологии.

Недавно были опубликованы результаты историко-психологических исследований ментальности властных слоев древнерусского общества с X по XVII в., осуществлен сравнительный анализ ментальности русского и западноевропейского общества в X–XVII в.⁶², проведены этнофункциональные исследования личности Петра I и А.С. Пушкина в контексте российской и западноевропейской ментальности и др. В частности, была выявлена этнофункциональная специфика развития русской ментальности в отличие от западноевропейской, которая заключается в типическом вытеснении из ментальности властных слоев русского общества природно-анимистических представлений начиная с середины XIII в., что было обусловлено политическим взаимодействием церковной и княжеской власти с ордынскими ханами⁶³. Данные особенности ментальности княжеской и духовной власти, согласно нашим эмпирическим исследованиям, обусловили определенную степень ее психологической незрелости⁶⁴, проявлявшейся в недостаточно гармоничном взаимодействии эмоционально-чувственной и когнитивной сфер личности, импульсивности принимаемых решений и др. Данная исторически сложившаяся специфика ментальности власти в определенной мере сохранилась и в дальнейшем. Недостаточно высокая степень психологической зрелости в решениях властного коллективного субъекта обусловила, в частности, склонность к затратным мобилизационным решениям в государственном управлении, относящимся к краткосрочной перспективе, а не к гораздо более эффективным и менее затратным долгосрочным проектам. Некоторые исследователи говорят даже о «мобилизационном» пути развития России⁶⁵. С недостаточно высокой степенью психологической зрелости, проявлением психологической зависимости связан также отмеченный еще О.В. Ключевским⁶⁶, зародившийся в XVII в. и, похоже, не остывающий в XXI в., интерес властных и образованных слоев русского общества к формальному заимствованию иностранных манер, бытовых привычек, лексики, речевых оборотов и пр.

Введение в психологию философского представления об идеальном прообразе развития (архегении), а также междисциплинарной этнофункциональной методологии, основывающихся на иде-

альных представлениях о природо- и культуросообразности, дает возможность построения эмпирически валидизируемой в различных областях науки психологической теории развития. Результаты теоретических и эмпирических исследований составили основу теории этнофункциональной психотерапии, психопрофилактики и воспитания.

В историко-психологическом плане оптимизация развития ментальности русского общества (общества русской культуры) с позиций представления об идеальном прообразе развития (архегении) и этнофункционального подхода может обеспечиваться интеграцией в ментальности общества дохристианского (природно-анимистического) и христианского компонентов с научным мировоззрением, зарождение которого относится к эпохе Просвещения. Основным инструментом данной интеграции может являться система образования и, в определенной мере, адекватная задачам указанной оптимизации политика СМИ.

В целом мы полагаем, что область теоретического и практического применения философского представления об идеальном прообразе развития – архегении – в контексте этнофункциональной методологии является весьма широкой и в междисциплинарном аспекте. Определяя критерии социальной, нравственной, экологической, психической и пр. идеальных норм, а также конкретные способы оптимизации развития субъекта, данный подход открывает возможность его эффективного применения в различных науках о человеке или областях, так или иначе связанных с его деятельностью (медицине, истории, географии, биологии, культурологии, политологии и др.).

Примечания

-
- ¹ *Hark H. (Hrsg).* Lexikon Jungischer Grundbegriffe. Mit Originaltexten von K.G. Jung. Olten: Walter-Verlag AG, 1988. S. 27.
 - ² *Осинов В.И.* Философия Эрнста Маха и позитивизм. Архангельск: Поморский гос. ун-т, 2010.
 - ³ *Челтанов Г.И.* Мозг и душа. М.: Изд-во «Круг», 1994. С. 32.
 - ⁴ Там же. С. 78.
 - ⁵ Там же. С. 85.
 - ⁶ *Лосев А.Ф.* Пир: Учение о пределе // Платон. Соч.: В 3 т. Т. 2. М.: Мысль, 1970; *Флоренский П.А.* Оправдание космоса. СПб.: РХГИ, 1995. С. 27–60; *Whitehead A.* Essays in Science and philosophy. L.; N.Y.: Rider, 1948; и др.
 - ⁷ *Лосев А.Ф.* Указ. соч. С. 505.

- ⁸ *Платон*. Государство // Платон. Соч.: В 3 т. Т. 3. Ч. 1. М.: Мысль, 1971. С. 89–455. 611d, 612a.
- ⁹ *Плотин*. Эннеады. Киев: УЦИММ-ПРЕСС, 1995. С. 35 и сл.
- ¹⁰ *Петров В.В.* Учение Оригена о теле воскресения в контексте современной ему интеллектуальной традиции // Космос и душа: Учения о вселенной и человеке в Античности и в Средние века / Ред. П.П. Гайденко, В.В. Петров. М.: Прогресс-Традиция, 2005. С. 600.
- ¹¹ *Крейн У.* Теории развития. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002; и др.
- ¹² *Коплстон Ф.* От Фихте до Ницше. М.: Изд-во «Республика», 2004. С. 156.
- ¹³ *Юдин Э.Г.* Развитие // Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1989. С. 537.
- ¹⁴ *Лосев А.Ф.* Античная философия истории. М.: Изд-во «Наука», 1977. С. 22.
- ¹⁵ Там же. С. 3
- ¹⁶ Там же. С. 3–5.
- ¹⁷ *Журавлев А.Л.* Коллективный субъект: основные признаки, уровни и психологические типы // Психологический журнал. 2009. Т. 30. № 5. С. 72–80 и сл.
- ¹⁸ *Платон*. Тимей // Платон. Соч.: В 3 т. Т. 3. Ч. 1. М.: Мысль, 1971. С. 455–543. 22ab.
- ¹⁹ *Платон*. Федон // Там же. Т. 2. М.: Мысль, 1970. С. 11–95; 73a.
- ²⁰ Там же. 77a.
- ²¹ Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1989. С. 331.
- ²² *Платон*. Пир // Платон. Соч.: В 3 т. Т. 2. М.: Мысль, 1970. С. 95–157; 206b–208e; *Он же*. Теэтет // Там же. С. 223–319, 150a–151d.
- ²³ *Платон*. Диалоги. М.: Мысль, 1986. С. 430.
- ²⁴ *Лосев А.Ф.* Античная философия истории. М.: Изд-во «Наука», 1977. С. 19.
- ²⁵ *Платон*. Тимей // Платон. Соч.: В 3 т. Т. 3. Ч. 1. С. 455–543; 38bc.
- ²⁶ Космос и душа: Учения о вселенной и человеке в Античности и в Средние века / Ред. П.П. Гайденко, В.В. Петров. М.: Прогресс-Традиция, 2005. С. 598–601, 844–859.
- ²⁷ *Коменский Я.А.* Избранные педагогические сочинения. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. С. 326.
- ²⁸ *Пановский Э.* Ренессанс и «ренессансы» в искусстве Запада. СПб.: Азбука-классика, 2006. С. 85.
- ²⁹ *Блок М.* Апология истории. М.: Наука, 1986.
- ³⁰ *Гостев А.А.* Психология вторичного образа. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007; *Он же*. Религиозный менталитет как политический фактор: на «перекрестке» исторической и политической психологии // Развитие психологии в системе комплексного человекознания: В 2 ч. Ч. 2. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. С. 87–90; *Сухарев А.В.* Этнофункциональная парадигма в психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.
- ³¹ *Шихирев П.Н.* Эволюция парадигмы в современной социальной психологии: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1993. С. 63.

- ³² Юревич А.В. Психология социальных явлений. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014. С. 218–230.
- ³³ Сухарев А.В. Структура ментальности русского и западноевропейского общества в X–XVII вв.: этнофункциональный анализ // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 2. С. 126.
- ³⁴ Буркгард Я. Культура Италии в эпоху Возрождения. Смоленск: Русич, 2003.
- ³⁵ Панофский Э. Ренессанс и «ренессансы» в искусстве Запада. М.; СПб.: Азбука-классика, 2006. С. 103–190.
- ³⁶ Указ. соч. С. 166.
- ³⁷ Руткевич А.М. «Психонистория» Э.Г. Эриксона // Эриксон Э.Г. Молодой Лютер. М.: Меднум, 1996. С. 3–23.
- ³⁸ Паульсен Ф. Исторический очерк развития образования в Германии. М.: Типография Т-ва И.Д. Сытина, 1908.
- ³⁹ Руссо Ж.Ж. Трактаты. М.: Наука, 1969. С. 417.
- ⁴⁰ Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1956. С. 5.
- ⁴¹ Там же. С. 223.
- ⁴² Там же. С. 231.
- ⁴³ Там же.
- ⁴⁴ Нестик Т.А. Социально-психологическая детерминация группового отношения к времени. Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., ИП РАН, 2015.
- ⁴⁵ Юдин Э.Г. Указ. соч. С. 537.
- ⁴⁶ Гегель Г.В.Ф. Наука логики. Т. 1. М.: Мысль, 1970.
- ⁴⁷ Гегель Г.В.Ф. Лекции философии истории. СПб.: Наука, 1993.
- ⁴⁸ Сухарев А.В. Опыт преодоления методологического кризиса: принцип исторической актуальности и этнофункциональная парадигма в психологии // Мир психологии. 2009. № 3 (59). С. 123–159.
- ⁴⁹ Сусоколов А.А. Структурные факторы самоорганизации этноса // Расы и народы. М.: Изд-во «ИЭА РАН», 1990. Вып. 20. С. 5–40 и др.
- ⁵⁰ Журавлев А.Л. Основные тенденции развития психологических исследований в Институте психологии РАН // Психологический журнал. 2007. Т. 28. № 6. С. 5–18.
- ⁵¹ Журавлев А.Л. Специфика междисциплинарных исследований в психологии // Там же. 2002. Т. 23. № 6. С. 83–88.
- ⁵² Ломов Б.Ф. Психическая регуляция деятельности: избранные труды. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.
- ⁵³ Сухарев А.В. Этнофункциональная парадигма в психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. С. 108–110.
- ⁵⁴ Там же. С. 97–117, 175–177.
- ⁵⁵ Нестик Т.А. Указ. соч.; Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / Отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007; Сухарев А.В. Указ. соч.; и др.

- ⁵⁶ *Сухарев А.В., Кравченко О.Ф. и др.* Этнофункциональный подход в воспитании и психопрофилактике / А.В. Сухарев, О.Ф. Кравченко, Е.В. Овчинников, В.В. Тимохин, А.А. Шапорева, С.Ю. Щербак // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 68–80; и др.
- ⁵⁷ *Сухарев А.В.* Структура ментальности русского и западноевропейского общества в X–XVII вв.: этнофункциональный анализ // Там же. 2014. Т. 35. № 2. С. 129–140; и др.
- ⁵⁸ *Сухарев А.В., Чулисова А.П.* Этнофункциональная коррекция образной сферы личности осужденных за насильственные преступления. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013; и др.
- ⁵⁹ *Сухарев А.В., Степанов И.Л.* Этнофункциональный подход в психотерапии аффективных расстройств // Психологический журнал. 1997. Т. 18. № 1. С. 124–134; *Сухарев А.В., Щербакова О.Ф.* Сравнительный этнофункциональный анализ ментальности общества в исследовании причин алкогольной зависимости // Наркология. 2009. № 7. С. 70–76; и др.
- ⁶⁰ *Сухарев А.В.* Этнофункциональный анализ психической адаптированности коренных народов Камчатского края – чукчей, коряков, и русских камчадалов // Психологический журнал. 2013. Т. 34. № 3. С. 36–50; *Сухарев А.В., Панкова С.Ю. и др.* Роль этнофункциональных параметров в психологической адаптации коренных народов Сахалинской области (на примере нивхов) / А.В. Сухарев, С.Ю. Панкова, В.А. Сосниц, А.П. Чулисова // Пространство и время. 2015. № 1–2 (19–20). С. 279–289; и др.
- ⁶¹ *Сухарев А.В.* Этнофункциональная парадигма в психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008; *Сухарев А.В., Степанов И.Л.* Указ. соч.; *Сухарев А.В., Чулисова А.П.* Указ. соч.; и др.
- ⁶² *Сухарев А.В.* Структура ментальности русского и западноевропейского общества... С. 129–140; и др.
- ⁶³ Там же.
- ⁶⁴ Феномен и категория зрелости в психологии / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
- ⁶⁵ *Морозов М.Н.* Мобилизационный путь развития Российской цивилизации // Вестник Томского государственного университета. 2011. № 2 (14). С. 175–184.
- ⁶⁶ *Ключевский О.В.* Курс русской истории // Ключевский О.В.: Соч.: В 9 т. Т. 3. М.: Мысль, 1988. С. 241.

Миф об Эдипе: попытка прочтения

Универсален ли Эдипов комплекс, если рассуждать о филогенетической специфике этого переживания? И можно ли говорить об обязательных социальной и исторической составляющих этого переживания? Весьма диверсифицированное современное общество предоставляет ниши практически для любой «историогенетической» ступени развития, пытаясь сузить рамки представлений об инцесте и инцестуозности. Борьба за ограничения инцестных запретов, как и борьба с инцестом продолжают на протяжении всей человеческой истории. Филогенетические детерминанты запрета на инцест представляются весьма важными и обязательными рычагами в формировании как этого запрета, так и этого переживания. Мы следующим образом формулируем основу психоаналитической культурологии: все психическое пространство, от первичных психических реакций древнейшего человека до духовной жизни современного человека, обладает единым смысловым содержанием. Речь идет о культуре как истории установления и слома норм в аспектах инцеста и инцестуозности.

Ключевые слова: матриархат, патриархат, пуританизм, Эдипов комплекс, инцест.

Эта работа является еще одной попыткой развития культурной модели Фрейда, отрицание которой связано, возможно, с марксистским тезисом о независимом существовании объективной реальности и культуры в том числе.

В самом общем виде культурное бессознательное – это все те элементы материальной и духовной культуры, семейных и общественных отношений, которые не присутствуют «в актуальном поле сознания». По мнению С. Аверинцева, «задача истории культуры – исследовать переосмысления»¹.

Цель этих заметок – попытка развития метапсихологического направления психоанализа.

Мы полагаем, что главное для такого исследования – не количество упоминаемых литературных и философских источников, этим изобилует, например, французский психоанализ. Дело в феномене «реакция». Все то, что психоанализ сконструировал в отношении отдельного человека, культуры, и истории было отброшено обратно на него и на каждом этапе развития придавало, уточняло его форму. Небольшое количество теоретиков психоанализа показывает чрезвычайную молодость этой науки, а не ее специфику. И это несмотря на то что Фрейд стимулировал появление не только критиков и последователей, но и новых теоретиков.

Методология глубинной психологии связана с преодолением сциентизма, с выходом на иной (постмодерный) уровень фактичности и доказательности.

О специфике такой фактичности и доказательности в гуманитарном знании пишет Г.С. Кнабе. «Если мы принимаем как данность несовершенство проводимых исследований, то уязвимым становится сам критерий научной строгости, уступая место так называемой толерантности: работа выполнена, и если в ней, как говорится, “что-то есть”, то что же еще нужно»².

Психоаналитическая культурология исследует Эдипов треугольник как универсальную структуру в самых различных культурах. «Фрейд предположил, что структура Эдипова комплекса создается как филогенетическими, так и онтогенетическими детерминантами, причем первые отвечают за его универсальное проявление»³.

Универсальность символического языка, в понимании инцеста, является для Фрейда более убедительным доказательством, нежели все иные доказательства. Единственная функция воображения – искажение воспоминания⁴.

По мнению Выготского, даже в приватной сфере человек остается функцией социальных взаимодействий.

Представляется весьма важным, что преступные желания Эдипова комплекса задолго до психоанализа были названы неизменными составляющими неподвластного нам мира инстинктов. У Д. Дидро можно прочесть следующее: «Если бы маленький дикарь, предоставленный самому себе, сохранил все свое неразумие, а с глупостью грудного младенца еще соединил в себе бурные страсти тридцатилетнего мужчины, он свернул бы шею отцу и обесчестил бы свою мать»⁵.

Итак, универсален ли Эдипов комплекс, имея в виду филогенетическую специфику этого переживания? И можно ли говорить

об обязательных социальной и исторической составляющих этого переживания?

В трагедии Эсхила «Орестея» дети убивают царицу Клитемнестру, которая до того убила своего мужа и их отца Агамемнона. Происходит убийство матриархальной владычицы, которая сменила мужчину (Агамемнона на Эгиста) и тем самым – наверное? – лишила своих детей (Ореста и Электру) царских привилегий.

На основе анализа «Орестей» Иоганн Якоб Баховен понял, что в Древней Греции сначала был матриархат. Убийство царицы – разложение матриархата. Возможно, что трагедия Федры, полюбившей своего пасынка Ипполита (Еврипид, а в XVII веке Жан Расин) и в результате погибшей – это тоже разложение матриархата.

Поскольку матриархальная владычица сама себе выбирала мужа, он мог быть и сыном, и пасынком. Впрочем, линейность в матриархате не очень отслеживалась. Царил промискуитет – но как-то организованный.

Столь же интересен в плане соотношения патриархата и матриархата миф об Эдипе.

Что сделал Эдип, в чем его роковой проступок? В рамках заданного в этой работе направления рассуждений он нарушил главный запрет патриарха, а именно – «власть можно получить только из рук отца». Из рук царя, а не царицы или ее подданных.

«...Мотив инцеста с матерью был символически сопряжен с идеей овладения и обладания узурпированной властью»⁶.

В патриархате чтобы стать царем, надо быть наследником или усыновленным – в любом случае отец (мужчина) есть источник всех ресурсов.

В матриархате, надо убить старого царя: об этом весьма подробно написано у Грейвса и Тейлора (про Немийского жреца).

В трагедии «Царь Эдип» народное волеизъявление – матриархальное по своему институциональному драйву – обтекает, минует (еще не зацепилось за) патриархальный институт и патриархальный запрет на инцест. Меж тем инцест был не только реальностью промискуитета (для всех), но и одной из властных технологий (для царской семьи, или как мы сказали бы сейчас, для властной элиты). Царь должен быть мужем царицы. Или, в других версиях матриархального закона, мужем младшей дочери царской крови. Ясно, что в первом случае речь идет о браке матери с сыном, во втором – отца с дочерью.

«Для античного восприятия смысловым центром был именно инцест». Разбирая так называемое Эдипово сновидение, Артеми-

дор замечает: «Это хороший сон для всякого народного вождя и политического деятеля; ведь мать означает отечество»⁷.

Говоря о становлении патриархата, уместно упомянуть Томсона, который приводит интересный кусок из «Одиссеи», где Одиссей умоляет каких-то встреченных им людей по-разному – матриархально (упав на землю и обняв ноги женщины) и патриархально (усевшись напротив мужчины), т. е. он как будто бы не знает, в каком мире оказался – матриархальном или патриархальном.

Какое-то время матриархат и патриархат могли сосуществовать.

Возможно, патриархат возник в малых периферийных семьях, где развивалась охота, скотоводство, потом земледелие, – а матриархат все еще оставался в «центрах власти», в царских семействах, которые жили за счет дани, за счет жречества и прочей властной ренты.

Во всяком случае, становление пуританизма, при всей спорности и условности этой модели общества, привел к девальвации патриархальных ценностей. К росту инцестных институтов (не просто инцестных драйвов (переживаний), которые, как мы берем на себя смелость утверждать, есть всегда, а именно институтов), как неизбежному следствию девальвации патриархальных ценностей вместе с жестокой расправой, характерной для этого периода развития культуры, над сугубо внешними проявлениями инцеста и инцестуозности.

Говоря о теме «инцест в Интернете», надо сказать, что самое современное средство связи активировало такой психосексуальный модус, как инцест вместе с ценностью сексуальности как таковой.

Весьма диверсифицированное современное общество предоставляет ниши практически для любой «историогенетической» ступени развития, пытаясь сузить рамки представлений об инцесте и инцестуозности.

Можно сказать, что инцестные драйвы остаются весьма актуальными переживанием на протяжении всей человеческой истории. Внешний запрет на инцест весьма актуален и особенно жесток в патриархате. Внутренний же запрет, которым и занимается клинический психоанализ, не только онтогенетически обусловлен. Филогенетические детерминанты этого запрета представляются весьма важными и обязательными рычагами в формировании как этого запрета, так и этого переживания.

З. Фрейд пишет: «Первичные состояния всегда могут вернуться вновь. Первичная психика в собственном смысле неуничтожима». Фрейд настаивал на том, что «прошлое ребенка – индивида, а тем самым и всего человечества – навсегда остается в нас»⁸.

Можно с уверенностью говорить о большей роли влечения как такового у древнего и средневекового человека. Есть точка зрения об идеализации объекта влечения у человека более поздней культуры. Однако современная культура вполне допускает и даже поощряет взаимозаменяемость объекта любви.

Джойс МакДугалл, рассуждая об индивидуальной психической норме, пишет: «Может, “хорошая” нормальность состоит в том, чтобы исчерпать Эдипову проблематику? Но ведь какое-то разрешение Эдиповой ситуации находят все, будь то разрешение невротическое, психотическое, первертное... и вовсе не обязательно соотносить его с какой-то нормативной шкалой»⁹. В случаях психотических и первертных решений запрет на инцест так и не вступает в силу.

Несомненным прорывом философской мысли в отношении судьбы весьма важных психических переживаний можно считать мнение Ницше. «Если потребно сделать из разума тирана, как это сделал Сократ, то не мала должна быть опасность, что нечто иное делается тираном». Так что же – только один выбор: погибнуть или быть абсурдно-разумными?..

Формула «разум = добродетели = счастье» значит, что надо «подражать Сократу и возжечь против темных вождедений неугаемый свет – свет разума».

«Надо быть благоразумным, ясным, светлым во что бы то ни стало: каждая уступка инстинктам, бессознательному ведет вниз»¹⁰.

Ницше и Фрейд единомышленны в своих рассуждениях – бессознательное, регрессивно притягивающее к себе – особенно в сочетании с сексуальными влечениями подвергают угрозе разум и организацию человека.

Однако выводы Ницше и Фрейда весьма различны. По Фрейду «Владей человек инстинктами, не стоило бы удивляться, если бы он совершенно по-особому отнесся бы к процессам сексуальной жизни, хотя он и не может их ограничить. Прimitивная духовная деятельность (бессознательное, инстинкты) была бы низложена, перекрыта приобретенным человеческим разумом».

Ницше видит выход в господстве иррационального, своего рода разум неразумности. Поэтому он воспекает примитивные инстинкты и прежде всего потребность доминирования.

На самом деле Ницше воюет с сексуальностью гораздо сильнее, чем тот же Сократ.

Все они пытались распознать сексуальность и разделаться с ней.

Ницше хочет конвертировать сексуальность в философский экстаз. Фрейд стремится понять сексуальность, «договориться» с ней, оптимизировать ее.

Понять сексуальность – это значит понять ее символический язык, ее роль в человеческой культуре.

Говоря о матриархальности, надо сказать, что это не только промискуитетные институты, это еще и институты гомосексуальности.

В современном либеральном обществе отношение к мужской и женской ролям становится более гибким. В либерализме идет движение к большему, чем в предыдущие эпохи, равенству между мужчинами и женщинами, как в приватной, так и в других областях жизни.

Патриархат – это право по крови, по рождению. Перекрытие или, как минимум, затруднение личных достижений.

А теперь о проблеме.

Эдипов комплекс и культура пуританизма.

В рамках глубинно-психологического дискурса представляется несомненным, что бывает влечение «к другой особи» и влечение «вот к этому человеку».

Эдипов комплекс – это влечение к матери, и далее к женщине, похожей на мать. То есть «вот к этому данному, конкретному человеку» и все еще к матери.

В истории мировой культуры конкретный человек появляется не ранее XV в. Окончательно он выходит на поверхность в XVI в.

Весьма важной представляется точка зрения М. Фуко о вторичности и историчности представлений о сексуальности. Для него она не природный фактор, не «естественная реальность», а продукт, следствие воздействия на общественное сознание системы и контроля над индивидом¹¹.

Мысль Фуко об изобретении человека (через которого выражаются вещи) можно сравнить с мыслью Сартра 1947 г. – о людях и вещах, о том, что вещи существуют постольку, поскольку существует и действует человек («Что такое литература»).

По Протагору, «человек есть мера всех вещей».

Все это, вероятно, возникло с началом буржуазности.

В чем это проявляется?

В живописи появляется портрет, т. е. изображение данного человека. Неправильным можно считать утверждение, что до XV–XVI вв. люди не умели миметически – еще как умели. Античный скульптурный портрет, например.

Портрет используется как нынешняя фотография. Не только как воспоминание или напоминание, но как «пришли свое фото», иными словами, как коммуникативная техника. Если какой-то король или принц сватался к принцессе из далекого царства, то они обменивались портретами.

В это же примерно время в литературе появляется вымышленный герой, т. е. появилась возможность «сделать человека» с помощью литературы. Но при этом «сделанный человек» (например, Робинзон Крузо) воспринимается как вымышленный, как литературный персонаж, а не как реальное или сказочное лицо, что на самом деле одно и то же (как герои древнего эпоса, как герои рыцарских романов, сказок, мифов, сплетен, наконец).

Как появление реального «вот этого» человека способствовало появлению вымышленного литературного героя? Наверное, фантазийный объект возможен только при наличии реального объекта. Иначе говоря, появление реального объекта (переживание объекта как реального) сделало возможным переживание различий между реальностью и фантазией, иначе говоря, сделало возможным (художественный) вымысел как институт.

Значение этого института огромно: появился полигон для обкатки «человеческого в человеке». Вымышленный «он», который стал (вернее, которые стали, потому что их великое множество) средоточием проекций и местом, где они всячески обсуждаются.

Однако и в темные века, грубо говоря, до XV в., – люди тоже имели имена и фамилии. Также отличались внешне и внутренне, социально и так далее. Глупо было бы себе представить средневекового (или античного) «дочеловеческого человека» как полуслепое создание, который не отличает Ивана от Петра, Сократа от Критона, и так далее.

Тот человек воспринимал, чувствовал, переживал другого человека как-то иначе, чем нынешний человек или человек XIX века.

Но как именно иначе?

Мы не можем, разумеется, забраться в голову древнего или средневекового человека. Что, кстати, пытаются делать сплошь и рядом. Интроспекция, и тем более «транспозиция интроспекции» (т. е. суждение о чужом переживании на основании сознательного наблюдения за собственным переживанием) – от этого давно отказались в психологии. Однако такой подход живет в истории, в исторической психологии. Сплошь и рядом читаешь: «древний человек считал, думал, полагал, чувствовал, влекся (had been driven)» и так далее. Но откуда мы знаем, как и что он переживал?

Слабая надежда понять, так он переживал или все-таки не так, как мы – это, в частности, исследование институционального и ценностного контекстов.

Как пишет З. Фрейд в работе «Тотем и табу», проекция связи с первичным объектом и есть социальная жизнь. Однако анализ качества связи с первичным объектом возможен только в контр-

переносе в ходе клинико-психоаналитического взаимодействия анализанда и аналитика и вряд ли возможен в ходе теоретического исследования, которое предпринимает мы.

С одной стороны, древний человек, как мы уже сказали, различал себя и окружающих по именам, внешности и прочим признакам. По полу, возрасту, гражданству, образованию (особенно в Греции), и даже по душевным качествам. Были люди добрые и злые, коварные и прямые и так далее.

И, естественно, он различал себя и других по происхождению. Иногда даже слишком назойливо подчеркивал свое отчество, свой род.

Больше того, Диоген Лаэртский рассказывает о женщине-философе Гипархии, которая полюбила нищего философа Крапета и под угрозой самоубийства добилась согласия родителей на брак. Это все IV век до нашей эры. Казалось бы, отдельная личность с ее влечением – вот она.

В рамках психоаналитического дискурса самое главное то, что человек разнообразен в разные эпохи, однако нас интересует специфика филогенетического в переживании.

Весьма интересным представляется то, что, во-первых, древний (а также средневековый) человек – наш, так сказать, «Ветхий Адам» – жил в удивительном сродстве со своей общиной. Назойливое указание на свой род (отчество и более далекое происхождение, и даже – в Греции – на тотем) – именно оттуда, от слитности с родом: «Листьям в дубравах древесных подобны сыны человеков» (деревья – это племена; листья облетают, на их месте появляются новые, а дерево живо всегда). Господство общинных институтов и общинных взглядов. «Мы» главнее «Я». Это ясно видно и в Ветхом Завете, и в диалоге Платона «Критон», и в словах русского крестьянина Степана Пелагеюшкина («мир порешил убить, а я только прикончил»¹²) – при всем различии между этими мирами явно видно, что племя (полис, деревенский «мир») воспринимается как нечто более важное, чем отдельный человек – точнее, чем отдельное тело.

Вся история человеческой культуры – это освобождение от групповых (племенной, семейной, этнической, классовой и т. д.) идентичностей в пользу индивидуальной. Можно сказать, что человек тем свободней от групповых референций, чем шире его референтная группа.

Обязательные ограничения свободы действий и стремлений (и мера и качество этих ограничений) – вот в чем основной смысл запрета на инцест.

Необязательность ограничений, необоримая внутренняя потребность в симбиотических и весьма близких, диадных по своей структуре отношениях или своевольное «Я» человека постмодерна – все это столь же вечная борьба за ограничения инцестных запретов, что и борьба с инцестом.

Эдипов комплекс глазами ортодоксального, клинически ориентированного психоаналитика «означает отрицание и регрессию, если говорить в терминах психодинамики, и убийство отца и инцест с матерью, если говорить языком мифологии»¹³.

Необходимо сказать, что главный запрет инцеста понимается как требование сепарации, что важнее, чем запрет на сексуальное влечение к кровному родственнику.

Парсонс и Бейлс считают, что табу инцеста можно понимать как принуждение утвердить социальную зрелость, необходимость становления «Я»¹⁴. Все это, несомненно, взгляд на Эдипов комплекс и Эдипову ситуацию глазами нормативистски ориентированного клинициста, и неважно при этом, к какой психоаналитической традиции он относится.

Весьма значимым представляется предположение, что борьба за ограничения инцестных запретов, как и борьба с инцестом, продолжаются на протяжении всей человеческой истории.

Во-вторых, человек воспринимался прежде всего как тело, что отражалось в языке. «Soma», «corpus», «Persona» у римлян обозначало посмертную маску, восковую маску умершего родственника, хранимую в особом шкафу на видном месте. Таким образом – смелая гипотеза – отдельной реальностью как «лицо» (личность) обладал некто из потустороннего мира (покойный предок или император, который считался богом). Обладал этой личностью чуть ли не больше, чем живой человек. Потому что он был запечатлен в воске или мраморе.

Есть ли в значении человека как тела или человека как бога, потому что он мертв, нечто в полной мере соответствующее человеку – носителю абсолютно уникального переживания? Вероятно, нет. Это требует задействования филогенетических детерминант гораздо более поздних эпох.

Так универсален ли Эдип, и возможен ли полный выход из него?

В-третьих, древний человек жил, так сказать, слипшись друг с другом очень тесно в самом прямом, физическом смысле. Скученно жили и в Греции, и в Риме, и в иудейских шатрах, и в русской избе. И в домиках средневековой Европы. Жили, телесно слипшись, смешивая дыхание и пот.

Эта слепленная жизнь не располагала к индивидуализации. Как в пчелином рое, гибель одного незаметна и неинтересна. Отсюда пресловутое «Бог дал, Бог взял».

Описывая архаичную семью, французский антрополог Марсель Мосс отмечает, что члены одной семьи «не могут ни разъединиться, ни разграничить свои действия. Даже сами индивиды... не могут осознать, что им надо противопоставить себя друг другу и уметь отделить одни свои действия от других» (М. Мосс «Очерк о даре», 1996, с. 133–134).

Как известно из истории греческой литературы, в гомеровскую эпоху (XII–X вв. до н. э.) род был значительно важнее личности (они воют не за себя, а за род; их волнует только племя, а не человек).

Вся история человеческой культуры – это освобождение от групповых (племенной, семейной, этнической, классовой и т. д.) идентичностей.

Эпоха космополитизма – человек-гражданин мира, он важен сам по себе.

Можно сказать, что человек тем свободней от групповых референций, чем шире его референтная группа, т. е. от крестьянина, который на вопрос «кто ты?» отвечает: «Сидоровы мы», до Писарева, который на этот вопрос отвечает: «Я критически мыслящая личность».

Но человек, у которого референтная группа столь широка, не теряет других своих референтных групп.

Писарев, говоривший «Я критически мыслящая личность», не переставал чувствовать себя (иначе говоря, актуально быть) сыном своих родителей, студентом петербургского университета и т. д., т. е. речь идет об идентификационной актуальности. Но в некоторых случаях речь идет о конфликте основных актуальностей. Он неоднократно описан в том же Новом Завете: «Кто любит свою мать и своего отца сильнее Меня, не достоин Меня». Может быть, здесь и во многих других случаях очевидна невозможность разрыва инцестных и инцестуозных связей.

З. Фрейд говорит об Эдиповом комплексе как о феномене «победы вида над индивидом»¹⁵. Именно здесь заключена чрезвычайная неоднозначность понятия «Эдипов комплекс», вследствие некоторой спорности в этом контексте соотношения процессов сепарации и зрелости, критериев нормы. При этом совершенно очевидно, что норма имеет социально-временные параметры. Возможно, для человека современной культуры речь идет о поиске, продолжающемся всю жизнь, весьма и весьма шаткого равновесия между

актуальностями вида и индивида при, возможно, неизбежном превалировании индивидуальных интересов и ценностей. И может быть, неоднозначность Эдиповой ситуации, имея в виду ее нормализующую функцию, можно понять несколько ситуативным отношением к норме как таковой, высказанным Фрейдом в 1938 г.: «С научной точки зрения невозможно провести границу между психической нормой и ненормальностью, а потому это различие, несмотря на его практическую важность, имеет лишь конвенциональную ценность»¹⁶. Может быть, либеральные ценности и «победа вида над индивидом» трудносовместимы?

На уровне сознательного отношения к проблеме дистанции необходимо разлепиться, иметь отдельное жилье и гигиенические удобства. Количество квадратных метров и гигиенических приспособлений с проточной водой на человека – это можно посчитать, и это прямо коррелирует со свободой, внутренней и внешней, духовной и телесной, экономической и политической.

Итак, непростой выбор, который появляется при поиске оптимальной дистанции в общении, можно представить себе следующим образом: попытка удержаться на узкой полоске между двумя опасностями: полный отказ от тотема и потеря нравственного закона или полное погружение в тотем и потеря «Я».

В-четвертых, древняя семья выглядела несколько иначе, чем в новой Европе. Она была, как правило, очень многолюдной. Функции воспитателя младенца могли нести старшая сестра, бабушка, тетка, кормилица – рабыня или кто-то еще. Не только мать. Во всяком случае, ребенок не находился с матерью (а позднее с отцом) в той интимной, взаимно однозначной связи, которая и вызывает вызревание соответствующих образов («объектов» в психике ребенка). Надо думать, такая связь сакрализована современностью, в древности было не так. Ребенок не был безусловной ценностью. Древние римляне знали один способ семейного планирования – душили новорожденных.

Ребенок – это собственность родителей, которые вправе делать с ним все, что хотят. Ценность жизни человека вообще, а ребенка в особенности, чрезвычайно мала. Отец решает, оставить ребенку жизнь или нет.

В-пятых, общинная, «тесная» организация жизни не должна нас обманывать в смысле сколько-нибудь равных прав членов общины. То, что мы называем «первобытной» («примитивной») демократией – это всего лишь узкая зона технологий власти, способ урегулирования конфликтов среди социальной верхушки. В древнем обществе царила весьма жесткая иерархия – половая, возраст-

ная, родственная, имущественная, сословная. Жесткое подчинение и дегуманизация женщины, ребенка, бедняка, раба, чужестранца.

У греков слова «ребенок» и «раб» были среднего, то есть неодушевленного рода. Вспомним, что даже христианство, которое было огромным шагом к высвобождению личности из семейных и социальных пут, признало в женщине душу только в 451 г. на Халкидонском соборе. Причем в интересной формулировке: «у женщины есть подобие души, как у цветов и животных, т. е. она гибнет, если морить жаждой, и плачет, когда ее бьют». Значит, какая-то чувствующая субстанция («подобие души») в ней все-таки есть. Об этом лет сто велись споры. Армянская церковь этого так и не признала, и отпала от христианского мейнстрима. А у античных людей такого вопроса вовсе не возникало. Хотя своих женщин они любили. Но, наверное, как-то очень по-своему. Не так, как любят современные мужчины.

Иностранцы назывались «варварами» («балаболами») или «не-мцами» («бессловесными») – т. е. дегуманизировались. Таким образом, собственно человеком был только взрослый полноправный (хорошего происхождения и богатства) мужчина.

Дегуманизация женщины, раба, ребенка – еще одно свидетельство невозможности признания индивидуальности переживания человека античности. В-шестых, не было существенной разницы между фантазируемым и реальным миром. Собственно, эта разница появилась не так давно, возможно только после Фридриха Шпее («Предостережение судьям», 1631), объяснившего на основании собственного инквизиторского опыта, что ведьм на самом деле нет, а есть женщины, под пыткой возводящие на себя фантастическую напраслину. Только тогда, когда эта разница появилась, стало можно говорить о ком-то, что для него нет границы между фантазиями и реальностью.

А до того был один-единственный мир, с нашей точки зрения весьма фантазийный. Но для древнего человека более чем реальный и фактический. Поэтому и «фантазии о происхождении» появились только у нового человека.

В культуре, по крайней мере в европейской, существуют своего рода фантазмы – грандиозные ментальные построения (обеспечивающие сверхдетерминацию поведения), характеризующие эпоху в целом на данном этапе развития общества, находящиеся как бы на границе реальности, но во многом формирующие эту реальность.

У этих ментальных конструкций есть две стороны.

Прежде всего – это среда, в которой существуют «Я», Другие и Мир в целом, включая такие концепты, как цель и смысл существо-

вания, законы бытия (безразлично, артикулированные в качестве таковых или нет), Бог или его замена в виде Разума или Чувства, и другие ценностные конструкции, несводимые к репрезентациям себя или Другого, но так или иначе находящиеся в отношениях взаимной включенности.

Вместе с тем это не просто язык, обеспечивающий коммуникацию индивидуальных переживаний отдельного человека и сверхиндивидуальной ментальности данной конкретной эпохи¹⁷.

Итак, мы насчитали шесть пунктов, которые нам показывают, что древние люди скорее всего воспринимали другого человека несколько иначе, чем современные люди. Впрочем, и себя (свое «Я») они тоже воспринимали и ощущали несколько иначе.

Таким образом, кажется вполне вероятным, что влечение древнего человека сильно отличалось от влечения нового человека. Как влечение к «особи» отличается от влечения «вот к этой личности».

Хотя, вспомнив женщину – философа Гиппархию, мы понимаем, что и в древности существовали весьма редкие и совсем нетипичные случаи, когда отношение к партнеру было весьма близким к отношению «вот к этой личности». Но, с другой стороны, и сейчас есть люди, для которых адское пламя – не фантазия, а реальность, как Зевс-громовержец – реальность для древнего грека.

А греческий софист Протагор действительно говорил, что «человек есть мера всех вещей: существующих, что они существуют, и не существующих, что они не существуют». Это лишь на первый взгляд прорыв к новейшему пониманию человека, к современной философской антропологии. Протагор просто срачивал гносеологию с онтологией. Что до антропологии, то это был не «человек вообще», а «полисный полноправный мужчина, занимающийся философией». То есть сам Протагор или некий уважаемый им философ. Поскольку слово «человек» в греческом языке, бывало, использовалось как местоимение и не более того.

Поэтому знаменитое восклицание Понтия Пилата, который вывел Христа к толпе и сказал «Се человек!» (*греч.* «*Idou ho anthrōpos*», *лат.* «*Ecce homo*») значило не совсем то, что понимается теперь. Особенно если вспомнить многочисленные картины на этот евангельский сюжет. «Се человек» понимается двояко: с точки зрения Пилата – человек, а не Бог. С точки зрения гуманистически настроенных художников эпохи Возрождения и позже – совершенный, абсолютный человек. Человек, так сказать, с большой буквы.

Меж тем как по-гречески это значит всего лишь «вот он». В самом деле, не совсем то.

Однако я говорю «не совсем то», а не «совсем не то», и вот почему. Понтий Пилат мог выразиться иначе. «*Idou ho toioutos*», например, т. е. – «вот он самый!». Но он сказал так, как сказал (или евангелист написал так, как написал), здесь, скорее всего, была какая-то дополнительная краска. Нам не совсем понятная.

Дело в том, что мы вообще никогда не должны верить словам, в особенности если эти слова произнесены давно. Даже каких-то два с небольшим века назад. Это так же очевидно, как то, что человеческое «Я» непознаваемо для субъекта. Взять французскую (она же американская) декларацию прав человека. «Все люди рождены равными и свободными». Но имеются в виду опять же не все люди, а весьма узкая социальная прослойка – полноправные мужчины.

Человек (через портрет, вымышленного персонажа и отделение фантазии от реальности) уже возник за двести лет до цитированной Декларации и соответствующих социальных практик. Но на какое переживание был способен этот человек?

Когда мы читаем у Софокла: «Эдип совершил страшное преступление, он убил своего отца и женился на матери», – давайте задумаемся, в чем суть преступления Эдипа?

Но давайте подумаем об этом не с точки зрения XIX века, когда была очень распространена аргументация в духе известного чеховского персонажа – «этого не может быть, потому что этого не может быть никогда». Эдипово преступление страшно, потому что оно ужасно, и так далее.

И даже не с точки зрения XXI века, когда проблемы и практики инцеста и его различных ликов обсуждаются более смело и недогматично, чем в предыдущие эпохи.

А с точки зрения древних греков, современников Эдипа. Очевидно, это где-то после Трои, но явно до классического V века. Допустим, это век X–IX. Эдип – в рамках предложенного выше рассуждения – персонаж реальный, или, скажем так, фактический для греков, современников Эдипа.

Что же Эдип наделал?

Оставаясь в дискурсе, предложенном в этой работе, можно сказать, что он нарушил запрет, наложенный патриархатом на матриархат. Он убил отца и женился на матери – то есть поступил, как царевич эпохи матриархата. Он нарушил установление новой эпохи – царь должен быть сыном царя, или иным наследником царя, но только сам царь (сам отец) может распорядиться всеми своими ресурсами.

Представим себе советского человека 50-х годов, поднявшего монархический мятеж и заявляющего, что он царской крови и имеет право.

Столь же дерзким, абсурдным и опасным был поступок Эдипа. Это была своего рода попытка реставрации.

Естественно, что нашему воображаемому советскому мятежнику-монархисту предъявили бы идеологические обвинения, страшные сами по себе.

Между тем как Эдип лишь – вольно или невольно – пытался восстановить прежнюю (матриархальную) легитимность. В итоге Эдипа приветил Тесий. Эдип стал хранителем Афин. Про Эдипа говорится в другой трагедии Софокла «Эдип в Колоне», что никто из людей столько не перестрадал. Эдип вызывает сочувствие.

Возможно, греки в то время еще окончательно не разобрались с матриархатом и патриархатом. Еще не сделали окончательный выбор.

А жена Тесея Федра, как мы помним, тоже была весьма матриархальной царицей.

Влюбилась в Ипполита, пасынка. Буквально шаг до реставрации матриархата.

Эдипов комплекс, как психоаналитический феномен, таким образом, имеет отношение почти исключительно к новому времени, к эпохе человека. В частности к нуклеарной семье, к буржуазному быту.

Когда женщина стала человеком, возник Эдипов комплекс. Но эти два момента разрушили патриархат.

Его разрушила, прежде всего, гуманизация женщины. Эдиповы переживания могли возникнуть в ситуации любви матери к сыну и любви родителей. Разумеется, речь идет об «общем случае».

Но любящая и защищающая сына мать, равно как и любящая и любимая жена – это уже не особь женского пола, это «выделенный человек». Что сильно подрывает основы патриархата. И сами Эдиповы чувства – это бессознательное, и от этого еще более эффективное, посягательство на безусловность матриархальной власти отца.

Эдипова фантазия об убийстве отца и о браке с матерью – это, возможно, матриархальная фантазия. Это фантазийное воспроизведение матриархальных техник власти – обретение могущества через женщину. «Переступание общечеловеческих табу есть также и нарушение границ между божеским и человеческим, а значит – акт самообожествления, метафизического самозванства. Античный человек очень живо это чувствовал»¹⁸.

Итак, мы пришли к тому, откуда начали.

Трагедия Софокла «Царь Эдип» – свидетельство разложения матриархата. При этом сам Эдип, наказанный за свой сексуально-

политический проступок, является вольным или невольным реставратором матриархальных институтов.

Современный Эдип (т. е. мальчик, влекомый к матери и желающий устранить отца) – это точно такой же реставратор матриархальности.

Осталась девочка (Электра). Тут некоторая асимметрия. Историческая, древнегреческая Электра вместе с братом убивает мать во имя нерушимости патриархальной власти ее отца. Но свобода инцеста, к которой стремится Электра, в любом случае больше матриархальна, чем патриархальна. Эдипов комплекс, в основе которого лежат инцестуозные либидинозные желания, является краеугольным камнем психоаналитической теории. Когда мы говорим «инцестуозные желания» – мы имеем в виду их запретную привлекательность, которая явно прослеживается не только в жизни отдельной личности, но также и в культуре. Амбивалентное отношение к инцесту в культуре можно объяснить, рассмотрев эволюцию этого феномена.

Инцест (*incestus*) по-латыни значит «нечистый» – в смысле «порочный, недозволенный». Это слово у древних римлян обозначало не только инцест в современном смысле (т. е. «кровосмешение», сексуальную связь между кровными родственниками), но и вообще всякое прелюбодеяние. В библейских книгах «Левит» и «Второзаконие», где установлены точные и подробные правила сексуального поведения, запрет на инцест не выделяется особо среди запретов на внебрачные и гомосексуальные связи – и то, и другое, и третье карается смертной казнью.

В Европе термин «инцест» был осмыслен как «кровосмешение» достаточно поздно – в христианскую эпоху. Греческое слово *haimotixia* (эмомиксия), буквальным переводом которого является древнерусское и современное русское «кровосмешение» и немецкое *Blutschande* – византийского происхождения. У древнегреческих авторов такого слова нет. Кстати, не совсем ясно его происхождение. Слово «кровь» в значении «родословная» существует давно, с классической эпохи (V в. до н. э.). В римской (латиноязычной) традиции инцест-кровосмешение также поздно выделился из инцеста-греха, из вообще недозволенного сексуального поведения.

Так что инцест был, а специального термина не было. Кстати, для инцестного проступка царя Эдипа в трагедии Софокла вообще нет никакого отдельного понятия – это просто «грех». Первоначально – в самую раннюю эпоху и, очевидно, в эпоху матриархата – вообще не было противопоставления «дозволенных» и «недозволенных» сексуальных связей. Господствовал так называемый

«промискуитетный» (неупорядоченный) брак. Женщина-матриарх была жестокой царицей и одновременно жрицей первоначального женского божества. Тогда также не наступило время осознания связи между сексом и деторождением. Мужчины брались матриархальными владычицами для сексуального удовлетворения и, как правило, раз в год приносились в жертву. Родословная в этот период велась, естественно, по материнской линии. Промискуитет (и инцест в том числе) был в порядке вещей.

Итак, это мы будем называть *примитивным* (т. е. первоначальным) *инцестом*. Далее наступила новая стадия в социальном развитии человечества – установление мужского социального и духовного главенства

В это же время, очевидно, и произошло установление когнитивной связи между сексом и рождением ребенка. Все это и привело к патриархату – и, в частности, к родословной по мужской линии. Это важнейшее событие произошло в Европе приблизительно в XIII в. до н. э.

В эту эпоху – которая, с некоторыми оговорками, длится и по сей день – началась упорная и жестокая борьба с инцестом, которая сейчас становится скорее поиском других символических значений инцестуозного поведения. Всевозможные правила для предотвращения любого, даже случайного инцеста подробно описаны в книге Фрейда «Тотем и табу» (и еще подробнее в работе Джеймса Фрэзера «Тотемизм и экзогамия»).

Но здесь начинается интересная культурно-историческая динамика. Запрет на инцест, как представляется, менее всего связан с безличной, надчеловеческой тенденцией к «улучшению породы». Признать это – значит принять довольно архаичную, почти богословскую точку зрения о некоей целесообразности происходящего в природе и человеческом сообществе. Как пишет З. Фрейд, «...в таком неумолимом запрете на уровне закона и традиции не было бы необходимости, если бы против инцестуозного искушения существовали какие-либо надежные естественные ограничения»¹⁹.

Гонения на инцест – это, вероятнее всего, гонения победившего патриархата на матриархат и связанный с ним промискуитетный (т. е. весьма часто инцестный) брак. В некотором смысле это гонения победившей революции на идеи и институты старого режима. Однако всякая революция относится к этим вещам весьма амбивалентно. Институты старого режима оказываются необходимы для придания устойчивости новому порядку (тому есть множество примеров из нашей истории советского периода, когда символы

и ритуалы царской России осваивались коммунистической властью: ордена, погоны, присяги, образ жизни правящей верхушки). К этим атрибутам матриархального режима относился и инцест, и не только в силу своей изначальной психологической привлекательности. Инцест оказался необходимым для царей-мужчин, для подтверждения их права на престол. Дело в том, что в период разложения матриархата наследование престола шло по женской линии. Существовали и временные цари (так называемые царь-жрецы). Свое царское положение царь-жрец получал потому, что был мужем самой младшей дочери царской семьи. Поэтому, чтобы подтвердить свое положение царя, он должен был вступить в брак со своей дочерью.

Таким образом, инцест стал еще и «технологией власти» для царей.

В мифологии инцест – это образ жизни богов. Вся древняя мифология полна инцестных и промискуитетных сюжетов. Например, Крон и Рея были братом и сестрой. Их дети Зевс и Гера также поженились. При этом Зевс изнасиловал свою мать Рею. Вся история Зевса – это цепь любовных походов, также порождающих инцестные связи: например, на дочери Зевса Персефоне женился его брат (т. е. ее дядя) Гадес. В так называемых философских мифах, где действуют безличные силы (Ночь, Ветер, Хаос и т. д.), инцестные связи отмечаются не только между братом и сестрой, матерью и сыном, но и между бабушкой и внуком.

В реальности инцест стал прерогативой царей. В особенности это свойственно египетским фараонам, которые весьма часто женились на сестрах. Династический инцест связан с божественностью, с надчеловеческой особостью власти и личности монарха. Монарху дозволено то, что дозволено только богам и древним властителям. Кроме того, исключительность монарха порождает концепцию *равнородного брака*. Супруг монарха должен происходить тоже из царского рода. В древнеегипетском случае – из той же самой, единственной в стране царской семьи. Европейские династии Средневековья и Нового времени в итоге породнились и стали представлять собою одну обширную семью. Браки между двоюродными братьями и сестрами, между двоюродными дядьями и племянницами были обычным делом. Неслучайно официальным обращением монарха к монарху было и остается «Брат мой». Конец этим близкородственным бракам положила эра республик, общая демократизация всей жизни и десакрализация личности монарха. Английский король Эдуард VIII заплатил за неравнородный брак отречением от престола. Его внучатые племянники женятся на особах некоро-

левской и даже не очень аристократической крови. Супруг нынешней датской королевы Маргреты II – «человек из народа».

В 1945 г. император Японии Хирохито объявил, что он – не Сын Неба, а простой смертный; его внук женился на девушке неаристократического происхождения. Однако современные российские монархисты оспаривают право на престол ветви наследников Владимира Кирилловича Романова, потому что считают «неравнородным» его брак с Леонидой Георгиевной, княгиней Багратион-Мухранской.

Итак, на смену примитивному, первоначальному инцесту пришел *сакральный инцест*, символ царственной вседозволенности, символ пренебрежения главным моральным запретом. Такой инцест практиковали римские императоры (особенно популярны в этом смысле Нерон и Калигула). Надо отметить, что биографы, современные этим императорам, осуждали такое поведение – и вместе с тем упоенно его описывали, как описывали и прочие императорские распутства.

Наиболее яркие и вместе с тем концептуальные описания «сакрального инцеста» (равно как и «сакрального промискуитета») мы видим в книгах маркиза де Сада. Интересна смысловая двойственность инцеста у маркиза де Сада. С одной стороны, носители инцестуозно-промискуитетной активности – это люди, стоящие над моралью. Циники, убийцы, сластолюбцы, насильники и растлители малолетних – это «люди как боги», чуждые любых ограничений и служащие только влечениям своего тела, которое, по маркизу де Саду, выше души, как Природа выше Закона. Таким образом, это цари в предельном субъективно-позитивном смысле. Но тут есть и вторая сторона дела. Маркиз де Сад, как известно, был революционером и даже революционным активистом в эпоху Великой революции 1789–1794 гг. Народное сознание – особенно в революционные эпохи – приписывало свергаемой элите все и всяческие пороки и грехи. Поэтому герои маркиза де Сада (а все его герои «садисты» – аристократы) – это цари в предельном объективно-негативном смысле. Но двойственность оценки людей, имеющих безраздельную власть над телами других людей и над моралью общества, делает их одновременно и явно отвратительными и тайно привлекательными.

Итак, инцест является одновременно пугающим, отвратительным и притягательным. Также отвратительно-привлекательным является и промискуитет как контекст, в котором инцест становится естественным. Страх перед инцестом в произведениях искусства становится страхом перед судьбой.

«Кровосмешительство с матерью – одно преступление Эдипа, убийство отца – другое. И это именно те два великих преступления,

которые запрещает первая социально-религиозная организация людей – тотемизм», – пишет Фрейд в уже упоминавшейся работе.

Страх перед инцестом как судьбой читается, например, в рассказе Мопассана «Франсуаза», который в России широко известен в пересказе Льва Толстого, а также в романе Макса Фриша «Номо Фабер».

Но вместе с тем в художественной литературе прослеживаются феномены привлекательности инцеста. Чаще всего это квазиинцест и промискуитет (еще раз подчеркну, что промискуитет привлекателен как «оправдательный контекст» для инцеста). Под квазиинцестом имеется в виду одновременная связь с матерью и дочерью (известна связь А. Пушкина с матерью и дочерью Хитрово) или отцом и сыном (либо как с любовницами/любовниками, либо с женой/мужем и тещей/тестем), с сестрами или братьями. Так называемое снохачество является трансформацией инцеста, равно как и связь с падчерицей и пасынком.

Описанная в трагедии Еврипида «Федра» любовь царицы Феды к своему пасынку Ипполиту традиционно рассматривается как инцест. Существует даже выражение «комплекс Феды», т. е. сексуальное влечение матери к сыну.

В трагедии Еврипида поступок Феды осуждается как вообще греховный, как всякое прелюбодеяние.

От промискуитета квазиинцест отличается наличием кровно-родственных связей с одной партнерской стороны. Степень от квазиинцеста к собственно промискуитету – это «любовь втроем» или «любовь вчетвером». Известна картина немецкого художника Филиппа Рунге (1777–1810) под названием «Мы втроем» (1805), изображающая женщину, которую обнимают двое мужчин.

Считается, что это автобиографичная картина. Известно много подобных случаев в художественной среде – например, жизнь Маяковского в семье Осипа и Лили Бриков, в среде сюрреалистической элиты.

Но чистый промискуитет связан с инцестом как культурным мотивом лишь тогда, когда круг сексуальных связей ограничен сообществом более или менее близких людей, вследствие чего все тайные связи легко могут стать явными – таким образом реализуется их запретная привлекательность. Иначе речь пойдет о феномене Дон-Жуана, где на первый план выходят нарушения ранних этапов развития (несформированность постоянного либидинозного объекта). Феномен Дон-Жуана может быть темой отдельного психоаналитического исследования.

Квази-инцестуозные и, собственно, промискуитетные мотивы обуславливают привлекательность так называемых мильных опер в

латиноамериканском варианте. Там все оказываются «тайными родственниками» друг друга – авторы умело балансируют на грани инцеста как такового. Мистико-инцестуозные мотивы используются в кино и литературе ужасов: всевозможные вампиры и оборотни часто находятся друг с другом в инцестуозной связи. В повести Гоголя «Страшная месть» колдун принуждает к сексуальной связи свою дочь.

Сейчас мир постепенно вступает в эпоху становления социального и духовного равноправия мужчин и женщин. Трудно предположить, что инцест будет столь же приемлем, сколь и в эпоху гендерного безразличия, предшествовавшего матриархату. Однако не исключено, что промискуитетные и квазиинцестуозные формы, равно как и другие «неортодоксальные» формы сексуального поведения, станут восприниматься более терпимо, чем сейчас. Лежащая в основе психоаналитической теории концепция Эдипова комплекса не потеряет свою общезначимость, но, возможно, приобретет новую специфику, обусловленную изменившимся культурно-историческим контекстом, без учета которого, как пишет Д. Винникот, нет психоанализа.

Софокл заканчивает свое произведение об Эдипе описанием трагедии жизни каждого человека, в которой, как говорит предсказатель Тиресий, каждый сам себе враг, надзиратель и преступник.

Когда читаешь Софокла, оказываешься в пространстве реального и фантазируемого насилия, брошенных детей и трагедии кровосмешения. В современности и в истории человечества известно огромное количество примеров невозможности выхода из Эдипова комплекса. Если в ортодоксальной теории такой выход возможен и необходим, то в концепции М. Кляйн это сражение длится всю жизнь. Каждый человек, по М. Кляйн, совершает путь вперед и назад, двигается от фрагментации к интеграции, между осуждением и компенсацией, ненавистью и любовью.

Если царица Иокаста бежит от познания истины:

Чего бояться смертным? Мы во власти
У случая, предвиденья мы чужды.
Жить следует беспечно – кто как может,
И с матерью супружества не бойся:
Во сне нередко видят люди, будто
Спят с матерью; но эти сны – пустое,
Потом опять живется беззаботно,

то для Эдипа и загадка Сфинкса, и поиск истины собственного происхождения, и главная, глубинная истина, которая ему была

известна с самого начала, имеют огромную ценность. Главная находка школы М. Кляйн и ее последователей в этой области связана с тем, что Эдипова ситуация ответственна за потребность знать все на более глубоком уровне, она ответственна за эпистемофилию.

На вопрос «когда Эдип совершил кровосмешение?» – Кляйн отвечает, что он сделал это с самого начала, по крайней мере, в своих «бессознательных фантазиях»²⁰.

Главное, что мы можем сказать о человеке – это признать три фундаментальных факта: человек живет, его жизнь зависит от собственных усилий, он способен осознавать и менять свою жизнь. Все значимые события во «внешнем мире» – разнообразные дела и достижения, успехи и неудачи, потери и обретения – рано или поздно проходят «проверку на смысл» в мире внутреннем, где и имеют шанс получить свое подлинное звучание.

Но там же в субъективном находятся и главные ограничения человека, его проблемы и тревоги, боль и разочарование, неверие в себя и других. Что такое субъективное?

Субъективное – это внутренняя, особая, интимная реальность, в которой мы живем максимально подлинно. Содержание этой реальности составляют образы восприятия, мысли, чувства и эмоции, ценности и предпочтения, предвидения и опасения, которые происходят в нас, определяя таким образом наши действия во внутреннем мире и то, что мы выстраиваем из событий, что бесконечно, днем и ночью, происходит во сне и наяву.

В заключение можно сказать, что в формировании Эдиповых переживаний речь идет об интеграции бессознательных и сознательных, онтогенетических и филогенетических детерминант.

Примечания

- ¹ *Аверинцев С.* Античность и современность. М.: Наука, 1972.
- ² *Клябе Г.* Древо познания – древо жизни. М.: РГГУ, 2006.
- ³ Энциклопедия глубинной психологии: В 4 т. М.: Когито-Центр; MGM-Interna, 1998. Т. 1. С. 641.
- ⁴ *Рикер П.* Конфликт интерпретаций: Очерки о герменевтике / Пер. с фр. И.С. Вдовина. М.: Канон-Пресс-Ц; Кучково поле, 1995.
- ⁵ *Дидро Д.* Сочинения: В 2 т. М.: Мысль, 1991. Т. 2. С. 116.
- ⁶ *Аверинцев С.* Указ соч. С. 90–102.
- ⁷ Там же.
- ⁸ *Фрейд З.* Почему война // Архетип. 1995. № 1. С. 3–11.

- ⁹ *Мак Дугалл Дж.* Речь в защиту некоторой аномальности // Французская психоаналитическая школа. СПб., 2005. С. 426–438.
- ¹⁰ *Ницше Ф.* Сумерки идолов, или Как философствуют молотом // Ницше Ф. Сочинения: В 2 т. М.: Мысль, 1990. Т. 2.
- ¹¹ *Фуко М.* История сексуальности. СПб.: Наука, 1996.
- ¹² *Голстой Л.Н.* Фальшивый купон. М.: Нобель Пресс, 2011.
- ¹³ *Фуко М.* Указ. соч.
- ¹⁴ Энциклопедия глубинной психологии. Т. 1. С. 624.
- ¹⁵ Там же.
- ¹⁶ *Фрейд З.* Основные психологические теории в психоанализе: Очерк истории психоанализа. СПб.: Алетейя, 1998.
- ¹⁷ *Драгунская Л.* Фантазмы и контрфантазмы в европейской культуре // Человек. 2011. № 5. С. 95–107.
- ¹⁸ *Аверинцев С.* Указ. соч. С. 90–102.
- ¹⁹ *Фрейд З.* Два фрагмента об Эдипе // Между Эдипом и Озирисом. Львов: Инициатива; М.: Совершенство, 1998. С. 39–56.
- ²⁰ The Freud – Klein Controversies: 1941–1945 / Eds. by P. King, R. Stainer. L.; N.Y.: Tavistock; Routledge, 1991. P. 432–433.

Социальная психология

В.В. Солодников, И.В. Солодникова

Социальные представления о семье в кросскультурной перспективе

В статье с опорой на существующие в социальных науках парадигмы и подходы рассмотрены наиболее распространенные в российской социологии дефиниции семьи. Далее с использованием данных локального эмпирического исследования проанализированы социальные представления о семье московских студентов-гуманитариев. Выделены общие и специфичные черты этих представлений в кросскультурной перспективе.

Ключевые слова: понятие семьи, социальные представления, молодежь, кросскультурное сравнение.

Семья является весьма распространенным, личностно значимым понятием, используемым как в повседневной жизни, так и в научном дискурсе.

При этом, с одной стороны, здравый смысл (иногда подкрепляемый политической риторикой) стремится к формированию универсального, единого образца семьи. Например, применительно к США D. Smith назвал его «стандартной северо-американской семьей – ССАС» (Standard North American Family – SNAF). ССАС – это «разнополые муж с женой и их биологические дети, живущие под одной крышей, с мужем – главным кормильцем, когда это возможно»¹.

С другой стороны, практически все современные ученые-гуманитарии, занимающиеся исследованием семьи, признают существование значительного разнообразия семейных форм и в своих дефинициях семьи в той или иной мере стараются его учесть. Однако их подходы различны. Нередко они принимают форму дихотомического противопоставления, в основе которого лежат общие базовые парадигмы.

В российской социально-гуманитарной науке в качестве социологических (мета)парадигм ранее были предложены: *естественно-научная, объективистская, позитивистская, классическая научная*, с одной стороны, и *понимающая, гуманитарная, постклассическая, модернистская*, с другой².

Близким к этому является различие А.М. Эткингом практической и академической психологии³. Несмотря на, казалось бы, внутридисциплинарный подход, автор анализирует специфику профессионально-ролевых «образов мира», обращаясь к таким базовым их составляющим как пространство, время, причинность, вероятность, форма обобщения, образ человека и характер дискурса. Все это позволяет в более широком смысле говорить об академической и практико-ориентированной парадигме наук о человеке.

Исходные методологические принципы этих парадигм во многом «зеркальны». Если «объективисты» акцентируют качественную однородность социокультурных и природных явлений, стремятся построить социологию по образцу естественных наук, интерпретируют природу человека как неизменную («выносят за скобки» временные изменения) и т. п., то представители гуманитарного, понимающего подхода, напротив, постулируют принципиальное отличие естественных наук и наук «о духе», стремятся разработать специфичную методологию, проявляют пристальный интерес к истории и изменениям личности и общества и т. п.

Проявление отмеченных (мета)парадигм можно обнаружить в более частных подходах, стремящихся определить, что такое семья. Перечислим основные из них, представив в виде биполярных конструкций.

*Объективистский-интерпретативный*⁴. Первый подход наиболее близок традиционным марксистским взглядам. Он в детерминистском и широком социальном контексте рассматривает семью как одну из множества переменных (экономическое неравенство, религиозные верования, юридические нормы...), влияющих друг на друга и образующих сложную матрицу причинных связей, предопределяющих особенности социализации личности.

Представители интерпретативного подхода предпочитают говорить о «конструировании» («construction») или «продуцировании» («production») семьи, проявляя в большей мере заинтересованность в процессе порождения смысла семьи, а не реальных семейных отношений. В этих условиях закономерным выглядит обращение к идеям интеракционизма, феноменологии и этнометодологии.

1. *(Структурно-)функционалистский – интеракционистский/конструктивистский*. D.J. Weigel⁵, ссылаясь на классификацию дефиниций семьи, предложенную А.Ф. Koerner и М.А. Fitzpatrick (2004), выделяет четыре их группы, которые, на наш взгляд, могут быть объединены попарно.

С одной стороны, это определения, акцентирующие структурные (члены семьи, характер отношений между ними, совместное проживание...) или функциональные (социализация детей, материальная, эмоциональная и др. взаимная поддержка...) параметры семьи.

С другой стороны, попытки определить семью через особенности взаимодействия ее членов (привязанность, эмоциональные связи, формирование семейной идентичности...) или стремление понять, как, какими языковыми средствами обычные люди конструируют понятие семьи, а также то, как это понятие используется в их повседневной жизни. В рамках последнего подхода J.A. Holstein и J. Gubrium⁶ различают *“the family”* (семья как статичное определение «вещи») и *“family”* (социально сконструированное, текучее индивидуально-варьирующее понятие).

2. *Теоретико-операциональный – феноменологический, эмпирически ориентированный*. Я. Трост⁷ выделяет четыре способа построения дефиниции семьи, которые, по нашему мнению, могут быть объединены в две группы:

– *теоретико-операциональные* – основанные на теоретических разработках, построении моделей и предполагающие операционализацию теоретических конструктов;

– *феноменологические, эмпирически ориентированные* – стремящиеся отталкиваться от мнения «обычных» людей, обобщая их социальные представления о семье, ее смысле, сущности, ее качествах или действиях членов семьи по отношению друг к другу.

Возможность исследования представлений людей «с улицы» активно разрабатывается в разделе социальной психологии, именуемом «психология социального познания». Важнейшим направлением социального познания является «познание социального мира *обыденным* человеком, непрофессионалом, познание им повседневной реальности своей собственной жизни»⁸. В этой интерпретации социального познания оно выступает не как научное знание, а как представления человека о социальных объектах и явлениях, которые складываются в непосредственном жизненном опыте каждого человека.

Существуют значительные различия в восприятии физических и социальных объектов. Физическое окружение человека состоит

из таких свойств, «для работы с которыми мы располагаем необходимыми органами чувств, социальная экология включает в себя бесконечное множество свойств, которые нельзя наблюдать непосредственно и/или оценивать объективно»⁹. Социальные явления, такие как честь, любовь, семья и др., не могут восприниматься непосредственно, они должны быть реконструированы человеком из окружающей его социальной реальности. Частью социального познания являются социальные представления. «Социальные представления – идеи, мысли, образы, ценности, знания и практики, разделяемые людьми и формирующиеся в социальных взаимодействиях, прежде всего под влиянием средств массовой информации»¹⁰.

Идея о социальных представлениях восходит к наследию Э. Дюркгейма, его понятию коллективного представления. По мнению социальных психологов, социальные представления являются единицей психической жизни общественного субъекта¹¹. К ним могут быть отнесены представления о семье различных социальных групп.

Резюмируем исходные парадигмы и подходы к определению семьи, сведя их в таблицу (см. табл. 1).

Таблица 1

Базовые парадигмы и подходы
к формированию дефиниции семьи

№	Базовые парадигмы	
1	Естественно-научная, объективистская, позитивистская, классическая научная, академическая	Понимающая, гуманитарная, постклассическая, модернистская, практическая
Частные подходы		
1	Объективистский	Интерпретативный
2	(Структурно-)функционалистский	Интеракционистский / конструктивистский
3	Теоретико-операциональный	Феноменологически, эмпирически ориентированный

Исходя из сказанного, рассмотрим основные российские социологические дефиниции семьи, дополнив их сравнительным анализом социальных представлений о семье, сформированных у современных российских студентов.

В качестве базовых были выбраны определения семьи, которые были даны отечественными авторами специальных монографий и учебных пособий по этой проблематике (см. табл. 2).

Таблица 2

Определения семьи в отечественной социологии

Определение	Автор(ы)
Отношения, «через которые и благодаря которым осуществляется воспроизводство человека, общественный механизм этого воспроизводства»	А.Г. Харчев ¹²
Исторически-конкретная система взаимоотношений между супругами, между родителями и детьми, малая социальная группа, члены которой связаны брачными или родственными отношениями, общностью быта и моральной ответственностью и социальная необходимость в которой обусловлена потребностью общества в физическом и духовном воспроизводстве населения	А.Г. Харчев ¹³
Совокупность индивидов, состоящих, по меньшей мере, в одном из трех видов отношений: кровного родства, порождения и свойства.	С.И. Голод ¹⁴
Общность людей, основанная на единой общесемейной деятельности, только тогда может быть определена в качестве семьи, когда присутствуют все три ее ключевых признака (супружество – родительство – родство).	А.И. Антонов, В.М. Медков ¹⁵
Общность людей, связанных отношениями супружества, родительства и родства на основе совместного домохозяйства и (или) производства... (выполняющую) функции воспроизводства населения и социализации детей, а также содержания (поддержания существования) членов семьи.	А.И. Антонов ¹⁶

Становится очевидным, что при имеющихся различиях наиболее известных дефиниций семьи в российской социологии их можно, скорее, отнести к объективистским, (структурно-)функционалистским, естественно-научным.

Отталкиваясь от этого, попытаемся опереться в понимании семьи на другую парадигму и другие подходы, с опорой на социальные представления студенческой молодежи.

Для этого обратимся к результатам локального авторского эмпирического исследования, в основе которого лежит подход социального конструирования понятий акторами в повседневной жизни.

Методика: анкетный закрытый групповой очный письменный (ответы давались респондентами письменно – выбиралась одна из оценок шкального типа, а сами шкалы зачитывались исследователем вслух) опрос с использованием ранее предложенного инструментария¹⁷. Для оценивания предлагалось два набора объектов:

1. Формы семьи (биологические родители с детьми, биологическая мать с детьми, приемные родители т. п.) и «семейноподобных» общностей (детский дом, спортивная команда, студенческое братство и т. п.). Они оценивались по 6-балльной шкале («Я совершенно определенно (не) назвал(а) бы это семьей»): чем выше балл, тем увереннее оцениваемая общность признавалась семьей;

2. Качества (атрибуты) таких общностей, которые рассматриваются респондентами в качестве существенных или несущественных для семьи. Они оценивались по 8-балльной шкале («я считаю это (не) существенным для семьи»). Чем выше балл, тем важнее для семьи обладать оцениваемым атрибутом.

Выборка: опрошены студенты (№=101, из них 17 юношей), учащиеся третьего-пятого курсов трех гуманитарных факультетов РГГУ. Средний возраст – 20,9 лет.

Результаты и их обсуждение

Прежде всего, отметим наиболее бесспорные результаты (касающиеся как форм семьи, так и ее ключевых, наиболее важных характеристик), фактически не меняющиеся в зависимости от пола и возраста респондентов. Суммарные позитивные оценки форм семьи варьировались в пределах 88–98 %, а параметров, с необходимостью им присущих, – в пределах 97–100 %. Единственным атрибутом семьи, по которому оценки девушек были статистически значимо выше, чем у юношей ($p \leq 0,05$) – «отношения»¹⁸.

Обращают на себя внимание (см. табл. 3) несколько закономерностей, касающихся признания в качестве семьи (помимо безусловного приоритета двух биологических родителей с детьми) следующих общностей:

- неполная (как материнская, так и отцовская) семья с ребенком;
- общность, образованная в результате вступления одного из супругов в повторный брак и ребенок;
- социальные (приемные) родители с ребенком;
- расширенная (трехпоколенная) семья (в качестве таковой ее признают 91 % респондентов, но лишь 76 % юношей при статистической незначимости различий);

– супруги без детей замыкают перечень (88 % в целом по выборке считают ее таковой при отсутствии половых различий и менее высоких, но статистически незначимо отличающихся, оценках старших респондентов).

Таблица 3

Общности, рассматриваемые респондентами в качестве семьи, и ее важные атрибуты*

Тип общности	Атрибут семьи
Два биологических родителя и дети	Забота Общение
Биологическая мать с детьми Биологическая мать, отчим и дети	Защита Любовь Доверие Ответственность Дружба Понимание Совместное преодоление трудностей Честность Чувство единства / быть вместе
Биологический отец, мачеха и дети Биологический отец с детьми	Уважение
Двое приемных родителей и их дети Прародители, их взрослые дети и внуки	Близость Тепло Отношения
Супружеская пара без детей	Поддержка

* Общности и атрибуты ранжированы по мере убывания согласованности оценок. Объединены количественно совпадающие в целом по выборке оценки.

Примечательно, что за исключением двух биологических родителей с детьми и расширенной семьи все перечисленные общности не укладываются в дефиницию семьи А.И. Антонова и В.М. Медкова (см. табл. 2). Сам А.И. Антонов рассматривает подобные семьи (неполные, с повторным браком супругов, с приемными детьми и т. п.) в качестве второстепенного объекта социальной политики в отличие от основного типа – «нормальной семьи», по-видимому, состоящей из двух супругов, состоящих в первом браке с двумя-

тремя биологическими детьми, необходимыми для простого воспроизводства поколений¹⁹.

Если говорить об атрибутах, по мнению респондентов, с необходимостью присущих семье, то абсолютное первенство занимают первые два – забота и общение (по ним отмечено полное единодушие опрошенных).

Вторая группа качеств (защита, любовь, доверие...) примыкает к первой (девушки и респонденты средней возрастной группы признают их в качестве важных чуть реже – в 98–99 % случаев).

В дальнейшем эта тенденция сохраняется и особенно ярко проявляется применительно к параметру «отношения» (не исключено, что коннотативно для девушек они означают психологизацию, романтизацию взаимодействия с партнером, а для юношей – конфликтность – «выяснять отношения»). Закрывает перечень «поддержка» (среднегрупповая оценка ее важности для семьи – 96 %, юноши – 88 %, 21-летние респонденты – 92 %).

В целом по своим наиболее согласованным параметрам образ семьи в глазах московских студентов-гуманитариев подразумевает открытость, честность в общении, проявление заботы членами семьи, их любовь и понимание. С одной стороны, эти параметры семьи, которые должны быть ей присущи, в значительной мере отражают устойчивые социальные представления и стереотипы. Но с другой – они пронизаны доминантой стабильной надежности семьи во взаимоотношениях с окружающим миром (преодоление трудностей, ответственность, защита, поддержка, единство и т. п.).

Примечательно, что использованная методика не позволяет определить одностороннюю направленность или взаимность тех или иных параметров, присущих семье. Являются ли, по мнению опрошенных, «забота, защита, любовь, доверие, понимание» и т. п. взаимными или респондент рассматривает себя в качестве того, кто их получает? Напомним, что ранее²⁰ с использованием открытого вопроса было обнаружено, что на первом месте по частоте встречаемости при описании «идеальной семьи» и у женихов, и у невест (опрашивались молодые пары вступающих в брак) оказалась любовь партнера, направленная на них.

Далее, исключив из анализа практически бесспорные (по мнению респондентов – см. табл. 3) типы семьи и ее атрибуты (а также, напротив, – общности, не признаваемые в качестве семьи или ее важных атрибутов), мы предприняли более сложные виды анализа полученных данных.

На первом шаге был использован *анализ соответствий*²¹. В результате были выделены три группы форм семьи и ее параметров

(при отсутствии статистически значимых связей между ними) и умеренной доле объясняемой дисперсии:

- девушки и промежуточная возрастная группа (21 год), рассматривающие в качестве семьи различные формы (квази) социального родительства: тетю с племянниками, мачеху с детьми, однополую пару с детьми и даже детский дом. Их отличительным атрибутом является ощущение себя как «части» общности;
- старшие респонденты и юноши, отличительной чертой которых является более выраженное признание в качестве семьи такой общности, как «биологический отец, теща и дети»;
- наиболее молодые респонденты, для которых характерно рассмотрение в качестве ключевых атрибутов семьи «руководство» и «взлеты и падения».

На втором шаге с той же исходной информацией был осуществлен факторный анализ методом главных компонент. Его результаты представлены в таблице (см. Приложение 1). Здесь приведем интерпретацию полученной 4-факторной структуры, обладающей умеренной объяснительной силой (33,9 % объясненной дисперсии).

Содержательно проинтерпретируем полученную структуру общностей, воспринимаемых респондентами в качестве семьи с присущими ей специфическими атрибутами.

Фактор 1 («мощность» – 16,6 %) – *традиционализм*: интерпретация семьи как общности, основанной на доброте, общих ценностях, принятии ее членами друг друга и сплоченной. По своим социально-демографическим параметрам эта общность традиционна (основана на кровном родстве) и подразумевает ведение совместного хозяйства, воспитание детей и т. п. Исключением из этого правила являются отчим/мачеха с детьми.

Фактор 2 (8,4 %) – *социальное партнерство*: трактовка семьи как общности, основанной на отношениях дальнего кровного родства или при его отсутствии – на базе товарищества (без преданности друг другу и в целом без эмоциональной близости) – патронат, нерегистрируемое сожительство (в том числе однополых партнеров). Здесь же фигурируют такие квазисемейные общности, как детский дом и студенческое братство.

Фактор 3 (4,6 %) – *полигон для апробации социальных ролей*: рассмотрение семьи как общности, в которой апробируются способы разрешения конфликтов (проявление силы) в условиях безопасности; от принадлежности к которой испытываешь гордость; с преобладанием в ней рациональных дистантных социальных

связей без интимности и общего дома. Здесь же упоминаются спортивная команда и временное прибежище.

Фактор 4 (4,3 %) – *неформальное добровольное гражданское объединение*: акцент при восприятии таких общностей (включающих в себя даже отдельного индивида, но исключающих как брак, так и внебрачное бездетное сожительство, а также родительские роли) делается на безвозмездную активность, несемейное комфортное товарищество, совместное проживание с общими согласованными обязательствами, но без ценностного единства и без уточнения форм этих объединений.

Обратим внимание на то, что, как и при выделении общностей, с высокой степенью вероятности относимых к семье (см. табл. 3), в первом наиболее мощном факторе (по своему «весу», примерно равному остальным трем) респонденты вновь проявили весьма традиционное понимание семьи, важнейшим признаком которой является кровное родство ее членов.

Полученная закономерность, видимо, неслучайна, поскольку проведенный ранее сравнительный анализ этих российских данных с американскими, полученными на сходной выборке с использованием идентичного инструментария, выявил²², что:

- российские студенты с большей определенностью (в сравнении с американскими) воспринимают общность как семью при наличии кровной связи между ее членами, особенно – порождения. Оценки американцев выше только применительно к трем общностям с дальним/неполным кровным родством их членов: «взрослые брат/сестра, воспитывающие младших сиблингов»; «прародители, воспитывающие внуков» и «мачеха, отчим и дети». Примечательно, что согласно количественным репрезентативным данным португальского исследования 2009–2010 гг., «расширенное» (extended) родство «играет важную, но второстепенную роль»²³.
- и напротив, американские студенты определяют ряд общностей (старые друзья, армейское подразделение, спортивная команда, религиозная паства и т. п.) с отсутствием кровнородственных отношений в качестве семьи, а российские – нет;
- сожительство (фактический брак) для американцев – семья, а для россиян – нет;
- наконец, общей чертой молодых россиян и американцев является рассмотрение бездетных супругов в качестве семьи (причем оценки россиян даже более категоричны).

Таким образом, кровное родство, порождение и брак являются для россиян существенно более важными в качестве ключевых свойств общности, позволяющих считать ее семьей. А для амери-

канцев характерна расширенная метафорическая интерпретация различных общностей в качестве семьи.

Если проводить более детальное кросскультурное сравнение атрибутов, присущих семье²⁴, то сначала выделим группы качеств семьи (около 1/3 от всего перечня), значимость которых не различается для подвыборок (здесь и далее – по мере убывания оценок):

- социально-психологические (позитивные и эмоциональные) особенности супружеских и/или внутрисемейных отношений (любовь, уважение, честность, забота, прощение, доброта, согласие, дружба, привязанность, обязательства, воспитание и удовлетворение потребностей);
- родительские роли (родители и отец);
- дом как убежище (дом и безопасность);
- семья, по меньшей мере, как диада (в ее составе более одного человека с присущими им отношениями).

А кросскультурные различия (которые статистически значимы, $p \leq 0,05$) атрибутов, приписываемых семье, можно представить в таблице (см. табл. 4).

Основываясь на двух первых группах качеств (см. табл. 4), выраженных в русской подвыборке, российская семья близка к «сцепленному» и/или «сплоченному» типу²⁵.

Специфически российскими группами атрибутов семьи являются ее социально-психологические параметры, акцентирующие сплоченность ее членов, дополняемые эмоциональной привязанностью между ними. И то и другое помогает взаимодействовать с «внешним миром», выступая в качестве практически единственной «опоры», которой можно доверять.

Таблица 4

Группы качеств, присущих семье

№	По мнению американцев (№=31)	По мнению русских (№=18)
1	Социально-психологические (рациональные и отчасти негативные) особенности межсупружеского и/или внутрисемейного сотрудничества (признание/принятие; руководство; ценности; преданность/сострадание; учителя/ролевые модели; конфликты; грусть и т. п.)	Социально-психологические особенности семьи как сплоченной единицы («бизнес-команды») в борьбе против внешнего мира: доверие, общение, понимание, чувство единства, совместное преодоление трудностей, ответственность, сплоченность, финансы, общая история

Окончание табл. 4

№	По мнению американцев (№=31)	По мнению русских (№=18)
2	Установка на пожизненные отношения (всегда рядом; пожизненно/навсегда; безопасность; сила; согласие; взлеты и падения)	Эмоциональная межличностная привязанность (близость, счастье, тепло и интимность)
3	Расширенная структура семьи (сестра/брат; прародители; брак; двоюродные братья/сестры и не кровные родственники)	Социально-демографическая традиционная структура нукlearной семьи (мать; дети; мужчина, женщина и ребенок; жить вместе; кровные родственники)
4	Позитивные, преимущественно индивидуальные эмоции (смех; удобный/спокойный; гордость; развлечения)	

Привнесем в полученные данные социальный контекст.

Так, во-первых, согласно данным Европейского социального исследования (European Social Survey, 2007, 2008) ключевые количественные показатели межличностного доверия в России умеренно низки, составляя 0.38–0.40. Более того, следует согласиться, что ценностная оппозиция «верховой власти, неподотчетной обычным людям» и «семьи» соответствует «декларативному» и «реальному (практическому)» доверию. Причем первое преимущественно персонифицировано в лице президента и/или председателю правительства. А последнее («рутинное доверие»), обладающее высокой значимостью и ценностью, проявляется в ситуациях привычного, повседневного взаимодействия, прежде всего, в семье, с коллегами по работе и иногда – с соседями²⁶. Таким образом, именно семья является «группой поддержки» во взаимодействии с обществом и государством.

Во-вторых, полученные данные можно рассмотреть с точки зрения двух «культурных осей» Г. Хофстеде (G. Hofstede): дистанции власти и индивидуализма-коллективизма. Исследование, проведенное в России в начале 2000-х годов по его методике, выявило, что при всех различиях между студентами из разных регионов они обладают более «прозападным менталитетом, чем население в целом»²⁷, т. е. им присущи меньшая дистанция власти и более выраженный индивидуализм. Наши данные лишь отчасти согласуются с этим выводом. С одной стороны, стремление ограничить количество общностей, рассматриваемых в качестве семьи, и провести

четкую грань между семейной жизнью и гражданской, социальной активностью, может быть интерпретировано как проявление индивидуализма. С другой стороны, последняя особенность может рассматриваться как проявление большей дистанции власти. Наконец, можно усомниться в точности утверждения о «западном» индивидуализме постсоветской молодежи как новообразовании. Не будем забывать, что в советское время проявления коллективизма носили преимущественно идеологически оправданный, официально приветствуемый, вынужденный и декларативный характер. Но уже тогда существовало то, что Ю.А. Левада назвал «лукавством» человека советского (в данном случае – внешние проявления коллективизма при интериоризованном индивидуализме). Отчасти в пользу этого может свидетельствовать тот факт, что советско-российские исследователи семьи (в меньшей степени контролируемые и обладающие меньшими ресурсами, чем, например, ученые естественно-научных направлений) в течение 1986–1992 гг. существенно реже американских социологов публиковали статьи в соавторстве, т. е. самореализовывались в науке преимущественно индивидуально²⁸.

В целом социальные представления американцев о семье и ее существенных характеристиках более согласованы, а даваемые оценки более высоки. Интерпретация этой особенности может быть различной. Во-первых, перечень оцениваемых качеств, присущих семье, был предварительно сформирован в ходе качественного американского исследования. Поэтому, несмотря на универсальность семьи как социального феномена, возможно, ряд ее атрибутов, специфичных для России, был упущен. Во-вторых, высокая вариабельность российских оценок может быть связана с разнокачественным пониманием/интерпретацией параметров семьи. Предвидя это и не имея возможности провести развернутую процедуру адаптации инструментария (включающую, например, его прямой и обратный перевод), мы предполагали, что студенты гуманитарного московского вуза чаще всего в качестве иностранного языка владеют английским. Кроме того, в инструкции об ответах на вопросы специально оговаривалась возможность затруднения в понимании обратиться к англоязычному оригиналу термина (такие случаи были). Наконец, в-третьих, это может свидетельствовать о большей субъективной значимости (по крайней мере, некоторых) атрибутов семьи для россиян, их субъективной близости к «Я-концепции»²⁹.

Несмотря на популярность использования понятия семьи в политической риторике, его российские социологические интерпре-

тации, с одной стороны, не совпадают друг с другом (речь идет преимущественно о конъюнктивном или дизъюнктивном объединении трех ключевых признаков: кровного родства, порождения (родительства) и свойства (супружества)); с другой – они выполнены в рамках одной парадигмы (естественно-научной; академической) и одного подхода (объективистского, функционалистского, теоретико-операционального).

Попытка прояснить социальные представления российской молодежи, предпринятая в русле иной парадигмы (гуманитарной, практической) и иного подхода (субъективного, феноменологического и т. п.) обнаружила их большее сходство с теоретической дефиницией семьи, объединяющей ключевые ее признаки дизъюнктивно (С.И. Голод), т. е. более гибкой и широкой. Вместе с тем распространение вспомогательных репродуктивных технологий (ВРТ) и связанное с этим усложнение форм (квази)семейных отношений является своеобразным вызовом для социальных исследователей семьи, диктующим необходимость уточнять понятийный аппарат, например, апеллируя к понятиям семейных групп³⁰. Так, в частности, следует ли рассматривать (биологическое) родительство (отношение порождения) – один из ключевых параметров дефиниции семьи – только применительно к обоим супругам? Или один из них может быть биологическим родителем, а другой – нет? Помимо прочего уточнение понятия семьи способно модернизировать статистический учет и понимание тенденций ее развития.

Пока же отличительной чертой социальных представлений российских (в сравнении с американскими) студентов о семье является более выраженная ориентация на кровное (преимущественно «ближнее» – между родителями и детьми, сиблингами) родство ее членов. Социальное родительство допускается фрагментарно (например, в отношении приемных родителей, отчима/мачехи).

Аналогичные представления американских студентов более диффузны. Помимо отмеченных общностей, признаваемых в качестве семьи и основанных на родительстве или кровном родстве или супружестве, значительно сильнее выражено отнесение к этой же группе различных форм социального родительства (приемные или патронатные родители т. п.). Более того, в соответствии с этими представлениями в определенной степени в качестве «семейных» форм определяются такие общности, как сотрудники пожарной станции, волонтерских организаций, религиозная паства и т. п., укорененные в ближайшем социальном окружении (community) и нередко являющиеся первичными формами гражданского общества.

Детализированные социальные представления о семье (ее качествах, атрибутах), в том числе о значимости социально-психологических аспектов интимности тоже достаточно традиционны (и культурно универсальны): позитивные социально-психологические черты внутрисемейных отношений; родительские роли и семья (дом) как убежище.

Специфически российская особенность этих представлений – акцент на сплоченности семейных отношений. Не исключено, что эта «нагруженность» семьи параметрами «сплоченной команды» связана с недоверием россиян к существующим социальным институтам, несформированностью простейших форм гражданского общества. Возможно, именно с этим связаны результаты факторного анализа умеренно важных атрибутов семьи, согласно которым три из четырех факторов описывают семью как полигон для апробации социальных ролей, социальное партнерство и волонтерскую организацию.

Социальные представления о семье (ее существенных атрибутах) американских студентов более индивидуализированы (с акцентом на индивидуальные эмоциональные переживания и внутрисемейное взаимодействие) с ориентацией на включение в семью широкого круга лиц (в том числе неродственников) и установкой на взаимодействие в течение продолжительного (пожизненного) семейного союза.

Примечательно, что вопреки существующим стереотипам о «загадочной русской душе» и прагматизме (если не меркантилизме) американцев, выявлена, скорее, обратная тенденция. С одной стороны, отмечена некоторая романтизация семейных отношений американцами (например, ориентация на пожизненность семейного союза в сочетании с позитивными социально-психологическими особенностями отношений в нем), и напротив – некоторый рационализм русских в восприятии семьи почти как сплоченного трудового коллектива, действующего в неблагоприятной бизнес-среде.

Отдельного внимания в будущем заслуживает следующая особенность социальных представлений о семье и ее ключевых атрибутах. Представления о формах семьи у россиян – более четкие, а об атрибутах – более диффузные, а у американцев – наоборот.

Полученные результаты носят пилотажный характер и нуждаются в дальнейшей анализе и осмыслении. Вместе с тем они задают иную «оптику» (с точки зрения социальных представлений) в отличие от сложившихся подходов к пониманию современных семейных форм, их наиболее существенных характеристик. При этом следует помнить, что репрезентативность полученных

данных весьма ограничена и касается главным образом молодых студентов-гуманитариев (преимущественно девушек).

При продолжении подобных (например, масштабных, с использованием количественной методологии) исследований в дальнейшем необходимо учитывать дополнительную информацию, проясняющую социальный контекст функционирования семьи, в частности об экономическом благосостоянии общества, формах и мерах реализуемой социальной (в том числе семейной) политики. Кроме того, важно принимать во внимание «стадию жизненного цикла семьи и ее биографические переменные», а также такие «контекстуальные переменные... как профессиональный статус, гендер, уровень образования, брачный статус... и принадлежность к возрастной когорте»³¹.

Таблица 5

Результаты факторного анализа социальных представлений
о формах и атрибутах семьи, факторные нагрузки

Форма/атрибут семьи*	Фактор 1 16,63%**	Фактор 2 8,39%	Фактор 3 4,63%	Фактор 4 4,27%
Безопасность	1,773		0,895	
Брак	1,28			
Взлеты и падения	1,047			
Воспитание	1,685			
Всегда рядом	1,726		-0,852	
Гордость			1,85	
Дар / дарение			-1,365	0,983
Двоюродные братья / сестры	1,431			
Дети	1,85			
Доброта	2,406			-1,141
Дом	1,2		-1,658	
Дяди / тети	1,279			
Интимность / тесная связь	1,02		-1,593	
Конфликты			1,18	
Кровные родственники	1,699			

Продолжение табл. 5

Форма/атрибут семьи*	Фактор 1 16,63%**	Фактор 2 8,39%	Фактор 3 4,63%	Фактор 4 4,27%
Мама	1,628			-1,725
Мужчина, женщина и ребенок	1,894			
Ободрение	1,925			
Общая история	0,898			
Общие узы / обязательства	1,511			1,163
Отец	1,662			
Пожизненно / навсегда	1,998			
Прародители	1,33			
Преданность	1,102	-0,914		
Предупредительность	1,99			
Приверженность / обязательство	1,849		-1,531	
Привязанность / объятия / поцелуи	1,669			
Признание / принятие	2,269			-1,264
Принадлежность	1,517			
Прощение	1,713			
Развлечения	1,696			
Родители	1,405			-1,474
Руководство	1,632			
Сестра / брат	1,524			
Сила	0,952		1,21	
Смех	1,656			
Совместное использование (имущества)	1,592			
Совместное проживание	1,378			1,611
Согласие	1,165			0,948
Сострадание	1,346			
Сплоченный	2,092			
Структурированный	1,058			

Продолжение табл. 5

Форма/атрибут семьи*	Фактор 1 16,63%**	Фактор 2 8,39%	Фактор 3 4,63%	Фактор 4 4,27%
Счастье	1,237			
Товарищество	1,1	0,977		0,993
Удобный / спокойный			0,951	0,984
Удовлетворение потребностей	1,821		0,66	
Учителя / ролевые модели			1,354	
Финансы	1,458	-0,99		
Ценности	2,201			-0,869
Часть	1,666		0,992	
Биологическая мать, отец мужа (свекор) и дети	1,085			
Биологический отец, теща и дети		1,217		
Взрослые брат / сестра, воспитывающие младших сиблингов		1,827		
Детский дом		0,86		
Дядя, воспитывающий племянника(-цу)		1,798		
Мать жены (теща) с внуками	0,966	1,954		
Мачеха с детьми	1,139	2,015		
Одинокий взрослый без детей		0,901	0,952	
Однополая пара без детей		1,814		
Однополая пара с биологичес- кими детьми		1,876		
Однополая пара с приемными детьми		2,035		
Отец мужа (свекор) с внуками	0,901	1,756	-0,938	
Отчим с детьми	1,216	1,896		
Пара, живущая вместе вне брака и без детей		1,093		-1,01
Патронатный(-е) родитель(-и) с воспитываемыми детьми		1,518		-1,077

Окончание табл. 5

Форма/атрибут семьи*	Фактор 1 16,63%**	Фактор 2 8,39%	Фактор 3 4,63%	Фактор 4 4,27%
Прародители, воспитывающие внуков		1,492		
Проживающие в приюте или временном убежище			1,114	
Спортивная команда			0,958	
Старые друзья				-1,136
Студенческое братство		0,882		
Тетя, воспитывающая племянника(-цу)		1,935		
Мачеха, отчим и дети		1,729		

* Из перечня были исключены общности (некровные родственники, армейское подразделение, коммуна, религиозная паства) и параметры (больше одного человека), значение факторных нагрузок которых оказалось меньше граничного (0.85) для всех четырех факторов.

** «Мощность фактора» – доля объясняемой дисперсии полученных данных.

Примечания

- ¹ *Harris S.R.* Objective and interpretive approaches to equality in marriage // *Journal of Constructivist Psychology*. 2009. Vol. 22, n° 3. P. 218.
- ² *Ионин Л.Г.* Понимающая социология: историко-критический очерк. М.: Наука, 1979; *Он же.* Философия и методология эмпирической социологии. М.: ГУ-ВШЭ, 2004; *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Психология человека: Введение в психологию субъективности. М.: Школа-Пресс, 1995; *Солодникова И.В.* Само-реализация личности в зрелом возрасте: (социологический анализ): Дис. ... д-ра социол. наук. М., 2007; *Ядов В.А.* Современная теоретическая социология как концептуальная база исследования российских трансформаций. СПб.: Интер-соцс, 2006.
- ³ *Эткинд А.М.* Психология практическая и академическая: расхождение когнитивных структур внутри профессионального сознания // *Вопросы психологии*, 1987. № 6. С. 20–30.
- ⁴ *Harris S.R.* Op. cit. P. 213–236.
- ⁵ *Weigel D.J.* The concept of family an analysis of laypeople's views of family // *Journal of Family Issues*. 2008. Vol. 29, n° 11. P. 1428.

- ⁶ *Weigel D.J.* Op. cit.
- ⁷ *Trost J.* Family as a set of dyads // Concepts and definitions of family for the 21 century / Ed. by V.H. Settles et al. N.Y.: Haworth Press, 1999. P. 79–80.
- ⁸ *Андреева Г.М.* Психология социального познания: Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Аспект Пресс, 2000. С. 5.
- ⁹ *Хьюстон М., Штребе В.* Введение в социальную психологию: Европейский подход: учебник для студентов вузов / Пер. с англ. под ред. Т.Ю. Базарова. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. С. 116.
- ¹⁰ Социология: Энциклопедия / Сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко. Минск: Книжный дом, 2003. С. 235.
- ¹¹ *Донцов А.И., Емельянова Т.П.* Концепция социальных представлений в современной французской психологии // Вопросы психологии. 1984. № 1. С. 147–152.
- ¹² *Харчев А.Г.* Исследования семьи: на пороге нового этапа // Социс. 1986. № 3. С. 27.
- ¹³ *Харчев А.Г.* Социология семьи: проблемы становления науки. М.: ЦСП, 2003. С. 71.
- ¹⁴ *Голод С.И.* Семья и брак: историко-социологический анализ. СПб.: Петрополис, 1998. С. 91.
- ¹⁵ *Антонов А.И., Медков В.М.* Социология семьи. М.: Изд-во МГУ: Изд-во Международного университета бизнеса и управления («Братья Карич»), 1996. С. 66.
- ¹⁶ *Антонов А.И.* Семья как институт среди других социальных институтов // Семья на пороге третьего тысячелетия / А.И. Антонов, М.С. Мацковский, Дж. Мэддок, М. Хоган. М., 1995. С. 184–185.
- ¹⁷ *Weigel D.J.* Op. cit. P. 1426–1447.
- ¹⁸ Подробнее см.: *Солодников В.В.* Семья и жизненный мир молодой социально-гуманитарной интеллигенции / Под общ. ред. Ж.Т. Тощенко // Жизненный мир научно-технической и социально-гуманитарной интеллигенции: общее и особенное: Материалы XVI Международной теоретико-методологической конференции. (Москва, 7 апреля 2015 г.) М.: РГГУ, 2015.
- ¹⁹ *Антонов А.И.* Семья как институт среди других социальных институтов // Семья на пороге третьего тысячелетия / А.И. Антонов, М.С. Мацковский, Дж. Мэддок, М. Хоган. Москва, 1995. С. 183–184.
- ²⁰ *Солодников В.В.* Социально дезадаптированная семья в контексте общественного мнения // Социологические исследования. 2004. № 6.
- ²¹ *Солодников В.В.* Семья и жизненный мир молодой социально-гуманитарной интеллигенции....
- ²² *Solodnikov V.* Youth's social perceptions of family: Cross-cultural analysis // Demographic and Institutional Change in Global Families. Mar. 28–30, 2013. [Электрон. ресурс] URL: <http://www.ios.sinica.edu.tw/dicgf/abstract/p-16-5.pdf>.
- ²³ *Wall K., Gouveia R.* Changing meanings of family in personal relationships // Current Sociology. 2014. Vol. 62, n° 3. P. 352 [Опубликовано онлайн перед печатью 30 января 2014 г. DOI: 10.1177/0011392113518779. P. 369.]

- ²⁴ Подробнее см.: *Solodnikov V.* Youth's Social Perceptions of Family: Cross-cultural Comparison of Basic Attribute // Family: continuity and change: The Interim Meeting of the Research Network "Sociology of families and intimate lives" of European Sociological Association (ESA), 25–27 September, 2014. Vilnius. [Электрон. ресурс] URL: http://esarn13im2014.mruni.eu/wp-content/uploads/2014/10/ESA-RN13-IM2014_poster1.pdf
- ²⁵ Подробнее см.: *Olson D.H., DeFrain J.* Marriage and the family: diversity and strengths. Mountain View, CA; Toronto: Mayfield Publ. Co, 1997. P. 81–106.
- ²⁶ *Гудков Л.* «Доверие» в России: смысл, функции, структура // Вестник общественного мнения. 2012. № 2 (112). С. 29.
- ²⁷ *Латов Ю.В., Латова Н.В.* Открытия и парадоксы этнометрического анализа российской хозяйственной культуры по методике Г. Хофстеда // Мир России. 2007. № 4. С. 71.
- ²⁸ Подробнее см.: *Солодников В.В.* Социально-дезадаптированная семья в современном обществе. Рязань: Пресса, 2001.
- ²⁹ Подробнее см.: *Петренко В.Ф., Алиева Л.А.* Исследование этнических стереотипов с использованием метода «множественных идентификаций» // Психол. журнал. 1987. Т. 8. № 6. С. 17–18.
- ³⁰ Подробнее см.: *Солодников В.В.* Семья и семейные группы: к уточнению понятий и перспектив исследования // Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные исследования. 2011. №1 (10). С. 43–56.
- ³¹ *Wall K., Gouveia R.* Op. cit. P. 352.

Электронный дискурс: поддерживать или бороться

В статье предложены различные определения и особенности представлений интернет-коммуникации в современном мире. Представлено поэтапное развитие информационной среды.

Ключевые слова: Интернет, интернет-коммуникация, общение, современный мир, реальная жизнь, социальная жизнь, информация, информационная среда.

Современное общество постоянно предъявляет новые требования к человеку и требует от него быстрой адаптации к изменяющимся условиям. Человек постоянно находится в информационном потоке, через него каждый день проходит огромное количество информации. Само человечество является творцом новой информационной среды, в которой каждый отдельный человек не всегда может самостоятельно адаптироваться.

Давайте рассмотрим, что же такое информация и информационная среда. «Информация – это форма существования знания, отчужденного от носителя и ставшего общественным достоянием». Иными словами, информация, отчуждаясь от своего носителя, формирует новое пространство, а точнее – среду своего существования и распространения.

«Информационная среда – это совокупность информационных условий существования субъекта (это наличие информационных ресурсов и их качество, развитость информационной инфраструктуры). Информационная среда предоставляет условия для развития субъекта информационного пространства, однако степень ее благоприятствования определяется уже внутренними характеристиками субъекта (информационный потенциал, характеризуемый

некоторой априорной информированностью, когнитивностью, определенным уровнем инфопотребности)»¹.

Еще одну формулировку дает М.И. Башмаков, под информационной средой он понимает «систему средств общения с человеческим знанием, служащую как для хранения, структурирования и представления информации, составляющей содержание накопленного знания, так и для ее передачи, переработки и обогащения»².

Б.Г. Паршукова сравнивает информационную среду с контейнером, в котором хранится информация, которой обладает общество. «Информационная среда создается на основе технических средств, обеспечивающих сбор, обработку, позволяющих хранить и передавать письменно информацию»³.

Современное общество характеризуется тем, что из-за обилия информации и запросов к ее получению она не предстает перед человеком в готовом виде, а требует генерации и комбинирования. Эти процессы требуют высокой интеллектуальной культуры от человека: для того чтобы читать книги, необходимо знать грамоту и уметь читать, а в современном обществе этого уже недостаточно, необходимо уметь пользоваться сложным техническим оборудованием, то есть планка постоянно поднимается вверх и требует от человека все большего развития для участия в обмене информацией.

Из этого можно заключить, что информационная среда – это система и ее окружение, состоящие из информационных потоков, отчужденных от ее носителя, система, доступная для получения с помощью определенных технических средств и навыков.

Можно выделить три основных этапа в развитии информационной среды: общество без письменности, общество с письменностью и современное информационное общество. До изобретения письменности информация в основном хранилась в виде образов, которые сохранились и до наших дней в виде наскальной живописи. С изобретением алфавита и письменности информация стала храниться и передаваться при помощи символов, которые в закодированном виде передавали зашифрованное в них послание. В настоящее время человек использует обе формы хранения информации, что позволяет ему более универсально использовать накопленные знания.

Еще недавно вся информация хранилась на печатных носителях, сейчас же основной сферой распространения информации становится компьютеризированная среда.

Информационная среда в своей совокупности, становясь все более важной и неотъемлемой частью окружающей среды челове-

ка, предъявляет к нему все возрастающие адаптивные требования. Человечество было вынуждено адаптироваться к естественной природной и искусственно созданной информационной среде на всем протяжении развития, однако быт современного человека определяется новыми реалиями, новыми экологическими, социальными, культурными и политическими обстоятельствами.

Конечным результатом информационно-компьютерной революции, которая происходит в настоящее время, должно стать создание новой информационной цивилизации.

Развитие аудиовизуальных средств трансляции информации и, в особенности, использование компьютерных технологий во много раз расширило и качественно изменило поток информации, которую потребляет человек, до крайности обострив проблему адаптации человека к этой информации. Особенно остро эта проблема стоит перед пожилыми людьми, которым сложнее приспособиться к новым реалиям.

В результате создания человеком вокруг себя новой окружающей среды (гиперурбанистической, информационной) возникает ситуация, при которой организм человека не имеет эволюционно подготовленной нормы реакции, и поэтому реагирует на изменения среды появлением новых профессиональных заболеваний, хроническим напряжением адаптационных систем.

Можно выделить особенности адаптации на современную информационную среду:

- компьютерные технологии расширили и изменили поток обрушивающейся на человека информации, что, в свою очередь, оказывает огромное влияние на сознание человека и его культуру. К сожалению, наши дети все чаще усваивают правила поведения из различных средств массовой информации, что способствует формированию образцов поведения;
- образуются социальные структуры по группам идентичности и стереотипности массовой культуры. Стереотипизация играет роль психологического регулятора в жизни человека. Без стереотипов в настоящее время человек бы не справился;
- у человека возникают проблемы на биологическом (компьютерный зрительный синдром, нервно-мышечные заболевания), и на социально-психологическом уровне (зависимость от Интернета и компьютерных игр, травмирование детской психики сценами насилия на экране). Не стоит забывать, что наряду с отрицательными признаками влияния Интернета на человека существуют и положительные – быстро развивается интеллект, логическое мышление и воображение человека.

Информационная среда состоит из совокупности компонентов, именно с этими компонентами взаимодействует человек, а не с самой абстрактной информационной средой.

К компонентам информационной среды относятся:

- информационные компоненты (телевидение, радио, пресса, Интернет, компьютер);
- коммуникативные компоненты (межличностная коммуникация, сотовая и телефонная связь, Интернет).

Не стоит забывать, что в реальном общении существуют не только межличностные отношения, а именно эмоциональные отношения людей между собой, но и общественные отношения, которые по своей природе являются безличными.

Межличностные отношения находятся внутри общественных отношений, в одном ряду с ними. Нельзя недооценивать какой-либо из данных рядов отношений – они взаимосвязаны. Общественные и межличностные отношения реализуются посредством общения. Люди всегда общаются в деятельности, «по поводу» нее. Общение формирует общность индивидов, выполняющих совместную деятельность.

Общение можно рассматривать как сторону (элемент) деятельности, при этом деятельность – это условие общения. Общение может быть самостоятельной деятельностью:

- 1) коммуникативная его сторона (у детей);
- 2) в общем плане общение как вид деятельности.

Коммуникация – это процесс обмена информацией, ее смысловым значением между двумя или более людьми⁴. В процессе коммуникации происходит движение информации и обмен эмоциями между коммуникатором и реципиентом. Коммуникация бывает межличностной, внутригрупповой, межгрупповой и массовой. Наиболее важной формой является массовая коммуникация, в процессе которой происходит обмен информацией между социумом и отдельными людьми.

Существуют попытки свести общение к обмену информацией и рассматривать его с точки зрения теории информации (кибернетика). Однако в процессе человеческого общения информация видоизменяется, развивается и формируется по таким средствам, как:

1. Интерсубъектный процесс взаимного влияния субъектов⁵ – участвуют активные субъекты. Важна значимость информации для субъектов общения, они стремятся выработать общий смысл.

В процесс взаимопонимания включены как минимум два человека, каждый из которых – активный субъект. Анализ осознания себя имеет две стороны: идентификация и рефлексия.

Идентификация – познание другого через уподобление себя ему и эмпатия как эмоциональный отклик на состояние другого.

Рефлексия – осознание того, как другой понимает меня.

2. В процессе общения люди могут повлиять друг на друга, изменить поведение другого.

3. Единая система значений (кодификации и декодификации) для того, чтобы понимать друг друга. У общающихся должны быть едины не только лексика и синтаксис, но и понимание ситуации общения.

4. Коммуникативные барьеры социального и психологического характера (например, разное мировоззрение, политические взгляды; индивидуальные психологические особенности – замкнутость и пр.).

Направленность сигналов в коммуникации может иметь два вида:

- аксиальный коммуникативный процесс, когда информация направлена отдельным людям;
- ретиальный коммуникативный процесс, когда информация направлена множеству вероятных адресатов. В последнем случае сигнал направлен группе людей, что заставляет их осознавать свою принадлежность к данной группе. Это не просто передача информации, но социальная ориентация участников коммуникации.

Распространение информации проходит через фильтры доверия и недоверия, ложная информация может быть принята, а истинная отвергнута. Это особенно важно при интернет-коммуникации, когда общение протекает опосредованно и зачастую нам неизвестно, кто выступает нашим собеседником.

Можно говорить, что доверие – это решающий фактор для распространения информации. Обычно в интернет-коммуникации доверие достаточно низко к незнакомым людям, поэтому способность к успешному общению мала. В этом ключе было бы интересно сравнить уровень доверия к незнакомцам с уровнем доверия к власти. Как бы власть ни была проблематична, но государственные лидеры обычно вызывают больше доверия, чем незнакомцы в Интернете. Хотя известны случаи, когда доверие в Интернете может расти на фоне падения уровня доверия к государству; предполагаем, из-за того, что человек нуждается в нахождении кого-то, кому можно доверять. По этой причине интернет-коммуникация становится все более эффективным каналом распространения информации.

Интернет-коммуникация стала не только важной частью социальной жизни человека, но и фактически неизбежной. Сложно представить современного человека без использования интернет-технологий.

Коммуникация в сети Интернет – относительно новое явление, и, как каждое новое явление, этот вид общения является предметом исследования представителей различных наук: информатики, кибернетики, психологии, психолингвистики, когнитивистики и т. д.

Общение через Интернет сохраняет большое количество неотъемлемых характеристик простого процесса общения – это вербальный процесс взаимодействия между людьми, целью которого является обмен информацией, но так как социальные сервисы предлагают нам огромное количество информации – контент как вместилище информации постепенно выходит на первые роли современного процесса коммуникации.

Особенности коммуникации в Интернете влияют и на социально-психологические характеристики пользователей, которые проявляются в их мышлении, поведении, а также особенностях восприятия информации.

Согласно исследованиям Э. Рейд в виртуальной коммуникации человек из-за непредставленности физически входит в мир символической коммуникации, где носителями информации являются как ее содержание, так и форма.

Главными отличительными чертами интернет-коммуникации являются:

- массовость;
- равенство возможностей наряду с относительной анонимностью;
- психологическая раскрепощенность;
- поддержка стремления к самовыражению, взаимодействию;
- объединение пользователей по интересам и ценностям;
- добровольность и желательность контактов;
- оперативность;
- анонимность;
- стереотипизация других и себя;
- потеря значения невербальных средств общения;
- стремление к нетипичному, ненормативному поведению и т. д.

Интернет, кроме того, выполняет социальную роль. Во-первых, он позволяет устанавливать горизонтальные связи в общении между людьми, когда люди могут общаться на равных. Во-вторых, что немаловажно для организационной коммуникации, в Интернете невозможно навязать информацию, она может быть только предложена добровольному восприятию.

Финансы легко перемещаются в виртуальном пространстве с помощью информационных технологий. Отсутствие территориальной «привязки» уставных ресурсов позволяет овладевать

ими и использовать в нужных целях без физического вмешательства.

В заключение можно говорить о том, что интернет-коммуникация влияет на мировосприятие людей. В настоящее время проблема интернет-коммуникации обсуждается, как правило, в негативном ключе, в основном обсуждается негативное влияние Интернета на жизнь, зависимость от него, стрессовость, распространение заведомо ложной информации и т. д.

Но если мы будем рассматривать интернет-коммуникацию как что-то реальное, как ступень эволюции общества, то мы, безусловно, заметим ряд положительных факторов, которые мы зачастую игнорируем. Интернет-коммуникация дает нам колоссальную возможность для контакта с окружающей средой.

Интернет позволяет нам увидеться с любимыми, находящимися очень далеко, посмотреть на их улыбки.

В декабре 1990 года Тим Бернерс-Ли, британский ученый, сотрудник Европейской организации ядерных исследований, расположенной на франко-швейцарской границе, осуществил первый успешный обмен данными между протоколом передачи гипертекста и сервером посредством Интернета, создав таким образом Всемирную паутину. Это изобретение, в свою очередь, положило начало революции в коммуникации, которая затронула все сферы жизни⁶.

Принимать распространение влияния интернет-коммуникации на нашу жизнь, поддерживать или бороться – личный выбор каждого, но игнорировать данную проблему нельзя.

Электронный дискурс не имеет однозначно позитивных или негативных оттенков, каждая ступень эволюции сопровождается невосполнимыми потерями для общества.

Примечания

¹ *Гурвич А.Г.* Теория биологического поля. М.: Советская наука, 1944.

² *Башмаков М.И., Поздняков С.Н., Резник Н.А.* Информационная среда обучения. СПб.: Свет, 1997.

³ *Паришуква Г.Б.* Информационно-библиотечная среда образовательного пространства региона (на примере Новосибирской области) / ГПНТБ СО РАН. Новосибирск, 2004.

⁴ *Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф.* Основы менеджмента: Пер. с англ. М.: Дело, 1992.

⁵ *Мясищев В.Н.* Личность и неврозы. Л.: Изд-во ЛГУ, 1960.

⁶ *Найм М.* Конец власти: От залов заседаний до полей сражений, от церкви до государства: Почему управлять сегодня нужно иначе: Пер. с англ. М.: Аст, 2016. С. 97.

Клиническая психология

М.А. Казанцева, Т.Д. Шевеленкова

Мотивы добровольной госпитализации больных параноидной формой шизофрении с разными типами комплаенса

Статья посвящена исследованию наиболее распространенных психологических и социальных проблем, которые побуждают пациентов к принятию решения о добровольном стационарировании в психиатрическую клиническую больницу, а также выявлению связи фрустрации в мотивационно-потребностной сфере больных шизофренией с различными типами комплаенса и выбора ими варианта решения собственных проблем. В материале представлены полученные в ходе исследования результаты двух групп пациентов с различным уровнем комплаенса и авторская методика, которая была разработана специально для данного исследования.

Ключевые слова: шизофрения, комплаенс, психиатрическая больница, стационарное лечение, амбулаторный режим, психологические мотивы, авторская методика.

На фоне деинституциализации в психиатрической сфере и тенденции к сокращению уже не только коек, но и целых специализированных больниц, возникает актуальная потребность в исследовании сегмента пациентов, которые являются константными (и потенциальными) пользователями психиатрической помощи, с целью выделить не только проблемные, но и ресурсные зоны для дальнейшей работы с такими пациентами и возвращения их в условия «привычного» социума.

Опираясь на современные методологические и концептуальные тенденции в области науки (в том числе и использование далеко не нового комплексного подхода), которые дают возможность получить более широкую картину состояния проблемы, мы считаем

актуальным проведение исследования не только в рамках психологической парадигмы, но также и социальной, и психиатрической. Разумеется, данная работа отражает в первую очередь психологический подход к рассмотрению проблемы, психологическую проблематику добровольной госпитализации, однако не исключает и другие детерминирующие ее причины.

В исследованиях мотивов добровольной госпитализации разными авторами, в том числе и кафедрой психиатрии и медицинской психологии РНУМИ им. Н.И. Пирогова, было выделено три группы факторов, имеющих прямое отношение к принятию решения о стационарировании в психиатрическую больницу пациентами с диагнозом «шизофрения». Это группа параноидных мотивов, ассоциированных с бредовым поведением, – 63 %; группа не бредовых психопатологических мотивов, которые ассоциированы с другими психическими расстройствами и не связаны с бредовой симптоматикой – 22 %; группа не психопатологических мотивов, не ассоциированных с психопатологической симптоматикой, – 15 %¹. Предложенная классификация мотивов подтверждает тот факт, что не только клинические мотивы являются причиной для получения «добровольной путевки» в стационар для больных шизофренией. Однако, предполагая существование таких мотивов стационарирования, которые выходят за пределы интереса клиницистов, исследователи как бы предпочитали их не замечать, а потому игнорировать их существование, или же они не становились «интересным» предметом изучения для психологов. «Другие», не психопатологические мотивы даже не были толком описаны и систематизированы. Врачи-психиатры, клиницисты «бросили мяч» психологам, который те не сумели или не захотели поймать.

На сегодняшний день самой распространенной группой пациентов, имеющей наиболее высокий показатель по количеству госпитализаций в стационар психиатрической больницы (из всех нозологий данного профиля), являются пациенты, страдающие параноидной формой шизофрении. Как правило, такие больные имеют в анамнезе ряд повторных госпитализаций и сформированный синдром госпитализма².

В то же время данные пациенты в период ремиссии проявляют разные типы комплаентности, либо поддерживая связь с дневным стационаром клиники или с другими внебольничными службами (ПНД, социальные службы), либо не поддерживая ее. Встает вопрос, существуют ли различия между группами больных с разными типами комплаенса в выраженности (частоте проявления) их стремления к добровольной госпитализации?

Одной из важнейших целей данного исследования стало выявление наиболее распространенных психологических и социальных проблем, которые побуждают пациентов к принятию решения о добровольном стационарировании. Нами проверялась гипотеза, во-первых, о том, что больные, страдающие параноидной формой шизофрении, с различными типами комплаенса, обнаруживают различные способы решения проблем мотивационно-потребностного характера; и, во-вторых, что фрустрация потребностей различного уровня по-разному связана с выбором варианта решения проблемы этими группами пациентов.

В исследовании приняли участие две группы пациентов. В первую попали пациенты, страдающие параноидной шизофренией, которые в периоды между госпитализациями в условия стационарного режима активно посещают реабилитационные, психокоррекционные и психотерапевтические мероприятия в условиях амбулаторного и полустационарного режимов, а именно медико-реабилитационного отделения и дневного стационара ПКБ №1 им. Н.А. Алексеева, выявляя, таким образом, высокий уровень комплаенса. Во вторую группу вошли пациенты стационарных отделений, страдающие параноидной шизофренией, которые в периоды между госпитализациями не проходят курс поддерживающих и реабилитационных программ, выявляя, в свою очередь, отсутствие комплаенса.

Достижение поставленных целей и проверка выдвинутых гипотез потребовали создания новой методики. Авторами был создан «Опросник способов решения проблем пациентами с SCH при фрустрации потребностей различных уровней», в основе которого лежит представление об уровне строения мотивационно-потребностной сферы, а также классификация, подразумевающая выделение пяти уровней потребностей (А. Маслоу):

- 1) физиологические потребности (поддержание гомеостаза, голод, жажда, режим сна/бодрствования);
- 2) потребности в безопасности (стабильность жизненных условий, комфорт);
- 3) социальные потребности (общение, материальные блага, принадлежность к социальным группам и др.);
- 4) престижные потребности (уважение и признание со стороны других людей, эмоциональная поддержка, карьерный рост, достижение успеха);
- 5) духовные потребности (самоактуализация, экзистенциальные переживания, такие как одиночество, смысл жизни и др.)³.

Применение созданного авторами опросника позволило:

- выявить, как часто при фрустрации или конфликте на том или ином уровне организации мотивационно-потребностной сферы пациенты с шизофренией решают такие проблемы путем добровольной госпитализации, и как часто обращаются за помощью во внебольничные социальные структуры;
- выделить наиболее проблемный уровень, при фрустрации на котором пациенты стремятся к обращению за помощью.

Для того чтобы опросник выявлял реальные проблемы пациентов, страдающих параноидной формой шизофрении, путем клинического интервью были выделены жизненные ситуации, в которых пациенты наиболее часто испытывают трудности, что, в свою очередь, порождает их стремление искать помощь.

Ситуации, извлеченные из клинических интервью с пациентами, были дифференцированы по описанным выше уровням, в результате чего получился ряд из 20 проблемных ситуаций, наиболее часто встречающихся в клинической практике у исследуемой группы пациентов:

- три ситуации были отнесены к уровню физиологических потребностей: проблемы с соматическим здоровьем, режимом сна/бодрствования, своевременным утолением голода и пр.;
- пять ситуаций отнесены к уровню потребностей в безопасности: проблемы в сфере жилищных условий, дискомфортная атмосфера дома, проблема с гардеробом (внешним видом), недостаток или отсутствие финансовых средств;
- шесть ситуаций были отнесены к социальным потребностям: конфликтные отношения в семье, невозможность установить контакт с людьми, недостаток общения по интересам, необходимость в группе инвалидности, потеря надежды на трудоустройство;
- три конфликта на уровне престижных потребностей: фиаско в творческой или профессиональной деятельности, отсутствие поддержки, неудачи в любви и дружбе;
- три фрустрирующих ситуации на уровне духовных потребностей: одиночество, утрата интереса к жизни, однообразие образа жизни.

Ниже представлены проблемные ситуации, которые включены в опросник:

Уровень физиологических потребностей:

1. Вы заболели (у Вас высокая температура, кашель, болит живот или возникли другие физические недомогания).

2. У Вас появились проблемы со сном (например, дневная сонливость или ночная бессонница).
3. Что Вы сделаете, если по какой-то причине Вы не можете своевременно принимать пищу (утолять голод).

Уровень потребности в безопасности:

4. Вас не устраивают ваши жилищные условия (например, у Вас регулярно возникают проблемы с сантехникой или электрикой, ваше жилище требует ремонта и т. д.).
5. Вы стали некомфортно чувствовать себя дома (приехали гости, родственники, периодически возникают конфликты в семье).
6. Ваша одежда пришла в негодность.
7. У Вас закончились деньги и в ближайшее время их поступление не предвидится.
8. Вам необходимо накопить денежные средства для того, чтобы совершить крупную покупку.

Уровень социальных потребностей:

9. У Вас произошел конфликт в семье (кто-то недоволен Вами, требуют от Вас слишком много, или же Вы глубоко не удовлетворены тем, как с Вами обращаются).
10. Вас не удовлетворяет ваша работа* (например, надоела, у Вас конфликт с сослуживцами, маленькая заработная плата, большая нагрузка и т. д.).

**Если Вы не работаете, пропустите этот вопрос.*

11. Вам не удастся установить контакт с людьми (познакомиться, найти себе собеседников и т. д.).
12. Вам не хватает общения по интересам.
13. Вы потеряли надежду на трудоустройство.
14. Люди, в которых Вы заинтересованы, Вас не замечают, не принимают, отвергают и т. д.

Уровень престижных потребностей:

15. Вы потерпели неудачу в какой-либо деятельности (профессиональной, творческой и т. д.).
16. Вас перестали уважать и поддерживать близкие.
17. Вы потерпели неудачу в любви или дружбе.

Уровень духовных потребностей:

18. Вы утратили интерес к жизни.
19. Вам одиноко.

20. Вас не удовлетворяет Ваш образ жизни (Вы чувствуете, что Ваша жизнь однообразна, малосодержательна, в ней ничего не происходит, мало нового и т. д.).

Пациентам было также предложено ответить, какой способ решения каждой из предложенных проблем они выберут (предпочтут), если проблемы данного рода у них возникнут:

- 1) добровольно госпитализироваться в ПКБ;
- 2) обратиться за помощью во внебольничные структуры (ПНД, МРО, социальной поддержки и др.);
- 3) решить проблемы самостоятельно или с помощью близких;
- 4) свой вариант ответа, который при обработке ранжировался в ту или иную предложенную подходящую группу.

Испытуемые заполняли опросник со следующей инструкцией: «Вам будет предложен ряд проблемных ситуаций с конкретными вариантами их решения. Постарайтесь максимально четко представить себя в этой ситуации. Ваша задача – выбрать одно наиболее приемлемое для Вас решение проблемы и отметить его на бланке».

Таблица

Значимые различия между комплаентной и некомплаентной группами в вариантах решения собственных проблем

Уровень фрустрации или конфликта в мотивационно-потребностной сфере	Решение проблем путем добровольной госпитализации $p < 0,05$	Решение проблем путем обращения во внебольничные структуры $p < 0,05$	Решение проблем самостоятельно $p < 0,05$
Уровень физиологических потребностей	–	–	–
Уровень потребностей в безопасности	0,015	–	–
Уровень социальных потребностей	0,008	0,006	–
Уровень престижных потребностей	0,002	–	–
Уровень духовных потребностей	0,00	–	–

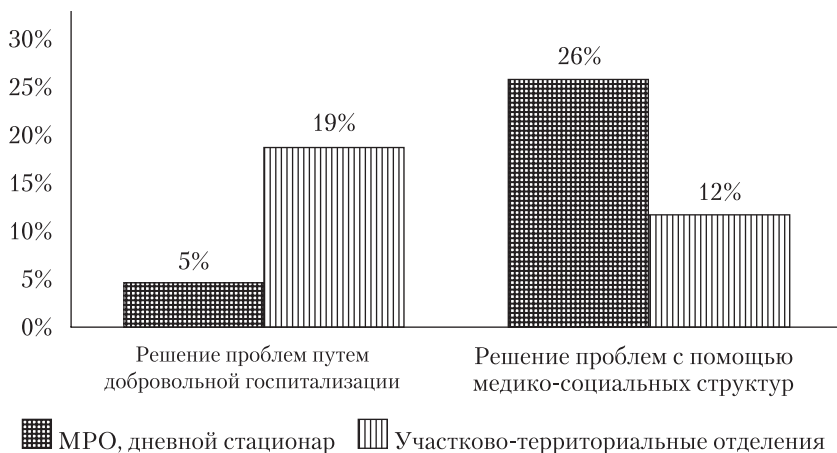


Рис. 1. Различия между комплаентной и некомплаентной группами в способах решения проблем путем добровольной госпитализации и обращения за помощью в медико-социальные и социальные структуры

Как видно из таблицы, значимые различия между группами в использовании варианта решения проблем путем добровольной госпитализации были обнаружены при фрустрации потребностей на всех уровнях, кроме физиологического. Что касается решения проблем путем обращения во внебольничные структуры, то значимые различия между группами были обнаружены на уровне социальных потребностей. Значимые различия между группами в частоте использования такого способа решения проблем, как решение их самостоятельно, обнаружены не были.

Обсуждение результатов, полученных в ходе проведения исследования с использованием методики «Опросник способов решения проблем пациентами с SCH при фрустрации потребностей различных уровней».

1. Решение проблем путем добровольной госпитализации

Согласно полученным данным мы выявили существенные различия между исследованными нами группами. Пациенты, которые в периоды между госпитализациями поддерживают комплаенс, а именно дисциплинированно принимают назначенные лечащим врачом препараты, посещают психокоррекционные и реабилитационные мероприятия, в значительной степени реже решают проблемы, возникшие в результате фрустрации потребностей на всех уровнях организации мотивационно-потребностной сферы путем

добровольной госпитализации в ПКБ, в то время как пациенты участково-территориальных отделений даже после очередной ре-госпитализации продолжают нарушать дисциплину, требования медикаментозного лечения и не поддерживают амбулаторный или полустационарный режим.

Итак, как некомплаентные, так и комплаентные больные прибегают в случае возникновения у них проблем разного рода к добровольной госпитализации, однако, некомплаентные делают это практически в 4 раза чаще.

2. Решение проблем с помощью медико-социальных и социальных структур

Результаты показывают, что пациенты стационарных отделений значительно в меньшей степени прибегают к помощи межбольничных и внебольничных учреждений в поиске поддержки решения проблем и конфликтов, возникших в мотивационно-потребностной сфере. Исследуемые пациенты медико-реабилитационного отделения и дневного стационара, напротив, чаще стремятся обратиться за помощью в поддерживающие структуры.

На рисунке 2 представлено процентное распределение обеих групп пациентов, выбирающих добровольную госпитализацию (как комплаентных, так и некомплаентных) в качестве способа выхода из фрустрирующей ситуации в зависимости от типа (уровня) фрустрирующих проблем.

Прежде всего отметим, что существует принципиальная разница в том, какой уровень потребностей у комплаентных и некомплаентных пациентов должен быть фрустрирован, чтобы пациент обратился с просьбой о добровольной госпитализации.

Так, комплаентных пациентов заставляет прибегать к добровольной госпитализации (если они к ней вообще прибегают), прежде всего, фрустрация на уровне социальных потребностей (сложные отношения в семье, невозможность установить контакт с людьми, недостаток общения по интересам, необходимость в группе инвалидности, потеря надежды на трудоустройство). Вторым по значимости фактором выступает фрустрированность физиологических потребностей (проблемы соматического характера, нарушение режима сна/бодрствования, невозможность своевременного утоления голода), третьим – фрустрированность престижных потребностей (фиаско в творческой или профессиональной деятельности, отсутствие поддержки, неудачи в любви и дружбе). И в последнюю очередь комплаентные пациенты прибегают к добровольной госпитализации в случае фрустрированности их духовных потребностей (одиночество, утрата интереса к жизни, однообразие

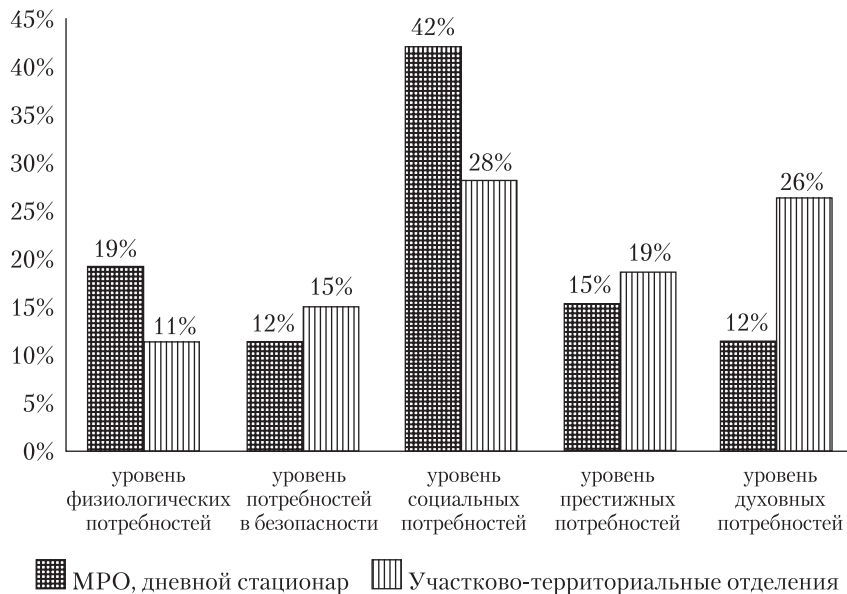


Рис. 2. Различия между комплаентной и некомплаентной группами в частоте решения проблем путем добровольной госпитализации в зависимости от типа фрустрированных потребностей

образа жизни) и потребностей в безопасности (проблемы жилищных условий, дискомфортная атмосфера дома, проблема с гардеробом (внешним видом), недостаток или отсутствие финансовых средств).

Совсем иначе выглядит иерархия значимости фрустрированности потребностей некоплаентных пациентов с точки зрения побуждения их к добровольной госпитализации. Эту группу пациентов в одинаковой мере побуждает добровольно лечь в стационар, прежде всего, фрустрация в равной степени как духовных, так и социальных потребностей. На втором по значимости месте оказывается фрустрация престижных потребностей, на третьем – потребностей в безопасности, и, наконец, на последнем, – фрустрация физиологических потребностей.

Таким же образом рассмотрим, в каких случаях (при фрустрации какого уровня потребностей) пациенты обращаются за помощью в медико-реабилитационное отделение, дневной стационар, ПНД и другие социальные службы, несмотря на то, что значимые



Рис. 3. Различия между комплаентной и некомплаентной группами в частоте решения проблем путем обращения за помощью в медико-социальные структуры и социальные службы в зависимости от типа фрустрированных потребностей

различия в частоте, с которой комплаентные и некомплаентные пациенты прибегают к этому способу решения своих проблем, мы видим только если фрустрированы социальные потребности.

Как показано на рис. 3, комплаентных пациентов заставляет прибегать к обращению за помощью в медико-реабилитационное отделение, дневной стационар, ПНД и другие социальные службы прежде всего фрустрация на уровне социальных потребностей (сложные отношения в семье, невозможность установить контакт с людьми, недостаток общения по интересам, необходимость в группе инвалидности, потеря надежды на трудоустройство). Вторым по значимости фактором выступает фрустрированность их духовных потребностей (одиночество, утрата интереса к жизни, однообразие образа жизни), третьим – примерно в одинаковой степени фрустрированность потребностей в безопасности (проблемы жилищных условий, дискомфортная атмосфера дома, проблема с гардеробом (внешним видом), недостаток или отсутствие финансовых средств), престижных потребностей (фиаско в творческой или профессиональной деятельности, отсутствие поддержки, неудачи в любви и дружбе), а также физиологических потребностей (проблемы соматического характера,

нарушение режима сна/бодрствования, невозможность своевременного утоления голода).

Иерархия значимости фрустрированности потребностей некомплаентных пациентов с точки зрения их обращения за помощью в медико-реабилитационное отделение, дневной стационар, ПНД и другие социальные службы выстроена совсем иначе. Эту группу пациентов в одинаковой мере побуждает к выбору данного способа решения своих проблем, прежде всего, фрустрированность как социальных, так и духовных потребностей. На втором по значимости месте оказывается фрустрация физиологических потребностей, на третьем – потребностей в безопасности и престижных потребностей.

Представленные выше результаты свидетельствуют о том, что группа пациентов, которая соблюдает амбулаторный и полустационарный режимы, правильно поддерживает медикаментозную терапию, имеет низкий уровень мотивации решить проблемы «бегством в психиатрический стационар». Безусловно, немалая часть решения возникающих проблем у данной группы пациентов ложится на межбольничные и внебольничные учреждения, которые оказывают содействие в поддержке инвалидов вследствие психических расстройств и это говорит об их значимости и необходимости развития межбольничной помощи. Пациенты участково-территориальных отделений часто игнорируют факт присутствия внебольничной поддержки или зачастую вовсе не знают о существовании таких организаций. Соответственно, при возникновении социально-психологических проблем они принимают радикальное решение госпитализироваться в ПКБ.

Что касается мотивационно-потребностной сферы пациентов с разным типом комплаенса, то они различаются по способам решения проблем и по тому уровню мотивационно-потребностной сферы, на котором обнаруживается фрустрация

Основные проблемы и трудности в обеих группах, как показало исследование, связаны с фрустрацией социальных потребностей. О фрустрации потребностей именно этого уровня свидетельствуют ситуации конфликтов в семье, коммуникативных проблем, социального взаимодействия, проблем с трудоустройством и получением группы инвалидности по психическому заболеванию. Все пациенты и комплаентные, и некомплаентные имеют в анамнезе добровольную госпитализацию с целью получения группы инвалидности.

Проблемы экзистенциального характера, которые мы отнесли к уровню духовных потребностей: утрата интереса к жизни,

одиночество и неудовлетворенность образом жизни, тоже являются детерминирующими факторами в принятии решения о госпитализации.

Фрустрации в уровне физиологических проблем – соматические проблемы, проблемы со сном, режим питания – чаще являются мотивом для добровольной госпитализации у пациентов, поддерживающих комплаенс.

Была установлена связь фрустрации в мотивационно-потребностной сфере с выбором варианта решения проблем пациентами с различными типами комплаенса.

Данная работа позволила обнаружить, что мотивы добровольной госпитализации (фрустрация потребностей разного уровня, которая, по мнению пациентов, вызывает у них желание добровольно стационарироваться) значительно различаются у пациентов с различным типом комплаенса. Также в работе доказано, что в рамках исследования представленных выборок частота госпитализаций в условия стационарного режима значительно меньше у группы пациентов с параноидной шизофренией, которые в период между госпитализациями поддерживают комплаенс и амбулаторный режим, а также эти пациенты значительно менее мотивированы на лечение в условиях стационара.

Тема мотивов добровольной госпитализации пациентов, страдающих параноидной формой шизофрении, действительно может по праву считаться актуальной для клинических психологов. При исследовании их стремлений и мотивов перед нами четко вырисовывается картина необходимых инструментов для работы с группой таких клиентов. Изучая более дифференцированно их проблемы, мы можем сформировать более эффективные психокоррекционные мероприятия в области реабилитации и интеграции людей с особенностями психического развития.

Примечания

-
- ¹ Шмилович А.А., Гончаренко С.Н. Клинико-социальные аспекты добровольной госпитализации больных параноидной шизофренией // Уральский журнал психиатрии, наркологии и психотерапии. 2014. № 1(2). С. 6–15.
 - ² Каримов А.У. Клиника и терапия психогенно обусловленных тревожно-фобических расстройств у больных шизофренией с явлениями госпитализма: Дис. ... канд. мед. наук. М., 2008.
 - ³ Маслоу А. Мотивация и личность. СПб., 2014. С. 400.

Е.Н. Комарова

О комплексном анализе рецепции творчества Саши Соколова, В. Аксенова и А. Жолковского в периодике

Статья посвящена актуальности анализа рецепции произведений Саши Соколова в контексте самопрезентации его современников – А. Жолковского и В. Аксенова. На основе оригинальной классификации видов критики показана взаимосвязь между принадлежностью критика к журналистской, писательской либо академической среде и характером восприятия им произведений писателя, в динамике проанализирован процесс включения автора в литературный канон. В силу того, что вокруг рецензий В. Аксенова и А. Жолковского образуется метатекст Соколова, сделан вывод о необходимости рассматривать реакцию критиков в рамках истории их собственной литературной традиции.

Ключевые слова: Саша Соколов, В. Аксенов, А. Жолковский, рецепция, писательская критика, периодика Третьей волны, история литературы.

В 2013 г. в процессе исследования рецепции творчества в эмигрантской, перестроечной и постсоветской периодике Саши Соколова нами была разработана оригинальная методика оценки рецепции этого известного писателя.

Предложенная нами применительно к одному конкретному писателю-эмигранту методика находилась на стыке журналистики и литературной критики, однако в отличие от традиционных анализов рецепции авторов художественных текстов она включала в себя и такие новые для постсоветской ситуации и традиционные для западной публики позиции, как премиально-рекламный процесс, разного рода презентации и сообщения о них в печатных и цифровых СМИ и т. д.

В итоге выяснилось, что наиболее частотными интерпретаторами текстов Соколова в периодике 1970–2000-х гг. являются А. Жолковский и В. Аксенов, сами пережившие травму эмиграции и процесс возвращения на свою языковую родину.

В настоящей статье оценивается возможность дальнейшей работы в этом направлении, а именно, развитие данной методики уже применительно не к одному Саше Соколову, а к триаде «Соколов – Жолковский – Аксенов», которая характеризуется и непростыми внутренними связями внутри этого паттерна.

На протяжении 1970–2000-х гг. характер рецепции текстов Соколова неизбежным образом менялся, поскольку критическая оценка зависела и продолжает зависеть от набора взаимосвязанных факторов, таких, в частности, как состояние литературного процесса, степень вовлеченности в этот процесс самого Соколова, литературоцентризм страны пребывания, политические пертурбации, писательская стратегия самопрезентации и т. д. Важнейшую роль играют персоналии отдельных критиков, в разное время задававших тон восприятию Соколова в читательских и литературных кругах.

Сегодня критики по-прежнему являются своего рода агентами-имиджмейкерами писателей, а писатели во многом зависят от мнения критиков. В современной России эта зависимость носит уже не идеологический, а, скорее, маркетинговый характер, в полной мере свойственный Западу в целом или, применительно к нашим героям, конкретно американской культурной ситуации.

Процесс «пересаживания» наработанного в западной или американской культурной ситуации на позднесоветскую почву начался сразу же за возвращением самого имени того или иного живого или покойного литератора в актуальный контекст позднесоветского читателя. В нашем случае это был и сам Саша Соколов, и прозаик Василий Аксенов, и тогда для этого читателя известный в качестве лингвиста и литературоведа А. Жолковский, чьи прозаические опыты не были популярны в СССР.

Начало этой тенденции в позднем СССР было положено на рубеже 1980–1990-х гг., на волне перестройки, когда толстые литературные журналы, а вслед за ними и издательства, начали наперегонки публиковать «возвращенную литературу», и в ее рамках – произведения «новой прозы». Методы и принципы советской критики оказались бессильными перед этой прозой, но, несмотря на сложности, возникшие в ходе изменения дискурса критики, переоценки ее роли и переориентации языка, триада «писатель – критик – читатель» и по сей день остается величиной постоянной.

Исследователю необходимо понимать, что представляли собой сами критики в профессиональном и личностном плане, являлись ли они писателями (советскими, диссидентскими либо оппозиционными советской власти, эмигрантами – «возвращенцами» или «невозвращенцами»).

В самом начале перестройки это имело значение, так как далеко не все и не сразу поверили в реальность и устойчивость перемен.

Кроме того, важно, являлись ли эти критики профессорами либо профессиональными журналистами, были ли вовлечены в построение канона литературы своей эпохи, каким историческим контекстом обусловлены их взгляды на литературный процесс, в каких отношениях они находились с писателем, и т. д.

Здесь всегда надо помнить, что «criticism» и «journalism» (т. е. в российской традиции соответственно «филология» и «литературная критика») имеют различные значения и традиции, как раньше говорили, «в двух мирах».

Исследователю еще более важно определиться и относительно рекламно-имиджевых материалов, статистически часто превышающих собственно критические и филологические разборы и имеющих скорее социальный, чем культурологический статус.

По верному замечанию главного редактора журнала «Знамя» С. Чупринина, проблема заключается в том, что современные исследователи, рассуждая о критике, «судят о тенденциях, а не о личностях, о спорах, а не о спорщиках»¹.

Именно на конец 1980-х гг. пришлось массовое знакомство советского читателя с творчеством Саши Соколова. К тому моменту «Школа для дураков» (1976), «Между собакой и волком» (1980) и «Палисандрия» (1985) уже были изданы в Америке, куда Соколов эмигрировал в середине 1970-х гг.

Таким образом, в 1970–1980-х гг. основной объем зарубежной рецепции творчества Соколова приходится на США. В меньшей степени это относится к эмигрантской критике (поскольку периодические издания русского зарубежья были сосредоточены не только в Америке, но и в Германии, Франции, Израиле), в гораздо большей степени – к критике славистической (в свете напряженных международных отношений СССР и США американское научное сообщество с подачи ЦРУ проявляло повышенный интерес к эмигрантской литературе).

В 1980-х гг. Саша Соколов уже воспринимался на Западе как выдающийся стилист, мастер изящной словесности, что, в частности, подтверждает появление в 1987 г. специального выпуска журнала *Canadian-American Slavic Studies*, полностью посвященного Соколову².

По окончании холодной войны интерес к творческой деятельности Соколова в США заметно снизился.

Это касалось не столько Саши Соколова персонально, сколько изменения роли славистики в идеологической борьбе «двух миров». Помимо сокращения государственных грантов на славистические исследования и публикацию диссидентской/эмигрантской литературы это связано с тем, что после «Палисандрии» в появлении его новых произведений последовал многолетний перерыв. А вместо эмигрантов славистов стали занимать действующие современные российские писатели.

Вместе с тем в конце 1980-х гг. «старые» произведения Соколова (три романа и подборка эссе) стали открытием для советских читателей, во всяком случае для тех, кто не имел доступа к сам- и тамиздату. В 1988 г. журнал «Огонек» опубликовал фрагменты «Школы для дураков» с предисловием Т. Толстой, и это, с запозданием почти на 15 лет, запустило механизм отечественной критической рецепции творчества Соколова.

Перестроечная критика, сосредоточенная в основном в толстых журналах, включала в себя как перепечатки западных материалов (характерный пример – посвященная «Палисандрии» статья П. Вайля и А. Гениса «Цветник российского анахронизма», опубликованная в 1991 г. в «Октябре»³; это была перепечатка из русскоязычного эмигрантского журнала «Грани» за 1986 г.⁴), так и оригинальные статьи, среди авторов которых следует отметить А. Зорина⁵, О. Дарка⁶, А. Битова⁷, В. Потапова⁸, Г. Мурикова⁹ и др.

Поначалу Соколов воспринимался в отечественной критике как писатель, подающий надежды на новые книги в новом для страны литературном течении «постмодернизм», а после 1996–1997 гг., когда постмодернизм перестал быть актуален, Соколов стал восприниматься как классик-отшельник, как русский Ээлинджер¹⁰.

Следует учесть, что когда автор заходит в творческий тупик, у специалистов, занимающихся изучением его произведений, может сложиться впечатление, что он замолчал навсегда, и в этом случае его творчество логично воспринимается критиками уже через призму истории литературы. Но если спустя время выясняется, что писатель продолжает писать, то все, что выглядело литературоведением современной советской литературы (а до начала 1990-х гг. литературоведение в СССР, за микроскопическим исключением структурно-семиотических работ московско-тартуского круга, фактически занимало место критики), полноправно становится очередным этапом критической рецепции.

Именно это произошло с Сашей Соколовым из-за двойственного характера его рецепции в советский и постсоветский период. После того, как на Западе была издана «Палисандрия» (1985), Соколов 20 лет не публиковал новых произведений, сообщив журналистам, что рукопись четвертого романа погибла на пожарище в Греции¹¹.

Это довольно традиционный для русской литературы прием, где сожженный второй том «Мертвых душ» – пример далеко не самый близкий. Куда ближе заведомо выдуманный рассказ известного писателя 1920-х гг. Андрея Соболя о том, что его законченный роман был унесен ветром с окна в Италии¹², предшествовавший реальному самоубийству, либо рассказ Венички Ерофеева о том, что авоську с романом «Шостакович» кто-то украл у пьяного писателя в электричке¹³.

Когда книги автора «Школы для дураков» выдержали несколько переизданий, и стало понятно, что собрание сочинений Соколова составлено из произведений определенного периода, создался определенный вакуум между ощущением новизны «возвращенной» прозы Соколова и тем, что за ней ничего не следует. Так это или нет, читателю было узнать неоткуда.

Подобная авторская публикационная избирательность дала повод рассматривать этот «дошедший до читателя» корпус текстов с точки зрения его концептуальной завершенности. Однако в 2006 г. Соколов внезапно прервал творческое молчание и начал публиковать в русскоязычном израильском журнале «Зеркало» фрагменты своего нового – и для России, и для Запада одновременно – произведения «Триптих».

К тому времени и западная, и отечественная рецепция практически слились воедино, чему немало способствовало развитие Интернета и появление проекта «Журнальный Зал», благодаря которому русский читатель, а значит, и критик, получил шанс познакомиться с содержанием «Триптиха» намного раньше, чем книга была издана в Москве (2011). Тем не менее «Триптих» был расценен большинством критиков как произведение, не сопоставимое по степени значимости с романным наследием Соколова, и рецензии на него, за редким исключением, не привнесли ничего принципиально нового в конгломерат уже имевшихся исследовательских выводов о творчестве писателя.

Ранее¹⁴ мы уже делали попытку проследить трансформацию видов критической рецепции Соколова от эмигрантской до современной отечественной, проанализировать ее характер и причины возникновения, выявить закономерности, которые в свете

дальнейших исследований постмодернизма, сделав поправку на индивидуальность творческой биографии того или иного автора, допустимо будет транспонировать и на творчество некоторых других эмигрантских писателей одного с Соколовым поколения. Именно здесь мы приходим к выводу о необходимости изучения в данном ключе рецепции А. Жолковского и В. Аксенова.

Актуальность такого подхода обусловлена пристальным вниманием современной гуманитарной науки к состоянию института литературной критики, без которого невозможно ни полноценное функционирование СМИ, ни развитие научно-образовательного процесса в целом. Освоение творческого наследия писателя без понимания взаимосвязи характера рецепции со стратегией авторской самопрезентации не может удовлетворять нормам и тенденциям современного образовательного процесса, который неотъемлем от процесса научного. Изучение истории литературы и журналистики сквозь призму личности писателя, а изучение его рецепции – сквозь призму личности того или иного критика, – позволит более адекватно оценить литературные и медийные процессы в целом.

Тем более что в выбранном нами случае все три автора являются яркими и очень самостоятельными фигурами. Они ни при каких условиях не могут попасть в поток примитивно рекламной продукции, их невозможно использовать для взаимного самопиара остальных участников триумвирата, они, к тому же, еще и общались между собой.

В этом смысле очевидный научный интерес представляет поэтапное соотнесение критических статей, в которых фигурируют Соколов, Аксенов и Жолковский, со специально разработанной нами классификацией видов критики. Подобный подход с его аналитически-сравнительным императивом способен охарактеризовать состояние и выявить перспективы критики как одного из важнейших аспектов филологического осмысления современной литературы.

В основе нашей методики на первом этапе лежало распределение всего массива найденных статей, в которых так или иначе фигурировал Саша Соколов, в кластеры, в соответствии с разработанной нами классификацией видов критической рецепции. Между ними не всегда возможно провести четкую границу, однако мы постарались наметить зоны, в которых эти разновидности критической рецепции взаимоперекрываются, создавая целостный образ писателя.

Виды критической рецепции:

1. Писательская критика. Критические выступления «ближнего круга» писателей (в первую очередь, В. Аксенова и А. Жолковского применительно к творчеству Саши Соколова).

2. Академическая (профессорская) критика.

3. Англоязычная славистическая критика.

4. Журналистская критика.

5. Вторичные виды рецепции, такие как интервью Соколова и упоминания его в контексте событий литературной жизни России и мира, которые встречаются в обзорных статьях, в «критике критики», в мемуарах современников, в рецензиях на книги других авторов или в реакциях на окололитературные события, такие, например, как вручение премий, пиар и прочее.

В результате применения этой аналитической методики к единственному писателю, Саше Соколову, удалось выяснить, что творчество Соколова и его осмысление – один из наиболее репрезентативных примеров целостного охвата разных видов самопрезентации писателя и критики его сочинений в эмигрантских и славистических кругах.

Это касается и переходного периода от зарубежной и эмигрантской среды к публикациям в перестроечной России, вплоть до включения в учебники по постмодернизму, литературному и мемуарному отражению образа и творчества писателя еще при его жизни.

Особенность рецепции творчества Саши Соколова заключается в том, что его критики российского происхождения сами часто были прозаиками, порой включавшими образ писателя в свои произведения. Отзывы Соколова о писателях-современниках часто объясняются особенностью двойственной, писательской и критической ипостаси реципиентов его творчества.

Кардинальное изменение оценок творчества Саши Соколова (от признанного классика 1970–1980-х гг. до умеренно-разочарованных оценок новейших публикаций 2000-х) связано с изменением литературной ситуации, вызванной появлением Интернета, что привело к нарушениям в отработанной писателем в предыдущие десятилетия системе способов самопрезентации.

Применение контент- и интент-анализа массовой критической и рекламной продукции, связанной с именем Саши Соколова (реклама новых изданий, интервью в массовой печати, отражение награждениями различными премиями) позволило достоверно описать новую информационную среду, в которой с неизбежностью и независимо от воли автора существуют и его произведения, и его

литературный облик, созданный писателем за три предыдущих десятилетия.

Итак, изучение рецепции произведений Соколова в критике русского зарубежья и американской славистике показало, что эмигрантская критика представлена в основном двумя видами – академической и писательской. В том числе профессорами были (или являются) и В. Аксенов, и А. Жолковский. Их же обоих можно с полным правом отнести и к представителям писательской критики.

Разумеется, с течением времени изменился и сам когда-то эмигрантский триумvirат. Ушел из жизни Василий Аксенов, и теперь в ходу публикации его писем, записей радиопередач, черновиков и т. д.

Этот случай уже очевидным образом делает одного из участников триумvirата классиком. Хотя последний его роман о писателях-шестидесятниках вызвал скандал уже сразу после смерти автора.

А. Жолковский все чаще и чаще печатается в литературно-художественных журналах, будучи значительно больше известен как мемуарист (и автор жанра «Виньеток», которые практически ежегодно в разных составах выходят в виде книг и продолжаются в журналах и даже газетах, таких как «Новая газета»), а его литературоведческие работы занимают специальную рубрику в журнале «Звезда» уже в течение нескольких лет. Это не мешает выпускать его тексты в академической серии издательства «Новое литературное обозрение».

Наконец, затворник Саша Соколов так или иначе вернулся в актуальный литературный процесс, но при этом материалы о его ранних эмигрантских годах публикуются в «Новом журнале», что придает его облику элемент классичности, а его авторский миф о чисто эмигрантском писателе уже разрушается литературоведами, занимающимися его ранней комсомольско-журналистской юностью.

Таким образом, мы наблюдаем сложный и динамический процесс сосуществования этих трех писателей в потоке литературной истории, которая делается на наших глазах.

Если эмиграция Первой волны читала «Школу для дураков» как книгу заведомо не о своем поколении, включая ее в поток той русской литературы, которая к 1970-м гг. уже была историзирована, то прямо противоположный подход – как чтение литературы «про себя» – демонстрируют критики Третьей волны, в большинстве своем, продукт советского времени. Основной массив статей о Соколове сосредоточен в следующих изданиях русского зарубежья: «Русская мысль», «Континент», «Синтаксис», «Грани», «Посев», «Беседа», «Панорама», «22», «А–Я», «Время и мы».

Критика Третьей волны – серьезная, зачастую игровая, как и произведения Соколова. В ходе ее анализа прослеживается узкий, но настолько своеобразный круг критиков, что по своему типу эта рецепция выглядит схожей с внутрикружковой. Заметное воздействие на восприятие эмигрантами современной им литературы оказала закапсулированность в русистской среде, и хотя Саша Соколов вроде бы скрылся от широкой общественности в Вермонте, но по факту в Америке за его творчеством продолжает следить андеграунд. Вокруг рецензий критиков русского зарубежья образуется метатекст Соколова, а реакция на его произведения является неотъемлемой частью их собственного развития¹⁵.

Нынешняя технологическая и техногенная среда, в которой оказалась литература доинтернетной эпохи, раскрыла в литературе, мемуаристике и критике такие смысловые пересечения, которые выводят весь массив литературных и критических текстов в новое смысловое пространство, исследование которого – дело будущего.

Поэтому в рамках развития данной методики видится целесообразным проанализировать весь доступный корпус материалов о Саше Соколове, В. Аксенове и А. Жолковском в периодических изданиях и выявить причины, повлиявшие на изменение соотношения видов критической рецепции этой триады.

Для последующего исследования нам принципиально важно охватить период, когда Саша Соколов, А. Жолковский и В. Аксенов являлись актуальными (современными) писателями, фигурировали в художественных произведениях друг друга и, в целом, были заняты встраиванием себя в историю. Задача – показать, что у этих авторов есть свои взаимоотношения, своя писательская рецепция, вокруг которой выстраивается метатекст. И это практически не отражается в критическом дискурсе, при том что три позиции, изучаемые нами, создают столп истории литературы. Подобное новаторское решение даст возможность значительно пополнить представления академического сообщества о механизме процесса развития истории литературы, и литературной критики в частности.

Примечания

¹ Чупринин С. Критика – это критики: Проблемы и портреты. М.: Сов. писатель, 1988. С. 11.

² Canadian-American Slavic Studies. 1987. Vol. 21. № 3–4.

³ Вайль П., Генис А. Цветник российского анахронизма // Октябрь. 1991. № 9. С. 61–63.

- ⁴ Вайль П., Генис А. Цветник российского анахронизма // Грани. 1986. № 139. С. 159–164.
- ⁵ Зорин А. Насылающий ветер // Новый мир. 1989. № 12. С. 250–253.
- ⁶ Дарк О. Мир может быть любой: Размышления о новой прозе // Дружба народов. 1990. № 6. С. 223–235.
- ⁷ Битов А. Грусть всего человека // Октябрь. 1989. № 3. С. 157–158.
- ⁸ Потапов В. Очарованный точильщик: опыт прочтения // Волга. 1989. № 9. С. 103–107.
- ⁹ Муриков Г. «Человек массы», или Претензии «постмодернистов»: [О повести Саши Соколова «Школа для дураков»] // Север. 1991. № 1. С. 153–159.
- ¹⁰ Саша Соколов // Свободная энциклопедия «Википедия». [Электронный ресурс] URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%B0%D1%88%D0%B0_%D0%A1%D0%BE%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B2 (дата обращения: 21.07.2016).
- ¹¹ Мхеидзе Г. Снежный человек (Интервью Саши Соколова журналу *Playboy*) // Сайт литературного агента Саши Соколова Elkost. [Электронный ресурс] URL: <http://www.elkost.com/authors/sokolov/interviews/1193-interview-to-playboy-russia-july-2004> (дата обращения: 24.08.2016).
- ¹² См.: Хазан В. Жизнь и творчество Андрея Соболя, или Повесть о том, как все вышло наоборот. СПб.: Изд-во имени И.Н. Новикова; ООО «Издательский дом “Галина скрипит”», 2015. С. 491–522.
- ¹³ Ерофеев В. Дмитрий Шостакович: Начало романа / Публ. В. Лёна. [С добавлением фрагментов интервью В. Лёна и В. Ерофеева] // «ГФ – Новая литературная газета». М., 1994. Вып. 9. С. 4–5.
- ¹⁴ См.: Комарова Е. К вопросу о русском постмодернизме и причислении к нему писателя-эмигранта Саши Соколова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. Краснодар, 2013. № 2. С. 204–210; Она же. Отражение Саши Соколова в журнале «Зеркало»: (К вопросу о самопрезентации русского писателя-эмигранта в эмигрантской прессе) // Вестник РГГУ: Серия «Филологические науки. Журналистика. Литературная критика». М., 2013. № 12 (113). С. 86–91; Она же. Рецепция творчества Саши Соколова в критике русского зарубежья 1970–1980-х гг. // Филологические науки: Вопросы теории и практики. [Тамбов] 2013. № 10 (28). С. 85–89.
- ¹⁵ Комарова Е. Рецепция творчества Саши Соколова в критике русского зарубежья 1970–1980-х гг. С. 88.

Итоги проведения международных конференций, посвященных 120-летию Л.С. Выготского



В 2016 г. научное и педагогическое сообщество разных стран празднует 120-летие со дня рождения Л.С. Выготского, выдающегося гуманиста, российского ученого, внесшего огромный вклад в развитие наук о социализации человека в природе, культуре и обществе.

Культурно-исторический подход Выготского к решению фундаментальных проблем психологии определил ключевое направление фундаментальных преобразований социальных практик – практик человеческого развития, прежде всего, образования. Научные деятели в области психологии, педагогики, культуры и искусства, исследуя проблематику, над которой работал Выготский, стремятся приблизиться к оригинальному смыслу его идей, в самых разных плоскостях и направлениях, развивая его методологию и научные подходы.

Знаменательную дату со дня рождения выдающегося ученого отмечают не только в России, с которой связан основной период его творческой биографии, но и во всем мире: от Бразилии до Японии, от США до Австралии.

Федеральным агентством по делам Содружества Независимых Государств, соотечественников, проживающих за рубежом, и по международному гуманитарному сотрудничеству (Россотрудничество) совместно с ФГАУ «Федеральный институт развития образования» было организовано проведение международной научно-практической конференции, приуроченной к 120-летию Л.С. Выготского «Человек в мире неопределенности. Методология культурно-исторического познания».

Конференция предусматривала проведение целого ряда выездных мероприятий в станах Европы: Франции, Финляндии, Швейцарии и Германии.

Основная цель проведения такого масштабного проекта заключается в формировании пространства для диалога внутри российского и международного психолого-педагогического сообщества, актуализация теоретико-методологических оснований в области современного детства.

Открытие первого выездного мероприятия в рамках международной научно-практической конференции к 120-летию Л.С. Выготского состоялось 13 октября 2016 г. в Российском центре науки и культуры в Париже.

Торжественное открытие конференции началось с приветственных слов доктора педагогических наук, члена-корреспондента Российской академии образования, руководителя Россотрудничества Любови Николаевны Глебовой.

Далее серия выездных мероприятий проходила:

1–3 ноября 2016 г., в Российском центре науки и культуры г. Хельсинки;

5–6 ноября 2016 г., в Российском центре науки и культуры г. Цюрих;

8–10 ноября 2016 г., в Российском доме науки и культуры г. Берлин.

Актуальность трудов Л.С. Выготского и культурно-исторической психологии развития в своих докладах осветили известные российские ученые: Александр Григорьевич Асмолов, Александр Изотович Адамский, Борис Сергеевич Братусь, Елена Евгеньевна Кравцова, Владимир Самуилович Собкин, Ольга Александровна Карабанова; Татьяна Давидовна Марцинковская; Татьяна Владимировна Воловец, Татьяна Петровна Скрипкина, а также зарубежные ученые:

Жиль Лекок, Эммануэль Сандер, Грегори Мюноз, Жак Аллак, Франсуа-Ксавье Клеман, Аньес Флоран, Катрин Луази, Жан-Ив Рошекс, Клод Пиар, Августин Мутуаль, Оливье Вильре, Дени Легро, Франсуаза Декортис, Кристель Манске, Георг Рюкрим, Ану Халвари.

В ходе проведения выездных мероприятий осуществлялась активная работа секций с участием ведущих российских и французских ученых по следующим направлениям: «Культурно-историческая психология и ее место в системе наук о развитии природы, человека и общества»; «Культурно-историческая психология и вариативное развивающее образование»; «Психология и искусство»; «Образовательная политика».

Следует отметить, что такое важное событие вызвало большой резонанс со стороны научной и культурной общественности. В мероприятии приняли участие более 250 специалистов системы образования, представители культуры и активной общественности из России и Франции, Финляндии, Швейцарии, Греции, Бразилии, Эстонии, Испании, Украины, Белоруссии, Узбекистана.

Участники выездного мероприятия международной научно-практической конференции, приуроченной к 120-летию Л.С. Выготского, в Берлине высказали предложение об открытии школы имени Выготского на территории Берлина.

По итогам проведения международных научно-практических конференций, приуроченных к 120-летию Л.С. Выготского, всеми участниками были отмечены важность и необходимость проведения подобных мероприятий на регулярной основе в целях укрепления международных научных и культурных связей.

Об учреждении центра социальной теории
и политической антропологии
имени Н.Н. Козловой

Инициативная группа учеников выдающегося исследователя Наталии Никитичны Козловой (1946–2002), заложившей основы социально-философского направления в РГГУ, обратилась с предложением о создании Центра социальной теории и политической антропологии при философском факультете РГГУ.

Группа состоит в основном из выпускников философского и социологического факультетов: Евгений Блинов, доктор философии, Университет Тулуза-2; Людмила Воропай, доктор философии, Университет искусств (Берлин); Тимофей Дмитриев, канд. филос. наук, доц. Школы культурологии НИУ ВШЭ; Олег Кильдюшов, научный сотрудник Центра фундаментальной социологии НИУ ВШЭ; Анна Ландер, сотрудник Московского городского библиотечного центра; Александр Логинов, канд. филос. наук, доц. кафедры социальной философии философского факультета РГГУ; Александр Росляков, канд. социол. наук, доц. кафедры истории и теории социологии социологического факультета РГГУ; Екатерина Рослякова, редактор портала «Знают все/Территория общественнознания»; Максим Фетисов, канд. филос. наук, независимый исследователь; Яна Бражникова, канд. филос. наук, доц. кафедры социальной философии философского факультета РГГУ. Однако влияние профессора Н.Н. Козловой гораздо шире. Для многих встреча с этим ученым и преподавателем была исключительным событием, чье значение стало очевидно лишь теперь – спустя почти 15 лет с момента ее преждевременного ухода из жизни.

Проведенные научные мероприятия (круглый стол в Центре фундаментальной социологии НИУ ВШЭ, декабрь 2015; вечер памяти Н.Н. Козловой на социологическом факультете РГГУ, январь 2016; и особенно конференция «По ту сторону тоталитаризма:

программа исследования “советского человека” Н.Н. Козловой», 30 марта 2016 г., Гуманитарные чтения–2016, РГГУ) выявили явный научно-общественный запрос на социально-теоретическую артикуляцию советского и постсоветского опыта средствами современной социальной философии, социальной антропологии и теоретической социологии ту сторону публицистики и идеологии. Инициативная группа получила целый ряд вопросов и предложений, касающихся наследия Наталии Никитичны, а также возможности развития и продолжения ее метода и направления исследования сегодня. Обнаружилась готовность многих учеников профессора Козловой объединить свои усилия не только на ниве сохранения памяти о своем Учителе и популяризации ее творческого наследия, но также в деле применения и развития ее теоретических и методологических подходов и наработок в рамках собственных исследовательских проектов.

Инициатива создания при философском факультете РГГУ Центра социальной теории и политической антропологии получила поддержку со стороны Ученого совета РГГУ и 24 июня 2016 г. этому Центру было присвоено имя Наталии Никитичны Козловой.

Основная цель создаваемой структуры – интенсификация социально-философской и социально-теоретической активности в РГГУ в свете уникального исследовательского метода, разработавшегося профессором Н.Н. Козловой в годы ее преподавания в РГГУ вплоть до трагической кончины в январе 2002 г.

Надо сказать, что неформально школа Козловой существовала и до того. С ее приходом на философский факультет в 1994 г. заметно интенсифицировалась исследовательская работа в области социальной философии, ее учениками подготовлен и защищен ряд диссертаций по социально-теоретической проблематике. Фактически она впервые открыла, как для своих слушателей, так и для коллег, новое теоретическое измерение социально-исторического и социально-антропологического материала. Благодаря Н.Н. Козловой у РГГУ появился собственный голос социально-философской рефлексии, своя тональность в этом проблемном поле. Очень быстро вокруг нее образовалась устойчивая группа молодых исследователей, которые и сегодня продолжают воплощать, а также содержательно и методологически развивать ее программу социально-философских и политико-антропологических исследований в РГГУ, НИУ ВШЭ, ряде других российских и зарубежных научных и образовательных учреждений. Лишь преждевременный уход из жизни не позволил ей сформировать собственную школу в формально-институциональном смысле. Однако неформально школа

Козловой существует – именно ее ученики стали инициаторами создания Центра. И мы убеждены, что ее уникальная тональность до сих пор нигде более не воспроизводится.

В докладах, прозвучавших на конференции «По ту сторону тоталитаризма: программа исследований “советского человека” Н.Н. Козловой» (30.04.16, РГГУ, Гуманитарные чтения–2016), последователи и ученые, изучающие ее творчество, сформулировали его основную эвристику. В своих работах по социальной теории модерна, социологии повседневности и социально-исторической антропологии Наталия Никитична разработала уникальную методологию изучения человеческого измерения «модернизации сверху», проводившейся в СССР в рамках политики построения социалистического общества. Ее исследовательская программа была направлена на реконструкцию социальных практик и модусов существования «простого советского человека», понимаемого в качестве «антропологического последствия» попытки реализации коммунистического проекта в России. При этом она всегда стремилась «обнаруживать следы маленького человека в большой истории», как формулировала свой творческий метод сама исследовательница: Н.Н. Козлову интересовали не столько формы контроля над обществом со стороны диктатуры, сколько лакуны в нем, не техники тоталитарного господства, а практики неполитического сопротивления снизу, не тотальность, а дискретность социальной ткани нового массового общества. Ведущим познавательным интересом в ее работах, новаторских как с содержательной, так и с методологической точки зрения, всегда оставался «неправильный» советский модерн, плохо вписывающийся в нормативные представления о Современности.

Центр социальной теории и политической антропологии им. Н.Н. Козловой, несомненно, призван продолжить работу с отдельными аспектами ее творчества. Однако нам бы хотелось не просто оставаться в тени замечательных и уже довольно хорошо известных исследований, которые составили славу и имя нашего Учителя – но попробовать транслировать полученную от нее оптику в поле актуальных социально-политических и теоретических проблем.

Таким образом, в Центре реализуются два направления. Первое, *мемориально-просветительское направление*, связано с сохранением памяти о Н.Н. Козловой как ученом и человеке, с работой над изданием и переизданием ее работ, с популяризацией ее метода. Второе направление – это *научно-образовательная программа* Центра, которая предполагает проведение исследований, организацию конференций, семинаров, презентаций и других мероприятий в области социальной теории и социально-политической антропологии.

Научный совет Центра:

И.И. Сандомирская, канд. филол. наук, проф. Центра балтийских и восточноевропейских исследований Университета Сёдертёрна (Швеция); Ж.Т. Тощенко, доктор философских наук, профессор, член-корреспондент РАН, научный руководитель социологического факультета РГГУ; В.П. Филатов, д-р филос. наук, проф. кафедры современных проблем философии философского факультета РГГУ; А.Ф. Филиппов, д-р социол. наук, проф., руководитель Центра фундаментальной социологии НИУ ВШЭ; А.В. Юрчак, Ph.D., профессор антропологии Калифорнийского университета в Беркли (США).

При всем разнообразии интеллектуального ландшафта столицы, не существует площадки, где осуществлялась бы регулярная публичная тематизация проблем современной социальной теории. При том что именно сегодня под вопросом оказалась бо́льшая часть концептуального аппарата, которым мы обычно пользуемся для описания и оценки мира социального взаимодействия. В прояснении нуждается сегодня и сам статус социальной рефлексии в ее отношении к философии, социологии и политической теории.

Как возможно общество, насколько реализуем политически принцип свободы, каковы границы утопии бесконфликтной идентитарной политики (классическая тема, вновь обострившаяся в свете последних процессов в ЕС), *война как проблема социальной философии, нетоталитарные формы тирании* – основные вопросы для дискуссий на площадке организуемого Центром социально-теоретических исследований им. Н.Н. Козловой совместно с Центром фундаментальной социологии НИУ ВШЭ открытого научного семинара «Социальная теория сегодня».

Центр социальной теории и политической антропологии имени Н.Н. Козловой при Философском факультете РГГУ совместно с Центром фундаментальной социологии НИУ ВШЭ учреждают Открытый семинар по социальной теории «Logica Socialis». Появление новой дискуссионной площадки вызвано стремлением расширить репертуар институциональных форм социально-теоретической рефлексии посредством инициирования регулярной публичной тематизации базовых проблем современной теории общества. В фокусе внимания участников семинара будет находиться широкое предметное поле социальной философии и теоретической социологии, а также смежных социальных наук – политической антропологии, социальной истории и др.

Сегодня вновь под вопросом оказались многие положения и интуиции проекта модерна, еще недавно казавшиеся нормативными. Проблематизация традиционного языка социального теоретизирования становится серьезным вызовом для знания современных обществ о самих себе и нуждается в соответствующей научной рефлексии. Возвращение, казалось бы, давно забытых тем философской и социологической классики, включая проблемы социальной онтологии, на содержательном уровне убеждает в необходимости интенсификации научно-публичного обсуждения сложившейся ситуации в социальном знании – как с точки зрения рефлексии топики нового-старого тематического поля, так и используемых аналитических оптик. Более того, все эти «внезапно» вернувшиеся проблемы ставят вопрос о динамике и прагматике познавательного интереса в рамках социально-научных дисциплин и эффективности их аналитических, прогностических и критических функций. Таким образом, в прояснении нуждается сам статус современной социальной теории в треугольнике *социальная философия – теоретическая социология – политическая теория*.

Обсуждению этих вопросов посвящен первый цикл дискуссий на площадке семинара, стартовавший в начале октября 2016 года. В его рамках разворачивается критическое обсуждение индивидуальных и коллективных исследований сотрудников ЦФС и ЦСТи-ПА, а также приглашенных гостей.

Помимо решения чисто эвристических задач, связанных с исследовательскими проектами, семинар призван способствовать установлению более устойчивой научной коммуникации в области социальной теории и расширению сети рабочих контактов. В свою очередь, это должно содействовать конституированию сообщества социальных теоретиков в РФ, включая академическую социализацию молодых ученых-обществоведов.

Приглашаем к сотрудничеству всех коллег, интересующихся проблемами современной социальной теории!

Научный руководитель семинара: д-р социол. наук, проф. А.Ф. Филиппов. Координатор семинара: О.В. Кильдюшов (kildyushov@mail.ru). Заведующий Центром социальной теории и политической антропологии им. Н.Н. Козловой – Я.Г. Бражникова (ilyana77@yandex.ru). Вся информация о работе Центра, прошедших и предстоящих мероприятиях доступна на сайте философского факультета по адресу: <http://ff-rgggu.ru/>

Г.К. Уразалиева

Адвокат маленького человека

Так бы я назвала прижизненную миссию Наталии Никитичны Козловой, с которой я дружила с 1990 г., была на защите ее докторской диссертации «Социология повседневности» в ИФ РАН, регулярно встречалась и беседовала на всякие темы в коридорах РГГУ, где мы пересеклись уже в 1999 г. Ранее мы с ней выезжали в команде ее коллег-философов на семинар в Подмосковье в Востряково, затем продвигали в их же компании идею гуманитарной экспертизы всех правительственных документов РФ через различные фонды. О том, что она теоретически защищает как адвокат в своих работах жизнь маленьких советских людей, Наталия Никитична и не подозревала. Но вся ее теоретическая и методологическая позиция позволяла увидеть историю не бес-субъектной, а как раз в центре событий поместить этого маленького человека посреди самых драматичных страниц истории страны. В статье «Методология анализа человеческих документов» она пишет, что так понимала лучше родителей и себя в обществе, в котором провела большую часть жизни. Авторы дневников и воспоминаний, что она прочитала в Народном архиве, верили, «что события их жизни не утратят силы воздействия в будущем». Наталия Никитична поставила точный диагноз социальной науке советского времени. Ответ на вопрос, зачем читать человеческие документы из Народного архива, тесно связан с ответом на другой вопрос: «отчего у нас в моде, скорее, историософия без истории и без человека?». Позже в ее книге «Советские люди. Сцены из истории» реализовалась ее работа с Народным архивом, о котором она рассказывала уже осенью в РГГУ, после летнего отпуска, проведенного в жару в его кабинетах. Эти рассказы о таком отпуске

в Архиве послужили нарративным толчком для меня, стали заразительным примером. Я захотела в рамках своего курса «Этносоциология» на социологическом факультете РГГУ тоже собирать такие тексты, документы текущей эпохи. Нашим студентам стала задавать домашнюю работу по написанию эссе на тему «Я русская (другое), это значит...». Тексты студенческих эссе собираю уже 16 лет. В них студенты описывают, как осознавалась ими их этническая идентичность. Так с непрямой подсказки Наташи Козловой родилась учебная методика «Этноавтобиография», которую я использую более 15 лет.

В.Т. Кудрявцев

Мыслить о повседневности неповседневно:
развернутый комментарий к фотографии



Июнь 1991 г., подмосковное Востряково, самый первый семинар по проблемам конфликтологии в форме работы полидисциплинарной команды, в которую вошли философы, социологи, психологи, политаналитики и др. С докладом приезжал В.А. Ядов, директор Института социологии РАН, с которым мы там познакомились... Но это была именно работа команды, а не академический

форум-«междусобойчик». Создание, по инициативе Е.И. Степанова, разнопрофессиональной конфликтологической группы (туда пригласили и нас с Гульшат Уразалиевой) поддержал Совмин: поздно, конечно, – внутренние конфликты разрывали страну не первый год, хотя не они ее развалили (до Фороса оставалось два месяца, до Беловежской пуши – пять). Правительство ждало сценариев и рекомендаций, и оно их получило. На фото из нашего домашнего архива в верхнем ряду – вторая слева Наталия Никитична Козлова.

Знаете, бывает так, что еще долго звучат голоса в трубке, в трубке с неоконченными разговорами. Эта трубка каким-то образом соединена с сердцем, которое слушаешь, слыша голоса... И, наверное, большую часть нашего десятилетнего знакомства с Наташей Козловой мы не виделись, а слышались, в отличие от Гульшат Уразалиевой, которая с ней работала и дружила. Хотя и наши разговоры, конечно же, были дружескими. Изредка мы встречались и в РГГУ, который тогда еще не стал основным местом моей работы. Но главную площадку для дружеского обсуждения темы человеческой субъектности, волновавшей нас порой в совпадающих поворотах, нам предоставила МГТС. И тексты. Пожалуй, именно она научила меня не думать о повседневности свысока (что иногда проскальзывает в людях, выращенных на Гегеле), точнее, думать о повседневности не повседневно. Что не удалось даже выразительному и вдумчивому Альфреду Шюцу, которого я к тому времени уже прочитал. Собственно, и Шюца я потом смог переоценить благодаря ей.

Наташа была мастером философско-исторической рефлексии жизненного эпизода (гением которой, кстати, местами обнаруживал себя Гегель). Буквально «с листа» читала эпоху по «мелочам», выдающим ее главные секреты.

М.К. Мамардашвили однажды сказал, что люди когда-нибудь начнут узнавать себя в текстах философов. Не оттого, что тексты упростятся до «понятности». Узнаваемо не то, что *понятно*, а то, что *понято*. В случае Наташи Козловой – это понятая и потому узнаваемая повседневность, которая без понимания теряется в своих лекальных, затрепанных (в том числе с использованием философской и социологической терминологии), часто чучельных образах.

Е.Л. Бережковская

К семидесятилетию Анны Михайловны Прихожан

6 сентября 2016 года исполнилось 70 лет со дня рождения Анны Михайловны Прихожан, замечательного человека, ученого и педагога, внесшего, без преувеличения, объемный и важный вклад в современную психологию развития.

Работы Анны Михайловны по психологии детей и подростков, по развитию у них тревожности и эмоциональных нарушений, по проблемам сиротства и замещающего родительства, по организации и функционированию школьной психологической службы, а также многие другие трудно переоценить. Ее труды составляют важнейшую часть современной отечественной психологии развития.

Анной Михайловной апробировано, модифицировано и нормировано множество психодиагностических методик, которыми сегодня пользуется целая армия исследователей, от студентов, выполняющих свои первые работы, до профессоров. Ею опубликовано более 300 научных, научно-популярных и научно-практических работ по психологии. Она является автором и соавтором множества разработок для средней школы, адресованных как учащимся, так и их учителям, и родителям. Она, вместе со своими коллегами, стала лауреатом премии Президента Российской Федерации в области образования за создание целостной концепции «Психологическая служба образования» для общеобразовательных учреждений (1997).

В последние 11 лет своей жизни Анна Михайловна, не прерывая связей и сотрудничества со своей родной лабораторией Института психологии им. Лидии Щукиной РАО, трудилась в качестве заведующей лабораторией психологии эмоций, профессора кафедры проектирующей психологии и заместителя директора по научной работе в Институте психологии им. Л.С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета.

А.М. Прихожан – один из основных авторов, а также, вместе с Н.Н. Толстых и А.В. Мохначем, ответственный редактор фундаментальной коллективной монографии «Проблема сиротства в современной России: Психологический аспект» (изд-во «Институт психологии РАН», 2015). Она вместе с коллегами успела сдать этот объемный труд в издательство буквально за две недели до своей кончины, но так и не узнала, что книгу посвятили ее памяти, о чем сообщается читателю на первой странице.

Анна Михайловна в буквальном смысле слова без остатка отдала свою жизнь высоким гуманистическим идеям и их воплощению в жизнь. Это не громкие слова или метафора, а совершенно конкретная жизненная реальность. Она не дожила до своего юбилея год и три месяца и ушла на самом пике творческих возможностей, помноженных на опыт и горячее стремление хоть немножко изменить к лучшему наш несовершенный и многосложный мир.

А.М. Прихожан не была бездумным оптимистом, но она была настоящим романтиком родом из 60-х и верила, что в основании мира лежит добро. Эта, казалось бы, абстрактная мысль вела ее к совершенно конкретному выводу: раз добро первично, то, прилагая усилия, можно что-то изменить. Она и прилагала эти усилия всю свою сознательную жизнь, начиная с МТЮЗовского отрочества, студенчества в знаменитом Ленинском педагогическом и лаборантства в не менее знаменитой «лаборатории 15-й комнаты» у Л.И. Божович.

Ей, насколько можно судить со стороны, всегда казалось, что ее усилия недостаточны, и что нужно стараться еще и еще сильнее. И она бралась за дело, не соразмеряя нагрузку со своими физическими возможностями – ведь душевные и духовные способности ее не подводили, и воз, как бы ни был тяжел, постепенно сдвигался с места. Она и тянула его в буквальном смысле слова до последнего дня своей, по сути дела, подвижнической жизни.

Высочайший альтруизм, способность полностью пренебрегать собственными потребностями и житейскими нуждами были в высшей степени свойственны Анне Михайловне. При этом она была веселым, умеющим радоваться и радовать других человеком, вовсе не чуждым всяческих удовольствий, от наслаждения поэзией и театром до хорошего чая, сыра и вина. С ней было легко и интересно, она умела даже не самую содержательную работу, которая порой случается в жизни любого ученого, и особенно вузовского преподавателя, делать весело и находить в ней смысл.

Научные труды Анны Михайловны, ее методические и практические разработки находятся сегодня на самом пике своей актуальности. Хотя по времени своего создания они относятся и к последним десятилетиям, и к более раннему периоду, они вряд ли скоро устареют, поскольку речь там идет о существенных, фундаментальных свойствах личности взрослеющего человека. Разработанные и модифицированные ею методики – целое богатство, без которого трудно обойтись при решении как сугубо научных, так и прикладных психологических задач.

Личность Анны Михайловны, ее потрясающее человеческое обаяние и невольно задаваемая ею высочайшая планка с ее уходом не теряет актуальности для всех, кто ее знал: близких и друзей, коллег и учеников.

Поэтому юбилей А.М. Прихожан, несмотря на отсутствие виновницы торжества в прямом, физическом смысле этого слова – это праздник для всех, знавших ее и ценящих ее психологические работы. Это возможность обратиться не только к прошлому и памяти, но и к будущему, к тому, что задумывалось Анной Михайловной, что представлялось ей важным, к возможности осуществления намечавшихся ею планов.

Abstracts

E. Chernova

A. Lunacharsky's educational thought: content eclecticism

The article studies the problems of content eclecticism of A.V. Lunacharsky's works, that were created by him during fulfillment of the duties of the minister of education. Philosophical ideas and world outlook of the author have found the bright embodiment in his texts expressing his ideals. But speeches of the author are polemical because he participated in the development of socialist ideology. The synthesis of ideas and views corresponded not only to his ideals, but also the rules of socialist rhetoric. Educational activity in the communistic state was basically a pedagogical policy, the content unity of author's different works is defined by unity of purposes of the pedagogical policy plan.

Key words: A.V. Lunacharsky, Soviet school, "the new man", Soviet man, Soviet education.

L. Dragunskaya

The myth of Oedipus. An attempt of perusal

Is the Oedipus complex, a universal experience with a view to its phylogenetic specificity of this experience? And how can we talk about mandatory social and historical components of this experience? Highly diversified modern society provides a niche for almost every "historiogenetic" stage of development, trying to narrow the scope of ideas about incest and incestuous. Fighting restrictions of incestuous prohibitions, as well as the fight against incest continues throughout human history. Phylogenetic determinants of the ban on incest seem to be very important and binding instrument in forming both that prohibition, and that experience. We formulate the basis for psychoanalytic cultural studies as follows: all the psychic space, ranging from primary mental reactions of the ancient man to the spiritual life of modern man has a single semantic content. It is a culture, as a history of establishing and breaking the rules in the aspects of incest and incestuous.

Key words: matriarchy, patriarchy, puritanism, the Oedipus complex, incest.

K. Esaulova

The electronic discourse. Approve or fight

The article suggests different definitions and characteristics of Internet communication concepts in the modern world. It presents the gradual development of the information environment.

Key words: Internet, web communication, interaction, modern world, real life, social life, information, information environment.

V. Karelin

Modern university facing legitimization challenges

The problem of the legitimization crisis of the project of modern university is analyzed in the article. The author argues that the gap between university education and realities of science or professional activity turns to be one of the reasons of axiological changes in education; among these reasons are factors of changes of modern society, based on the loss of effectivity of great narratives. Prospects of changes in forms of legitimization of university are evolved, and the role of critical thinking in such changes is shown.

Key words: delegitimation, critical thinking, legitimization, university crisis, modern university.

M. Kazantseva, T. Shevelenkova

Motives for voluntary admission of patients suffering from paranoid schizophrenia with different compliance types

The article investigates the most common psychological and social problems that encourage patients to take a decision on the voluntary hospitalization in a mental hospital, as well as the identification relation between of the frustration in the need-motivational sphere of schizophrenic patient with different types of compliance with the choice of solutions to the problem. The material present results of the study of two groups of patients with different levels of compliance and the author's technique, which was developed specifically for this study.

Key words: Schizophrenia, compliance, mental hospital, inpatient treatment, outpatient treatment, psychological motives, the author's technique.

E. Komarova

The comprehensive analysis of reception of works
by Sasha Sokolov, V. Aksenov and A. Zholkovsky
in periodicals

The article is devoted to the topical subject of authorial methodology transposition the classification of Sasha Sokolov works' reception to two of his contemporaries – A. Zholkovsky and V. Aksenov. On the basis of an original classification of types of criticism a correlation is shown between belonging of a critic to journalists', writers' or academic circles and the way he perceives the works of the author. The article analyzes the process of integration of the author into the literary canon considering its dynamics. Since Sokolov's metatext is formed on the basis of the reviews written by Zholkovsky and Aksenov, it was concluded that one needs to consider the reaction of the critics in the framework of the history of their own literary tradition.

Key words: Sasha Sokolov, V. Aksenov, A. Zholkovsky, reception, literary criticism, periodicals of the Third Wave, the history of literature.

G. Lobastov

Philosophy and metaphysics in the formation
of human subjectivity

The relation of philosophical and pedagogical problems in the process of child subjectivity development. Objective reasons for the genesis of philosophical consciousness and the failure of pedagogical thinking based on this phenomenon are identified. An adequate way of entering into the original field of human senses is substantiated.

Key words: philosophical consciousness, thinking, jointly shared objective activity, freedom and violence in pedagogy, universally general form, motivation.

V. Solodnikov, I. Solodnikova

Social view of the family in cross-cultural perspective

In this article, the family definitions, most common in the Russian sociology, basing on existing social science paradigms and approaches

are considered. Further the social views about the family of Moscow students in the humanities are analyzed using the local empirical research data. Common and specific features of these views in a cross-cultural perspective are identified.

Key words: the concept of the family; social views; the youth; cross-cultural comparison.

A. Sukharev

Theoretical and empirical aspects of an introduction into the psychology of philosophic vision of the ideal prototype development

The philosophical and methodological substantiation of the introduction to the science vision of the ideal prototype development – archegonia and new theoretical and methodological ethnofunctional approach in psychology and interdisciplinary studies of the human sciences. It is shown that the use of categories of and archegonia ethnofunctional approach in psychology allows to obtain results empirically validated. In summary, the results of empirical and experimental psychological studies confirming the valid dated of the developed theoretical constructs are presented. Some results of empirical ethnofunctional research in clinical, educational, and others fields, and the results of their application in historical psychology are provided.

Key words: development, methodology, the ideal prototype, archegonia, ethnofunctional approach.

E. Volya

To educational biographies Lev Vygotsky.
Moscow city people's university
named A.L. Shanyavsky

The purpose of this article is to draw attention to the cultural resource “free” Shanyavsky University in the educational biography of his freestyle listener Lev Vygotsky.

Key words: “free university”, the Moscow city people's university named A.L. Shanyavsky, an auditor, L.S. Vygotsky, the liberal ideology.

Сведения об авторах

Алиева Эвелина Факировна – кандидат педагогических наук, руководитель Центра стратегии развития образования и организационно-методической поддержки программ ФГАУ «Федеральный институт развития образования», alieva.e@figo.ru

Бережковская Елена Львовна – заведующая лабораторией психологии воли, Институт психологии имени Л.С. Выготского, РГГУ, ebereg@rambler.ru

Бражникова Яна Геннадиевна – кандидат философских наук, доцент кафедры социальной философии РГГУ, заведующий Центром социальной теории и политической антропологии им. Н. Козловой при философском факультете РГГУ, ilyana77@yandex.ru

Воля Елена Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и истории психологии Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, elenavolya@mail.ru

Драгунская Людмила Самуиловна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности Института психологии имени Л.С. Выготского РГГУ, LDragunskaja@yandex.ru

Есаулова Кира Сергеевна – заместитель генерального директора ФГБУ «Центр развития образования и международной деятельности» («Интеробразование»), kira_esaulova@mail.ru

Казанцева Маргарита Андреевна – клинический психолог ПКБ № 1 им. Н.А. Алексеева, shevelenkova@gmail.com

Карелин Владислав Михайлович – кандидат философских наук, доцент, заместитель заведующего кафедрой социальной философии РГГУ, phizika@mail.ru

Комарова Елена Николаевна – кандидат филологических наук, руководитель Службы по связям с общественностью и СМИ РГГУ, komarova.en@rggu.ru

Кудрявцев Владимир Товиевич – доктор психологических наук, профессор кафедры теории и истории психологии Института психологии имени Л.С. Выготского РГГУ, vt kud@mail.ru

Лобастов Геннадий Васильевич – доктор философских наук, профессор кафедры теории и истории психологии Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, lobastov.g.v@yandex.ru

Солодников Владимир Владимирович – доктор социологических наук, профессор социологического факультета РГГУ, 14a20ivs@mail.ru

Солодникова Ирина Витальевна – доктор социологических наук, профессор кафедры социальной психологии Института психологии имени Л.С. Выготского РГГУ, 14a20ivs@mail.ru

Сухарев Александр Владимирович – доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Института психологии РАН, zavor753@mail.ru

Уразалиева Гульшат Кулумжановна – кандидат философских наук, доцент социологического факультета РГГУ, urazalieva@bk.ru

Шевеленкова Татьяна Дмитриевна – кандидат психологических наук, доцент, и. о. завкафедрой нейро- и патопсихологии Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, shevelenkova@gmail.com

Чернова Елизавета Леонидовна – кандидат исторических наук, ведущий специалист группы студенческой научно-исследовательской работы Управления по координации вузовских проектов и программ РГГУ, kraevist@rambler.ru

General data about the authors

Alieva Evelina F. – Ph.D. in Education, head, the Center for education development strategy and organizational and methodic support of programs of FSII (Federal State Independent Institution) the “Federal Education Development Institute”, alieva.e@firo.ru

Berezhkovskaya Elena L. – chief, Laboratory of Psychology of Will, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, ebereg@rambler.ru

Brazhnikova Yana G. – Ph.D. in Philosophy, associate professor, Department of Social Philosophy, head, N. Kozlova center for Social Theory and Political Anthropology, Russian State University for the Humanities, ilyana77@yandex.ru

Chernova Elizaveta L. – Ph.D. in History, leading specialist of student research group of the Office for the coordination of university projects and programs, Russian State University for the Humanities, kraevist@rambler.ru

Dragunskaya Lyudmila S. – Ph.D. in Psychology, associate professor, Department of Psychology of the Personality, L.S. Vygotsky Psychology Institute, Russian State University for the Humanities, LDragunskaja@yandex.ru

Esaulova Cyra S. – deputy director General of State Organization “Center for the Development of Education and International Activities” (“Interobrazovanie”), kira_esaulova@mail.ru

Karelin Vladislav M. – Ph.D. in Philosophy, associate professor, deputy head, the Department of Social Philosophy, Russian State University for the Humanities, phizika@mail.ru

Kazantseva Margarita A. – Clinical Psychologist of N.A. Alekseev Psychiatric Hospital № 1, shevelenkova@gmail.com

Komarova Elena N. – Ph.D. in Philology, head of the Service for Public Relations and Media, Russian State University for the Humanities, komarova.en@rggu.ru

Kudryavtsev Vladimir T. – Dr. in Psychology, professor, Department of Theory and History of Psychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, vtkud@mail.ru

Lobastov Gennady V. – Dr. in Philosophy, professor, Department of Theory and History of Psychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, lobastov.g.v@yandex.ru

Shevelenkova Tatiana D. – Ph.D. in Psychology, assistant professor, acting head of the Department of neuro- and abnormal psychology, L.S. Vygotsky Psychology Institute, Russian State University for the Humanities, shevelenkova@gmail.com

Solodnikov Vladimir V. – Dr. in Sociology, professor, the Faculty of Sociology, Russian State University for the Humanities, 14a20ivs@mail.ru

Solodnikova Irina V. – Dr. in Sociology, professor, the Department of Social Psychology, L.S. Vygotsky Psychology Institute, Russian State University for the Humanities, 14a20ivs@mail.ru

Sukharev Alexander V. – Dr. in Psychology, professor, leading researcher the Institute of Psychology of RAS, zavor753@mail.ru

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

Volya Elena S. – Ph.D. in Psychology, associate professor, Department of Theory and History, 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 *Е.Б. Рагузина*

Подписано в печать 20.10.2016.
Формат 60×90¹/₁₆
Усл. печ. л. 10,3. Уч.-изд. л. 10,8.
Тираж 1050 экз. Заказ № 130

Издательский центр
Российского государственного
гуманитарного университета
125993, Москва, Миусская пл., 6
www.rgggu.ru
www.knigirgggu.ru

Журнал «Вестник РГГУ»
«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!