

Российский государственный гуманитарный университет
Russian State University for the Humanities



RSUH/RGGU BULLETIN

№ 2

Academic Journal

Series:

Psychology. Pedagogics. Education

Moscow
2015

ВЕСТНИК РГГУ
№ 2

Научный журнал

Серия
«Психология. Педагогика. Образование»

Москва
2015

Редакционный совет серий «Вестника РГГУ»

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

Культурно-историческая психология

<i>Л.Г. Кравцов</i> Самосознание понятия	9
<i>Г.Г. Кравцов</i> Метод Л.С. Выготского	33
<i>Е.Е. Кравцова</i> Развитие идей Л.С. Выготского о мышлении и речи в современной образовательной практике	46
<i>Г.А. Мишина</i> Жест как знак человеческой культуры	54

Теоретические проблемы психологии

<i>В.К. Шабельников</i> Формирование умственных действий – путь к познанию самоорганизующихся функциональных систем	62
<i>И.М. Слободчиков, Е.А. Гольденберг</i> Психология «доната»: контур проблемного исследования	79

Человек в перспективе развития

<i>В.Т. Кудрявцев, Д.И. Фаттахова</i> Ребенок на пороге ученичества: воображение как условие развития общения старших дошкольников	87
<i>А.Г. Жиляев</i> Самоорганизующаяся игровая деятельность как важнейшая составляющая процесса развития личности ребенка с раннего возраста до перехода во взрослую жизнь	99

<i>И.Н. Токарева</i> Особенности организации субъектности студентов из разных типов родительской семьи	109
--	-----

Образование

<i>Е.С. Воля</i> О (прото)философии образования	113
--	-----

<i>Е.Е. Никитина</i> Чтение и библиотека в военных образовательных учреждениях России конца XIX века (на материале педагогического опыта, наблюдений и дневниковых записей офицера-воспитателя)	129
---	-----

Междисциплинарные исследования

<i>Т.Д. Шевеленкова, Н.А. Твердохлеб</i> Отношение к психически больным людям в современном российском обществе	139
---	-----

<i>А.Г. Гордон, Д.Г. Литинская</i> Кросскультурный анализ депрессивных переживаний в российской и американской среде	150
--	-----

Abstracts	158
-----------------	-----

Сведения об авторах	164
---------------------------	-----

CONTENTS

Cultural-Historical Psychology

L. Kravtsov

Selfconsciousness of the concept 9

G. Kravtsov

L.S. Vygotsky's method 33

E. Kravtsova

Development of L.S. Vygotsky's ideas on thinking
and speech in modern educational practice 46

G. Mishina

The gesture as a sign of human culture 54

Theoretical problems of psychology

V. Shabelnikov

The formation of mental actions – the way to the knowledge
of self-assembled functional systems 62

I. Slobodchikov, E. Goldenberg

Psychology of “donate”: Outline of the problem research 79

The man in the perspective of development

V. Kudryavtsev, D. Fattakhova

A child on the verge of discipleship:
An imagination as a condition for the development
of communication among elder preschoolers 87

A. Zhilyaev

Selforganizing game activity as the major component
in the development of a child from the early age till
the period of life when he becomes adult 99

<i>I. Tokareva</i>	
Features of the subjectivity organization among students from different parental family types	109

Education

<i>E. Volya</i>	
About (proto)philosophy of education	113

<i>E. Nikitina</i>	
Reading and Library in military educational institutions of Russia in the late XIX century (based on teaching experience, observations and diary notes of an education officer)	129

Interdisciplinary studies

<i>T. Shevelenkova, N. Tverdokhlebova</i>	
Attitude to mentally ill people in the modern Russian society	139

<i>A. Gordon, D. Litinskaya</i>	
Cross-cultural analysis of depressive feelings in the Russian and American media	150

Abstracts	158
-----------------	-----

General data about the authors	166
--------------------------------------	-----

САМОСОЗНАНИЕ ПОНЯТИЯ

В статье проводится анализ развитой формы теоретического понятия. Исходным методологическим допущением предлагаемого в статье рассуждения выступило предположение о том, что понятийное мышление генетически родственно некоторым формам живого движения. Аналогия между этими феноменами позволила обнаружить психологические средства самоорганизации речевого мышления, реализованные в структуре понятия. Главная мысль статьи состоит в том, что теоретическое понятие, используя одновременно две генетически различные знаковые системы, рефлексивно в своем строении и обеспечивает возможность произвольной регуляции мыслительной деятельности.

Ключевые слова: теоретическое понятие, развитая форма, живое движение, понятие числа, психология мышления, письменная речь, внутренняя речь, предметное действие, метаязык, метатекст.

Такой распространенный в психологии и других гуманитарных науках и такой разнообразный в способах его реализации *генетический метод* анализа изучаемых явлений имеет в самом общем виде две различные ипостаси. Первая из них, являясь более привычной, заключается в понимании структурных и функциональных особенностей изучаемых явлений посредством анализа процесса их возникновения и развития. Изучение начальных этапов генезиса психических процессов позволяет разобраться в устройстве их развитой формы. Однако эта стратегия реализации генетического метода имеет свои ограничения и поэтому должна быть дополнена стратегией прямо противоположной. В ряде случаев генетически исходная форма психического процесса как раз

в силу ее незрелости и несформированности части ее компонентов оказывается более трудной для понимания и изучения, чем более поздние этапы ее развития. Иногда для понимания пути нужно знать его финальную точку. Как раз в этой связи некоторые марксистски ориентированные исследователи любили цитировать знаменитую фразу классика о том, что «анатомия человека есть ключ к анатомии обезьяны». По всей видимости, и у этой стратегии реализации генетического метода есть свои ограничения, поэтому оба подхода становятся эффективными когда сотрудничают друг с другом и взаимно друг друга дополняют.

Генетическому изучению понятий в психологии явно не хватает попыток осуществления второй стратегии, позволяющей уточнить само направление функционального развития понятия как особой культурно организованной формы мышления и сознания человека. Сложилась ситуация, в которой понимание «эмбрионов» и «генетических корней» понятия требует более ясного представления о психологической природе развитого понятия. То, что в допонятийных обобщениях является внутренним, смутным и неявным, в развитом понятии обнаруживается в отчетливой и рельефной форме.

Однако психологический анализ развитой формы понятия сильно осложняется тем обстоятельством, что приводит к необходимости психологического изучения такого междисциплинарного объекта, каким является научная теория. Понятие в своей развитой форме уже не может быть представлено значением слова или смыслом какого-либо специального термина. Развитое понятие есть система понятий, которая существует в форме (научной) теории¹. Трудность, однако, заключается в том, чтобы увидеть в теории «психологическое средство» преобразования мышления и сознания, а не просто объект философских, логических, методологических, метанаучных и т. п. изысканий. Другими словами, чем отличается «теория в учебнике» от «теории в голове»?

Рискнем провести следующую аналогию. Психологический угол зрения на феномен теоретического знания так же отличается от других социокультурных его интерпретаций, как биодинамический анализ феномена движения живого существа отличается от физического анализа механического движения. Суметь осмыслить понятие и теорию как формы мышления и сознания – все равно что увидеть природу «живого движения», не редуцируемую к законам механики.

Что же в рамках концепции Н.А. Бернштейна, собственно, делает движение «живым»? В самом общем виде движение является «живым» только в силу того, что способно к самопроектирова-

нию, самопостроению, самокоррекции, саморазвитию и т. п. Идеи «рефлекторного кольца» и «сенсорных коррекций» выражают не что иное, как рефлексивный характер живого движения на разных уровнях его построения. Движение «живет», а не просто механически «осуществляется», так как само себя «нащупывает», «подстраховывает», «подправляет», «улучшает» и т. п. Другими словами, оно обладает «самосознанием», само удерживает свою целостность и только в силу этого оказывается живым². Рефлексивный характер всех уровней и форм живого движения, однако, отнюдь не означает участия сознания субъекта движения в их регуляции. «Самосознание» движения необходимо не путать с его включенностью в ткань сознания его исполнителя.

Если теперь вернуться к обсуждению феномена понятия, нетрудно заметить, что все существующие в психологии представления о понятии весьма далеки от того, чтобы увидеть в нем рефлексивную, т. е. самоорганизующуюся форму мышления. Большинство психологических представлений о понятии выявляет одну из его сторон, далеко не единственную, но наиболее очевидную. Обычно понятие сводят к особому виду репрезентации предмета понятия, видят в нем обобщенный «слепок действительности», систему существенных признаков референта понятия, etc. Фактически все трактовки понятия, начиная с метафоры «коллективной фотографии» Ф. Гальтона, признаковой модели Дж. Брунера, идеи о прототипах Э. Рош и до самых современных когнитивных моделей семантической памяти, так или иначе имеют дело с предметной отнесенностью понятия.

Нет сомнений в том, что любое понятие, как и любая теория, будучи формами мышления и сознания, действительно исполняют репрезентативную функцию, т. е. презентуют в некоторой форме в сознании человека соответствующий денотат. Нетрудно доказать, однако, что данная функция понятия/теории *не может быть единственной*, т. е. психологическая природа понятия несводима только к его предметной отнесенности.

Ограничимся тремя аргументами.

Во-первых, если допустить, что сущность понятия исчерпывается репрезентацией его денотата, то психологически необъяснимым оказывается происхождение теоретического понятия. Ведь референта большинства теоретических понятий вообще «нет в природе», понятийно организованное знание имеет дело с «теоретическими конструктами». Это справедливо не только для наук формальных, неэмпирических, т. е. логики и математики, но и для наук позитивных, понятия которых выступают, перефразируя

Д.Б. Эльконина, «теоретическим чучелом» реальных объектов. В сущности, данный аргумент, очевидно, перекликается с хорошо известной мыслью Платона, только в отношении теоретических понятий она обретает особую неопровержимость. Чтобы увидеть в реальном объекте референт теоретического понятия, нужно *уже обладать* понятием, ведь фактический объект наблюдения сам по себе не может «подтолкнуть» к образованию отвлеченной идеи, точно так же, как ее невозможно передать прямым обучением.

Во-вторых, построение *системы* понятий (а настоящие понятия, как известно, могут существовать лишь в системе) невозможно без специально организованного выяснения отношений между ними. Как бы ни был устроен репрезентативный аспект понятия, *сам по себе* он неспособен регламентировать характер действий по выяснению отношений между понятиями. Таким образом, приходится допустить, что в теоретическом понятии наряду с декларативно-семантическим, т. е. репрезентативным, слоем существует также слой «процедурный», функционал которого заключается в выяснении межпонятийных отношений и их преобразовании. (В этой связи напрашивается аналогия со строением естественного языка. Построение осмысленного текста на естественном языке требует соблюдения целого ряда правил, напрямую не вытекающих из его семантики, а определяемых его синтаксисом и прагматикой. Тот факт, что при построении фразы необходимо учитывать не только предметно-семантические, но и соответствующие грамматические отношения, являясь тривиальным для лингвистики, свидетельствует о несводимости понятий естественного языка к их семантике. Правда, процедурное знание внутри естественного языка для свободно говорящего на нем человека существует, как правило, в имплицитной, т. е. неосознаваемой форме.)

Наконец, в-третьих, воспользуемся аргументом, разработанным в рамках аналитической философии науки. Невозможно все функции позитивной науки свести к описанию действительности, к чистой дескрипции. Иначе все научное знание превращается в регистрацию и классификацию полученных фактов. Наиболее развернутая попытка свести научную теорию только к дескрипции была предпринята логическими позитивистами. Критика этого направления общеизвестна, поэтому воздержимся здесь от ее воспроизведения. Любая теория, кроме описания действительности, разрабатывает и предлагает процедуры ее объяснения и предсказания. Другими словами, любая теория с необходимостью выходит за границы известного ей «эмпирического базиса», строя экспланативные модели.

Обратимся к более обстоятельному анализу указанной процедурно-инструментальной составляющей развитого теоретического понятия. В рамках научной теории как системы понятий процедурное знание, в отличие от естественного языка, существует в эксплицитной форме, и поэтому с легкостью может быть обнаружено. Наиболее яркий и убедительный пример процедурно-инструментального слоя теории – *прикладная математика*, которая предлагает эмпирическим наукам разработанный аппарат моделирования, анализа и предсказания доступного формализации опыта. Чем сильнее концепции эмпирических наук опираются на математический аппарат, тем явственнее в соответствующих им понятиях можно различить два взаимосвязанных, но не совпадающих смысла.

Рассмотрим в качестве примера понятийную интерпретацию ситуации свободного падения материального тела. Декларативно-семантический слой «связки понятий», описывающих данную ситуацию, фактически совпадает с их физическим смыслом: обладающее некоторой массой тело движется по определенной траектории с определенными скоростными характеристиками и т. п. Процедурный слой может быть выражен на языке математических формул и соответствующих им способов преобразования и представления, скажем, $S = gt^2/2$, $S'(t) = V(t)$, и т. п.

Суть проводимого нами различения, однако, состоит в том, что любое теоретическое понятие содержит в себе оба указанных компонента. Поэтому и в «чистой» математике любое понятие, по меньшей мере, двуслойно: с одной стороны, оно репрезентирует собой некий идеальный математический «объект», скажем, «натуральное число», а с другой – включает в себя систему правил и процедур, определяющих корректную запись и преобразование данного объекта. По отношению к понятию натурального числа такая система правил задается устройством позиционной системы счисления. И соответствующие правила любой школьник, как известно, изучает в явном виде, когда учится выполнять, например, арифметические операции «в столбик».

Полемизируя с известной позицией В.В. Давыдова, в соответствии с которой сущность понятия числа задается «отношением меры к объекту»³, следует заметить, что такое определение фиксирует только «предметную отнесенность» числа, т. е. описывает только декларативную составляющую числа как понятия (число определяется как свойство измеряемой величины, обнаруживаемое с помощью меры). Но в том-то и дело, что число как «теоретическое обобщение» с необходимостью включает в себя представления о свойствах той

системы мер, с помощью которой оно выделяется, записывается и преобразуется. С точки зрения процедурного уровня понятия число должно быть описано не как «отношение меры к объекту», а скорее как особый объект (тип метаязыковых выражений или записей), задаваемый взаимоотношением способов его преобразования. (К примеру, натуральное число – такая последовательность цифр, которая интерпретируется как скрытая сумма нескольких единиц, десятков, сотен и т. д., т. е. степеней основания системы счисления.)

Итак, инструментально-процедурный уровень понятия/теории может быть понят как *особый искусственный язык* (второго порядка), в котором заданы: а) множество лексических единиц (например, десять цифр, знаки арифметических операций и знак равенства); б) совокупность синтаксических правил (не всегда описанных в явном виде), по которым из этих единиц можно строить высказывания (пример синтаксического правила в десятичной форме представления натурального числа: ноль, присоединенный слева к записи натурального числа, не меняет его значения, а присоединенный справа – увеличивает число в десять раз); в) совокупность операторов, которые можно применять к высказываниям (например: для сложения двух больших натуральных чисел следует суммировать соответствующие цифры «поразрядно»).

Переходя к анализу функциональных особенностей процедурно-инструментального слоя теоретического понятия, следует подчеркнуть, что соответствующие ему ментальные феномены не сводятся только к знанию процедурному, т. е. не являются системой одних алгоритмов и операторов. (Если данный уровень редуцируется до чистых процедур, это приводит к формализму, зазубриванию готовых формул и решений и, как следствие, неумению самостоятельно и критично использовать понятия в решении задач. Следует заметить, что подобное случается в школьной практике довольно часто, когда типовые математические задачи становятся объектом приложения искусственных правил и механических способов решения.) Все конструкты процедурно-инструментального слоя теории следует рассматривать *не только* как элементы соответствующего искусственного языка, но и как своего рода *модели*, в особой форме отражающие ключевые связи и отношения декларативно-семантического слоя. Вне этих моделирующих отношений, связывающих два указанных уровня теории, теоретическое понятие оказывается «внутренне слепо», оно либо «тонет» в своем предмете, не давая осознать основания обобщения, либо запоминается формально, вынуждая механически заучивать технологии решения типовых задач.

Впрочем, характеристика процедурно-инструментального слоя теории как особого языка уже подразумевает включенность в него всего того, о чем он может говорить, т. е. предполагает соотносительность с семантикой. Ведь феномен любого языка несамостоятелен и неавтономен; воплощаясь в текстах, он всегда опирается на «экстраязыковые» реалии, частично их воспроизводя и моделируя, частично преобразуя. Не бывает языка, задаваемого формально, через описание искусственных правил, вне их соотносительности с потенциальным предметом тех текстов, которые на нем могут быть составлены.

В этой связи для примера можно привести наиболее распространенную модель числа в математике (числа не только натурального, но и целого, рационального и вещественного), которой выступает точка (или отрезок, или вектор) на числовой прямой. Любая «цифровая запись» числа подразумевает единственную точку на числовой прямой, моделирующую собой данное число, но не тождественную ему (точка как таковая – вовсе не число).

Для чего же в математике так часто прибегают к моделированию, «временной подмене» числа соответствующей точкой на числовой оси (моделированию функции – ее графиком, комплексного числа – вектором, синуса – ординатой соответствующей точки на окружности единичного радиуса и т. д. и т. п.)?

Главная мысль нашего рассуждения сводится к тому, что благодаря этой особенности строения теоретического понятия, состоящей в указанном «внутреннем дублировании», понятие становится *рефлексивным* и *рекурсивным*, т. е. обретает механизм удержания своей целостности. Другими словами, оно оказывается системой, способной к самодвижению, саморазвертыванию и саморазвитию.

Для пояснения этой мысли уместно воспользоваться идеей, хорошо известной по текстам М.М. Бахтина. Между моделями процедурно-инструментального уровня и репрезентациями декларативно-семантического слоя понятия существуют подлинно «диалогические отношения». Действительно, предметная репрезентация и ее модель, с одной стороны, имеют «общий контекст», т. е. могут быть соотносены друг с другом как разные описания одной и той же предметной ситуации. С другой стороны, воплощая собой разные системы отсчета, они реализуют разные логики, разные способы видения референта понятия, и поэтому «взаимно подталкивают» друг друга к выходу за собственные границы. Прибегая к метафоре, можно сказать, что указанные два слоя теоретического понятия изначально выступают в роли «зеркала» друг для друга, т. е. реализуют механизм «обратной связи»,

впоследствии же опираются на него как на инструмент рефлексивного самопреобразования.

Например, моделирование натуральных чисел и арифметических операций над ними точками и отрезками числовой оси подталкивает к расширению представлений о числе. Интересен в этой связи тот факт, что позиционная запись натурального числа с необходимостью включает в себя цифру «ноль», тогда как само число «ноль» не входит во множество натуральных чисел. (Результат приложения меры к измеряемому объекту *сам по себе* не требует выработки представления о числе «ноль», так же как счет предметов всегда начинается с единицы. Это означает, что старший дошкольник, будучи обычно знакомым с цифрой «ноль», вынужден понимать ее «по контексту», как «фигуру речи», т. е. примерно так же как значение логических союзов родного языка (таких как «потому что» или «хотя»). И настоящее понятие о числе «ноль» возникает не раньше первых попыток моделирования отношений между натуральными числами.) Однако более ярким примером расширения представления о числах и их свойствах выступает переход к числам отрицательным и дробным, который происходит только как следствие моделирования натурального ряда на числовой прямой.

Легко можно увеличить количество примеров, иллюстрирующих диалогические, т. е. взаимно рефлексивные, отношения между семантическими репрезентациями и инструментальными моделями теоретического понятия. Скажем, осмысление скорости как величины переменной приводит к понятию мгновенной скорости, а в случае пространственного несовпадения приложенной к телу силы и результирующей траектории его движения представление о скорости требует моделирования математическим понятием вектора. И т. д. и т. п.

Все приведенные выше примеры преобразования понятий, происходящего вследствие диалогического взаимодействия двух указанных уровней внутри теоретического знания, относились к процессу понятийного *функционалгенеза*, т. е. подразумевали постепенное продвижение в освоении соответствующих школьных предметов. Однако подлинное *саморазвертывание* понятия и его функции как «психологического средства овладения собственным мышлением» можно увидеть только при рассмотрении понятийного *актуалгенеза*, т. е. процесса применения и изменения понятий в ходе решения предметных задач.

Анализируя психологическое значение взаимной соотносительности декларативного и процедурного слоя теории в процессе реше-

ния предметных задач, ограничимся рассмотрением трех функций теоретического понятия по отношению к мышлению и сознанию. Подобное рассмотрение, кстати, позволит перекинуть мостик в область теоретических понятий гуманитарных дисциплин и поможет показать, что предложенная идея о рефлексивном строении развитого понятия справедлива не только в отношении примеров из физики и математики.

Функция первая. Понятийное моделирование предметных репрезентаций в процессе решения задачи обеспечивает возможность обнаружения подмены решаемой задачи ее неадекватным субъективным представлением, лишь частично соответствующим исходным объективным условиям. Как показывает анализ процесса решения самых разных предметных задач, такая подмена происходит весьма часто и на любом этапе решения. Иначе говоря, трактовка сути задачи зачастую обременяется неверными допущениями, лишними ограничениями и неадекватными оценками, вынуждая субъекта решать как бы *не ту* задачу. Понятийно грамотное решение предметной задачи всегда предполагает такое моделирование ее условий, с помощью которого решатель последовательно выявляет и фиксирует адекватную трактовку сути поставленной задачи.

Для примера, иллюстрирующего эту функцию процедурно-инструментального слоя теории, можно привести задачи по геометрии. Учителям математики хорошо известны характерные ошибки, которые допускают ученики при построении чертежа условий геометрической задачи. Неверное изображение условий задачи полностью исключает возможность ее адекватного решения, фактически не позволяя увидеть суть исходной задачи. В то время как построение грамотного чертежа предполагает опору на знание геометрической аксиоматики, т. е. требует владения конструктами инструментально-процедурного уровня геометрии.

Короче говоря, моделирование предметных условий задачи необходимо, в первую очередь, для того, чтобы выявить и удержать саму задачу, осмыслить ее существенные отношения еще до того, как производить действия, направленные на получение окончательного ответа. Еще проще: прежде чем приступить к самому процессу решения, нужно понять, с чем имеешь дело.

При обсуждении произвольных форм служебных познавательных функций обычно указывают на способность субъекта ставить перед собой дополнительную задачу по управлению собственной психической деятельностью. Например, произвольная память связана с феноменом «мнемической задачи». По всей видимости, в понятийном мышлении обнаруживается способного рода,

связанная с умением субъекта дистанцироваться от собственного спонтанного представления о решаемой задаче и корректировать его в соответствии с ее объективными отношениями. Иначе говоря, дополнительная *«интерпретационная задача»* в мышлении нацелена на понимание и прояснение самой проблемной ситуации и предваряет поиск собственно способов решения.

Подобное осмысление одной из функций теоретического понятия в мышлении и сознании позволяет обнаружить соответствующие компетенции при обучении предметам гуманитарного цикла, в которых инструментально-процедурный теоретический уровень затруднительно указать «в явном виде». С определенного момента развития учебные задачи по гуманитарным предметам требуют таких *способов работы с текстом*, которые соответствуют умению ставить и решать «интерпретационную задачу» в оговоренном выше смысле.

Например, целый ряд заданий по истории и литературе в средней школе нацелены на формирование умения анализировать предложенный текст под определенным *«углом зрения»*. Несмотря на то что отвечать на несложные смысловые вопросы по прочитанному тексту требуют уже в начальной школе, интерпретировать текст с определенной позиции, удерживая дополнительную аналитическую задачу, и тем самым «поворачивать» его особым образом для обнаружения скрытых смыслов младший школьник еще не способен. Такое «акцентированное чтение», с одной стороны, несомненно, сужает смысловое поле текста, но, с другой стороны, позволяет выявить и осознать точную его трактовку в отношении, заданном углом анализа. Другими словами, подобный способ работы с текстом относится к группе приемов *«рефлексивного чтения»*, обучаясь которым субъект обретает возможность самостоятельно ставить и варьировать «встречный вопрос», задающий сам угол анализа.

Таким образом, инструментально-процедурный слой теории в рамках гуманитарного знания обнаруживается для начала в виде способности субъекта строить с опорой на прочитанный текст систему переформулировок и уточнений, своего рода *«метатекст»*, который вполне можно поставить в соответствие модельным конструктам в науках точных и естественных, обсуждаемым выше.

Кроме того, формируемая в рамках освоения гуманитарных предметов способность к «моделированию текста» в конечном счете приводит к радикальному скачку в развитии *письменной речи*. Все дело в том, что письменная речь по своей психологической природе требует особой перестройки механизмов речи внутренней, пере-

стройки, связанной с *осознанной инверсией* процесса порождения замысла речевого высказывания. Как известно, внутренняя речь, по Л.С. Выготскому и Д.Б. Эльконину, представляет собой своеобразный «черновик» для речи письменной. Во внутренней речи строится как бы «заготовка высказывания», в силу чего письменная речь с самого начала носит *неспонтанный* характер⁴. Главная проблема сотрудничества этих двух видов речи состоит в том, что речь внутренняя, имея тенденцию к предикативности, старается опустить «все, что и так понятно», так и норовит «убежать вперед» и «сразу перейти к сути дела», в то время как речь письменная всегда требует «сделать шаг назад», начать «затакт» для того, чтобы подготовить читателя и подвести его к главной мысли. По понятным причинам «психологическое подлежащее» в письменной речи не только не может быть опущено, но его разработке и артикуляции в тексте должно быть уделено достаточно места, ведь только в этом случае текст получится «ориентированным на читателя». Если в соответствии с лингвистическим «актуальным членением предложения» в целостном тексте различить «тему» и «рему», следует подчеркнуть, что во внутренней речи функционально и хронологически всегда первична рема, тогда как письменный текст всегда должен начинаться с обрисовки темы. Несколько упрощая, можно сказать, что письменный текст с точки зрения процесса порождения и детализации его замысла пишется как бы «задом наперед»: опуская вначале главную идею текста и удерживая ее в форме обобщенной задачи, субъект письменной речи вынужден обдумывать «пути подхода», должен вначале синтезировать высказывания «не о том, о чем он хотел говорить», а о том, что выступит «преамбулой», станет «начальной и пересадочной станцией» на пути к «суть дела».

Правда, следует оговориться, что указанная психологическая особенность построения письменной речи со всей отчетливостью проявляется только при написании текстов *особого рода*, которые в первом приближении условно можно назвать «теоретическими». Не секрет, что даже младшим школьникам подчас удаются последовательные, развернутые и в целом недурно написанные сочинения, хотя обрисованная выше трансформация речи внутренней начинается происходить не раньше подросткового возраста. Этот кажущийся парадокс объясняется тем, что круг письменных работ, которые доступны ученикам младшей и средней школы, ограничивается лишь текстами, имеющими твердую опору на «экстраязыковые реалии». В качестве таковых обычно выступают объекты, люди и события, становящиеся предметом описания и задающие сюжетную «канву» текста. Примером такого «сюжетного» или «повество-

вательного» текста может быть сочинение о просмотренном фильме, прочитанной «приключенческой» книге, увиденной картине, проведенном лете и т. п. Во всех этих случаях процесс порождения замысла высказывания во внутренней речи привычным образом «цепляется» за невербальную событийную хронологию, т. е. оказывается ведомым самим предметом изложения. Однако как только возникает необходимость развернуть в тексте некоторое *рассуждение*, развить *мысль* или привести *доказательство идеи*, письменная речь младшего школьника начинает «буксовать» и «глохнуть», ей сразу становится «не за что ухватиться». Таким образом, если предметом текста выбираются логические, семантические и прочие теоретические связи и отношения, такой текст в явном виде требует описанной абзацем выше перестройки взаимодействия внутренней и письменной речи.

Итак, необходимой психологической предпосылкой для написания «теоретического» текста выступает способность к его «моделированию», т. е. умение одновременно удерживать в сознании *смысловую сторону* планируемого во внутренней речи высказывания и *его функцию* по отношению к последующим частям текста. Эту способность следует выделить как одну из главных черт понятийной организации гуманитарного дискурса, который в меньшей степени, чем концепты точных и естественных наук, имеет рефлексивный характер, а значит, и обладает «самосознанием».

Функция вторая. Понятийное моделирование предметных репрезентаций в процессе решения задачи необходимо для осознанного выбора «направления прокладывания» процесса ее решения, т. е., говоря словами Н.А. Бернштейна, обеспечивает возможность «связывания избыточных степеней свободы» и «трассирования результирующего движения». Любая форма предъявления интеллектуальной задачи несет в себе определенное «психологическое поле», конструкция «силовых линий» которого лишь в редких случаях соответствует структуре правильного способа решения. В большинстве случаев структура действий по решению задачи напрямую не вытекает из ее «психологического рельефа», т. е. той «расстановки силовых линий», которая содержится в ее условиях.

Пожалуй, наиболее яркой иллюстрацией необходимости преодоления «психологического рельефа задачи» посредством моделирования ее условий будут косвенные арифметические задачи. В косвенных задачах, как известно, формулировка условия и порядок его предъявления подталкивают к действиям, резко противоречащим адекватному решению. Поэтому обнаружение и осознание верного способа решения таких задач обязательно связано

с преобразованием *способа представления* их условий, т. е. требует моделирования.

Данная функция понятийных моделей явственно обнаруживается и в типовых задачах старшей школы, например, при решении квадратичных неравенств. Если решение квадратного уравнения может проводиться почти «механически», в соответствии с выученным алгоритмом, то решение квадратичного неравенства требует схематичного изображения графика соответствующей функции, необходимого для выяснения «промежутков ее знакопостоянства». Другими словами, моделирование аналитически заданной функции ее графиком выступает необходимым нормативным шагом при решении целого ряда алгебраических задач.

Итак, можно сказать, что при помощи моделей процедурно-инструментального уровня теории строится своеобразная «карта предметной территории» задачи (Г. Бейтсон), позволяющая планировать и прокладывать «маршрут», т. е. действия по поиску готового решения⁵. Инвентарь процедурного уровня теории выступает в роли системы психологических средств, формирующих «дорожную сеть», по которой движется мышление в решении типовых задач данной предметной области, и тем самым позволяющих субъекту мышления свободно ориентироваться в типовых способах решения вне зависимости от конкретики условий решаемой задачи и формы ее предъявления.

Осмыслив вторую функцию процедурного уровня теории как инструмента «*навигации*» решения, нетрудно указать аналогичную функциональную особенность теоретических понятий гуманитарных дисциплин, которая обнаруживается опять же в *способах работы с текстом*.

Обрисованная выше способность к построению «метатекста» как системы неявных переформулировок и уточнений во внутренней речи, выступающая неотъемлемой структурной характеристикой *рефлексивного* чтения, позволяет не только ставить и удерживать «интерпретационную задачу», но и приводит к различению *двух планов* текста, которые обычно слиты воедино для «наивного» читателя. Если специально проанализировать *связность* текста, т. е. *характер следования* предложений друг за другом, то можно обнаружить, что в одних случаях текст в большей мере «идет вслед за своим предметом», подчиняется его логике, в других же случаях чередование предложений подразумевает определенное авторское действие над предметом изложения. Точнее говоря, любое предложение в составе целостного текста объединяет в себе оба плана: с одной стороны, оно «выхватывает» некоторый фрагмент предмета

повествования, а с другой – реализует собой определенную «процедуру обработки» данного фрагмента. Данный второй план, таким образом, позволяет увидеть целостный текст как последовательность своего рода «микрожанров», например: проблематизация, критика, доказательство мысли, выдвижение предположения, взвешивание аргументов «за» и «против», недоумение, возмущение и т. д. и т. п. Как показал Л. Витгенштейн, потенциальное количество и разнообразие таких «языковых игр» ничем не ограничено⁶.

Итак, процедурно-инструментальный уровень теории в рамках гуманитарного знания обнаруживается, помимо сказанного выше, в виде способности субъекта выделять *внутреннюю топологию* текста, т. е. связан с умением различать указанные два плана и сознать структуру текста как цепочку соответствующих микрожанров. Данное умение эксплицировать в теоретическом тексте его внутреннюю топологию, так же как понятийные модели в точных и естественных науках, несет в себе «навигационную» функцию, т. е. позволяет субъекту ориентироваться в группе содержательно перекликающихся текстов, задающих предметную область соответствующей гуманитарной дисциплины.

Кроме того, постепенно формирующееся умение сознать двуплановый характер текста опять же отчетливым образом сказывается на преобразовании письменной речи. Процесс обдумывания и планирования письменного текста, как уже было сказано, требует от субъекта письменной речи способности заставить свою внутреннюю речь протекать в «противоестественном» для нее направлении, от сознаваемой ремы к дискурсивной развертке тематических допущений и умолчаний. Умение видеть во фрагменте письменного текста не только план содержания, но и его «жанровую функцию» становится главным психологическим средством обнаружения в тексте тематических пропусков, смысловых лакун и прочих «недосказанностей», которыми изобилуют сочинения детей младшей и средней школы. В результате осознания функциональной стороны уже сформулированного фрагмента текста субъект письменной речи начинает понимать, «куда» ему нужно «отступить назад», чтобы подвести читателя к нужной мысли, и «куда шагнуть вперед», чтобы читатель понял такой переход и с опорой на текст мог его совершить. Другими словами, работа над письменным текстом с определенного момента развития становится процессом *самоорганизующимся*, субъект письменной речи как бы «одной рукой» разрабатывает план содержания, а «другой рукой» прокладывает топологию текста, сначала сам нащупывает, а потом презентует своему читателю вариации «формата» повествования.

К сказанному стоит добавить, что любой высокоорганизованный и рефлексивно написанный текст содержит в себе эксплицитно такие фрагменты, которые воплощают авторскую работу с топологией текста, т. е. представляют собой «метатекст» в чистом виде. В качестве примера таких явных «узлов топологии» текста можно привести те его фрагменты, которые выполняют, скажем, «планирующую функцию», т. е. объясняют читателю, о чем «дальше пойдет речь» и «в какой связи», тем самым готовя его к определенному тематическому и жанровому переходу. Или же такими феноменами «замкнутого на себя» текста выступают все те «авторские отступления от сюжета», которые играют роль «стыков» или «швов» по отношению к семантическому плану. Имеются в виду те точки внутритекстовых переходов, в которых автор артикулирует и презентует читателю смену самого «формата повествования», т. е. дает возможность осознать изменения «угла зрения» на предмет обсуждения. Кроме того, стоит указать на такие фрагменты текста, которые выполняют резюмирующую функцию, т. е. сжимают значительный объем предыдущих рассуждений и лаконично выражают «длинную мысль» в форме краткого итога. И т. д. и т. п.

Все сказанное выше о специфике построения *рефлексивного* письменного текста приводит нас к следующему удивительному и неординарному выводу. *Любой* целостный письменный текст, написанный связно, рефлексивно и несводимый к чистому повествованию, т. е. включающий в себя элементы авторского теоретизирования, может выступать примером *дискурсивно развернутого понятия*. Обычно принято считать, что понятия задаются специфической для конкретной предметной области знания терминологией, а значит, и выступают в роли «элементов», из которых строятся характерные для данной дисциплины теоретические тексты. На самом деле все наоборот. Ключевые в рамках определенной дисциплины термины обретают свои значения только внутри соответствующим образом построенных текстов. Иначе говоря, *сам текст и есть понятие*, а соответствующие термины являются понятиями лишь в той мере, в какой они вбирают в себя всю «архитектуру» того текста, которому принадлежат.

Функция третья. Понятийное моделирование предметных репрезентаций дает возможность увидеть последовательность шагов решения типовой предметной задачи как процесс целостный и внутренне логичный, избавляя от необходимости механически заучивать подробности нормативных технологий решения. Понимание «функционального значения» решения обеспечивает возможность

осознанного переноса решения на круг задач, допускающих использование сходных средств моделирования.

Одна из главных проблем обучения решению понятийно опосредованных задач связана с тем обстоятельством, что демонстрация общего способа решения типовой задачи в подавляющем большинстве случаев педагогической практики предшествует попыткам учеников самостоятельно обнаружить адекватный способ действия. И как бы убедительно ни говорили сторонники развивающего обучения о том, что на уроке нужно создавать условия для самостоятельного открытия учеником общего способа решения учебной задачи, эта, в сущности, верная мысль при обучении понятийно организованному знанию до конца реализована быть не может. Учащийся, как правило, не может сам, даже при чутком руководстве со стороны учителя, совершить те ключевые открытия, которые в свое время привели к значительным сдвигам в истории развития научного знания. Большинство принципиально новых для ученика способов моделирования, равно как и методов решения задач (а также способов работы с текстом), учитель должен *сначала* показать, прежде чем ученики самостоятельно смогут сделать нечто подобное.

Такая последовательность при обучении решению задач с точки зрения основ психологии мышления является, конечно, противоестественной. Она приводит к тому, что демонстрируемая учителем технология решения, неизбежным образом не вполне понятная при первом с нею знакомстве, начинает восприниматься как «материал для заучивания», как искусственная цепочка операций. А это, в свою очередь, оборачивается тем, что многие попытки самостоятельного воспроизведения механически заученного способа решения изобилуют, говоря словами В. Кёлера, «глупыми ошибками», т. е. бездумным повторением стереотипных операций без учета структуры решаемой задачи.

Для разрешения указанного противоречия прибегнем еще раз к аналогии между процессом решения понятийной задачи и построением живого движения. Следует заметить, кстати, что эта аналогия не является лишь метафорой, уподобляющей два разнородных явления в целях иллюстрации, а опирается на сущностное родство данных феноменов.

Умение воспроизвести общий способ решения понятийной задачи *не механически*, т. е. как процесс целостный и внутренне логичный, подобно построению движения «уровня предметных действий», т. к. *генетически ему родственно*. Как известно, предметное действие, с одной стороны, нацелено на преобразование

предметных условий двигательной задачи (например, забивание гвоздя, шнуровка ботинок, уборка помещения, etc.), а с другой стороны, строится с опорой на культурно заданные способы деятельности, которые, если воспользоваться оборотом Д.Б. Эльконина, на самих предметах «не написаны». Это значит, что любое предметное действие имплицитным образом опирается на знаковую систему, естественный язык, который выступает не только средством планирования и контроля движения, но и позволяет осмыслить и удержать предметную двигательную задачу. Уровень предметных действий является специфической для человека формой моторики только потому, что в качестве необходимого условия своего функционирования включает в себя *речевое мышление* как психологическую систему. Именно поэтому, как убедительно показывает Н.А. Бернштейн, ни одно животное, даже обладающее гибкими возможностями имитации многих движений, неспособно воспроизвести, повторить предметное действие, показанное человеком. Выполнение движения уровня предметных действий требует выделения таких ориентиров в ситуации, которые обнаруживаются только при помощи *речи*, так как только с ее помощью можно различить и соотнести друг с другом «смысловую сторону движения» и его «двигательный состав».

Сказанное означает, что любое предметное действие должно быть понято не только как цепочка операций, как последовательность соответствующих исполнительных звеньев, но и как своеобразный «текст», как неявное «*речевое выступление*», которое увязывает все элементы движения во внутренне логичное и понятное по замыслу целое. Как пронизательно замечает Н.А. Бернштейн, восприятие пространства и времени на уровне предметных действий качественно отличается от восприятия данных отношений на нижележащем «пирамидно-стриальном уровне С». Любое предметное действие предполагает умение субъекта движения ориентироваться на *топологические* свойства пространства и времени, которые невозможно просто *увидеть* «невооруженным глазом». Обретение способности выделять топологические характеристики предметного мира и самого действия является прямым следствием *вовлечения речи* в предметную деятельность человека.

Имплицитное участие речи в любом предметном действии можно понять, с одной стороны, как своего рода «*самоинструкцию*» к его выполнению, как проговариваемый во внутренней речи порядок его осуществления. Таким образом, адресатом того текста, который воплощен в предметном действии, является *сам его испол-*

нитель, т. е. мы имеем дело с феноменом, родственным эгоцентрической речи. С другой стороны, адресатом текста предметного действия является *пользователь его продукта*, т. к. осознание предметной двигательной задачи предполагает неявный диалог с тем, кому предназначен результат ее решения.

Следует еще раз подчеркнуть, что латентный характер участия речи в предметном действии не должен приводить к сомнениям относительно правомерности применения лингвистических категорий для анализа движений уровня «D». Ведь без опоры на знаковую систему естественного языка движение уровня предметных действий невыполнимо, его невозможно ни спланировать, ни проконтролировать, ни повторить.

Если вернуться к осмыслению психологических механизмов процесса решения понятийной задачи, то теперь можно заметить, что этот процесс является производным от предметного действия, с той только разницей, что опора на знаковую систему в понятийном мышлении носит эксплицитный, явный характер. Можно сказать, что решение понятийной задачи представляет собой предметное действие *второго порядка*, т. к. процесс преобразования ее условий точно так же подразумевает использование конструкций процедурно-инструментального слоя теории, как предметное действие – вовлечение естественного языка. Таким образом, технология решения любой понятийной задачи лишь с внешней точки зрения является исполнением всех соответствующих промежуточных операций, по сути же представляет собой умение *строить текст* особого рода. В отличие от предметного действия язык этого текста уже не может быть естественным. В роли необходимого для понятийного мышления метаязыка выступает искусственно созданная знаковая система, называемая в рамках данной статьи процедурно-инструментальным уровнем теории.

В качестве простой и убедительной иллюстрации к сказанному можно привести следующий факт, существование которого может подтвердить любой школьный учитель-предметник. Ученик, решающий понятийную задачу механически, т. е. бездумно воспроизводящий вызубренный алгоритм, никогда не может *устно прокомментировать* то, что он делает, и поэтому всегда совершает «глупые ошибки» в случае незначительных вариаций конструкции задачи. И наоборот, ученик, способный подстроить общий способ решения к конфигурации новой задачи, не только всегда может «на словах» объяснить то, что делает в данный момент решения, но и способен рассказать о том, что будет делать дальше, т. е. в принципе готов решать задачу вербально.

Итак, целостность и внутреннюю логичность процессу решения понятийной задачи придает создаваемый в процессе решения специфический текст, который, как в случае движения уровня предметных действий, позволяет различить и соотнести друг с другом «общий замысел решения» и его «операциональный состав». Следует специально подчеркнуть, что этот текст строится не только средствами искусственного метаязыка, но и с привлечением ресурсов естественного языка. Отношения между этими двумя генетически различными языковыми системами при решении задачи становятся *иерархическими*, т. е. такими же, как между разными уровнями построения движения, скажем, D и C. Иерархически более высокий процедурный уровень как метаязык начинает, говоря словами Н.А. Бернштейна, «модулировать» процесс использования естественного языка. Фактически такое сотрудничество естественного и искусственного языков приводит к тому, что радикальным образом расширяется репертуар возможностей организации топологии текста: естественный язык как бы «учится» у искусственного новым «микрожанрам», новым «процедурам обработки» содержания, новым внутритекстовым переходам.

Хорошим примером такого текста, который представляет собой иерархическую модуляцию метаязыком процедурного уровня типичных ресурсов естественного языка, является *доказательство теоремы*. Как известно, практически невозможно механически выучить текст доказательства теоремы. Это почти то же самое, что научить обезьяну завязывать шнурки или мыть посуду. Для ученика, не понимающего процесса доказательства как решения особой понятийной задачи, главная проблема состоит в невозможности отличить «обязательные места» заучиваемого текста, т. е. *инварианты* решения, от «факультативных мест», допускающих *вариативные* формулировки. Другими словами, как раз *топологические* свойства решения оказываются в центре внимания при необходимости его осмысленного воспроизведения и осознанного переноса на другие задачи той же предметной области.

Нетрудно указать те изначально несвойственные текстам на естественном языке «микрожанры», которыми они обогащаются в ходе сотрудничества с процедурным метаязыком теории. Если продолжить пример с воспроизведением доказательства теоремы, то такими качественно новыми для речи на естественном языке «топологическими переходами» будут следующие: доказательство «от противного», т. е. принятие на время прямо противоположного утверждения; сведение рассуждения к противоречию; «тождественное преобразование», т. е. замена исходного утверждения рав-

носильным; переход от «прямой» теоремы к «обратной», и соответственно от «условий необходимости» доказываемого утверждения к «условиям достаточности»; и т. д. и т. п.

Предложенную интерпретацию последовательности решения понятийной задачи как процесса построения особого текста на «комбинированном» языке следует дополнить следующей существенной оговоркой. Понятийное мышление, будучи генетически связанным с предметным действием, никогда не утрачивает ту свою составляющую, которая предполагает опору на экстраязыковые реалии. Так же как предметное действие не может быть *заменено* простым проговариванием порядка его осуществления, так и решение понятийной задачи с необходимостью включает в себя совокупность *невербальных* представлений и преобразований, которые невозможно редуцировать к отношениям между знаками. Например, доказательство теоремы по геометрии всегда требует построения соответствующего чертежа. И если читающий текст геометрического доказательства не видит и не представляет себе подразумеваемых *пространственных* (т. е. внеречевых) отношений, то такой текст оказывается для него «тарбарщиной», непереводимым нагромождением слов.

Итак, третья функция процедурно-инструментального уровня теории в решении понятийной задачи заключается в такой *интеграции* технологии решения, благодаря которой последовательность соответствующих операций становится подобной *целостному* предметному действию, допускающему его *осознанное* и *адаптивное* воспроизведение при решении других задач данной предметной области.

Вообще, описанные выше три функции процедурного метаязыка теории хорошо знакомы *текстологии* и могут быть поставлены в соответствие *универсальным* рефлексивным *действиям* по работе с любыми текстами. Во-первых, любой текст для начала требует *интерпретации*, которая становится возможной лишь при его соотнесении с актуально существующими и потенциально синтезируемыми текстами схожей тематики. Во-вторых, любой текст требует *перевода* «на метаязык», так как сопоставление текстов, различающихся семантически, функционально, прагматически, etc., возможно лишь при обнаружении общих точек их соприкосновения. Наконец, в-третьих, любой текст требует потенциальной осуществимости его *пересказа*, так как понимание текста равносильно повторной его генерации с сохранением ключевых моментов его топологии.

Обсуждение тематики «самосознания» теоретического понятия, т. е. особенностей самоорганизации понятийного мышления,

будет неполным, если не затронуть еще один структурный компонент теоретического знания. На определенном этапе функционального развития теоретического понятия описанный выше процедурно-инструментальный слой расщепляется, что приводит к возникновению *третьего иерархического уровня* в структуре теоретического знания. Дело в том, что любой язык является вторичной, зависимой от текстов конструкцией, поэтому даже искусственно создаваемый метаязык теории на начальных этапах своего развития обладает определенной неполнотой, т. е. содержит в себе целый ряд скрытых свойств и неявных закономерностей. Поэтому с некоторого момента функционального развития понятий у них появляется еще одна функция, связанная с исследованием аподиктических характеристик процедурного метаязыка теории.

Например, знакомясь с устройством десятичной позиционной системы счисления, уже младший школьник знает, что цифры в записи натурального числа обозначают соответственно количество единиц, десятков, сотен и т. д. Однако младший школьник еще не догадывается о том, что каждый разряд в десятичной записи числа содержит в себе определенную степень основания системы, т. е. даже единицы могут быть поняты как произведение соответствующей цифры на десять в нулевой степени. Тем более неочевидным для ученика средних классов является тот факт, что цифры в дробной части десятичной записи числа подразумевают произведение на десять в отрицательной степени.

Таким образом, более развитые, генетически более поздние понятия (в приведенном выше примере понятие о степени с целочисленным показателем) становятся средствами исследования и преобразования самой вторичной знаковой системы, т. е. переосмысливают и достраивают метаязык процедурного уровня теории. Процесс образования третьего иерархического уровня теории *внешне* проявляется как тенденция к формализации, как переход к большей строгости построения теоретического знания. История развития математики показывает, что строгое дедуктивное оформление большинства ее разделов получили относительно недавно. Например, многие века существовавшая арифметика лишь в XIX веке была преобразована в строгую аксиоматическую систему.

Если указание на инструментально-процедурный уровень теории в эмпирических науках было удобно сделать через апелляцию к прикладной математике, то сущность третьего структурного уровня теоретического понятия следует поставить в соответствие математике «чистой». Как только конструкты процедурного уровня начинают использоваться не как средства моделирования

предметных условий задачи, а сами становятся самостоятельным предметом исследования, в игру вступает третий структурный уровень понятийного знания. Если продолжить аналогию между строением теоретического понятия и устройством естественного языка, то уровень, стоящий над процедурным, можно уподобить теоретическому языкознанию, в котором человеческий язык обретает свое «научное самосознание».

Таким образом, третий иерархический уровень теоретического понятия можно назвать «*аутодескриптивным*», т. к. на нем в форме отражения всеобщих свойств любых предметных ситуаций, подводимых под понятие, выстраивается рефлексивное *самоописание* понятия. Внутри математики, кстати, этот структурный уровень обнаруживает себя в явном виде под именем *метаматематики*.

Основная психологическая функция аутодескриптивного уровня теоретического понятия связана с изменением характера взаимодействия двух нижележащих структурных уровней. Как только субъект мышления отвлекается от решения основной задачи и начинает так варьировать ее предметные условия, чтобы обнаружить скрытые всеобщие свойства применяемого метаязыка, третий иерархический уровень понятия вступает в свои права. Например, в ходе решения геометрической задачи ученик пытается вспомнить свойства диагоналей параллелограмма (делятся ли они точкой пересечения пополам; под каким углом они пересекаются и т. п.). Для этого он изображает на черновике несколько вариантов этой фигуры и отыскивает затем тот чертеж (или группу чертежей), в котором ответ на поставленный вопрос оказывается наиболее очевидным. Таким образом, аутодескриптивный уровень теории проявляет себя в процессе понятийного мышления в форме постановки субъектом дополнительной задачи по *исследованию собственных средств* моделирования, т. е. направлен на обнаружение метаязыковых *инвариантов*.

Крайне интересной представляется психологическая природа этой дополнительной задачи, характерной для функционирования третьего структурного уровня теоретического понятия. С одной стороны, эта «метаисследовательская» задача генетически связана с сущностью *учебной деятельности*, так как ее постановка предполагает поиск *общих способов* решения *целого класса* предметных задач. С другой стороны, несмотря на то что дифференциация третьего уровня понятия проявляется в тенденции к формализации теории, указанная задача генетически связана с сущностью *креативности*, так как ее постановка предполагает *выход за рамки* первичной задачи, и, значит, родственна высшей форме *интеллек-*

туальной инициативы, по Д.Б. Богоявленской⁷. Таким образом, феномены учебной деятельности и интеллектуального творчества удивительно органично интегрируются внутри развитой формы понятийного мышления.

В завершение осталось затронуть вопрос о влиянии аутодескриптивного уровня теоретического понятия на взаимоотношения письменной и внутренней речи, другими словами, обнаружить этот уровень в области гуманитарных дисциплин. Постепенно складывающееся в рамках понятийного мышления умение ставить перед собой «метаисследовательскую» задачу приводит в конечном счете к такой интеграции письменной и внутренней речи, в результате которой речь внутренняя получает возможность частичной *экстериоризации*, а речь письменная обретает исходно чуждую ей функцию *аутокоммуникации*.

Дело в том, что описанная дополнительная задача по обнаружению понятийных инвариантов на материале письменной речи оборачивается функцией исследования *возможностей построения* текстовой топологии. Это значит, что субъект письменной речи с некоторого момента своего развития в процессе письма начинает прибегать к пробным вариациям возможных в тексте формулировок, нацеленным на синтез такой речевой конструкции, которая наиболее полно и эффективно решает текущую «микрожанровую» задачу. Например, субъект письменной речи может в процессе написания исследовать синтезируемый им текст на предмет его доказательности. Ведь одно дело – изложить некоторую мысль или идею, а другое дело – доказать ее, т. е. так сформулировать, чтобы не осталось места сомнению в ее истинности. Как же возможно убедиться в том, что «доказательство доказывает»? Это осуществимо только посредством исследования всего «пространства возможностей», в котором прокладывается «траектория» создаваемого автором текста. Или же субъект письменной речи может работать над созданием текста, нацеленного, например, на «реконструкцию проживания» эмоционального состояния. Передать в тексте смысл переживания нетрудно, куда более серьезной задачей, требующей одновременного с написанием исследования топологии текста, является последовательное воссоздание у читателя такой формы эмоциональной реакции, которая необходимым условием своего разворачивания подразумевает рефлексию переживания.

Таким образом, в результате становления третьего иерархического уровня в структуре теоретического понятия письменная речь осваивает способность *обращения к внутреннему опыту* создающего ее субъекта, т. е. оказывается нацеленной на порождение и осоз-

вание определенной мысли, переживания, состояния, etc. Иначе говоря, этот вид речи, помимо всего, сказанного выше, обретает «экзистенциальную» функцию («понять самому и дать возможность понять своему читателю», «пережить самому и погрузить читателя в это переживание» и т. п.).

В этой связи тезис Л.С. Выготского о том, что «мысль не выражается, но совершается в слове», может быть перефразирован и дополнен. Благодаря рефлексивному строению развитого понятия человек становится способным к созданию слова, побуждающего к свершению мысли.

Примечания

- ¹ Эпитет «научной» взят в скобки, так как слово «теория» подразумевает здесь не только продукт исследовательской деятельности ученых, но и соответствующие основы знаний, приобретаемых в школе и вузе.
- ² *Бернштейн Н.А.* О построении движений. М.: Медгиз, 1947. 255 с.
- ³ *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении. М.: Педагогика, 1972. 424 с.
- ⁴ *Выготский Л.С.* Мышление и речь // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 2. 362 с.
- ⁵ *Бейтсон Г.* Экология разума. М.: Смысл, 2000. 476 с.
- ⁶ *Витгенштейн Л.* Философские исследования // Витгенштейн Л. Философские работы. Ч. 1. М.: Гнозис, 1994. С. 75–319.
- ⁷ *Богоявленская Д.Б.* Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов н/Д.: Изд-во Ростовского ун-та, 1983. 172 с.

МЕТОД Л.С. ВЫГОТСКОГО

В настоящей статье анализируются теоретико-методологические основы культурно-исторического подхода в психологии. Обсуждается понятие неклассической науки. Дается сравнительный анализ традиционного научного метода и метода неклассической науки в контексте идей Б. Спинозы о трех видах познания. Выделяются отличительные особенности экспериментально-генетического метода, предложенного Л.С. Выготским. Описываются принципы и перспективы применения этого метода в психологии.

Ключевые слова: классическая и неклассическая наука, экспериментально-генетический метод, свобода, личность, сознание, развитие, воля и произвольность, каузально-динамический анализ, логика самодвижения.

Культурно-историческая теория Л.С. Выготского, с легкой руки Д.Б. Эльконина, стала называться неклассической психологией.

Подразделение науки на классическую и неклассическую произошло много раньше и случилось оно в физике, когда появилась квантовая механика Н. Бора. О том, что такое классическая наука и чем от нее отличается неклассическая, писали и вели дискуссии методологи и философы, исследователи и теоретики науки, в частности интересное и глубокое освещение этого вопроса было сделано В.С. Библером в монографии «Мышление как творчество».

Дискуссии по этому поводу ведутся и сейчас. Высказывается точка зрения, например, В.В. Рубцовым, что в психологии Л.С. Выготского нет ничего такого, что позволяло бы отнести ее к неклассической науке.

Чтобы прояснить ситуацию, нужно, по-видимому, четко определить, с одной стороны, что такое традиционная наука как одна из форм общественного сознания, по терминологии К. Маркса, на каких исходных принципах и допущениях она базируется и в чем состоят существенные особенности ее метода познания, а с другой стороны, выявить и обосновать необходимость появления нового типа науки с такими отличительными свойствами, которые не позволили бы ей вписаться в старые парадигмальные установки научного сознания.

Как известно, наука и научное сознание в масштабе исторического времени являются сравнительно недавнимобретением человечества. Первым человеком, у которого забрезжило научное сознание, был Г. Галилей. Он был первым из людей, увидевших умственным зрением предмет научной физики. Его взгляды для того времени были не просто новаторскими и «революционными», но и откровенно еретическими как в переносном, так и в прямом смысле этого слова, за что, как мы знаем, Галилей чуть не поплатился жизнью. Господствующей была физика Аристотеля, находившаяся под защитой католической церкви. А ведь постулаты и принципы физики Галилея не просто отличались от законов аристотелевской физики, но были в том числе и прямо противоположными им. Например, по Аристотелю, тело движется, если на него действует сила, а, согласно Галилею, все обстоит с точностью наоборот – тело движется равномерно, поступательно и прямолинейно или покоится, если на него не действует никакая сила.

Законы физики Аристотеля опирались на данные повседневного опыта и свидетельства здравого смысла, который является обобщенным жизненным опытом. Однако научное знание не только невыводимо из опыта, но, как правило, откровенно противоречит ему. Так, весь наш жизненный опыт свидетельствует, что тело либо покоится, либо движется, и одно исключает другое, а у Галилея покой и равномерное прямолинейное движение принципиально неотличимы и суть одно и то же.

В философской концепции Б. Спинозы выделяется три вида или три стадии познания действительности. Первый вид является чувственным познанием, который часто ведет к заблуждениям, а полученные с его помощью знания Б. Спиноза называет мнениями. Второй вид познания опирается на рассудок (*ratio*) и разум (*intellectus*), а свойственное ему понимание (*intellectio*) является источником достоверных истин.

Противостояние физики Галилея и физики Аристотеля вполне укладывается в предложенное Б. Спинозой разведение первого и

второго вида познания. Кстати сказать, еще более категоричная оценка опытного знания делалась Платоном. Согласно его учению, опыт – это исключительно источник заблуждений, тогда как в философии Аристотеля любое знание, как истинное, так и ложное, имеет в своих истоках опыт и только опыт. Научное знание, берущее начало в физике Галилея, соотносимо со вторым видом познания, по Б. Спинозе. Однако у Б. Спинозы есть и третий вид познания, который он связывал с интуицией. Указывая на особенности этого вида познания, отличающие его от двух предыдущих, Б. Спиноза писал: «Кроме этих двух родов познания существует, как я покажу впоследствии, еще третий, который будем называть *знанием интуитивным* (*scientia intuitiva*). Этот род познания ведет от адекватной идеи о формальной сущности каких-либо атрибутов Бога к адекватному познанию сущности вещей»¹.

Следует отметить, что знания в традиционной науке не относятся к пониманию сущности вещей. Установленные в науках законы и выявленные в научных исследованиях закономерности касаются каких-то существенных особенностей вещей, но никак не их сущности.

Сказанное можно пояснить на примере физики электричества. Так, зная закон Ома, мы можем рассчитать силу тока на любом участке электрической цепи с постоянным током. Зная правила М. Фарадея, мы можем предсказать поведение проводника с током в магнитном поле. Благодаря накопленным в этой области физики знаниям были созданы и работают генераторы и трансформаторы, двигатели и лампочки, компьютеры и телефоны. Однако что такое электричество мы не знаем. Природа и сущность этой силы природы нам неизвестна.

Похоже, что только один человек на свете что-то знал о сущности электричества, но он унес это знание с собой в могилу. Это был Н. Тесла, который признавался, что в своей исследовательской работе он не любит прибегать к математике. Данное признание удивительно, во-первых, тем, что Н. Тесла великолепно владел современной ему математикой, а во-вторых, тем, что в физике электричества и в особенности в области переменного тока, которым занимался Н. Тесла, без математического аппарата просто никак нельзя обойтись. Объяснением этому может быть только то, что метод исследовательской работы Н. Теслы был качественно отличен от метода традиционной науки. Есть много свидетельств, позволяющих утверждать, что он считал электричество живой сущностью и в своей работе просто общался с ним. В этом случае электричество как объект изучения является уже не объектом,

а субъектом, с которым исследователь устанавливает отношения и общается.

Согласно Б. Спинозе, только в третьем виде познания открывается возможность постижения вещей в их сущностных характеристиках и во внутренне обусловленном существовании.

Б. Спиноза писал: «Высшая добродетель души состоит в познании Бога (по т. 28 ч. IV), иными словами, в познании вещей по третьему способу (по т. 25), и эта добродетель бывает тем больше, чем больше душа познает вещи по этому способу (по т. 24).

Теор. 28. Стремление или желание познавать вещи по третьему способу не может возникать из первого рода познания, из второго же рода возникнуть может.

Теор. 29. Все, что душа познает под формой вечности, она познает не вследствие того, что представляет настоящее действительное (актуальное) существование тела, но вследствие того, что представляет сущность тела под формой вечности.

Теор. 30. Душа наша, поскольку она познает себя и свое тело под формой вечности, необходимо обладает познанием Бога и знает, что она существует в Боге и через Бога представляется.

Доказательство. Вечность составляет самую сущность Бога, поскольку последняя заключает в себе необходимое существование (по опр. 8 ч. 1). Следовательно, представлять вещи под формой вечности значит представлять их, поскольку они представляются как реальные существа через сущность Бога, иными словами – поскольку они заключают в себе существование через посредство сущности Бога»².

Здесь следует обратить внимание на то, что вещи в третьем способе познания предстают не как вещи, а как «реальные существа», имеющие внутреннюю причину своего существования «через посредство сущности Бога». Это и есть знаменитая спинозовская идея «causa sui» – идея самообусловленного Бытия, над которой много размышляли философы.

Метод классической науки, относящийся, по Б. Спинозе, ко второму виду познания, базируется на определенных допущениях и предпосылках, как явных, так и неявных. Однако от того, что эти предпосылки не всегда осознаются исследователями, нисколько не уменьшается их действительность и значение.

Первым по значимости и по очередности в логике научного подхода идет гносеологическое противопоставление, известное как субъект-объектное отношение. В Средние века такого противопоставления не было. Это отношение появилось только в эпоху Нового времени. В этом отношении все субъектные свойства и

характеристики принадлежат исключительно исследователю, а противостоящий ему познаваемый объект обусловлен в своем существовании и свойствах какими-то внешними причинами. Субъектность – это способность к самодвижению, способность быть источником активности. Все, что находится на полюсе объекта, в этом гносеологическом отношении начисто лишено свойств субъектности.

Объекту в классической науке априори приписываются определенные характеристики. Во-первых, объект обладает имманентными свойствами, явными или неявными, существенными или несущественными, но они неизменны и не меняются в ходе самой процедуры исследования. Задача научного исследования – выявить скрытые существенные свойства объекта. Действительно, если бы явление и сущность совпадали, то, как указывал К. Маркс, никакая наука была бы не нужна.

Во-вторых, проявление тех или иных свойств объекта обусловлено какой-то внешней причиной, которую исследователь приводит в действие. Тем самым научное исследование целиком и полностью становится подчиненным логике обоснования через иное и законам формальной логики, доставшимся нам от Аристотеля. В соответствии с этим во всяком исследовании, выполненном в русле классического научного подхода, в обязательном порядке должны быть независимая переменная, на которую воздействует экспериментатор, и зависимая переменная, все изменения которой отслеживаются в эксперименте. В экспериментальном научном исследовании всегда есть функциональное отношение $y = f(x)$, с зависимой и независимой переменными, т. е. с аргументом и функцией.

Субъект в научном исследовании также имеет предпосылочного типа характеристики, а именно, он неукоснительно должен занимать позицию отстраненного наблюдателя. Эта позиция имеет существенное значение для описания той картины явлений, которая входит в предмет осуществляемого исследования. Например, в «Диалогах» Галилея участниками дискуссии обсуждается вопрос о свободном падении тела на движущемся корабле. Оказалось, что для наблюдателя, находящегося на плавущем корабле, тело будет падать вертикально вниз, а для наблюдателя, находящегося на берегу, тело будет стремиться к земле по кривой линии движения. Точно так же в теории относительности А. Эйнштейна наблюдаемая картина явлений будет существенно разной для того, кто находится на Земле, и для того, кто находится на ракете, несущейся с околосветовой скоростью.

Позиция отстраненного наблюдателя позволяет свести к минимуму нежелательные влияния со стороны экспериментатора на изучаемый объект и тем самым обеспечить объективность и чистоту эксперимента, по возможности устранить появление артефактов и искажений. Такая позиция вуалирует тот факт, что исследователь на самом деле полностью узурпировал все качества субъектности в проводимом исследовании. Он ставит цель исследования, задает инструкцию, контролирует процедуру эксперимента, оценивает и интерпретирует полученные результаты.

В психологических исследованиях, выполненных в русле естествоиспытательского подхода, который является классическим в науке, испытуемый в проводимых экспериментах является не более чем объектом изучения, реагирующим на определенные стимулы. Типичным примером такого подхода являются многочисленные экспериментальные исследования в научной школе В. Вундта.

Метод в классической науке в обязательном порядке должен наличествовать в готовом виде до проведения экспериментального исследования. Он может быть позаимствован или изобретен самим исследователем, но он предшествует исследованию, являясь его необходимой предпосылкой, и сохраняется в неизменном виде на протяжении всего исследования. Расширение и углубление научных знаний в этом случае связано с изобретением новых методов и применением готовых методов к тем областям действительности, где они еще не использовались.

Существенными моментами научного исследования являются выдвижение гипотезы, грамотное проведение эксперимента и корректная интерпретация полученных результатов. Однако установить меру существенности, как гипотезы, так и результатов исследования, очень и очень непросто. Далеко не всегда удается поставить и осуществить «*experimentum crucis*» – решающий эксперимент, подтверждающий или опровергающий теорию в целом.

Может быть, по этой причине великие открытия происходят нечасто, а появлением многих из них мы обязаны счастливому стечению обстоятельств. В рядовых исследованиях, претендующих на научность, накапливается грандиозное количество экспериментальных данных, среди которых могут быть довольно любопытные, однако применительно к полученным результатам остается без ответа вопрос: «Ну и что?», то есть какова истинная значимость проведенных исследований?

Оценивая значимость физиологической психологии В. Вундта, А.Н. Леонтьев приводит слова: был накоплен «Монблан фактов», однако «гора родила мышь».

Традиционная наука, как уже говорилось, не позволяет постичь сущность вещей, ограничиваясь, да и то в лучшем случае, более-менее существенными законами, связями и закономерностями. Это ее врожденный и неискоренимый ее собственными силами изъян. Однако в психологии положение дел усугубляется еще и тем, что ее объект качественно отличен от объекта естественных наук, где зародился и состоялся сам метод классической науки.

Объект психологии это совсем не объект, а субъект. Если же это психология человека, то это уже не просто субъект, а человек как личность. Л.С. Выготский неоднократно указывал, что проблема личности является центральной для психологической науки. Однако подойти «по-научному» к этой проблеме катастрофически не получалось. Еще в самом начале XX века А.Ф. Лазурский предсказывал крах физиологической психологии В. Вундта по той причине, что она не в состоянии изучать человека как личность. Личность не вмещается в прокрустово ложе традиционной науки, базирующейся на субъект-объектном отношении. Старая психология, по словам Выготского, не могла даже верно поставить проблему личности. «Только решительный выход за методологические пределы традиционной детской психологии может привести нас к исследованию развития того самого высшего психологического синтеза, который с полным основанием должен быть назван личностью ребенка»³.

В первом приближении понятие личности очень точно и емко определяется словосочетанием «свободная индивидуальность», которым пользовался К. Маркс. Правда, в этом случае мы, можно сказать, одно неизвестное определяем через два других, еще более неизвестных понятий. Проблема свободы является одной из вечных проблем философии. Тем не менее в своих «Записных книжках» Л.С. Выготский отмечал, что проблема человеческой свободы является высшей проблемой психологической науки. В психологии вполне устоявшимся является такое понимание свободного действия, когда оно является произвольным, т. е. сознательно управляемым. Соответственно перед нами во весь рост встает проблема сознания и возможности его изучения. О значимости этой проблемы говорит уже то, что, согласно Выготскому, именно сознание является предметом психологии, только оно должно пониматься и изучаться не так, как это имело место в старой психологии сознания. Старая психология, по мысли Выготского, ограничивалась изучением явлений и состояний сознания, а факты сознания, его строение и закономерный генезис оставались за рамками возможностей этой психологии.

Прицел на изучение личности с необходимостью приводит к постановке проблемы развития в психологии уже потому, что развитие является способом существования личности. Переставший развиваться человек теряет себя как личность. Только в движении развития человек обретает свободу и осуществляет себя как свободную индивидуальность. Философская категория развития в психологии Л.С. Выготского занимает ключевое место, поскольку является и предметом изучения, и системообразующим стержнем экспериментально-генетического метода Выготского, и объяснительным принципом созданной им культурно-исторической теории. Отличительным свойством движения развития является то, что оно не может осуществляться механически, в силу естественных причин и закономерностей, а всегда предполагает личное усилие, устремленность к возрастанию и совершенствованию. Это значит, что у истоков движения развития лежит волевой акт. Отсюда следует, что проблема воли и произвольности приобретает особое значение в исследованиях, посвященных изучению человеческой свободы, сознания, личности и развития. Кстати сказать, все эти проблемы являются камнем преткновения для традиционной научной психологии. Именно эти проблемы, стоявшие перед Л.С. Выготским, побудили его предпринять «решительный выход за методологические пределы традиционной детской психологии». Однако это оказался не просто переход от одной психологической теории к другой, а величайший прорыв от общепринятой в науке методологии к принципиально иному, качественно более высокому способу познания действительности. Это, по Спинозе, переход от второго к третьему виду познания.

Наука, как уже говорилось, имеет своим предпосылочным основанием субъект-объектное отношение. То, что познается наукой, предстает исключительно в своих объектных свойствах и характеристиках. Выготский же прямо указывал, что в своей исследовательской работе он отказался от объективистского подхода, поняв его ошибочность и несостоятельность в психологии. В исследованиях Л.С. Выготского между экспериментатором и испытуемым устанавливаются отношения паритетной субъектности, что, на наш взгляд, является главной отличительной особенностью неклассической психологии, да и неклассической науки в целом. Обычно в качестве принципиального момента, отличающего неклассического типа науку, указывают на вклад исследователя в процедуру эксперимента и получаемые результаты. Так, Н. Бор видел перспективы развития физики в направлении все большего учета того, что привносит субъект исследования в свойства и ха-

рактические характеристики изучаемого объекта. С нашей точки зрения это очень важная, но все-таки вторичная особенность неклассической науки. Главное же и первичное отличие состоит в том, что познаваемые вещи, по Спинозе, «представляются как реальные существа». Систему взглядов Б. Спинозы справедливо и обоснованно называют панпсихизмом. В мировоззрении Спинозы весь мир одушевлен, и всякая вещь предстает как под атрибутом протяжения, так и под атрибутом мышления. Только при таком подходе пресловутая психофизическая проблема, доставшаяся нам от Р. Декарта, получает непротиворечивое решение.

В традиционной науке психофизическая проблема не может быть решена в принципе. Свойственное науке субъект-объектное противопоставление воспроизводит декартовское разделение действительности на две субстанции, нигде не пересекающиеся и даже не соприкасающиеся. Согласно теореме 2 Б. Спинозы «две субстанции, имеющие различные атрибуты, не имеют между собою ничего общего», а по теореме 3 «вещи, не имеющие между собою ничего общего, не могут быть причиной одна другой»⁴.

Психология с самого начала строительства себя как науки и по сей день стремится уподобиться своим старшим сестрам – физике, химии, биологии и другим положительным наукам из области естествознания. По этой причине собственный предмет интересов, который заведомо является не объектом, а субъектом и даже личностью, предстает в проводимых научных исследованиях исключительно в объектных свойствах и в логике обоснования через иное. Прорыв в новую науку и новую методологию потребовал от Л.С. Выготского создания новой логики научного познания. Так, определяя понятие развития, он подчеркивает, что развитие всегда есть саморазвитие. Для уяснения грандиозности стоявшей перед Выготским задачи достаточно отметить, что во времена Выготского в психологии не было даже намека на логику самообоснования и даже спустя сорок лет после его ухода из жизни, по свидетельству В.С. Библера, логика внутренне детерминированного движения еще не создана⁵. По всей видимости, Л.С. Выготскому пришло в голову интуитивно нащупывать верные решения стоявших перед ним проблем, поскольку опереться было не на что. Так, обсуждая вопрос о соотношении и взаимосвязи понятия центрального возрастного психологического новообразования и понятия социальной ситуации развития, Л.С. Выготский демонстрирует именно логику внутренне детерминированного движения – появившееся центральное новообразование ведет к изменению социальной ситуации развития, а в новой социальной ситуации развития происходит

подготовка появления центрального новообразования следующей возрастной ступени. Необходимость логики самопричинного движения в психологии проистекает уже из понимания личности как свободной индивидуальности, а развития – как той высшей формы движения, внутри которой человек обретает и осуществляет свою свободу. «*Свободною* называется такая вещь, которая существует по одной только необходимости своей собственной природы и определяется к действию только сама собою. *Необходимой* же или, лучше сказать, *принужденной* называется такая, которая чем-либо иным определяется к существованию и действию по известному и определенному образу»⁶. Все те понятия и стоящие за ними проблемы, которые мы назвали камнем преткновения для классической науки, не могут быть верно поняты и адекватно изучаться в логике причинно-следственных связей. Там, где царствует каузальный детерминизм, нет места для свободы, а в традиционной науке все имеет свою причину, лежащую в чем-то ином.

В классической науке метод исследования остается неизменным по его ходу. Л.С. Выготский отмел это обязательное требование. Например, обсуждая исследование Н. Аха, изучавшего пресыщение у нормально развивающихся и умственно отсталых детей, Л.С. Выготский указывает, что, получив довольно любопытные факты, Н. Ах остановился на самом интересном месте. Л.С. Выготский воспроизвел эксперимент Н. Аха, но, не ограничившись его повторением, изменил организацию и условия эксперимента, т. е. изменил применявшийся метод в самом ходе исследования, получив, благодаря этому, новые и очень значимые результаты. Отличие метода Выготского от методов, традиционно практикуемых в психологии, является не парциальным новшеством, а имеет принципиальное значение. «Отличие это можно уподобить различию, существующему между уравнением с одним и двумя неизвестными. Исследование, которое мы имеем в виду, всегда является уравнением с двумя неизвестными. Разработка проблемы и метода идет если не параллельно, то, во всяком случае, совместно продвигаясь вперед. Поиски метода становятся одной из важнейших задач исследования. Метод в этих случаях является одновременно предпосылкой и продуктом, орудием и результатом исследования»⁷.

Предложенный Л.С. Выготским метод ставит на первое и особое по значимости место психологический анализ. В традиционном подходе анализ проблемной области также предшествует исследовательской работе. В его задачи входит постановка проблемы исследования, выработка гипотезы и обоснование применяемых методик, соответствующих цели и задачам исследования. Обычно

анализ целиком и полностью помещается в теоретической части работы, а дальше, в ходе самой исследовательской процедуры при проведении экспериментов, все идет само собой как по накатанному пути, проложенному теоретическим анализом. В методе Выготского также есть предваряющий исследование анализ, названный им каузально-динамическим, который также направлен на решение всех вышеперечисленных задач, но главной его целью является поиск и выделение «единицы» исследования. «Под единицей мы подразумеваем такой продукт анализа, который, в отличие от элементов, обладает *всеми основными свойствами, присущими целому*, и которые являются далее не разложимыми живыми частями этого единства»⁸. Применительно к проблеме взаимосвязи мышления и речи, рассматриваемой в последней написанной Л.С. Выготским монографии, в качестве единицы исследования выделяется значение слова. Закljučая главу, посвященную проблеме и методу исследования, он пишет: «Объединяющим моментом всех этих отдельных исследований является *идея развития*, которую мы пытались применить в первую очередь к анализу и изучению значения слова как единства речи и мышления»⁹.

Идея развития, являющаяся краеугольным камнем в концепции Л.С. Выготского, заставляет исследователя вывести психологический анализ за границы и рамки теоретической части работы и сделать его необходимым и органичным моментом на каждом шаге проводимого исследования. В текстах исследовательских работ Л.С. Выготского все время и на каждом этапе имеет место рефлексия на основании ведущихся поисков, оценка, осмысление и переосмысление получаемых результатов. Можно сказать, что вся «исследовательская кухня», вместе с неизбежными ошибками и заблуждениями, отрицательными результатами и тупиковыми решениями, включена в текст работ Л.С. Выготского и у читателя создается впечатление, что исследование осуществляется вот здесь и сейчас на его глазах. Обычно же «исследовательская кухня» и собственные научному поиску неудачи выносятся за рамки завершеного исследования и остаются сугубо личным делом автора работы. Метод Выготского делает научный поиск не менее значимым и поучительным, чем конечные результаты исследования.

Следует отметить, что метод Выготского можно отнести к третьему виду познания по Спинозе, который он называл интуитивным. Согласно Спинозе этот вид познания наделяет человека особыми качествами и способностями и приносит высшее удовлетворение. «Теорема 27. Из этого третьего рода познания возникает высшее душевное удовлетворение, какое только может быть»¹⁰. Есть сви-

детельства о том, что у Л.С. Выготского были развиты особые познавательные способности интуитивного типа. Так, ближайшие ученики Л.С. Выготского отмечали, что иногда их учителю доводилось слышать критические высказывания от его же сотрудников, обвинявших Л.С. Выготского в том, что он описал в своих работах какие-то результаты исследований, не проведя на эту тему соответствующих полномасштабных экспериментов. Примечательно, что Л.С. Выготский не принимал близко к сердцу подобную критику, а отвечал, что ему и не надо было проводить такие эксперименты, поскольку он и так знает, что все будет так, как он описал в своей работе. Кстати сказать, автор этих строк убедился в правоте Л.С. Выготского, когда экспериментально проверял некоторые положения его теории.

В далекие 60-е годы мы, будучи студентами факультета психологии МГУ, расспрашивали Д.Б. Эльконина о его учителе. Нас интересовало, как это так получилось, что Лев Семенович, будучи сравнительно молодым человеком и только-только придя работать в Психологический институт, сразу же стал лидером в группе других молодых и очень талантливых ученых, причем сам он к такому лидерству нисколько не стремился? Что отличало его от всех других и было ли такое отличие? Д.Б. Эльконин сразу же ответил: «Да ничем особым он от всех нас не отличался», а потом, задумавшись и помолчав, добавил: «Нет, я не прав. Было такое отличие. Лев Семенович видел проблему там, где все мы проходили мимо». Примечательно, что сам Даниил Борисович тоже обладал этой способностью, причем в ярко и мощно выраженном виде. Он сам о себе говорил: «У меня есть нюх на проблемы». Думается, что эту способность Д.Б. Эльконин позаимствовал, если можно так сказать, у своего учителя и развил в себе, общаясь с ним. Выступая на ученом совете института, Д.Б. Эльконин говорил: «Мне невероятно повезло. Я встретил на своем жизненном пути гениального человека. Если в будущем я буду кому-либо интересен своими работами, то только потому, что, как Луна в ночи светит отраженным светом Солнца, так и я отсвечиваю отраженным светом идей Л.С. Выготского». Благодаря научному наследию наших учителей мы имеем возможность приблечь к методу познания, намеченному в философии Б. Спинозой и осуществленному в психологии Л.С. Выготским.

-
- ¹ *Спиноза Б.* Этика. М.: Труды московского психологического общества, 1892. С. 117.
 - ² Там же. С. 368–371.
 - ³ *Выготский Л.С.* Развитие высших психических функций. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. С. 60.
 - ⁴ *Спиноза Б.* Указ. соч. С. 4.
 - ⁵ *Библер В.С.* Мышление как творчество. М.: Политиздат, 1975.
 - ⁶ *Спиноза Б.* Указ. соч. С. 2.
 - ⁷ *Выготский Л.С.* Развитие высших психических функций. С. 60–61.
 - ⁸ *Выготский Л.С.* Избранные психологические исследования. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. С. 48.
 - ⁹ Там же. С. 55.
 - ¹⁰ *Спиноза Б.* Указ. соч. С. 368.

Е.Е. Кравцова

РАЗВИТИЕ ИДЕЙ Л.С. ВЫГОТСКОГО О МЫШЛЕНИИ И РЕЧИ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

Анализируется концепция мышления и речи, представленная в одноименной работе Л.С. Выготского. В качестве основания их единства предлагается рассматривать воображение, что соответствует логике культурно-исторической теории Л.С. Выготского в целом. В онтогенетической перспективе раскрываются особенности различных видов воображения. Показывается, что образовательные программы, направленные на развитие мышления и речи, должны быть ориентированы на специфику воображения на каждом возрастном этапе.

Ключевые слова: мышление, речь, воображение, культурно-историческая теория Л.С. Выготского, развитие, образование, образовательные программы.

Одной из центральных задач, стоящих перед образовательной практикой, является задача целенаправленного развития мышления. При этом, как декларируется многими авторами образовательных программ, образовательная практика строится на основе идей Л.С. Выготского. Напомним, что, как отмечает автор культурно-исторической концепции, его работа «Мышление и речь» посвящена изучению значения слов. При этом он рассматривает «значение слов» как показатель развития мышления, непосредственно связанное с развитием речи. Правда, нельзя не отметить и очень важную, с его точки зрения, особенность взаимосвязи мышления и речи, касающуюся истоков этих двух важнейших психических функций. По мнению автора культурно-исторической психологии, истоки мышления и речи принципиально разные.

Итак, ориентация на идеи Л.С. Выготского при решении задачи целенаправленного развития мышления означает, что в образовательной практике должны создаваться условия для одновременного развития мышления и речи. Однако начиная с дошкольного возраста целенаправленное развитие мышления и речи принципиально разводятся на отдельные мало связанные друг с другом специальные занятия. Аналогичным образом обстоит дело в школе, где для развития речи отводятся занятия по родному и иностранному языку, тогда как математика с присущим ей решением задач рассматривается преимущественно как условие развития мышления. В высшем и среднем специальном образовании вообще мало упоминается о целенаправленном развитии мышления и речи. В редких случаях развитие мышления связывается со становлением профессионального сознания и в психологической литературе даже встречается термин «профессиональное мышление». Однако ни специальные задачи, ни выделенные компетенции, связанные с определенным уровнем развития мышления и речи или их развитием в этой части образования, вообще не предусмотрены.

Представляется, что некоторые идеи Л.С. Выготского, особенно вырванные из контекста его целостного подхода, привели к неправильным практическим выводам. В связи с рассматриваемой проблемой хочется выделить две такие мысли Л.С. Выготского. Первая связана с рассматриваемой им проблемой взаимосвязи обучения и развития. Указание на то, что обучение ведет за собой развитие, привело к тому, что многие ученые и практики уверены, что стоит только организовать обучение, и развитие возникнет само собой. Вторая идея касается взаимосвязи мышления и речи. В образовании их нередко стали отождествлять, и, например, ребенок с развитой речью, даже резонер, считается умным, а практика, ориентированная на решение задач, по мнению педагогов, автоматически приведет к развитию речи.

Именно такое понимание и привело, с нашей точки зрения, к тому, что целенаправленное развитие мышления, которое должно осуществляться в образовании, осталось за рамками внимания как ученых, так и практиков.

Построение образования, ориентированного на идеи Л.С. Выготского, в том числе и на его выводы относительно взаимосвязи мышления и речи, предполагает проведение некоторого анализа его творчества.

В одной из первых глав книги «Мышление и речь» Л.С. Выготский пишет о единице исследования, которая, по его мнению, должна содержать в себе все основные характеристики целого¹.

Если рассмотреть саму эту работу в качестве единицы творчества Л.С. Выготского, то это позволяет проанализировать взаимосвязь мышления и речи в контексте другой проблемы, поставленной Л.С. Выготским, – проблемы единства аффекта и интеллекта. Рассмотрение взаимосвязи мышления и речи в качестве единицы творчества Л.С. Выготского позволяет использовать методологию практического решения проблемы единства аффекта и интеллекта в рассмотрении другой проблемы.

Многолетняя разработка и внедрение образовательных программ, ориентированных на единство аффекта и интеллекта, позволяет сделать три важных заключения, которые можно использовать для построения практики, ориентированной на единство мышления и речи.

1. Для целенаправленного развития интеллектуальной сферы необходимо, чтобы оно имело ярко выраженный эмоциональный характер, и одновременно для целенаправленного эмоционального развития важно, чтобы оно было направлено на развитие интеллекта.

2. Для обеспечения единства аффекта и интеллекта нельзя ограничиваться какой-то одной сферой жизнедеятельности обучающегося – образовательным учреждением, семьей, дополнительным образованием, досугом и т. п. Необходимо ориентироваться на целостную жизнедеятельность ребенка и/или взрослого.

3. Единство аффекта и интеллекта осуществляется не непосредственно, а с помощью и посредством воли. Так, отмечает Г.Г. Кравцов, пути решения проблемы единства аффекта и интеллекта «находятся в русле разработки проблемы развития волевой сферы. Воля в этом случае выступает как высшая функция и основа единства аффективной и умственной сферы личности».

Использование этих заключений при решении проблемы обеспечения единства мышления и речи означает:

- 1) для целенаправленного развития мышления необходимо, чтобы все предлагаемое для обучения содержание, так же как и рефлексия этого обучения, имело вербализированный характер, и одновременно для целенаправленного развития речи важно, чтобы она была направлена на решение мыслительных задач и проблем;
- 2) для обеспечения единства мышления и речи необходимо ориентироваться на целостную жизнедеятельность ребенка и/или взрослого;
- 3) для реализации единства мышления и речи в образовательной практике необходимо найти некоторое основание,

с помощью которого речь обретет мыслительный характер, а мышление станет речевым.

Построение практики, ориентированной на создание условий для единства аффекта и интеллекта, показало, что самым существенным из выделенных условий является третье, связанное с некоторым психологическим основанием, позволяющим обеспечить их единство. Например, можно сделать яркой и насыщенно эмоциональной жизнь детей, но они могут в ней выступать, например, потребителями и это не приведет к развитию их мышления. Или можно постараться взять целостную жизнь ребенка и приспособить ее под его наличные интересы и потребности, но он скорее будет похож на одного индийского бога, который был послан на землю и вселился в борова. И он был счастлив, купаясь в луже и ничего не делая. Итак, для создания условий обеспечения единства аффекта и интеллекта необходимо было выделить основание, которое опосредствует их единство. Им оказалась воля, и постановка воли в центр образовательных практик позволило, с одной стороны, обеспечить единство аффекта и интеллекта, а с другой стороны, развитие ребенка и/или взрослого.

Соответственно условия, обеспечивающие единство мышления и речи, также необходимо рассмотреть с точки зрения психологического основания, которое обеспечивает эту взаимосвязь. Поиск психологического основания для единства мышления и речи в образовательной практике в контексте культурно-исторической теории Л.С. Выготского позволяет заключить, что им является **воображение**.

Есть три основополагающие идеи Л.С. Выготского относительно воображения, которые позволяют нам сделать следующее заключение. Во-первых, Л.С. Выготский подчеркивает, что воображение присутствует уже в первых словах ребенка. Таким образом, можно сделать вывод относительно неразрывной связи воображения и речи.

Вторая идея Л.С. Выготского относительно воображения, важная для решения проблемы единства мышления и речи, касается отношения мышления и воображения. Так, как было показано Л.С. Выготским, при решении мыслительных задач важную роль играет воображение. В более поздних исследованиях мышления, построенных на методологии Л.С. Выготского, было даже показано, что некоторые виды мышления, например, образное, во многом имеют те же характеристики, что и воображение.

Наконец, третья идея Л.С. Выготского, которой мы придаем большое значение, является его мысль относительно связи вооб-

ражения и воли. Так, по мнению Л.С. Выготского, именно воображение обеспечивает развитие воли и произвольности. Например, целенаправленное формирование воображения у детей со страхами привело к тому, что они научились произвольно управлять своими эмоциями.

Проведенный анализ позволяет нам заключить, что основным принципом образовательной практики, направленной на развитие мышления и речи, является ее ориентированность на развитие воображения. При этом, конечно, важно учитывать особенности развития воображения на разных этапах онтогенеза.

Как показали проведенные экспериментальные исследования, специфика воображения детей дошкольного возраста связана с его принципиальной синкретичностью. Синкретичность воображения дошкольников выражается, прежде всего, в его разностороннем характере. При этом оно не состоит из отдельных кусочков (видов воображения), а является целостным. Для ребенка дошкольного возраста не вызовет трудностей задача нарисовать какую-то музыку или пропеть рисунок. Дошкольники (конечно, в случае развитого воображения) могут реализовать свое воображения в разных видах деятельности.

Следовательно, целенаправленное развитие мышления и речи в дошкольном периоде развития должно быть ориентировано на синкретическое воображение детей этого возраста. Это предполагает не просто учет целостной жизнедеятельности ребенка, но демонстрацию ему этой целостности. Любовь детей дошкольного возраста к повторяющимся событиям, чтению одной и той же сказки и т. п., может быть использована для того, чтобы каждый раз придавать этому разный смысл. Широкое использование игры, построенной на воображении, обеспечивает ребенку не только развитие речи и мышления, но естественным путем подготавливает его к переходу на новый возрастной этап к новой ведущей деятельности. Например, режиссерская игра, с которой начинается развитие игры в этом возрасте и которой оканчивается этап дошкольной игры, обеспечивает становление и развитие как монологической речи (пересказа), так и диалогической речи, а позиция режиссера обеспечивает становление и развитие «точки вовне», которую занимает человек при решении любых мыслительных задач.

Особенности воображения детей младшего школьного возраста связаны с тем, что наряду с синкретическим воображением у них появляются отдельные виды воображения, например, музыкальное, художественное, математическое и т. п. Количество и качество отдельных видов воображения связано с особенностями

той предметной среды, которую им создали взрослые на этапе дошкольного возраста.

Образовательная программа, ориентированная на целенаправленное развитие воображения детей младшего школьного возраста, с одной стороны, предполагает во многом те методы и приемы, что и при формировании дошкольного воображения, правда, при этом меняется как сложность задач, так и степень самостоятельности детей. Помимо этого, с другой стороны, создаются условия, при которых есть возможность погружения в определенную среду, лежащую в основе становления и развития определенного вида воображения. Например, это может быть, когда младшие школьники что-то «по секрету» готовят для малышей или даже организуют самостоятельное событие.

Особенности смены чисто смыслового воображения на воображение, носящее объективный характер, которое происходит в младшем школьном возрасте, обеспечивается, например, теми же режиссерскими играми, правда, теперь предметом такой игры становится не создание сюжета, а построение условий математической задачи или ее решение.

Особенности воображения подростков связаны с тем, что появившиеся отдельные виды воображения в предыдущем возрастном периоде могут реализоваться в одной деятельности. Можно сказать, что воображение становится комплексным. Правда, это не отменяет наличия и дальнейшего развития как синкретического воображения, так и отдельных видов воображения. Отмечу только одно условие, которое во многом обеспечивает богатство воображения подростков – это обязательная театральная деятельность, которая сама по себе позволяет реализовать разные виды воображения. Помимо этого она обеспечивает и развитие отдельных видов воображения, а также в ней есть условия для синкретического воображения.

При таком подходе становится очевидным, что театральная и многие аналогичные виды деятельности должны быть предметом не дополнительного, а основного образования. Только в этом случае можно говорить о создании условий для развития мышления и речи.

В юношеском возрасте наряду с выделенными видами воображения появляется еще одно, которое М.О. Соболева назвала профессиональным воображением. Оно непосредственно связано со становлением и развитием профессионального сознания и самосознания.

Особенности этого вида воображения связаны с профессиональной деятельностью. Отсюда необходимость игры в профес-

сию и построение образовательной практики на основе таких игр. Помимо этого, очень важно для обеспечения единства мышления и речи в этом возрасте создание условий как для развития синкретического воображения, так и для развития разных видов воображения, а также комплексного воображения.

Особенности воображения взрослых людей связаны с тем, что в нем представлены как все выделенные виды воображения, так и некоторые специфические, касающиеся разных социальных ролей, позиций и т. п.

Нацеленность образования взрослых на развитие воображения во многом объясняет любовь их к разным играм, желание участвовать в тренингах, построенных, как правило, в игровой форме, индивидуальных играх, которые они реализуют в хобби, и многое другое.

Таким образом, синкретическое воображение, развиваясь, порождает отдельные виды воображения. При этом, возникнув, отдельные виды воображения обогащают синкретическое воображение. Затем, на следующем этапе, эти отдельные виды воображения образуют новое целостное (комплексное) воображение. Это комплексное воображение, с одной стороны, развивает отдельные виды воображения и, с другой стороны, обеспечивает дальнейшие изменения в синкретическом воображении.

Наконец, в конце детского онтогенеза возникает отдельный вид воображения, который можно назвать профессиональным. Оно в свою очередь позволяет по-новому осмыслить и обогатить все предыдущие виды воображения.

Во взрослом онтогенезе, с одной стороны, структура воображения качественно не меняется, но в ней возникают другие виды воображения, касающиеся, как правило, социальных ролей и позиций. При этом опять-таки необходимо отметить, что у взрослых людей имеются и развиваются все «детские» виды воображения.

Подводя некоторые итоги, можно сделать три важных заключения, касающихся использования идеи Л.С. Выготского о мышлении и речи в образовательной практике.

Во-первых, образовательные программы, имеющие целью развитие мышления и речи, должны быть ориентированы на специфику воображения на каждом возрастном этапе.

Во-вторых, система образования, результат которой связан со становлением и развитием мышления и речи, предполагает преемственность обучения.

В-третьих, выстроенные принципы организации образовательной практики, ориентированной на целенаправленное развитие

воображения, возможны лишь в том случае, когда у детей сформированы предыдущие виды воображения или истоки того вида воображения, который свойственен его паспортному возрасту. В противном случае необходимо создание условий для развития предыдущих видов воображения. В представленных видах практической работы это легко сделать, так как в каждом следующем возрастном периоде реализуются наряду с новыми условиями те, которые предполагали становление и развитие предыдущих видов воображения.

В-четвертых, построение системы обучения, ориентированной на целенаправленное развитие воображения, обеспечивает ее личностный характер, так как воображение непосредственно связано со смысловой сферой, которая, по мнению Л.С. Выготского, первична по отношению к значению.

Результаты внедрения образовательных программ «Золотой ключик», «Мастер», «Открытие», в которых создаются условия для развития воображения, в разных регионах позволяют сделать вывод о том, что создание условий для целенаправленного развития воображения обеспечивает высокий уровень развития мышления и речи.

Примечание

¹ *Выготский Л.С.* Мышление и речь // *Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 2.*

ЖЕСТ КАК ЗНАК ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Статья посвящена анализу теоретических и эмпирических исследований зарубежных и отечественных исследователей, рассматривающих сущность, природу, механизмы, виды, ранний онтогенез жестов. Представлены результаты сравнительного анализа (на этапе раннего онтогенеза) развития жестов и вокализаций как знаков человеческой культуры.

Ключевые слова: жест, вокализация, психологическое средство, ранний онтогенез, осмысление (подхватывание).

В отечественном специальном образовании одной из тенденций является раннее выявление и оказание ранней коррекционной помощи детям с органическим поражением ЦНС с первых месяцев жизни. Отсюда актуальными становятся теоретические и практические вопросы разработки диагностического инструментария и содержания работы с этой категорией детей.

Если говорить о логопедической помощи младенцам с органическим поражением ЦНС, то в большинстве работ внимание уделяется именно вокализациям и особенностям голосовой продукции младенцев (Е.Н. Винарская, Е.Ф. Архипова, Ю.А. Лисичкина, В.Т. Гарбарук, И.В. Дмитриева, О.Г. Приходько и др.).

Безусловно, вокализации (в виде крика, плача, вскриков, смеха, гукания, гуления, лепета) являются наиболее привлекающими к себе внимание взрослого. Однако в «репертуаре» ребенка есть и другие средства. Помимо слова как основного знака, к знакам человеческой культуры возможно отнести жесты, мимику, пантомимику, интонацию, просодию (так называемые «метаязыковые» знаки), используемые в процессе коммуникации, но не «тожде-

ственные» знакам языка, вследствие отличной от них природы¹. Все высказывания ребенка первого года жизни синкретично слиты со взорными, мимическими, пантомимическими, жестикуляторными и прочими паралингвистическими компонентами эмоционально-выразительных комплексов, и лишь в раннем детстве начинается их вычленение из таких комплексов под влиянием культурных традиций².

Слово «жест» восходит к латинскому *gestura*, означающему в широком смысле «делать, носить, нести ответственность, контролировать, выполнять, исполнять и т. д.», а в более раннем периоде как «способ действовать»³. В невербальной семиотике основными функциями жестов выделяют регулирование и управление вербальным поведением говорящего и слушающего; мимики – эмотивную, коммуникативную и опять же регулятивную; голоса – «воздействие на человека и окружающий мир»⁴. Таким образом, мы видим, что общим для данных проявлений является именно воздействие. Кроме того, в жестах наиболее полно передается именно смысл, личностное отношение. По мнению Г.В. Лобастова, «предметное средство может выразить только особенную всеобщность, всеобщую форму движения именно этого средства. В его “схематизме” заключены и пределы “выразительности” и возможности содержательного представления чего-либо другого (удержания идеальной формы). Представляемое необходимо соотносимо с возможностями представляющего. В этом заключена и природа жеста, и потому жестовый язык менее всего в себе содержит условность. И потому же их различные виды легкопереводимы – там, где освоена содержательно смысловая сторона самой действительности»⁵.

Д. Мак-Нейл предпринял попытку доказать, что жесты относятся к вербальному, а не невербальному поведению⁶. В качестве доказательства сравнивались смысловые структуры жеста и слова, общность прагматических свойств и др. Интересным является и указание в зарубежной литературе на то, что жесты и речь развиваются в детстве параллельно, но отношения между жестом-речью-языком не до конца понятны⁷. Среди основных функций жеста (выделяемых специалистами по кинесике) укажем на функцию передачи некоторой порции смысловой информации, репрезентацию внутреннего психологического состояния жестикулирующего. При этом невербальное жестовое событие характеризуется не какой-то одной, а сразу несколькими разными функциями, из которых обычно одна-две являются доминантными⁸. Был выделен и основной критерий отличия жестов от физиологических движений человеческого тела – знаковый характер первых. Обращается внимание на

то, что в когнитивной деятельности (особенно в связи с образами) руки являются выражением активности, а регулирование хода диалога по большей части осуществляется глазами и головой. Важным является указание на то, что жесты наиболее подходящи для передачи пространственной и смысловой информации⁹.

В отечественной науке немного исследований, направленных на изучение детских жестов на первом году жизни (И.Н. Горелов, Е.А. Ермолаева, Е.И. Исенина, О.Е. Громова и др.). Так, в исследовании Е.А. Ермолаевой представлен обширный психосемиотический анализ жестикуляции на первом году жизни и в раннем возрасте. Автор указывает на влияние жестов («как преднамеренного движения или позы рук и головы, служащего для передачи информации и имеющего социально фиксированную форму») на развитие речи; на посредническую роль жестов при усвоении значений слов в раннем онтогенезе (второй, третий год жизни); на семантику жестов, не просто влияющих, а определяющих смысл ситуации общения. Определяется порядок овладения жестами в онтогенезе: преобладание с 6 месяцев жестов-регуляторов, выполняющих регуляторно-коммуникативную функцию (отталкивание, отворачивание, привлечение внимания); с 8 месяцев – жестов-симптомов (модальных и состояний), выполняющих аффективно-коммуникативную функцию (объятия, «привет», «пока»), и с 14–16 месяцев – жестов-информаторов, выполняющих информационно-коммуникативную функцию (обозначение количества, изображающие)¹⁰.

Механизмами овладения жестами определены показ и следующая за ним просьба о выполнении (44–48% случаев появления жеста), а также подражание взрослому или ребенку (44–48% случаев появления жеста). Однако автор не рассматривал движения, наблюдаемые до 6 месяцев, обозначая их «преджестами» – жестами по функции и не жестами по форме. Так же как и слово, жест рассматривался исследователем именно как средство общения.

Другие авторы относят к жестам и самоадаптивные движения (например, при плаче). К 5–6 месяцам наблюдается жестово-мимический комплекс, к 6–8 месяцам ребенок овладевает мимикой положительных и отрицательных эмоциональных состояний, к 8–10 месяцам появляется преднамеренное использование жестов (например, указательного, поискового). Ведущая роль отдается именно жестово-мимическому комплексу и считается, что на его основе формируется артикуляторная база.

Работа О.Е. Громовой посвящена анализу *имеющихся в литературе* данных о становлении первых жестов у русских детей (основная ссылка на дипломную работу В.С. Соколовой и резуль-

таты, полученные в ходе обработки данных опросника по жестам «McArthur Communicative Development Inventory»). При этом сравнивались показатели англо- и русскоговорящих детей. Важным является вывод о том, что наибольшая корреляция между жестами англоязычных и русскоязычных детей наблюдается в усвоении первых жестов: «на ручки» (99%), «посмотри сюда» (протягивание взрослому предмета) (99%), жест «на» (98%), указательный жест «посмотри туда» (96%), «до свидания» (95%), «нет» (покачивание головой) (88%), «да» (82%), хватательный жест (сгибание и разгибание ладони) (80%), «больше нет» (пожимание плечами) (64%) и т. д. При этом первые четыре жеста усваиваются детьми в доречевой период (9–12 мес.). Автор отмечает, что жесты появляются путем научения (т. е. имеют неврожденный характер), у детей с нарушениями вербальной коммуникации часто нарушен и процесс овладения первыми коммуникативными жестами, при этом у них отмечается «нагромождение» индивидуальных, эмоционально окрашенных жестов, а также отсутствие или недифференцированное их использование в более раннем возрасте. Однако результаты, полученные как в первом исследовании, так и представленные во втором, нельзя считать полностью надежными и достоверными, так как собирались они с помощью опросников. О.Е. Громова указывает (на основании сравнения данных наблюдения специалиста), что опросник заполнялся «в соответствии с представлениями родителей... а не исходя из реального состояния кинетической системы их ребенка»¹¹. Кроме этого, жесты рассматривались в связи со словами, но на первом году жизни такая взаимосвязь не рассматривалась (из-за отсутствия последних).

Становление жестов на первом и втором году жизни с позиций семиотического подхода было рассмотрено в исследовании Е.И. Исениной. Можно сказать, это практически единственная отечественная работа, в которой анализируются данные, полученные в процессе наблюдения и магнитофонной записи исследователем (что снижает субъективность, указанную выше), помимо этого, в выборку вошли глухие дети второго года жизни. Начальный период речи, согласно полученным данным, включает в себя смыслосемантическое новообразование – протоязык. Говоря о жестах, автор указывает на то, что можно выделить 2 пути становления структуры жеста – физиологический (например, жест «не хочу») и социальный (например, жест «здравствуй»); их формирование подчиняется закономерностям формирования произвольных действий; усвоение означаемых кинезнаков-жестов происходит с помощью механизмов сужения и расширения

структуры и содержания; дословесные значения жестов входят в психологическое значение слова; семантические категории в жестах одинаковы в двух группах (нормально слышащих и глухих детей), за исключением жеста «я» (указывающий на более низкий уровень самосознания)¹².

Дети с нарушением зрения (амблиопией, косоглазием, слабо-видящие) практически не используют выразительные движения, мимику и жесты; не умеют привлекать внимание партнера по общению (их высказывания часто остаются незамеченными, так как не адресованы кому-то конкретно); наблюдается малая активность при вступлении в контакт и ответах на обращения. Все это затрудняет «считывание информации» с лица на расстоянии, овладение приемами подражания, ориентировку на правила и нормы поведения, ориентировку в эмоциональных модальностях (имеют ситуативный характер)¹³.

Собственное исследование, направленное на изучение средств общения (предметом исследования были именно жесты), используемых в разных ситуациях взаимодействия (с близким взрослым, новым взрослым и сверстником) детьми раннего возраста с задержкой речевого развития, показало, что нормально развивающиеся дети третьего года жизни пользовались жестами реже, чем экспрессивно-мимическими и речевыми средствами (69%, 93%, 88% соответственно) во всех трех ситуациях (с момента появления первых слов, приближенных к речи взрослого, т. е. с 1 г. 9 мес. – 1 г. 10 мес., количество жестов в группе нормы снижается). Больше всего жестов наблюдалось в ситуации взаимодействия со сверстником (69%) в виде протягивания предметов, просьбы дать что-либо, отталкивания. Несколько меньше жестов (60%) наблюдалось в ситуации взаимодействия с мамой. Значительно меньше жестов (40%) использовалось детьми в ситуации взаимодействия с новым взрослым (при преобладании речевых средств).

В экспериментальной группе картина была иной. Жестами дети пользовались достоверно чаще, чем речью во всех трех ситуациях (55%, 61%, 52% против 27%, 19%, 26% соответственно). Кроме того, в ситуации общения с новым взрослым дети пользовались жестами чаще, чем всеми остальными средствами (52% против 44% экспрессивно-мимических и 26% речевых средств).

Еще одной особенностью явился пассивный характер использования жестов, т. е. если в группе нормы дети с помощью жестов инициировали контакты, то в экспериментальной группе жесты использовались в качестве ответов (т. е. вместо слов) (чаще использовались указательный жест, жест «на», «да», «нет»).

Жесты, связанные с личностными проявлениями («вот я», «моё»), разделением внимания с взрослым («посмотри») и др., в этой группе не наблюдались. На вопрос «Чей?» дети просто тянули руку, чтобы взять предмет; «Кто сделал? Где Марк (Аня, Света и т. д.)?» – смотрели в глаза взрослому и улыбались. Зато отмечались жесты, носящие агрессивную направленность (однако не из желания кому-то осознанно сделать больно, просто после удара ребенок всегда получал взгляд-внимание, не умея привлечь по-другому). Кроме того, агрессивные жесты, на наш взгляд, используются детьми в силу того, что сопровождаются сильными эмоциональными проявлениями (согласно уровневому подходу к строению аффективной сферы, на первом уровне не качество, а именно количество раздражения является определяющим).

Общей же закономерностью явилось преобладание жестов в общении со сверстниками по сравнению с остальными ситуациями взаимодействия (как и у нормально развивающихся сверстников).

Качественный анализ данных, полученных в ходе лонгитюдного наблюдения в дословесном периоде (с третьего месяца жизни), позволяет говорить о том, что в развитии жестов и вокализаций очень много общего¹⁴.

Во-первых, природа вокализаций и жестов. Наши данные показали, что первый «жест» появляется до 4–5 месяцев, являясь именно физиологическим (рефлекторным) движением «хватания» и интерпретируемым взрослым как «возьми на ручки». То же самое относится к таким жестам, как «не хочу» (отталкивание рукой, отворот головы), «нет», «дай» и пр. Другие имеют чисто социальную, культурную основу («пока» («до свидания»), «спасибо», «нельзя», «вот, получилось», изображающие жесты). Если вспомнить о вокализациях, то же самое мы можем сказать о крике в первые два месяца жизни: с одной стороны, первоначально – это физиологический акт, с другой стороны – социальный, приводящий к появлению разных видов плача, хныканья и т. д. Стоит указать на то, что деление это достаточно условно, так как без поддержки взрослого, подхватывания, комментирования (осмысления) физиологических движений (или крика) младенца не могли бы получить должного развития жесты (или вокализации), имеющие физиологическое основание. Видимо, этот факт явился основанием для комментария Ф.И. Фрадкиной о том, что жест сначала и не служит для общения¹⁵. Мы можем говорить о том, что в развитии как жестов, так и вокализаций с самого начала разные линии – физиологическая и социальная – сосуществуют именно благодаря подхватыванию и смысловой интерпретации внимательного (чувствительного к поведению ребенка) взрослого.

Во-вторых, жесты, как и вокализации, можно разделить по инициации использования: одни жесты («пока» («до свидания»), «привет», «нет», «да», «спасибо», «моё», «я», «мне», указательный жест в ответ на вопрос «где?», «исчезло, нет» («отсутствие»), изображающие жесты (например, на вопрос «какой ты большой?» ребенок поднимает обе руки вверх)) использовались как ответные. Другие жесты («на ручки», «уйди», «дай», «на», «вот, получилось» – похлопывание в ладоши; «вот я» – «заглядывание» в лицо (глаза), «пожалей», «помоги» (взятие руки и опускание на предмет, с которым надо произвести действие), «назови», «посмотри» (поворот головы взрослого руками ребенка в нужную ему сторону), «иди ко мне» и др.) малыши инициировали в ситуациях общения со взрослым. Как, впрочем, и вокализации – одни как ответные (реципрокные), другие как инициативные голосовые реакции.

В-третьих, если мы обратимся к интенции жестов и вокализаций, инициируемых детьми, то увидим, что они связаны с действием другого (взрослого) человека, а именно с *управлением* поведением взрослого (этот этап рассматривается нами в качестве первоначального в развитии регуляторной функции), и лишь позже (к 9–10 месяцам) ребенок начинает подчиняться слову взрослого (согласно нашему исследованию, этот этап надо рассматривать как второй в развитии регуляции поведения).

В-четвертых, как и вокализации, жесты реализуются здесь и сейчас, жесты понятны только в контексте общения.

Подводя итог, можно говорить о том, что жесты, наряду с вокализациями, следует рассматривать как одно из психологических средств, с присущими последним характеристиками – инициативностью, смысловым доминированием, существованием в субъект-субъектных отношениях, частичной осознанностью и др. А это, в свою очередь, указывает на необходимость изменения содержания коррекционной помощи, оказываемой детям первого и второго года жизни.

Примечания

- ¹ Ковшиков В.А., Глухов В.П. Психолингвистика. Теория речевой деятельности. М.: АСТ, 2007. 318 с.
- ² Винарская Е.Н., Богомазов Г.М. Возрастная фонетика. Томск, 2001.
- ³ Крейдлин Г.Е. Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык. М.: НЛО, 2004.
- ⁴ Там же. С. 242.

- ⁵ *Лобастов Г.В.* Язык: смысл и генезис // Вопросы философии. 2011. № 5. С. 58.
- ⁶ *McNeill D.* Hand and mind: What gestures reveal about thought. Chicago: Chicago University Press, 1992.
- ⁷ Language in mind: Advances in the study of language and thought / Ed. by D. Gentner, S. Goldin-Meadow. Cambridge, MA: MIT Press, 2003.
- ⁸ *Крейдли Г.Е.* Указ. соч.
- ⁹ *McNeill D.* Op. cit.
- ¹⁰ *Ермолаева Е.А.* Психосемиотический анализ жестикуляции как знакового средства общения (в соотношении с языком): Дис. ... канд. психол. наук. М., 1984. 231 с.
- ¹¹ *Громова О.Е.* Жесты русскоязычных детей на начальном этапе развития вербальной коммуникации // Детская речь: психолингвистические исследования. Сб. статей / Отв. ред. Т.Н. Ушакова и Н.В. Уфимцева. М.: ПЕР СЭ, 2001. С. 174–186.
- ¹² *Исенина Е.И.* Дословесный период развития речи у детей. Саратов, 1986. 164 с.
- ¹³ *Григорьева Г.В.* Особенности формирования и развития средств общения у дошкольников с нарушениями зрения // Дефектология. 1996. № 4.
- ¹⁴ *Мишина Г.А., Черничкина Ю.Д.* Вокализации младенцев: теоретическое и эмпирическое изучение (первый год жизни) // Вестник Башкирского гос. ун-та. 2011. № 4 (35). С. 74–85.
- ¹⁵ *Фрадкина Ф.И.* Возникновение речи у ребенка // Ученые записки ЛГПИ им. А.И. Герцена. 1955. Т. 12.

Теоретические проблемы психологии

В.К. Шабельников

ФОРМИРОВАНИЕ УМСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ – ПУТЬ К ПОЗНАНИЮ САМООРГАНИЗУЮЩИХСЯ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМ

Проблема основ субъектности людей изначально противопоставила психологию «естественным наукам». Но при формировании симультанных умственных актов была не только раскрыта организация психических процессов, обеспечивающих субъектную активность мышления, но и выявлена общая логика формирования «самоорганизующихся» систем. Это позволило описать организацию биосферных процессов, обеспечивших возникновение жизни на Земле, а также логику формирования социальных процессов и конфликтов.

Ключевые слова: субъектность, деятельность, формирование, система, психология, мышление.

1. Почему проблема формирования психики противопоставила психологию естественным наукам

Проблема формирования умственных действий располагается среди наиболее сложных и интересных проблем мировой науки и философии. Ведь речь идет о формировании нас самих, о субъектности человека как об одном из наиболее ярких феноменов природы. Организация умственных действий – это продукт долгого творчества Вселенной, создавшей человека с его субъектными способностями. Какие моменты строения умственных действий определяются субъектными усилиями человека, конструирующего свои мысли, а какие основы мышления лежат за пределами компетенции мыслящего человека? С одной стороны, психологический мир является таким же порождением природы, как и окружающие

процессы, и анализ психики в схемах научной логики описания вещей – привычное дело. Психофизиологические концепции стараются представить строение психических процессов в схемах, принятых в естественных науках. С другой стороны, субъектность людей определенно противопоставляет нас окружающему миру, вынуждая теоретиков строить представления, выводящие человеческие действия за пределы логики организации природных процессов. Мысли – это конструкции, порожденные и культурой, и эволюцией, и собственной активностью человека.

Противопоставление себя окружающему миру является одним из мотивов становления субъектности человека. Обосновывая свое стремление подчинять окружающий мир своим замыслам и потребностям, люди стремятся противопоставить себя миру, ощущают себя автономной реальностью, строят представления о своей *особой* субъектности, позволяющей организовывать действия как будто по совсем иной логике, чем строятся процессы окружающего мира. Природа и душевный мир человека живут в представлениях людей как два принципиально разных мира. И в религиозных представлениях о душе, и в научных концепциях природы истоки происхождения субъектности остаются вне круга рационально анализируемых процессов. Мир природы представлен наукой так, что не содержит в себе каких-либо заметных основ субъектности. Представления об уникальной природе человека, как и идеи о сверхъестественности души, сопровождаются мнением о невозможности анализировать субъектность человека в логике естественных наук.

Сложность понимания природы субъектности создается принятой людьми технологией понимания окружающих явлений. Понимание людьми реальности мотивировано стремлением привести все неясное и ускользающее из образов восприятия к стабильным и ясным формам, способным обеспечить устойчивость картины мира. В этом стремлении к стабилизации картины мира более надежной опорой организации образов людям кажутся наблюдаемые *объекты*, а не порождающие их *процессы*, сложнее фиксируемые в виде стабильных картин. Восприятие лучше фиксирует стабильные объекты. Научные теории тоже стремятся перевести процессы природы в стабильные схемы в виде формул и графиков, применяя стабильные меры, накладываемые на процессы и фиксирующие мир в виде четких конструкций. *При этом процессы природы рассматриваются не как основа рождения объектов, а как движение и взаимодействие тел.* Объясняя объекты, ученые чаще обращаются не к истокам, порождающим видимые тела, а к элементам и компонентам. Если сложная организация вещей затрудняет их восприя-

тие, то простота более мелких элементов создает видимость их понятности. Чем проще элемент для восприятия, тем более понятным он кажется и для мышления. В результате научная мысль строит объяснение объектов не через анализ сил и процессов, формирующих объекты, а через описание элементов и компонентов. Такая логика познания привела к соответствующим представлениям об устройстве мира. В качестве основы реальности физики стали полагать не процессы, порождающие объекты, а некие исходные элементы. Атомизм и механика твердых тел стали образцами научного познания. Даже в качестве оснований живых систем биологи стали анализировать не природные силы, организующие процессы жизни, а локальные соединения молекул, простые клетки и пр.

Психология веками стремилась осмыслить основы субъектности человека¹. Но попытки включить психологию в круг наук, предпринятые в XVII–XIX вв., привели к слишком большому ее потерям. В психологии тоже стал применяться метод описания психической реальности путем ее разложения на компоненты. Образы стали анализироваться как комплексы ощущений, личность человека стала описываться набором ее черт и характеристик. Даже процессы сознания психологи старались представить движением неких стабильных образований, подобно движению физических тел, и, следуя образцу научных теорий, на несколько столетий отказались от решения ключевой проблемы психологии – исследования истоков детерминации психики и субъектности человека. Подобно физикам, отказавшимся в своих теориях от анализа истоков, порождающих вещество, атомы и молекулы, психологи стали описывать психические реакции, как якобы протекающие вне процессов порождения субъектности человека.

Казалось бы, цивилизация XVII–XX вв. сделала субъектность человека главной ценностью мирового развития и даже превратила субъектные качества людей в объяснительную причину социальных событий. Не только действия отдельных личностей, но и глобальные процессы, войны и революции стали объяснять замыслами и психическими качествами людей. Но научная психология в это же время не исследовала основы и логику рождения замыслов и качеств личности, а анализировала человека в схемах рефлексов и механических реакций на стимулы. Представленный в научной психологии рефлексорный человек вовсе не выглядит субъектом ответственных поступков.

В XX в. в сознании людей кое-что стало меняться. Багаж научных теорий оказался бесполезен на фоне захлестнувшей Европу волны потери смыслов, неврозов и страхов перед неопределенно-

стью. Люди, идущие на прием к психотерапевтам, были готовы отречься от признания себя субъектами, создающими свои страхи, неврозы или сновидения. Пациенты ждали от психоаналитиков не научного описания своих состояний, а объяснения их причин. Началось возвращение психологии к ее ключевой проблеме – осмыслению основ человеческой субъектности. Важным шагом стало стремление отразить невидимые реалии, детерминирующие сознание и поступки человека. *Однако возвращение психологии к истокам и основам детерминации психических процессов не привело к перестройке научной картины мира с тем, чтобы найти в этой картине истоки рождения человеческих мыслей и чувств.* З. Фрейд, А. Адлер, К.Г. Юнг и другие психоаналитики не стали искать объяснение психологических феноменов ни в научной психологии, ни в других науках. Основы психики, детерминирующие субъекта, были представлены в виде непонятных науке «либидо», «коллективного бессознательного» и прочих образов, не получивших ни отклика, ни подтверждения в научных концепциях, описывающих окружающий людей природный мир. Описать истоки психологических событий в образах научного мировоззрения оказалось невозможно. *Глубокая смысловая разделенность между объективной картиной мира и ощущением самих себя как субъектов, воспринимающих эту картину, не позволила ученым представить психику человека в общем ряду явлений природы.* Люди так и остались внешними наблюдателями мира, пришельцами, не находящими в строении Вселенной ответа на вопрос о причинах своего участия в ней.

Популярные направления западной психологии освободили себя от необходимости соотносить свои теории с научными концепциями. Фрейд опирался в своих представлениях на образы греческих мифов, а Юнг искал подтверждение своих идей в древней восточной философии. Другие популярные психологические концепции тоже строились произвольно, не соотносясь с научными теориями природы. В этих концепциях психологи излагали самые разнообразные рассуждения о человеке, о его стремлениях и переживаниях. Отсутствие научных экспериментов, подтверждающих или опровергающих психологические теории, не мешало их признанию и популяризации. Большинство психологов и не стремились соотносить основы человеческой субъектности с научной картиной мира².

Советская же психология с самого начала развивалась в атмосфере культа научного мировоззрения. Теории советской психологии должны были соответствовать научным требованиям. При этом *в работах российских физиков и биологов, как и в европейских*

научных концепциях, не нашлось места представлениям о природных основах субъектности. Субъектные процессы не попадали в круг естественных феноменов природы. А если и попадали, то лишь как эпифеномены физиологических рефлексов и реакций.

Вначале советская психология пыталась утвердиться на идеях ассоцианизма, видя опору научности в теориях рефлексов. Но задачей страны была организация промышленной и культурной революции, что требовало формирования у людей новых субъектных способностей. Если в западной психологии анализ истоков, детерминирующих психические процессы, разворачивался в клинике, при решении клинических проблем, то в советской психологии обращение к основам детерминации психики было связано с педагогическими задачами. Рефлекторные теории и механистические конструкции сознания, увлекавшие своей научностью, в практической жизни оказались несостоятельными. Формировать психические способности по образу физических агрегатов было невозможно.

Идеи культурно-исторической детерминации сознания и психики, выдвинутые Л.С. Выготским, должны были повернуть психологию к анализу реальности, формирующей субъектность человека. В качестве такой реальности были представлены культура и социально организованная деятельность. Выготский повернул логику психологии от изучения психических явлений путем их разложения на части и элементы к исследованию ситуаций, детерминирующих психику человека. В роли истоков становления психических процессов раскрывались формы психики, закрепленные в культуре. Проблема порождения психики и сознания переводилась из разряда мистических и непознаваемых в разряд исследуемых в логике рационального осмысления. Идеи Выготского о культурно-исторической природе сознания, о формировании психических процессов в форме коллективных действий (интерпсихических категорий) могли бы стать началом прорыва к изучению не только социальных, но и природных основ человеческой психики.

Советские психологи должны были проводить анализ основ сознания в схемах именно научного исследования. В отличие от З. Фрейда и К.Г. Юнга, искавших опору своих представлений в древних мифологиях, Выготский и его последователи должны были соотносить свои идеи с современными им научными представлениями о мире. Задача эта была почти неосуществима, поскольку *картина мира, созданная естественными науками, не содержала ничего такого, что можно было бы представить основой организации сознания.* Научная картина мира представляла физи-

ческую природу, не раскрывая в ней основ рождения психических процессов. А поскольку психическая реальность не получала в картине природы своего места, психика по умолчанию мыслилась особой идеальной реальностью.

Концепция Выготского имела мало общего с логикой естественных наук, что также не позволяло соотнести идеи о детерминации психики с научными теориями. Науки стремились объяснять события и процессы локальными взаимодействиями элементов, а Выготский искал объяснение психических процессов в нелокальных социальных ситуациях и в культуре. Неслучайно идеи Выготского не получили отклика у представителей естественных наук и были подвергнуты критике со стороны апологетов материалистической философии. Тем не менее концепция культурно-исторической детерминации психики утверждалась в экспериментальных исследованиях памяти, мышления, внимания, восприятия.

Объясняя психическую реальность путем обращения к ее социальной детерминации, *культурно-историческая теория все же не затрагивала природные основы субъектности*. Природа сознания определялась Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым и др. как социальная, историческая. А общество представлялось в марксистской философии продуктом деятельности самих людей. Одновременно в СССР шла идеологическая борьба с так называемым «биологизаторством». Борьба с концепциями, пытавшимися объяснять процессы психики в логике биологических законов, была связана с желанием представить самих людей творцами общества и сознания. Если культуру общества можно было представить не только основой, но и продуктом человеческой деятельности, то биологические системы сложно было представить продуктом человеческого творчества. Представления о биологических основах сознания или о биологической организации психики порождали сомнение в возможности произвольно организовывать сознание по задуманным образцам. Такое сомнение противоречило идеологическим установкам на произвольное конструирование нужных государству форм сознания. Это было еще одной из причин отказа психологии и гуманитарных наук от теоретического взаимодействия с естественными науками.

Стремление преодолеть разрыв между феноменами психики и картиной природных явлений все же проявилось в теориях деятельности С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева. Анализируя деятельность как детерминирующую основу психической реальности, Леонтьев подчеркивал «предметную природу» деятельности, делал упор на то, что основы деятельности лежат в материальном

предметном мире³. Определенную роль в осмыслении предметных основ субъектных способностей человека играло представление об интериоризации (Ж. Пиаже, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин). Согласно этому представлению, формы деятельности изначально определяются не самим субъектом, а задаются логикой предметной ситуации, некоей логической композицией предметов, которой подчиняются деятельность и действия человека. В ходе интериоризации логика действий, диктуемая схемой предметных связей, становится логикой субъекта. Действие переносится в план мышления и далее воспроизводится человеком в соответствии с формами, заданными предметным миром. Идея, что деятельность и действия первоначально складываются как практические действия, опирающиеся на предметы и орудия, и лишь затем начинают выполняться как «идеальные» психические процессы, позволяла строить представление о единстве предметного и психического мира.

Но обращение к *предметной деятельности* как основе психических процессов не выводило психологию к *природным основам субъектности*. Предметная деятельность рассматривалась советскими психологами как продукт субъектной активности самих людей. Концепция интериоризации предметной деятельности объясняла лишь технологию передачи логических форм от субъектов, якобы конструирующих деятельность, к субъектам, получающим психические формы путем их интериоризации. Признание человека одновременно и субъектом деятельности, и продуктом усвоения логики субъектных процессов замыкало логические структуры деятельности и психики в круг взаимодействия между людьми. Именно люди становились в такой картине реальности создателями логических основ своих субъектных процессов. Субъектность людей оставалась автономной реальностью, отделенной от реальности процессов окружающей природы.

Тем не менее объяснение сознания и психики путем обращения к деятельности отделяло логику теории А.Н. Леонтьева от традиции научных теорий. В теории деятельности любые психологические образования, будь то образы, процессы или личность, объяснялись не путем их расчленения на элементы, а через анализ *процессов*, лежащих в основе формирования этих образований. *Осмысление объектов через обращение к формирующим их основаниям было принципиально иной логикой мышления, в сравнении с логикой большинства наук.* В научном исследовании объекты измерялись и описывались в формулах, фиксирующих их качества. Истоки же, детерминирующие формообразование атомов, частиц или организмов, в научных теориях практически не анализировались. Образ

деятельности как детерминирующей основы психики не имел аналогов в научных теориях физиков и химиков. В виде деятельности, формирующей объекты физического мира, традиционно представлялась деятельность Бога или мирового духа.

2. Основы субъектности – за пределами рационального анализа

Нельзя сказать, что исследователи природы вообще не интересуются проблемой формообразования организмов, не строят предположений о силах, создающих формы объектов. Еще со времен Платона, поставившего проблему формообразования тел и умственных структур в центр философии, вопрос об истоках, порождающих формы, пытались решать многие философы, теологи и ученые. Но способы решения вопроса были довольно своеобразны. Платон, решая проблему формообразования тел и понятий, применил изящный способ избавления ума от решения этой проблемы. Он отодвинул основы формообразования вещей за пределы доступного познанию мира. Основы форм Платон разместил в «мире идей» за звездным небом, которое, согласно представлениям греков, ограничивало пределы видимого мира. Он как бы «снял проблему» формообразования, заменив вопрос о *порождении* форм представлением о *приносе форм из сферы, лежащей за границами возможности ее познания*. Людям осталось только смириться с невозможностью исследовать основы форм, успокаивая себя прибытием форм тел и мыслей из области, недоступной нашему уму.

Избавление ума от проблемы объяснения истоков форм выносом этих истоков за пределы возможности их анализа применяется во многих концепциях. В религиозных концепциях истоком формообразования представляется Бог, которому придаются качества сверхъестественности и непостижимости. Произвольный и личностный характер Бога делает осмысление логики формообразования еще менее доступным для людей, чем скрытый, но стабильный «мир идей» Платона. Прием избавления от анализа основ формообразования применяется и в научных представлениях. И. Ньютон приписывал роль создателя атомов Богу и этим как бы избавлял физиков от необходимости исследовать истоки организации атомов. При объяснении жизни в роли источников порождения организмов или основ культуры часто применяют представления о других планетах или мирах, откуда якобы были принесены исходные формы. Как и у Платона, проблема порождения форм жизни

и культуры подменяется рассуждением о переносе уже созданных где-то форм из источников, недоступных нашему анализу.

Более утонченным способом избавления от необходимости постигать основы формирования изучаемых явлений выступает выдворение проблемы за пределы собственной науки или теории. Так, Жан Пиаже, анализируя формирование мышления, выводил сложные формы умственных процессов как бы из взаимодействия простых процессов: «Генезис пространства в сенсомоторном интеллекте целиком подчинен прогрессирующей организации движений, а они действительно стремятся к структуре группы <...> координации (композиция), возвраты (обратимость), отклонения (ассоциативность) и сохранения позиций (идентичность) постепенно порождают группу как фактор необходимого равновесия действий»⁴. Истоки порождения мыслительных структур Пиаже видит здесь в самих движениях, «стремящихся к структуре группы», в «возвратах» и «отклонениях». Основную ответственность за организацию умственных структур Пиаже возлагает на «координации»; при этом объяснение природы координаций он предлагает искать в биологии, освобождая психологию от этой проблемы. Иногда психологи объясняют субъектные способности «генами», а изучение генов видится задачей уже иной науки. Стремление выдворить основы порождения изучаемых форм за пределы собственных научных концепций проявляется и в естественных, и в гуманитарных науках.

Видимой альтернативой выдворению истоков формообразования на недоступные анализу территории выглядят рассуждения о *самозарождении* и *самоорганизации* органических систем. Во многих теориях сложные формы органических систем видятся порождением более простых форм этих систем, результатом развития простых форм. Представления о самоорганизации организмов, о саморазвитии личности или самоорганизации социальных систем – довольно распространенный способ объяснения формирования явлений. Идея «самоорганизации» как бы избавляет ученых от необходимости исследовать силы и процессы, порождающие сложные формы. Возможно, организация сложных систем могла бы получить объяснение из сочетания простых процессов, если бы в этих процессах или актах соединения элементов содержались основы тех логических форм, которые возникают при развитии систем. Но логика такого объяснения не раскрывает, *из каких источников ранние простые образования извлекают будущие сложные формы*. Обнаружить основы организации умственных структур в сочетании простых движений так же сложно, как обнаружить

истоки организации организмов в соединении составляющих их молекул. Возложение функций организации на сами формируемые образования не позволяет объяснять логику их формирования в те моменты, когда этих образований попросту еще не было. Можно ли говорить о саморазвитии организмов или о саморазвитии личности в начале их возникновения? Или все же нужно изучать *процессы*, ведущие к порождению сложных форм?

Образ «предметной деятельности» как основы сознания более убедительно указывал на связь психики человека с материальным миром в сравнении с «бессознательным» З. Фрейда или с «интерпсихическими категориями» Л.С. Выготского. Но положение А.Н. Леонтьева о «предметной природе» деятельности не снимало противопоставления *субъекта* и *предмета* деятельности. Субъект и предмет деятельности в этой теории изначально были разными полюсами; *субъектность не выводилась из предметной организации мира*. С одной стороны, личность формировалась в деятельности, а с другой стороны, человек уже полагался субъектом, организующим деятельность для удовлетворения своих потребностей. Он изначально полагался активным, способным реконструировать реальность⁵. Предмет же деятельности выглядел материалом, подлежащим воздействию субъекта. Субъектность исходно была противопоставлена предметному миру, что не позволяло объяснить ее происхождение из этого мира⁶. Природные истоки субъектности оставались непонятными.

Можно ли обнаружить основы целенаправленности и формообразующих способностей человека в предметности деятельности? Можно ли обнаружить основы субъектности людей в организации природных процессов? И всегда ли сам человек, приобретающий при формировании умственных действий новые субъектные способности, должен восприниматься в роли субъекта, *организующего* деятельность?

3. Формирование умственных действий как метод исследования внутренней организации психических процессов

Несмотря на отчужденность психологии от сообщества «строгих наук», российские психологи стремились экспериментально проникнуть в основы организации психических процессов. Одной из задач было создание метода, позволяющего изучать строение психических процессов, скрытое от наблюдения и самонаблюдения.

Намеченная Л.С. Выготским и А.Н. Леонтьевым линия объяснения психических процессов путем обращения к *истокам их формирования* получила конкретизацию в методе поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина. В основе метода и теории поэтапного формирования, как и в основе теории деятельности Леонтьева, лежит идея, что психические процессы являются действиями, перенесенными в умственный план и преобразованные там «по законам этого плана». Такое понимание природы психических процессов не является общепризнанным и еще и сегодня многим психологам кажется спорным. Но метод поэтапного формирования умственных действий был построен на представлении о том, что не только акты мышления, но и другие психические процессы (восприятие, внимание, память) – это формы ориентировочной деятельности, т. е. преобразованные предметные действия.

Гальперин предложил для изучения строения психических процессов перейти от их *наблюдения* к планомерному управляемому *формированию* этих процессов. В ходе планомерного формирования психических процессов теоретические представления об основах их становления и о логике их организации могут получать экспериментальное подтверждение или отрицание. Это позволяет конкретизировать исходные представления в соответствии с *реальной логикой организации* изучаемых процессов. «Основная задача психологии, – писал Гальперин, – изучить строение, законы и условия ориентировочной деятельности, ее формирование, особенности, возможности на разных этапах развития личности... Структура ориентировочной деятельности не открывается ни внутреннему, ни внешнему наблюдению. Это не “явление”, а “сущность”. Именно структура ориентировочной части всякого действия составляет его психологические “механизмы”, психологические механизмы поведения. Эти “механизмы” нужно изучить, установить, построить!»⁷

Предложив для изучения психических процессов метод планомерного формирования, Гальперин выделил основные шаги организации действий, представив логику становления умственных действий в виде *шести этапов* их формирования. Организация умственных действий начинается с построения развернутых материализованных действий, преобразуемых затем в скрытые и автоматизированные психические акты, недоступные ни наблюдению, ни самонаблюдению субъекта. Этапы формирования отражают условия, призванные обеспечить активность и логичность действий. На первом этапе организуется «мотивационная основа» действия. При становлении мотивации у субъекта должен появиться интерес к действию, к его освоению. Исходя из представлений, что психи-

ческие процессы являются ориентировочными действиями и вначале они организуются в материальной форме, Гальперин выделил второй этап формирования – составление «схемы ориентировочной основы действия» (схемы ООД). Схема ООД – это система ориентиров и указателей, с помощью которых субъект получает возможность правильно выполнять шаги и операции действия. Третий этап – это выполнение действия в «материальной форме», т. е. с опорой на схему ООД. Материальный характер действия определяется не тем, что оно является физическим по форме, а тем, что действие выполняется с опорой на предметы, орудия и ориентиры, диктующие его логику.

Центральным моментом формирования умственных действий является их интериоризация. На четвертом этапе «громкой речи без опор» действие выполняется уже без опоры на ориентиры, диктующие логику его шагов. Субъект должен усвоить операции и связи между ними и далее не опираться на ориентиры, подсказывающие ему логику действия. Опорой действия теперь остается только речь, проговаривание действия вслух. Затем на пятом «этапе внешней речи про себя» субъект проговаривает действие молча, без звука. При переходе на шестой «этап скрытой речи» действие автоматизируется, сокращается и теряет форму проговаривания.

При переходе к четвертому и пятому этапам формирования, т. е. при отказе от ориентиров и от проговаривания действий вслух, видно изменение формы действий, которое обычно трактуют как феномен их интериоризации. Дальнейший переход от «внешней речи про себя» к «скрытой речи» кажется менее заметным и не слишком значимым. И на пятом, и на шестом этапе действие выглядит как внутренняя речь. В работах Л.С. Выготского и многих других психологов для определения скрытой формы умственных действий используется общее понятие – «внутренняя речь». Внутренняя речь явно отличается от громкой речи и выглядит именно процессом мышления. Но умственные действия на этапе «внешней речи про себя» и на этапе «скрытой речи» – это принципиально разные формы организации действия. На пятом этапе умственное действие все еще *конструируется самим субъектом*, организуется как процесс, требующий ориентирующих операций, внимания, скрытого проговаривания и пр. А на этапе «скрытой речи» действие уже *протекает спонтанно*, без всякого контроля за его организацией. Нельзя не видеть разницу между психическими процессами, протекающими спонтанно, по своей внутренней логике, и процессами создаваемыми, конструируемыми и управляемыми людьми. При проговаривании умственных действий «про себя»

мысль строится субъектом как создаваемая им структура. А на этапе «скрытой речи» мысль протекает как спонтанная активность, как автоматический процесс. Такие процессы как бы и проявляют субъектную природу человека, его способность действовать по внутренней субъектной логике.

Спонтанно протекающие, самоорганизующиеся умственные процессы подобны естественным физиологическим процессам организма. «Сокращенные формы психической деятельности, – писал П.Я. Гальперин, – совсем не похожи на свои начальные формы, и, взятые сами по себе, они по своей молниеносности, производительности и неуловимости представляют собой для непосредственного наблюдения нечто поистине удивительное и малопонятное. Их расшифровка в качестве сокращенных форм таких действий, первоначальное предметное содержание которых совершенно очевидно, бросает свет и на происхождение многих психических процессов, и на их истинное содержание и природу»⁸. Наши исследования 70-х годов показали, что и психологическая структура спонтанно разворачивающихся умственных процессов, и внутренняя структура одномоментных психических актов принципиально отличаются от композиции операций, наблюдаемой в виде конструируемых людьми предметных действий.

В 70-х годах XX в. предметом изучения в школе П.Я. Гальперина стали *симультантные психические акты* – мгновенные акты мышления и восприятия, психологическое строение которых скрыто не только от внешних наблюдателей, но и от самих мыслящих и воспринимающих мир субъектов⁹. Моментальные формы психической деятельности интересны не только своей производительностью, но еще и тем, что сам мыслящий или воспринимающий что-либо человек фактически *не участвует в построении психических актов как организующий их субъект*. Симультантные формы восприятия и понимания реализуются автоматически; человек обнаруживает их результат в виде образов или фактов понимания объекта. Формирование психических систем, в которых обрабатываются сложные комплексы информации, требовало от нас теоретического соглашения представлений о стабильных формах, воспринимаемых в виде *устойчивых объектов*, и о *процессах*, лежащих в основе формирования и организации этих объектов.

Наиболее популярными в психологии симультантными феноменами, обладающими признаками стабильности, были зрительные образы. Когда-то образы считались прямым отражением объектов, воздействующих на рецепторы. Однако затем исследования восприятия показали, что образы объектов вовсе не являются

копией воздействий, получаемых сетчаткой глаза, а представляют собой результат сложной обработки информации. В восприятии протекают неощущаемые быстрые процессы, анализирующие потоки импульсов и конструирующие образы, отличающиеся от оптической проекции объектов на сетчатку глаз. Образы стали анализироваться не как отпечатки импульсов, а как продукты сложных перцептивных актов. Образы стали соотноситься не только с формой объектов, проецируемых глазу, но и со строением нервных процессов, перерабатывающих поступающую к человеку информацию¹⁰. При изучении образов в психологии и определена проблема *симультианности* как сочетания *одномоментности* и *процессуальности* психических образований¹¹.

Обосновывая стабильность физических объектов, философы и физики создали представления о материи, якобы обеспечивающей существование и твердость объектов¹². Как будто в основе вещей лежит плотная материя и ее устойчивость обеспечивает стабильность объектов. Психические образы тоже воспринимаются как стабильные объекты, а их процессуальная основа скрыта от наблюдения. Объяснять устойчивость образов наличием в них некоей «идеальной» субстанции тоже пытались, хотя и с меньшей уверенностью. В современной науке уже мало кто ищет особую психическую субстанцию, лежащую в основе образов. Образы рассматриваются как результат организации перцептивных процессов, мозговых, нервных, электромагнитных по их физической основе. Такое понимание образов не снимает вопроса о том, какая же организация процессов обеспечивает их устойчивость. Да и в отношении физических и биологических объектов тоже стоят вопросы об организации процессов, обеспечивающих их устойчивость.

Еще более загадочными, чем образы, выглядят акты симультианного понимания, когда люди мгновенно узнают увиденные ими объекты. Человек видит вещь и тут же понимает, что он видит. При этом в самонаблюдении он не только не видит процессы, приводящие его к пониманию объекта, но и вообще не обнаруживает ничего, ощущаемого как процесс или явление. Описать в привычных образах акты симультианной категоризации, автоматически соотносящие воспринимаемые предметы со смыслами или понятиями, чрезвычайно сложно. Обратившись к формированию симультиантных умственных актов, мы полагали, что их изучение приблизит нас к пониманию *общих принципов формирования органических систем*. Ведь формирование умственных актов – это один из вариантов становления жизненных процессов, и в логике этого становления могут быть раскрыты истоки процессов, *порождающих*

живые системы. Умственные действия имеют в своем основании не конструкции элементов, а системы субъектных процессов, обеспечивающих организацию мышления. Скрытые от самого субъекта психические процессы обеспечивают опознание им объектов и понимание ситуаций. Благодаря этим процессам происходит мгновенная обработка информации, необходимая для соотнесения воспринимаемых объектов с системами понятий и категорий, определяющих значение этих объектов. Одномоментные акты мысли по их стихийности и автоматичности похожи на автоматически протекающие физиологические процессы. Например, активность печени или мозга тоже протекает автоматически без участия человека как управляющего ими субъекта. И поскольку психические процессы – это феномены естественной жизненной активности, потому в ходе их формирования мы могли выявить механизмы, детерминирующие любые жизненные формы, лежащие в основе организации любых органических систем. Жизнь обеспечивается потоками обеспечивающих ее функциональных процессов. Развернув клубки сил и процессов, скрытых в актах simultанного понимания, мы могли понять логику свертывания и simultанзации органических процессов в формы тел и других simultантных структур организмов.

Формирование simultантных умственных актов, проводившееся нами в 70-х гг., позволило не только раскрыть внутреннюю структуру умственных действий и логику их становления, но и выявить *общие принципы формирования органических систем*¹³. Именно при формировании simultантной категоризации были раскрыты принципы организации органических систем. *Любые органические системы возникают не как конструкции элементов, а в виде многоуровневых петлевых циклов функционально направленных процессов.* Функциональная направленность процессов, лежащих в основе биологических систем, задается глобальными биосферными напряжениями и противоречиями, определяющими функции организменных процессов. На основе общих принципов функциональной самоорганизации систем в 80-х гг. была описана логика формирования процессов, обеспечивающих организацию живых систем, определены энергохимические противоречия, создающие природные основы жизни¹⁴. В объяснении формирования жизни была развернута логика функциональной организации геохимических процессов, обеспечивающих становление и функционирование организмов. В 90-х гг. на основе знания логики функциональной организации систем были раскрыты и описаны принципы биосферной детерминации социальных процессов и

конфликтов¹⁵. Знание принципов функциональной самоорганизации систем и формирования социальных конфликтов позволяет предсказывать политические события в разных регионах планеты. Логика самоорганизации социальных систем важно учитывать при организации социальной деятельности.

Примечания

- 1 Главная проблема психологии выражена в самом ее названии (*psyche* – душа, *logos* – мировой закон или разум). Много веков предметом психологии было постижение основ субъектности человека и активности живых организмов, осмысление логоса души – природного логического основания, детерминирующего психические формы (См.: *Шабельников В.К.* История психологии. Психология души. М., 2011).
- 2 Определенным исключением является психологическая концепция Жана Пиаже, стремившегося соотнести основы субъектности с логикой организации биологических процессов.
- 3 Хотя иногда А.Н. Леонтьев представлял предмет деятельности и как идеальный, как некую «виртуальную реальность».
- 4 *Пиаже Ж.* Психология интеллекта // Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М., 1969. С. 169.
- 5 Классические представления о душе, как оживляющей человека основе субъектности, характеризовали душу либо как энергетический *двигатель* тела (Гераклит, Демокрит), либо как невидимую *формообразующую* субстанцию, оживляющую и организующую субъектность человека (Платон).
- 6 См. об этом: *Шабельников В.К.* Предметность и субъектность детерминирующего мира в концепциях психологии // *Методология и история психологии.* 2006. Тематический выпуск. Предмет психологии. Т. 1. Вып. 1. Январь–июнь. С. 23–41.
- 7 *Гальперин П.Я.* Проблема деятельности в советской психологии // Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. М., 2008. С. 268.
- 8 *Гальперин П.Я.* Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР. М., 1959. С. 445.
- 9 Симультаные – от англ. *Simultaneous* (одновременный) – психические акты мышления или восприятия, в которых мгновенно, одновременно обрабатываются значительные объемы информации.
- 10 *Osgood Ch.E.* Method and Theory in Experimental Psychology. Oxford, 1956; *Соколов Е.Н.* Восприятие и условный рефлекс. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1958; *Конорски Ю.* Интегративная деятельность мозга. М., 1970; и др.
- 11 *Koffka K.* Perception: An Introduction to the Gestalt Theory // *Psychological Bulletin.* 1922. № 19. P. 551–585; *Запорожец А.В., Венгер Л.А., Зинченко В.П.,*

- Русская А.Г.* Восприятие и действие. М., 1967; *Шехтер М.С.* Зрительное опознание. М., 1981; и др.
- ¹² В современной физике представления о стабильной материи все более замещаются представлениями о квантово-волновой энергетической природе вещества.
- ¹³ *Шабельников В.К.* Формирование быстрой мысли (психологические механизмы «непосредственного» понимания). Алма-Ата, 1982. 152 с.; *Shabelnikov V.* How to think rapidly. New Daily: Arnold Publisher, 1987. 165 p.
- ¹⁴ См.: *Шабельников В.К.* Жизнь как функциональная система // Психика как функциональная система (Природа – жизнь – личность: принципы самоорганизации). Алма-Ата, 1986; *Он же.* Роль самоорганизации биосферы в возникновении и развитии жизни // Современные проблемы изучения и сохранения биосферы. Т. 1. Свойства биосферы и ее внешние связи. СПб., 1992.
- ¹⁵ См.: *Шабельников В.К.* Биосферная детерминация в развитии психологии народов // Национальные процессы в Казахстане: пути и способы их регулирования. Алма-Ата, 1992; *Он же.* Психологические следствия полиэтнического и моноэтнического развития. Европа и Азия // Национальное и интернациональное в воспитании. Алматы, 1994. С. 55–66; *Он же.* Демократизация Востока: психологические проблемы // Развитие личности. 1997. № 1; *Он же.* Гео-биосферная детерминация социальных процессов и конфликтов // Этология человека на пороге 21 века. М., 1999; *Он же.* Социальные процессы как компоненты биосферы // Стратегия жизни в условиях планетарного экологического кризиса. СПб., 2003. Т. 3. С. 249–262; и др.

И.М. Слободчиков
Е.А. Гольденберг

ПСИХОЛОГИЯ «ДОНАТА»: КОНТУР ПРОБЛЕМНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Статья посвящена специфике формирования игровых зависимостей на основе так называемого феномена «доната» (англ. – жертвовать), особому виду компьютерного игрового взаимодействия игрока и создателя игр, при котором игрок покупает игровые принадлежности, «фишки», за реальные деньги.

Ключевые слова: донат, компьютерная игра, личностные характеристики.

Одной из глобальных проблем современного мира можно считать интернет-зависимость, которая, несомненно, несет в себе психологическую подоплеку. Постоянное присутствие в социальных сетях, чатах, создание собственных героев в онлайн-играх могут являться способом снятия внутреннего эмоционального дискомфорта, возникающего под воздействием (на основе) постоянных стрессовых ситуаций.

Анализ компьютерных игр, а также особенности игры на компьютере разных людей позволяет выделить некоторые особенности развития «компьютерных» игр. Так, на первых этапах знакомства ребенок (или взрослый) играет в основном в одиночестве. Здесь в качестве «партнера» по воображаемой ситуации выступает машина. Можно сказать, что на этом этапе он играет **вместе** с компьютером. Следующей ступенью развития компьютерных игр являются «игры вдвоем», когда ребенок начинает играть в одну и ту же компьютерную игру с другом или соседом. В данном случае он либо играет **против** другого, либо **вместе** с ним выполняет цели, заданные игрой. И наконец, на третьем этапе человек начинает играть вместе с другими людьми. При этом компьютер

предоставляет собой игровую реальность, средство, условия, где такие игры становятся возможными. Ярким примером таких игр являются так называемые многопользовательские онлайн-игры, объединяющие десятки тысяч игроков со всего мира в едином виртуальном пространстве¹.

Анализ психологической литературы по проблемам компьютерной игровозависимости и публикаций в СМИ позволяет выделить две критические точки. «Первая точка» была отмечена в 1970-х годах прошлого века и затронула в основном Европу и Америку. Ее появление, как правило, связывают с распространением игровых приставок.

«Вторая точка» компьютерной игровозависимости возникла значительно позже и непосредственно связана с многопользовательскими играми. Таким образом, есть убедительные основания говорить, что собственно именно с возникновением и развитием многопользовательских онлайн-игр проблема компьютерно-игровой зависимости снова стала особенно острой.

Цель данной работы – теоретическое обсуждение игровых аддикций, а именно разбор такого явления, как «донатство» в онлайн-играх.

Несмотря на то что онлайн-игры существуют уже длительное время, вопрос аддикций от такого рода игр стал интересовать ученых только около 10 лет назад.

На сегодняшний день среди американских и европейских психологов существует две полярные точки зрения на эту проблему. С одной стороны, многие исследователи игнорируют существование компьютерно-игровой зависимости, ссылаясь на то, что «...до сих пор не существует убедительных доказательств того, что зависимость от видеоигр является психологическим расстройством или психической патологией» (из доклада АМА от июня 2007 г.). Так, Американская Медицинская Ассоциация (АМА) не собирается в ближайшем будущем включать игровую зависимость в реестр существующих психических расстройств (American Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders). С другой стороны, существует ряд исследователей (Д. Джентл, М. Орзак, К. Пирс), которые считают компьютерно-игровую зависимость распространенной серьезной психической патологией. Так, М. Орзак², ссылаясь на исследования, проведенные Н. Йи, утверждает, что под определение «зависимые» попадают 40% из 10 млн человек, играющих в самую популярную многопользовательскую онлайн-игру World of Warcraft³. Эти ученые предлагают использовать в качестве лечения игровой зависимости наряду с психотерапией и лекарственные препараты.

Г. Браун рассматривает игровую аддикцию наряду с зависимостью от азартных игр, наркотиков, алкоголя и утверждает, что, как и другие виды зависимостей, она сопровождается постоянными мыслями об этом виде деятельности, невозможностью контролировать свое поведение, неадекватными реакциями на вмешательство в этот вид деятельности со стороны других и т. д.⁴ Д. Джентл и Х. Марни считают, что при помощи игр многие люди ограждают себя от социального контакта и в большей степени стремятся достигнуть чего-то значимого в игре, чем в реальной жизни⁵. По мнению М. Броди, формирование зависимости от онлайн-игр происходит за счет нарушения социальных контактов, нехватки коммуникативных навыков, состояния депрессии и т. д. Одной из самых распространенных причин зависимости, по мнению Р. Риана, можно считать стремление создавать социальные контакты в виртуальной реальности, т. е. компенсировать свои неудачи в общении в реальной жизни⁶. В то же время Х. Коул и М. Гриффитс утверждают, что активное участие в онлайн-играх нельзя характеризовать только в негативном ключе. Они являются высокосоциальными средами, что отражается во взаимоотношениях персонажей во время игры и за ее пределами. Коулу и Гриффитсу удалось выяснить, что среднее количество друзей, дружеские отношения с которыми завязались во время игры, равно 7. По результатам их исследования получилось, что 40% опрошенных встречаются в реальной жизни в компании из 2–3 человек, а еще 20% – небольшими группами, что свидетельствует об их высокой активности в социальной сфере⁷.

Анализом специфических зависимостей на протяжении ряда лет занимались и отечественные исследователи, среди которых могут быть отмечены работы Е.В. Войскунского, А.Г. Жилиева, А.А. Максимова, И.М. Слободчикова и др.

Итак, на сегодняшний день компьютерно-игровая зависимость определяется большинством исследователей как форма психологической зависимости и ставится в один ряд с такими аддикциями, как зависимость от азартных игр, алкоголизм и наркомания. В качестве ее симптомов Г. Браун называет симптомы, свойственные другим вышеперечисленным зависимостям. Например: «постоянные мысли об этом виде деятельности», «агрессивная реакция на вмешательство в эту деятельность», «незаконные действия ради поддержания этой деятельности», «невозможность остановить или контролировать свое поведение» и пр. Многие исследователи (Р. Баттеруод, К. Пирс) в качестве симптома также называют количество времени, проводимого за компьютерными играми.

Д. Джентл и Х. Марни также отмечают, что игрозависимые обычно изолируют себя от форм социального контакта и предпочитают стремиться к внутриигровым достижениям, а не к достижениям в реальной жизни.

В последнее время самыми распространенными компьютерными играми становятся массовые многопользовательские онлайн-игры⁸, где миллионы пользователей взаимодействуют между собой, кооперируются, выстраивают совместную деятельность при помощи собственных аватаров⁹, а также тратят много денег на усовершенствование своих персонажей. Такой специфический обмен реальными деньгами на игровую «валюту» и «материал» определяется как «донатство» («donate»), что в переводе с английского означает «пожертвование»¹⁰. Саму онлайн-игру можно рассматривать в качестве способа самовыражения¹¹, которое отражается в основных декларируемых мотивах «доната».

1) *Потребность в принадлежности.* С каждым годом сетевые и браузерные игры становятся все более социальными, то есть игра в режиме «соло» (вне групп, кланов, альянсов) лишена преимуществ, доступных группе игроков, таких как:

- получение бонусов, доступных высокоуровневым альянсам/кланам;
- участие в «пати» при атаке РБ (Рейд Босс – игровой моб, с высокой вероятностью выпадения предметов класса «легендарный»/«эпический», победа над которым, как правило, доступна только группе игроков);
- участие в зачистке эпик данжей (игровая локация с ускоренным набором опыта и шансом выпадения предметов класса «легендарный»/«эпический»).

Персонаж может быть качественно «прокачан» (броня, оружие, характеристики и прочее), но при отсутствии ВИП-аккаунта вся группа будет получать уменьшенный опыт и шанс выпадения предметов. А это потерянное время, доход, удовольствие от игры. Соответственно при формировании групп (при прочих равных условиях) предпочтение будет отдано игроку с наличием ВИП-аккаунта.

2) *Потребность в доминировании.* В онлайн-играх сформировался стиль игры ПК (плэй-киллер, «убийца игроков»). Обычно ПКшеры нападают на игроков слабее себя с целью «выбить» предмет/ресурс либо получить моральное удовлетворение от победы. Для удовлетворения потребности в доминировании в играх создаются условия для схваток игроков, не нарушающих игровых правил. Это специальные события либо локации, в которых игроки

сражаются друг с другом. Для победы в подобных сражениях необходимо либо точное знание игровой механики и время (на приобретение/крафт) снаряжения, либо донат.

3) *Потребность в безопасности*. Если за спиной игрока не стоит сильный клан либо нет возможности получить преимущество/защиту за счет купленного в игровом магазине оружия/брони/привилегий, то (особенно на начальных уровнях) игрок становится легкой добычей для ПК.

4) *Месть/зависть*.

5) *Потребность в признании*. Первые места в рейтинге (легенды/герои сервера).

6) *Комфорт*. Ускоренный набор опыта, игровой валюты, повышение шанса выпадения предметов класса «редкий» и выше.

Прежде чем перейти к типологии донаторов, рассмотрим основные «полевые» понятия (системы оплаты онлайн-игры):

- Pay to play (p2p): способ распространения компьютерных игр, отличающийся наличием ежемесячной абонентской платы;
- Free-to-play (F2P) – способ распространения компьютерных игр, позволяющий пользователю установить игру без внесения денежных средств. Авторы игр получают прибыль путем микротранзакций (донат), которые делают процесс игры более простым, комфортным и разнообразным. Для внутриигровых покупок используется игровая валюта с определенными правилами конвертации из реальных денег (например, скидками при обмене крупных сумм).

Существуют несколько разновидностей Free-to-play модели.

- «Мягкая» модель. В ней работает тождество «время = деньги»: многочасовой игрой возможно заработать всё то, что дает такие же преимущества, что и предметы/привилегии, купленные в игровом магазине. Эта модель позволяет также передавать/продавать купленные за реальные деньги (донат) предметы/преимущества другим игрокам за внутриигровую валюту либо раритетные/квестовые предметы. Что опять же позволяет донатствующему игроку экономить время на добывание необходимых вещей/ингредиентов, а не вносящим в игру реальные деньги приобретать предметы/преимущества, облегчающие процесс игры. В этой модели игры за реальные деньги продаются предметы/привилегии, повышающие шанс чего-либо (выпадения предметов, критического удара и т. д.), повышающие скорость набора опыта, повышающие комфортность игры, придающие персонажу уникальность (различные варианты внешнего вида персонажа, спутника, ездового маун-

- та). При этом (при грамотной «прокачке») персонаж игрока, не вложившего в игру ни копейки реальных денег, способен на равных конкурировать с персонажем «на донате». Задача «мягкой» модели – собрать в одной игре максимум активных игроков, одинаково удовлетворенных игрой. Школьника, который имеет много свободного времени, но пока денег не зарабатывает; студента, который делит время между учебой, приработком и игрой; и их родителей, которые не могут играть более нескольких часов в неделю. Учитывая, что в подобные игры люди играют по много лет, расчет ведется и на то, что школьник/студент, получив возможность зарабатывать, начнет вкладывать в игру деньги так же, как это делали взрослые.
- «Жесткая» модель – продажа мощных, не передающихся другим персонажам артефактов, дающих решающее преимущество перед противником, не вносящим в игру реальных денег. В этой модели отсутствие доната не может быть полностью компенсировано ни знанием игровой механики, ни временем, проведенным в игре.

Уникальность модели Free-to-play:

- микротранзакции позволяют поддерживать сервера за счет состоятельных пользователей (донатов), давая менее обеспеченным возможность бесплатной игры;
- выбирая этот вариант, игроки, как правило, вносят в игру намного большие суммы, чем при pay to play. Важным критерием выступает добровольность внесения средств.

На основе вышеописанных мотивов донаторов, а также на основе основных систем оплаты онлайн-игр можно выделить следующие типы донаторов:

1. Не умеет играть (и не готов учиться и пр.), нужно «всё и сразу». Донат несбалансирован, нелогичен (покупка ненужных данному типу персонажа предметов и опций) и за счет этого малоэффективен (персонаж может быть побежден игроком с бесплатной, но грамотной прокачкой и знанием стратегии и тактики игры).
2. «Нагибаторы» (жарг.) – «игра в режиме бога», т. е. склонность к созданию «неубиваемых» персонажей. Это тип характерен либо при компенсации проблем в реальной жизни за счет игры, либо для детей/подростков.
3. «Зависимые» – игра вместо жизни. За счет доната создают себе в игре «идеальный мир».
4. Успешные в реальной жизни и игре, «донатят» для получения дополнительного удовольствия от игры, эмоций. Донат

сбалансирован, четко знают что хотят. Способны добиться успеха в игре и без внесения дополнительных средств, но предпочитают экономить время, обменивая его на деньги. Для этого типа игроков важно право выбора («могу себе позволить то, что хочу»).

5. «Продажники» (жарг.) – прокачка персонажей, добыча «эпиков», «легендарок», игровой валюты на продажу с выводом полученных денег в реал (в большинстве игр запрещено правилами).

На основе теоретического обзора можно сделать следующие выводы.

1. Поле исследований на тему «донатов» минимально. По тематике не только не существует научных исследований, но и описаний «бытового» уровня, в том числе и собственно сетевых интернет-описаний, – минимальное количество.

2. Психологические особенности «доната» и их анализ, описание и выявление специфики представляются исключительно важной темой в связи с исследованием сложных (непрямых) поведенческих моделей.

3. Анализ психологических особенностей «донатов» и специфики их мотиваций дает ключ к пониманию ряда сложных закономерностей поступочной составляющей действий личности: механизмов и особенностей сложных психологических замещений и компенсаторных реакций, как интер-, так и интрапсихических.

Обозначая в качестве основного параметра исследования «психологические особенности личности донатора», мы в то же время исследуем механизм формирования сложной специфической компьютерно-игровой зависимости в контексте специфики статусно-ролевого поведения. В этой связи основной группой исследования в нашем случае будет в дальнейшем являться группа 4 (субъекты, успешные в реальной жизни и в игре).

Примечания

¹ Максимов А.А. Личностные особенности людей с компьютерно-игровой зависимостью: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2002. С. 8.

² Там же.

³ Там же. С. 9.

⁴ Brown G.L. Impulse control disorders: a clinical and psycho biological perspective, March 15, 2004.

⁵ Gentile D.A. Pathological video game use among youth 8 to 18: A national study // Psychological Science. 2009. Vol. 20 (5). P. 594–602.

- ⁶ *Ryan R.M., Rigby C.S., Przybylski A.* The motivational pull of video games: A self-determination theory approach // *Motivation and Emotion*. 2006. Vol. 30. P. 347–364.
- ⁷ *Cole H., Griffiths M.D.* Social interaction in massively multiplayer online role-playing gamers // *CyberPsychology & Behavior*. 2005. Vol. 8. № 3. P. 110.
- ⁸ *Савинская О.Б., Шоташвили В.А.* Влияние увлеченности онлайн-играми на интенсивность коммуникаций и социальные навыки игроков // *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*. 2013. № 5 (117).
- ⁹ *Cole H., Griffiths M.D.* Op. cit. P. 111–113.
- ¹⁰ Донат // *WOW Словарь*. [Электронный ресурс] URL: <http://wowslovar.ru/donat/> (дата обращения: 09.08.2015).
- ¹¹ *Краснова С.В., Казарян Н.Р., Тундалева В.С., Быковская Е.В., Чапова О.Е., Носатова М.О.* Как справиться с компьютерной зависимостью // *Libma.ru*. Библиотека обучающей и информационной литературы. [Электронный ресурс] URL: http://www.libma.ru/kompyutery_i_internet/kak_spravitsja_s_kompyuternoi_zavisimostyu/index.php (дата обращения: 09.08.2015).

Человек в перспективе развития

В.Т. Кудрявцев
Д.И. Фаттахова

РЕБЕНОК НА ПОРОГЕ УЧЕНИЧЕСТВА: ВООБРАЖЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ОБЩЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Анализируются функции воображения дошкольника, необходимые для включения ребенка в новую социальную ситуацию развития, которая характеризует начало младшего школьного возраста. Новая социальная ситуация развития – это прежде всего новые формы общения ребенка со взрослым и другими детьми внутри новой ведущей деятельности – учебной. Воображение рассматривается как условие развития общения в старшем дошкольном возрасте в ряду значимых показателей – сформированности социально-коммуникативных умений и коммуникативной компетенции, лежащих в основе «социального компонента» школьной готовности.

Ключевые слова: воображение, общение, новая социальная ситуация развития, позиция ученика, социально-коммуникативные умения, культура поведения, коммуникативная компетентность, «социальный компонент» школьной готовности.

Поступление вчерашнего дошкольника в первый класс связано не только с перспективой овладения новой для него учебной деятельностью. Главная проблема, которая возникает перед ним и всеми взрослыми – ответственными участниками его жизни (педагогами, родителями), – это проблема включения ребенка в новую социальную ситуацию развития (Л.С. Выготский). Учебная деятельность лишь задает, но не исчерпывает ее своеобразие. Ведь позиция ученика, которую предстоит занять ребенку, не ограничивается операционно-технической и даже мотивационной готовностью к овладению учебными предметами. Ученик – это особая «жизненная позиция» в возникшей, складывающейся, меняющейся-

ся социальной ситуации развития. Осмыслить ее с этой позиции гораздо труднее, чем освоить азы «школьных техник». Любая новая социальная ситуация развития по сути своей – *проблемная*¹.

Школьные знания (в основе которых лежат научные понятия о законах мира в отличие от житейских представлений о вещах, накапливаемых повседневно) и уклад школьной жизни – одинаково проблемны для ребенка. Школа как «образовательная среда», как «жизненное пространство» предполагает особую систему взаимоотношений детей и взрослых. В эту систему первоклассника приходится специально вводить (для чего, например, еще во второй половине 1980-х годов Г.А. Цукерман и К.Н. Поливановой был разработан особый 10-дневный «курс» «Введение в школьную жизнь»²), ее нормы не могут быть приняты им «по умолчанию». Уже сама по себе фигура учителя не является для ребенка «самоочевидной». Показать, «как делать», может любой взрослый в любом месте: для этого не нужна школа. Научить, «как делать», – только учитель, только в школе, куда и другие дети приходят именно за тем, чтобы вместе учиться, в то время как повторять показанное можно и в «индивидуальном порядке». Переступив порог школы, взрослые и другие дети, даже знакомые, становятся в некотором смысле «другими». А главное – «другим» должен стать сам ребенок.

Готовность к ученичеству – лишь один из кумулятивных эффектов *личностного роста ребенка*, который наиболее интенсивен именно в старшем дошкольном возрасте, если рассматривать период развития от 0 до 6–7 лет. Развивающие эффекты любого образования – это прежде всего изменения, происходящие в личностном мире ребенка (и взрослого, который первоначально выступает их инициатором). Знания, умения, навыки выполняют при этом важнейшую, но все-таки инструментальную функцию. И наоборот, эти изменения создают широкую основу для освоения «инструментария» любого вида деятельности в настоящем и будущем. Школьное учение, учебная деятельность в собственном смысле слова и предполагают осмысление, осознание ребенком себя в качестве субъекта этих изменений (В.В. Давыдов).

И самые серьезные трудности «поджидают изнутри», а вовсе не «извне». Об этом свидетельствует и терапевтический опыт. Американский психолог Кларк Мустакас³ проводил многомесячную сессию с девятилетним Дэвидом, которого никак нельзя было назвать школьным «неофитом». Отношения Дэвида в школе уже сложились, во всяком случае, формально, неодолимых проблем с успеваемостью у него не наблюдалось. Тем не менее на повседневные, самые рядовые «трудности школьной жизни» Дэвид реагиру-

вал в «квазиневротических» формах: это могли быть вспышки раздражительности, приступы рвоты или нарушения сна. Мустакасу удалось выявить причину: она, как и ее решение, коренились в особенностях «уникального восприятия» Дэвидом «различных аспектов его школьной жизни»⁴. Дэвид буквально не мог найти своего места в этой жизни, поскольку испытывал трудность в понимании учительской миссии, с которой только и может быть соотнесена, по-настоящему идентифицирована, да и просто выстроена собственная позиция ученика. Травмирующее непонимание смыслов и мотивов поведения учителя, его отношения к ребенку было лишь следствием.

Путь к обретению понимания – «общего» и «частного» – был найден в творчестве, «совместном исследовании» ребенком и взрослым (терапевтом) смыслов школьной жизни, их переосмысления, проблематизации, переконструирования, или, говоря языком гештальтпсихологов, «перецентрирования» (*umzenterlung*), в воображении образа этой жизни, сложившегося у Дэвида, внутри которого ему предстояло заново простроить образ собственного «Я». Терапевтическая сессия протекала в форме игр, диалогов, свободного сочинительства, всего того, что способствовало творению в детском сознании «нового» школьного мира, выработке, по выражению Мустакаса, «своей философии школьной жизни»⁵, а не просто поиска объяснений отдельных причин отдельных действий учителя в той или иной ситуации. По мере этого вскрывались источники происхождения всего комплекса проблем, остро переживаемых Дэвидом, осознавалось их подлинное содержание. «Школа, которая была угрожающим и болезненным фактором, стала увлекательной игрой... Эта игра помогла Дэвиду принять сложившуюся ситуацию и проявить в ней свои таланты»⁶. В терминах культурно-исторической психологии Л.С. Выготского это можно назвать интеллектуализацией аффекта – через творчество, собственно психологическую основу которого он усматривал в воображении⁷.

Можно предположить, что Дэвид относился к (увы, давно растущему во всем мире) числу детей, которые испытывали игровой дефицит еще в дошкольном детстве на фоне деформированной и редуцированной взрослыми палитры форм детской жизни в целом. Игра ничему не учит. Она создает глубинную и предельно широкую основу для любого учения. Два ребенка играют в мяч – перебрасывают его друг другу, обмениваясь своеобразными «посланиями»: полет мяча должен выражать определенное внутреннее состояние – радость и грусть, усталость и бодрость, сосредоточенность и несобранность, серьезный и шаловливый настрой. Не

правда ли, это напоминает написание и чтение писем? Что такое письмо? В первую очередь – адресация, выражение чувств и мыслей для другого, мотивированное стремлением быть понятым на «том конце» и получить «оттуда» ответ. Значит, свое послание, уже в момент его создания, нужно «прочитать» глазами адресата, другого человека, группы людей, в пределе – всего человечества (Э.В. Ильенков⁸) – ведь адресаты меняются, а законы письма сохраняются. Посредством воображения – «третьего глаза культуры»⁹. А дошкольники при обучении письму на занятиях тренируются в прописях – учатся выводить непонятные значки. Чтобы сделать значки менее «эзотеричными», их поначалу приближают к изображению реальных предметов. Потом взрослые долго «бьются» с тем, что подопечные вместо написания буквы *z* рисуют уточек. Как и с тем, что, выполняя то или иное учебное задание, ребенок неспособен оценить результат его выполнения со стороны, глазами того же учителя. Равно как самостоятельно, без его вмешательства проконтролировать сам процесс выполнения. «Не хватает воображения», «недоиграл», чтобы полноценно учиться...

Игра к тому же – ранняя (хотя не самая первая) школа абстракции и обобщения. Ребенок – на палочке, он уже не только Петя Иванов, но еще и наездник. Может быть, красный конник, может быть, ковбой, может быть, спортсмен или любитель верховой езды – неважно. Просто наездник. Фигура условная и абстрактная. В пределе – «человек вообще». Едва ли дошкольник сможет представить такого субъекта в иной ситуации. В игре же он естествен, более того, необходим. А школьное знание – это не рассказ учителя о своем личном опыте (Д.Б. Эльконин). Это – понятия, отделенные от любого личного опыта. Даже от опыта того, кто добыл знание. Параллельные прямые пересекаются в неевклидовом пространстве не по прихоти Лобачевского, а в силу устройства этого пространства. Да и Татьяна Ларина «удрала замуж» не по прихоти Пушкина... И научное знание, ставшее школьным, и художественный образ – обобщенное и обобществленное «коллективное достояние человечества», воплощение «единства обобщения и общения» (Л.С. Выготский). И относиться к нему нужно именно так. Игра впервые и впускает в жизнь ребенка фигуру «обобщенного другого» (по выражению Дж.Г. Мида), делает его ее соучастником, активным действующим лицом. Если этого не произойдет, ребенок будет учиться для учителя – в лучшем случае.

Терапевтическое искусство Кларка Мустакаса позволило компенсировать дошкольный игровой дефицит девятилетнему школьнику. Но это удается далеко не всегда. Поэтому так важно

психологически и педагогически корректно подвести ребенка к порогу школьного ученичества уже в детском саду, используя для этого возможности дошкольного образования и достижения дошкольного детства, представшие в виде специфических возрастных психических новообразований, центральное среди которых – воображение.

Полноценно сформированное в старшем дошкольном возрасте воображение создает для ребенка саму возможность его включения в новую социальную ситуацию развития на стыке двух периодов детства, причем включения в качестве субъекта.

Научиться содержательно (теоретически) обобщать, по В.В. Давыдову, – и значит научиться учиться¹⁰. По большому счету, это то, что отличает школьное учение от любого другого. Но отсутствие практики «содержательного общения» (Г.А. Цукерман, Е.Е. Кравцова), в которой у ребенка, как уже отмечалось, накапливается и первый опыт специфического (необыденного, «нежитейского») обобщения, может вылиться в психологическую неготовность к школе. Привитие социально-коммуникативных умений «в чистом виде» на этапе завершения дошкольного детства не только не решает проблемы, но и, по большому счету, невозможно. Игровой опыт, в котором возникают, складываются и закрепляются эти умения, предполагает их анализ и педагогическую поддержку в качестве *эффектов развития воображения*.

В игре человеческий мир, человеческая культура, человеческая жизнь приоткрываются ребенку как система «обращений» людей друг к другу (Ф.Т. Михайлов) внутри их деятельности, ее смыслов и мотивов (Д.Б. Эльконин). Дошкольник «воображает» не сами по себе «вещи», а отношения людей по поводу вещей, т. е. то, что приносит в эти «вещи» смысл и наполняет их этим смыслом для всех, кто вступает в эти отношения. В этом и состоит главная функция воображения – «схватывание целого раньше частей» (Э.В. Ильенков, В.В. Давыдов, Е.Е. Кравцова, В.Т. Кудрявцев). Для включения в новую социальную ситуацию развития она – не просто важная, а определяющая. Развитие этой функции, которая характеризует воображение не только в качестве базиса человеческого познания, но и опосредствующих познание форм коммуникации¹¹, результируется и в так называемом социальном компоненте школьной готовности. Развитие воображения в старшем дошкольном возрасте – это оптимальный вектор формирования психологической готовности к школе (В.В. Давыдов, В.Т. Кудрявцев, Е.Е. Кравцова). Ведь образ новой социальной ситуации развития и своего места в ней является *образом воображения*.

Из этого мы исходили, приступая к экспериментальному исследованию проблемы. Мы предположили, что развитие воображения определяет сформированность коммуникативной сферы старшего дошкольника по ряду значимых показателей (см. ниже) и опосредованно – социального компонента школьной готовности. Данное экспериментальное исследование было организовано в ГБОУ СОШ № 2107 СП 1589 г. Москвы. В исследовании приняли участие дети старшей и подготовительной групп: старшая группа – 28 человек, подготовительная группа – 22 человека. Возраст детей – 5–7 лет.

Для проверки нашего предположения использовались следующие методики:

- модификация методики «Наблюдение за культурой поведения детей» А.М. Щетиной;
- методика «Картинки» Е.О. Смирновой;
- методика «Странная картинка» В.Т. Кудрявцева;
- методика «Где чье место» Е.Е. Кравцовой.

Опишем методики несколько подробнее.

Модификация методики «Наблюдение за культурой поведения детей» А.М. Щетиной

При помощи методики исследуется культура поведения детей по параметрам, соответствующим ряду коммуникативных умений (обращаться за помощью и оказывать ее, поддерживать диалог и др.). Методика представляет собой бланк с таблицей, где по горизонтали обозначены характеристики культуры поведения детей, а по вертикали вносятся фамилии детей по группам. Бланки методики заполняются воспитателем. Воспитателю необходимо поставить галочку в ячейке напротив соответствующей ребенку характеристики.

Уровни культуры поведения ребенка (низкий, средний и высокий) определяются по количеству набранных баллов.

Методика «Картинки» Е.О. Смирновой

Методика направлена на выявление коммуникативной компетентности в общении со сверстниками.

Детям показывают картинки с изображением конфликтных ситуаций, на каждой из которых присутствует обиженный персонаж. Набор картинок выбирается в соответствии с полом ребенка: на картинках для мальчиков изображен обиженный мальчик, на картинках для девочек – обиженная девочка. Каждая картинка предъявляется отдельно.

Детям задается вопрос: что нарисовано на этой картинке? Если ребенок видит на рисунке конфликтную ситуацию, его спрашивают:

«Что бы ты сделал на месте этого (обиженного) мальчика (девочки)?» В тех случаях, когда ребенок не замечает обиды, не соотносит ее с конфликтной ситуацией и дает «общий ответ» на первый вопрос («Дети», «Мальчики и девочки играют»), констатируется отсутствие социальной компетентности. Если ребенок замечает конфликт и пытается предложить содержательную интерпретацию событий, изображенных на картинках, варианты ответов квалифицируются следующим образом:

уход от ситуации (ответы типа «убегу», «не знаю», «пожалуюсь маме», «обижусь»);

агрессивный выход («всех прогоню», «побыю», «расстреляю», «покусаю» и т. д.);

вербально-оценочное решение («скажу, что так нельзя», «скажу, что она плохо сделала», «объясню, как надо»);

конструктивное решение («найду других друзей», «построю новый дом», «починю куклу», «подожду»).

Методика «Странная картинка» В.Т. Кудрявцева

Методика позволяет диагностировать уровень развития воображения старших дошкольников на основании оценки способности к преобразованию исходной целостности путем разрешения противоречия («схватывая целое раньше частей»).

Ребенку предъявляется картинка с изображением человечка, над головой которого одновременно сияет солнце и светит луна со звездами (солнце и луна со звездами отделены друг от друга некоторым расстоянием). Ребенка спрашивают: «Посмотри внимательно на эту картинку и скажи: что здесь нарисовано?» После того как ребенок ответил, ему задается другой вопрос: «Как ты думаешь, правильно ли нарисована эта картинка, или же художник что-то напутал? Так может быть?» Если ребенок считает картинку «неправильной», то психолог предлагает ему объяснить и показать, как сделать ее «правильной». (Использование карандаша не является обязательным, если сам ребенок не обращается к нему.)

В ходе обследования фиксируются особенности подхода ребенка к содержанию задания в задании противоречию. Выделяется 5 типов решений (ответов):

1. Ребенок считает картинку правильной, игнорируя имеющееся в ней противоречие.

2. Ребенок видит противоречие, но не знает, как его устранить и тем самым исправить картинку.

3. Ребенок замечает противоречие и пытается его избежать путем разрушения целостного изображения, деления одной картинки на две. При этом он предлагает разделить линией чело-

вечка и «небесные тела» или разбить изображение на два сектора, в одном из которых окажется человек и солнце, а в другом – луна со звездами (и наоборот). Возможен более простой вариант ответа: стереть (зачеркнуть) либо солнце, либо луну со звездами.

4. Ребенок предлагает переделать рисунок так, чтобы одни элементы изображения остались прежними, а другие были превращены в нечто принципиально иное, например: из звезд сделать птичек, из луны – мячик; солнце – оставить; луну – оставить, а из солнца сделать фонарь.

5. Ребенок творчески преобразует целостное изображение. Он предлагает вписать «небесные тела» в рамки или овалы, «тогда это будут картинки, которые могут висеть на стене комнаты, где живет человек». Таким же способом, по мнению ребенка, можно превратить солнце в «картинку на стене», а луну со звездами – в «вид из окна». То есть ребенком создается целостный контекст ситуации – «комната». Возможен и другой вариант: дорисовать шарик, на котором будет изображена луна со звездами, а человек будет с ним гулять под солнцем.

Методика «Где чье место» Е.Е. Кравцовой

Как и вышеописанная, эта методика является инструментом диагностики уровня развития воображения ребенка. Она дает возможность проследить, насколько ребенок сумеет проявить свое воображение в жестко заданной предметной ситуации.

Для проведения этой методики-игры используется специальный рисунок с изображением домика, рядом с которым стоит коляска, конура, растет дерево, имеется клумба, пруд и т. д. При этом ребенку предлагается набор кружочков, на которых изображены предметы, животные и др. Ребенка просят поставить кружочки в «необычные» места и объяснить, почему они там оказались. Ребенку самому предстоит превратить выполнение задания в игру, однако для этого уйти от привязки изображенного на кружочке к привычным условиям, смоделировав в воображении ситуацию в целом.

В зависимости от уровня развития воображения дети могут по-разному решать эту задачу.

Первый уровень. Дети испытывают трудности, выполняя задание. Они, как правило, ставят фигурки на их «законные» места, а все объяснения сводят к тому, что так и должно быть (место собаки – в конуре, рыбки – в пруду, малыша – в коляске и т. д.). Если взрослый сам поставит кружочки на «чужие» места, это может насмешить ребенка, но объяснить, почему они там оказались, он не сможет. Если же удастся получить от ребенка какие-то объясне-

ния, то они будут шаблонными: «Кошка на клумбе потому, что она спряталась», «Собака в пруду потому, что она спряталась» и т. п.

Второй уровень. Дети не испытывают трудностей с выполнением задания, легко ставя кружочки на «чужие» места, но по-прежнему не могут объяснить причины такой «инверсии». Решения дошкольников, демонстрирующих этот уровень развития воображения, как правило, опираются на имеющийся опыт: ребенок видел, как кошка залезла на дерево (ставя кружочек с изображением кошки на дерево); ему известно, что собаки любят купаться (помещая собаку в пруд); видел телесюжет о дружбе собаки с птичкой, которая жила с ней в конуре (воспроизводя соответствующую ситуацию на рисунке).

Третий уровень. Дети расставляют кружочки на «чужие» места и объясняют свои «продуманные» решения. При этом иногда ребенок берет на себя какую-либо роль, с позиции которой дается объяснение. Например, ребенок говорит: «Я волшебник, я оживлю эту картинку», после чего рассказывает фантастическую историю, сюжет которой оправдывает «уместность неуместного». Такие истории дети могут сочинять и без вхождения в роль, после некоторых размышлений: «На столе лежала картинка, и никто не знал, что с ней делать. Но вот подул ветер (ребенок начинает дуть), и все предметы разбежались»... Дети, которые проявляют этот – высокий – уровень развития воображения, связывают в своем рассказе-объяснении отдельные эпизоды в единый сюжет.

Краткая сводка результатов выглядит следующим образом.

У детей старшей и подготовительной группы – высокий уровень сформированности социально-коммуникативных навыков (культуры поведения), по Щетининой, высокий уровень воображения, по Кудрявцеву и Кравцовой (результаты диагностики уровня воображения по данным методикам положительно коррелируют друг с другом в обеих группах). Низкий уровень развития воображения сочетается у детей с низким уровнем культуры поведения.

Детям старшей группы с развитым воображением, по показателям Кравцовой, присуща тенденция к поиску конструктивных решений, по Смирновой. В свою очередь, в подготовительной группе дети с низким уровнем развития воображения, по Кравцовой, и низким уровнем культуры поведения чаще избирают агрессивный выход, по Смирновой.

В результатах исследования проступает взаимосвязь уровня развития воображения и социально-коммуникативной сферы ребенка. В 1998 г. одним из авторов статьи был поставлен вопрос: «Вообразить – значит общаться?»¹². Как исходный для нас теоре-

тический посыл Э.В. Ильенкова¹³, так и последующие наши исследования¹⁴, включая настоящее, подсказывают утвердительный ответ. Однако этот ответ вызывает к жизни «школьный», но от этого не менее коварный в применении к отдельному случаю вопрос о «курице и яйце». Воображение – условие для развития общения, но ведь оно само рождается в общении.

Предварительно ответим на это так. Человек с рождения постепенно включается в грандиозную систему коммуникаций, среди которых далеко не все осуществляются в форме общения (хотя в психологии неразличение коммуникации и общения встречается гораздо чаще попыток их различить; тут срабатывает уже языковая традиция – к примеру, в английском языке такое различение практически невозможно). Коммуникация – это любая социальная интеракция, трансляция безличного и внеличного общего. Общение – это, по выражению В.А. Петровского, творение, «производство общего», которое не только безразлично для каждого его участника, но и делает их безразличными друг другу и самим себе, совпадая с некоторыми значимыми внутрличностными трансформациями. Из общения нельзя выйти «прежним», неизменным – коммуникация сама по себе не предполагает этого. Придать безличной коммуникации характер личностного общения (иного, впрочем, не бывает), можно, лишь став ее *субъектом*. Для этого необходимо в воображении удерживать в обобщенной форме позиции всех участников коммуникации, оставаясь на своей (сколь угодно расширяя, обогащая, развивая, переосмысливая, перестраивая ее, но оставаясь на ней). Предпосылки этого мы находим уже во встречах коммуникативных инициативах младенца, которые вносят порой существенные коррективы в «сценарии общения», предлагаемые взрослым (работы школы М.И. Лисиной).

Тем более без этого невозможно включение ребенка в новую социальную ситуацию развития на переходе из дошкольного в младший школьный возраст. Первоклассник тянет руку, ему хочется уточнить, в какую сторону пишется буква «Е». А ведь учительница все уже показала и доступно разъяснила, и другие дети с опорой на это пишут буквы правильно. Всем все ясно, но не ему. Им, возможно, будет все ясно и потом, будет казаться, что они это уже знают. Хотя на самом деле все это может оказаться лишь иллюзией ясности, подкрепленной учительским показом и разъяснением. Дважды два – четыре? А если мы помножим друг на друга две капельки воды? «Все» не станут лишним раз беспокоить учителя «глупыми» вопросами, хотя в том числе из этих вопросов и попыток разобраться в них и состоит труд учения. В отличие от

«всех» он это почувствовал и продолжает тянуть руку – пытается, по словам Г.А. Цукерман, втянуть учителя в процесс собственного учения, заставить его учить себя, а не пережевывать заново и так понятное.

Он «видит» себя и взрослого в «новой социальной ситуации развития», где взрослый выступает в новом качестве – учителя, и сам действует как учащийся, а не как подражатель. А другие дети продолжают «подражать», как дошкольники, а не учиться. Именно потому, что дошкольниками чаще «подражали», чем воображали.

Примечания

- ¹ Кудрявцев В.Т. Психология развития человека. Рига, 1999.
- ² Цукерман Г.А., Поливанова К.Н. Введение в школьную жизнь. М., 2010.
- ³ Мустакас К. Игровая терапия. СПб., 2000.
- ⁴ Там же. С. 138.
- ⁵ Там же.
- ⁶ Там же.
- ⁷ В русле культурно-исторической психологии еще в начале 1990-х гг. аналогичным образом было построено исследование А.А. Нуракуновой (Нуракунова А.А. Психологическая коррекция аффективных проявлений у детей старшего дошкольного возраста: Автореф. ... канд. психол. наук. М., 1991). В нем показано, что психологические проблемы так называемых «аффективных» детей (детей-дошкольников) связаны не с самими по себе особенностями эмоциональной сферы, а с несформированностью ведущих функций воображения. Коррекция аффективных проявлений осуществлялась автором путем развития у ребенка умения создавать разнообразные смысловые трактовки аффектогенной ситуации, а тем самым – осмысленно ориентироваться в собственных переживаниях.
- ⁸ Ильенков Э.В. Философия и культура. М., 1991.
- ⁹ Кудрявцев В.Т. Воображение – «третий глаз культуры» // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2015. № 1.
- ¹⁰ См.: Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
- ¹¹ С этой стороны «способность видеть целое раньше» изучалась под руководством В.Т. Кудрявцева А.В. Анищенковой – на материале взрослых испытуемых (см.: Анищенкова А.В. Социальная природа воображения в рамках межличностного общения // Вестник РГГУ. 2010. Серия «Психология». № 17 (61)).
- ¹² Кудрявцев В.Т. Продуктивная сила детской фантазии: логико-психологический этюд // Вестник МАРО. 1998. № 5.
- ¹³ Ильенков Э.В. Указ. соч. Этот посыл не расходится с логикой понимания развития в рамках культурно-исторической теории Л.С. Выготского. Что такое

«интериоризация»? Обретение способности действовать, произвольно собирая, концентрируя в индивидуальном усилии «силу» воображенной общности (или «воображаемого сообщества», по терминологии Бенедикта Андерсона). В некотором смысле интерпсихическая функция, разделенная, по Выготскому, между людьми, уходит не просто вовнутрь, а именно «во-образ», в образ воображения (Ильенков). Сукцессивное «многоглазие» культуры трансформируется в симультанный индивидуально-самобытный «взгляд на вещи», что может переживаться как инсайт. Продуктивным могло бы быть соотнесение этого подхода с представлениями современников Выготского Дж.Г. Мида об «Обобщенном Другом» и Ч. Кули о роли воображения в конструировании образа «зеркального Я» и их дальнейшим развитием в канве символического интеракционизма.

- ¹⁴ *Кудрявцев В.Т.* Воображение ребенка: природа и развитие // Психологический журнал. 2001. № 5, 6; *Он же.* Феномен детской креативности // Дошкольное воспитание. 2006. № 5; *Он же.* Игра и развитие воображения: взгляд с позиций культурно-исторической психологии // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2011. № 1.

А.Г. Жилиев

САМООРГАНИЗУЮЩАЯСЯ
ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
КАК ВАЖНЕЙШАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ
ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ
ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА С РАННЕГО ВОЗРАСТА
ДО ПЕРЕХОДА ВО ВЗРОСЛУЮ ЖИЗНЬ

В статье рассматриваются существующие в настоящее время модели игровой деятельности. Особое внимание уделяется самоорганизующейся дворовой игровой деятельности, которая обогащает личность ребенка и определяет развитие его картины мира на основе интеграции полимодального толерантного мировоззрения с широким диапазоном социально-психологической толерантности.

Ключевые слова: модели игровой деятельности, социально-психологическая интолерантность, самоорганизующаяся дворовая игровая деятельность, социально-психологическая толерантность.

Общепризнанными проблемами современного общества стали психологические сложности, отличающиеся, прежде всего, у детей и молодых людей: это снижение социальных мотиваций и социальной активности; высокий уровень размежевания и сегрегации по ряду признаков, ставших актуальными в современной России: снижение социально-психологической толерантности с формированием жесткой демаркации по принципу «свой – чужой» на основе так называемых принципов национальности, материальных факторов и т. д., набирающие в последнее время силу и распространенность в нередко крайних степенях, вплоть до проявления агрессии и в форме идеологических альтернатив. Недостаточность формирования жизненных перспектив и целей, наблюдающаяся псевдоинфантилизация в сочетании с тенденциями снижения социальных мотиваций, повышением развития девиантных форм поведения, повышенным уровнем невротизации приводят к развитию интолерантности.

Явление социально-психологической интолерантности в молодежной среде отмечалось во все периоды развития человеческого общества. Всегда выделялись группы людей, которые диссоциировали себя с иными социальными группами молодежной среды. Основой этого убеждения является классовая принадлежность, зачастую менее значимые факторы. Касаясь недавнего прошлого, это были явления, относящиеся к молодежным субкультурам: стилиги, рокеры, толкиенисты. Однако сейчас эта дифференциация в молодежной среде расширилась значительно и стала всеобъемлющим социальным явлением. Приняв гипотезу о том, что на формирование социально-психологической толерантности и социальной терпимости влияют факторы, отраженные в развитии игровой деятельности детей и подростков, была проанализирована динамика особенностей этих факторов с осмыслением их возможного влияния и роли в развитии процесса социально-психологической толерантности у молодых людей.

Предпринятое исследование имело целью на аналитическом уровне выявить факторы, сопровождающие это социальное явление, и попытку осмыслить роль отдельных аспектов формирования личности и особенности их взаимодействия с окружающими людьми. При этом в исследовании не учитывалось множество макросоциальных факторов: политико-экономических условий, появления принципиально новых информационных технологий, обеспечивающих глобализацию и принципиально иной уровень интегрированности личности в масштабах информационно-развивающего пространства, новые формы маргинализации в виде экстремизма, высокого уровня наркотизации, нивелирования ранее актуальных, морально-этических и культурных ценностей. В исследовании рассматривается лишь узкий аспект развития личности – игровая деятельность, исходя из того, что она является основным элементом развития личности в принятых современных доктринах педагогики и психологии.

Исторические представления об игре прошли несколько этапов и формировались начиная с античности по настоящее время. Древние греки уделяли большое внимание игре как действенному средству воспитания и обучения в процессе подготовки гражданина в античном полисе. Философ Платон считал, что люди призваны жить «играя в прекраснейшие игры». Главную задачу воспитателя философ видел в том, чтобы подбирать для детей соответствующие игры и сообщать им «начатки необходимых знаний» в процессе игровой деятельности.

Немецкий педагог и психолог Фридрих Фребель рассматривал игру как наилучший способ приобщения ребенка к созидательной

деятельности. В 1837 г. он открыл в Бланкенбурге первое в Европе учреждение для детей младшего возраста, в котором большое место отводилось играм с мячом, камешками, палочками и др.

Немецкий психолог и философ К. Гросс считал игру своеобразной подготовкой к будущей взрослой жизни. Игра, по Фрейду, является единственным средством, предоставляющим шанс не стать травматическим невротиком. Игра, как считает З. Фрейд, – это некий способ дать выход подавляемым желаниям человека. Основываясь на теории Фрейда об исходных влечениях, Бейтендельк выделил три исходных влечения, определяющих игру: влечение к освобождению, к слиянию и к воспроизведению. Бейтендельк считал, что игра – это, с одной стороны, реализация нашей потребности в свободе, а с другой – наше стремление подражать другим.

Важный шаг в осмыслении игры как целостного феномена сделал выдающийся нидерландский мыслитель Йохан Хейзинга, который рассмотрел игру как культуuroобразующий фактор – всеобщий принцип становления человеческой культуры: подлинная культура не может существовать без игрового содержания, она «развертывается в игре и как игра». Немецкий философ Ойген Финк отметил такие свойства игры, как связь с правилами, «наслаждение свободой», которое она доставляет, символический характер игрового действия, двуплановость игры, то есть существование играющего в обычной действительности и в сфере нереального, воображаемого.

Детской игре как полифункциональному явлению и игровой природе культурных феноменов уделялось большое внимание в трудах психологов XX в. В 20–30-е гг. Л.С. Выготский первым подошел к детской игре как особому виду деятельности, эффективному способу включения ребенка в мир взрослого человека. Проанализировав ролевые игры детей дошкольного возраста, он связал развитие игры с развитием сознания ребенка, выявил символическую функцию игры и ее роль в создании «мнимых ситуаций», которые позволяют переносить «значение с одного предмета на другой», «проигрывать» отношения, поступки детей, что «приводит к освоению отдельных моментов, деталей окружающей действительности». Противоречие игры исследователь видел в том, что свойственные ей внутренние процессы даны во внешнем действии.

В исследованиях «Игра и ее роль в психическом развитии ребенка», «Воображение и творчество в детском возрасте» и др. Л.С. Выготский заложил основы теории детской игры¹. В отличие от зарубежных психологов К. Бюлера, Ж. Пиаже и др., которые абсолютизировали биологическое начало в человеке, он рассмот-

рел игру как «ведущий момент» в развитии ребенка. Игра позволяет ему «быть на голову выше самого себя, своего обычного поведения», дает ему возможность «говорить с собой на различных языках, по-разному кодировать свое собственное «я». Ее главное правило, по Л.С. Выготскому, – самоопределение и самоограничение. Указав на важную роль взрослого в познании ребенком мира через игру, ученый проанализировал развитие самой игры от преобладания «мнимой ситуации» к преобладанию правила, причем «...чем оно [правило] жестче, чем оно больше требует от ребенка приспособления, чем больше регулирует деятельность ребенка, тем игра становится напряженнее и острее»². Именно подчинение правилам создает, по его мнению, «зону ближайшего развития ребенка».

Л.С. Выготский выявил те внутренние преобразования в поведении детей, которые производит игра: ребенок учится осознавать свои собственные действия, он подчиняет свои действия определенному смыслу, исходя из значения вещи. Именно в игре осуществляются потребности ребенка. Кроме того, Л.С. Выготский отметил, что «внутри каждой игры ребенок уже не магически, а разумно расчленяет обращение с вещами и обращение с людьми», т. е. таким образом начинает осознавать действия, приобретающие определенный смысл³.

Последователь Л.С. Выготского А.Н. Леонтьев проанализировал процесс развития ролевой игры, вскрыл причины ее изменений и ее связи с другими играми дошкольника. Ученый дал определение «ведущей деятельности», связанной с основными изменениями в психике ребенка, выделил преддошкольный период жизни ребенка, основная линия развития которого – «формирование предметных действий неигрового типа», вывел общую формулу мотивации игры: «Не выиграть, а играть» и общий закон развития форм дошкольной игры⁴. Как и Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев отметил большое психологическое значение игр с правилами. Они развивают умение детей подчиняться правилу, и в них присутствует «момент самооценки». Один из учеников Л.С. Выготского Д.Б. Эльконин писал, что игра «социальна по своему происхождению, по своей природе. Ее возникновение связано не с действием каких-либо внутренних, врожденных инстинктивных сил, а с вполне определенными социальными условиями жизни ребенка в обществе»⁵.

Вслед за Л.С. Выготским, называя основным мотивом детской игры выполнение роли, взятой на себя ребенком, Д.Б. Эльконин выявил психологические предпосылки, лежащие в развитии игры,

и выделил четыре уровня развития игры: действия с определенными предметами, причем роли определяются характером действий; последовательность действий соответствует их последовательности в реальной действительности, а роли называются самими детьми; логика и характер действий определяются взятой на себя ролью; выполнение действий, связанных с отношением к другим людям и развертываемых в соответствии с реальной жизнью.

М.А. Гузик, рассматривая основные свойства игры как способа реализации запросов и потребностей человека, показала, что игра позволяет осуществить потребность человека в самореализации, самоутверждении⁶. По мысли В.Т. Кудрявцева, для ребенка игра является формой самоотношения, где в смысловом плане строится и условно «апробируется» ближайшая и более отдаленная перспектива его личностного роста⁷.

Анализируя возрастные диапазоны детей, приобщающихся к различным моделям игровой деятельности, нами выделены следующие модели игровой деятельности: игры, потенцированные родителями, модель самоорганизующейся игровой деятельности, модель организованной спортивной игровой деятельности, дидактические обучающие и развивающие игры.

Первая игровая модель – игры, потенцированные родителями. Они преобладают у детей примерно до 5 лет: это игры в «куличики», «самолетики», «лопаточки» – родители обучают ребенка, показывают ему сюжет игры. При этом коммуникация с другими детьми является второстепенной, хотя и важной деталью, но без расширения фабулы игровой деятельности; альтернативы без участия родителей не возникает.

Вторая игровая модель – самоорганизующаяся игровая деятельность формируется преимущественно в рамках так называемого дворового общения, отличается практическим отсутствием взрослых в процессе формирования и проведения игр. Сценарий игры усваивается детьми как бы сам собой, безадресно. Сценарий и сюжет игры прорабатывается самими детьми-участниками, примером того, как игра подбирается и адаптируется под характеристики участников, являются «дочки-матери», «выручалы», «штандер», «прятки» и т. д.

Модель самоорганизующейся игровой деятельности приходится на возраст детей от 5–12 лет, т. е. возраст, предшествующий будущим возрастным сложностям, свойственным подростковому возрасту. Таким образом, человек развивался последовательно. В общении детей 5–12 лет значительно меньше выражены факторы социально-психологической сегрегации: общение отличается фор-

мированием устойчивых систем социально-психологических взаимоотношений, когда ребенок не попадает в жесткую альтернативу с присущими подростку авторитетами: условиями существующих подростковых групп, негативизмом, сложным самоутверждением. Простой пример: взрослые люди, прошедшие этап самоорганизации игровой деятельности (дворовые игры), как правило, не считают важным ни национальность, ни уровень материального достатка, их не интересуют социально-психологические факторы по дворовым играм.

Третья модель – самоорганизующиеся спортивные игры, которые наиболее характерны для подростков-мальчиков 12–13 лет. В основе таких игр лежит принцип соревновательности, самоутверждения, привлечения внимания противоположного пола, самоутверждение в подростковой группе, подражание традиционно организованным спортивным играм. Отличие заключается в отсутствии дидактического начала – тренера-учителя, или же роль фигуры старшего наставника-тренера незначительна.

Четвертая модель – организованная спортивная деятельность, одна из форм педагогической воспитательной работы, в основу которой положен соревновательный принцип, отбор лучших и отсева худших, следование строгим канонам и правилам игры, установленным для взрослых видов профессионального спорта – детских спортивных юношеских школ, спортивных секций, разновозрастных групп, сформированных на принципах дидактической школьной модели обучения и воспитания.

Пятая модель – развивающая и обучающая игра, она используется в рамках технологий психологического сопровождения и психолого-педагогической коррекции с различными возрастными группами детей, воплощает сюжетно-сценарные разработки с целями и задачами, определяемыми психологами, педагогами, ведущими данной группы. Игровая деятельность предусматривает большие или меньшие рамки самостоятельности детей в процессе игры при соблюдении общей динамики в рамках сценария с соблюдением правил игры, определяемых педагогами и психологами. Эти пять моделей игровой деятельности охватывают большинство существующих и распространенных в реальных условиях жизни вариантов.

Шестая модель – дидактическая, является одной из наиболее современных моделей, представлена системой дошкольного воспитания, при которой осуществляется некое замещение воспитателем родительских функций, фактически эта модель близка к концепции многодетной семьи.

К числу позитивных изменений современной молодежи большинство изучающих этот вопрос относят повышение общего интеллектуального уровня, скорость овладения новыми информационными технологиями, технологиями педагогического взаимодействия: обучающие уроки, социализация личности в группе, обучение социально значимым навыкам, обучение групповой дисциплине. Это осуществляется в соответствии с принятыми стандартами, определяющими круг служебных обязанностей взрослых лиц, реализующих воспитательные функции.

Проведем анализ, отражающий динамику игровой деятельности за последние 30 лет. За этот период можно констатировать в целом сохранение основных параметров игр, а также поддержание на прежнем уровне технологий обучающих и развивающих игр в рамках дидактических образовательных программ дошкольных и школьных образовательных систем. Существенное развитие также происходит в области психологического сопровождения и психологической коррекции, поэтому пути развития данного сегмента также не оказывают существенного влияния на положение социально-психологической толерантности. Существенному развитию подвергся сегмент организации спортивной игровой деятельности, ему уделяется значительное внимание в социальной политике нашего государства, под особым вниманием находится сеть спортивных школ и подготовка профессиональных молодых спортсменов.

Развитие физкультуры и спорта является краеугольным камнем подходов к воспитанию и формированию личности современной молодежи и наиболее удобной формой, отражающей, по мнению государственных служащих, уровень заботы государства о подрастающем поколении. В связи с этим неуклонно растет и отражается в отчетах государственных структур различного уровня количество спортивных и оздоровительных сооружений, спортивно-массовых мероприятий, число молодых людей, занимающихся различными видами спорта. Достаточно высокий уровень профессионального спорта отражает спортивные достижения российских спортсменов на международной арене. Соответственно от организованной спортивной деятельности формируется экстраполяция спортивной модели на сегмент неорганизованного ими дворового спорта. Все вышесказанное достаточно легко проследить по тенденции воплощения в представлениях о современной инфраструктуре среды обитания российских граждан. Велика озабоченность развитием сети спортивных и спортивно-оздоровительных сооружений в местах проживания граждан по

принципу шаговой доступности. Во дворах активно строятся два типа детских площадок – рассчитанные на игры детей дошкольного возраста и спортивные площадки, ориентированные на определенные игры детей подросткового и более старшего возраста. Однако все перечисленные выше факты свидетельствуют о развитии структур, ориентированных на вышеупомянутые модели игровой деятельности, в конечном итоге на воспитание в детях в том числе зрелой позиции социально-психологической толерантности. Однако наряду с этим усиливается сегрегация молодежных групп, развитие различных видов социально-психологической интолерантности, нетерпимости к людям, отличающимся от той или иной группы теми или иными признаками.

Проведем ретроспективный психологический анализ этого явления. В прошлом самоорганизующаяся игровая деятельность была неотъемлемой частью перехода ребенка от преимущественно семейных психологических приоритетов к первой в его жизни модели социальных. В условиях детского сада и младших классов ребенок овладевает группой навыков, прививаемой средовой культурой, но от него не требовалось внесения своего культурального опыта. В то время как, выходя во двор, каждый ребенок выносил с собой, образно говоря, образ семейных культурно-исторических традиций. И обмен этим опытом в основном происходил во дворе, непосредственно в процессе самоорганизующейся игровой деятельности. С позиции психологических смыслов эта форма игровой деятельности оказалась уникальной по ряду факторов: это единственная модель взаимодействия с миром, которая формировалась с использованием реальных возможностей индивидуально каждого ребенка, т. е. игра подстраивалась под ребенка, а ребенок под игру. Ребенок принимал сам все решения, связанные с игрой: определял степень участия, выбирал роль, производил оценку результата, был активным участником всех этапов игровой деятельности (по А. Леонтьеву). Данная игра являлась уникальным психологическим актом, в котором процесс оценивался выше результативности. Совместное участие в самоорганизующейся игровой деятельности становилось более значимым психологическим фактом, нежели национальные, материально зависимые и иные характеристики. Таким образом, при этом разнообразие сюжета самоорганизующихся игр и отсутствие жесткой установки на конкурирующее взаимодействие, что свойственно спортивным играм, оставляет простор для самореализации ребенка («он плохо бегают, но хорошо прячется», ребенок не любит играть в войну, в догонялки, но с удовольствием играть в «дочки-матери»). При

этом ребенок впервые сам формировал свой «модус-вивенди» – способ действий и приобретал в игре навыки решения сложных действий, переживания проигрыша и выигрыша, необходимость выработки стиля конформности к другим и независимости выбора в групповых процессах – выбора участия. Все эти степени выбора свободы позволяли ребенку сохранить приоритеты семьи, усвоенные им ранее, и приобрести опыт иных семейных систем, создав принципиально более высокий уровень социально-психологической интеграции.

Интериоризация опыта, полученного в процессе самоорганизующейся игровой деятельности, может рассматриваться как прививка толерантности, отсутствие которой сложно восполнить иными сегментами воспитательного процесса.

Таким образом, последние 30–40 лет являлись важным этапом процесса формирования социально-психологической толерантности личности в связи с особым психологическим смыслом, его исчезновение не может быть компенсировано распространением иных моделей игровой деятельности, как то: спортивных или развивающих игр. В настоящее время замены самоорганизующейся игровой деятельности не найдено. Все иные формы взаимодействия в игре по психологическому смыслу и по получаемому результату не восполняют результат выпавшего сегмента.

Таким образом, существует несколько форм решения данной проблемы. Учитывая, что причиной исчезновения сегмента дворовых игр является отсутствие безопасности, а также неоднозначность погодных условий, решением данной проблемы могут стать изменение подходов игровой деятельности детей с формированием осознанного сегмента программы самоорганизующихся дворовых игр. Частью этого могут стать уроки физкультуры, включающие в себя существенную долю самоорганизующихся игр. Второй более сложной перспективной задачей стала организация центров двигательных игр с минимальным организующим участием, обеспеченных мерами безопасности и защиты от неблагоприятных погодных условий. Возвращение сегмента дворовых игр позволит восстановить практически утраченный процесс социально-психологической толерантности у детей 5–12 лет, воссоздать цепочку социально-психологических мероприятий зрелой личности.

-
- ¹ *Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Журнал психологического общества им. Л.С. Выготского. 2000. № 1. С. 34–41.
 - ² Там же.
 - ³ *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. М., 1983. С. 326.
 - ⁴ *Леонтьев А.Н.* Психологические основы дошкольной игры // Советская педагогика. 1944. № 8–9.
 - ⁵ *Эльконин Д.Б.* Психология игры. 2-е изд. М.: ВЛАДОС, 1999. 360 с.
 - ⁶ *Гузик М.А.* Игра как феномен культуры: Учеб. пособие. 2-е изд., стереотип. М.: Флинта, 2012.
 - ⁷ *Кудрявцев В.Т., Никулина Н.А.* Онтогенетические истоки детской игры // Материалы VIII Международных чтений памяти Л.С. Выготского (15–17 ноября 2007 г.). 2007. С. 47.

И.Н. Токарева

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ ИЗ РАЗНЫХ ТИПОВ РОДИТЕЛЬСКОЙ СЕМЬИ

Рассматривается проблема включения в учебно-профессиональную деятельность студентов из разных типов родительской семьи. В статье показано, что на форму проявления субъектности личности специфическим образом влияет тип родительской семьи: при увеличении показателей признаков нуклеарной семьи снижается направленность активности на свой субъективный мир, а также активность в выборе способов реализации субъектности.

Ключевые слова: организация субъектности, направленность активности, субъективный контроль, стратегии поведения.

В последние десятилетия в отечественной психологии существенно возрос интерес исследователей к проблеме субъектности личности. Актуальность исследований феномена субъектности обусловлена не только логикой развития самой науки, но и значимостью, которую организация субъектности личности играет в решении жизненных задач в условиях макросоциальных изменений, которые наука отражает.

Разнообразие подходов к трактовке понятия субъектности (К.А. Абульханова-Славская¹, А.Г. Асмолов², В.А. Барабанщиков³, О.А. Конопкин⁴, В.И. Моросанова⁵, А.К. Осницкий⁶, В.А. Петровский⁷, В.И. Слободчиков⁸ и др.) обусловлено многогранностью и многоуровневостью проявления субъектного начала человека.

Анализ специфики проявления субъектности личности и детальное рассмотрение основных подходов к изучению субъектности позволили нам определить психологическую сущность данного феномена – способность личности организовывать свою

активность в соответствии с определенной логикой ситуации (В.А. Барабанщиков⁹, Е.А. Белан¹⁰, П.Я. Гальперин¹¹, А.Н. Леонтьев¹², В.К. Шабельников¹³).

В многочисленных исследованиях, посвященных анализу феномена субъектности, подчеркивается его социокультурная природа. Нами предпринята попытка конкретизировать представление о психологической организации субъектности на примере проявления субъектной активности студентов вузов в зависимости от типов родительской семьи (нуклеарной и расширенной) как первой социальной системы взаимоотношений, в которую ребенок включен с первых дней жизни.

В нашем исследовании в качестве параметров организации субъектности выступали: направленность активности на объекты внешнего мира или на свой внутренний мир; субъективная интерпретация и осмысленность жизненных изменений как личностный фактор контроля, регуляции и организации активности; выбор способов реализации субъектности в поведении.

Эмпирическое исследование особенностей организации субъектной активности студентов осуществлялось с помощью нескольких методик: «Опросник субъект-объектных ориентаций в жизненных ситуациях», «Уровень субъективного контроля», «Психологическая автобиография», «Опросник стратегий поведения в значимых ситуациях». Для определения типа семьи использовалась модифицированная методика «Тип семьи».

Эмпирическое исследование направленности активности показало («Опросник субъект-объектных ориентаций в жизненных ситуациях»), что у студентов из расширенной семьи сильнее проявляется общая направленность на свой внутренний мир ($,559^{**}$), сильнее выражено стремление к развитию и изменению при взаимодействии с жизненными ситуациями ($,773^{**}$). У них выражено стремление уделять внимание своему внутреннему миру ($,579^{**}$), сильнее выражена преобразовательная активность в жизненных ситуациях ($,613^{**}$). При этом в нуклеарной семье студенты проявляют большую активность в планировании своей жизни ($,482^{**}$).

Рассмотрение проблемы взаимосвязи между типом семьи и типом субъект-объектных ориентаций с помощью критерия хи-квадрат показало, что в нуклеарной семье значимо чаще ($p < 0,05$) встречается тип «Пользователь жизненной ситуации». Представители данного типа это люди действия, ориентированные на достижение жизненного успеха. Стремление извлечь практическую пользу из тех или иных занятий отражает их трезвый взгляд на жизнь, определенную прагматичность.

В расширенной семье значимо чаще ($p < 0,05$) встречается тип «Гармонизатор жизненной ситуации», характеризующий людей, открытых жизненному опыту, стремящихся согласовывать свои поступки с тем, что предлагает жизнь.

Результаты исследования уровня субъективного контроля показали, что интернальность в разнообразных событиях своей жизни у студентов из нуклеарной семьи проявляется значительно слабее ($-1,194^{**}$). В интерпретации успехов ($,112^*$) и неудач ($,212^{**}$), а также значимых событий в семье ($,276^{**}$) и на работе ($,118^*$) представители расширенной семьи чаще, чем представители нуклеарной семьи, ориентируются на результаты собственных действий.

Анализ результатов исследования особенностей восприятия значимых жизненных ситуаций (отношения и осмысленность событий своей жизни), полученных по методике «Психологическая автобиография», показал, что у студентов из расширенной семьи сильнее выражено стремление воспроизводить образы своей жизни ($,123^*$), сильнее выражена глубина переживаний, связанных с образами значимых событий своей жизни ($,187^{**}$). В оценке жизненных перемен для представителей нуклеарной семьи по сравнению с представителями расширенной семьи менее значим прошлый опыт ($-1,176^{**}$), ($-1,169^{**}$). При этом у них менее выражено чувство беспокойства за будущее ($,158^{**}$), что в целом отражает их ориентацию на текущие жизненные изменения.

Анализ результатов исследования организации поведенческой активности, полученных по методике «Опросник стратегий поведения в значимых ситуациях», показал, что активность в выборе способов реализации субъектности в поведении сильнее проявляется у студентов из расширенной семьи. В своей жизни они в большей степени, чем представители нуклеарной семьи, ориентируются на организацию межличностных взаимодействий ($,114^*$), ($,110^*$) и внепрофессиональную деятельность ($,150^*$), что свидетельствует о более разносторонней и многогранной реализации субъектности в жизненных ситуациях у представителей расширенной семьи.

В целом полученные результаты исследования свидетельствуют о том, что субъектность у представителей расширенной семьи связана с более выраженной обращенностью к своему внутреннему миру, а у представителей нуклеарной семьи – к внешним условиям жизни. Это связано с тем, что система межличностных отношений в расширенной семье находится в большем рассогласовании со студенческой деятельностью, чем в нуклеарной семье. Представители расширенной семьи с большим трудом включаются в деятельность за пределами семьи, что требует более активного включения ори-

ентировки личности в организации собственной субъектности. Нуклеарные семьи в большей степени вовлечены в современные общественные формы деятельности. Субъектность респондентов из нуклеарных семей более автоматизирована и не требует столь сложной ориентировки для своей организации, как у представителей расширенных семей.

Примечания

- ¹ *Абульханова К.А.* О субъекте психической деятельности. М.: Наука, 1973. 287 с.
- ² *Асмолов А.Г.* Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.: Воронеж, 1996. 768 с.
- ³ *Барабанщиков В.А.* Восприятие и событие. СПб.: Алетейя, 2002. 512 с.
- ⁴ *Конопкин О.А.* Осознанная саморегуляция как критерий субъектности // Вопросы психологии. 2008. № 3. С. 22–34.
- ⁵ *Морсанова В.И.* Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. М.: Наука, 2001. 192 с.
- ⁶ *Осницкий А.К.* Деятельностное и личностное в проявлениях субъекта // Субъектный подход в психологии: Сб. научных трудов / Под ред. А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А. Сергиенко. М.: Институт психологии РАН, 2009. С. 314–324.
- ⁷ *Петровский В.А.* Феномен субъектности в психологии личности: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1993. 76 с.
- ⁸ *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Психология человека: Введение в психологию субъективности. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.
- ⁹ *Барабанщиков В.А.* Указ. соч.
- ¹⁰ *Белан Е.А.* Акмеологический аспект совладающей активности личности (гомеостатическая парадигма) // Акмеология. Специальный выпуск. 2007. № 3. Т. 1. С. 53–56.
- ¹¹ *Гальперин П.Я.* Психология как объективная наука: избранные психологические труды / Под ред. А.И. Подольского. М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2003. 480 с. (Серия «Психологи России»).
- ¹² *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
- ¹³ *Шабельников В.К.* Функциональная психология. М.: Академический Проспект, 2004. 592 с.

О (ПРОТО)ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Философские идеи в области образования XIX в., характеризующие его как период протофилософии образования, легли в основу наиболее значимых теоретических концептов философии образования, имеющих институциональное значение выделения философии образования в самостоятельную научную дисциплину. Философские принципы построения образования Лейбница внесли значительный вклад в развитие образовательной политики России и становление философской рефлексии в отношении образования, развитой впоследствии в научных и биографических трудах И.М. Сеченова, В.В. Розанова, С.И. Гессена, В.В. Зеньковского.

Ключевые слова: образование, образовательная биография, протофилософия образования, философия образования.

1

В исследованиях философии образования¹ указывается на XIX век как период протофилософии в ее историческом становлении². Однако протофилософское значение институализации философии образования не выделялось в самостоятельную исследовательскую область. Отчасти это следует из незначительной истории существования философии образования; отчасти обусловлено проблемами признания существования философии образования.

Понятие «философия образования» введено В.В. Розановым в работе «Сумерки просвещения» (1893) и нашло свое отражение в следующих работах: «Основы педагогики. Введение в прикладную философию» С.И. Гессена (1923), «Проблемы воспитания в свете христианской антропологии» В.В. Зеньковского (1934)³.

Современные исследователи полагают, что философия образования приобретает «социально-институционализированную форму» с середины XX века, в частности с появлением специальных обществ по философии образования.

«Протофилософия» относится к метапонятиям. Префикс «про-то» (от др.-греч. *πρότος*) указывает на первичность, первооснову или предшествующий этап развития чего-либо. Следуя точному толкованию, исследователю очевидно понимание данного периода не только как временного, но и в качестве «первичности» и «первоосновы». Речь идет о существовании взглядов (в их предельной форме обобщения, что характерно для философского знания в принципе), значимых для развития образования.

О «протофилософии» как о понятии с семиотической точки зрения можно говорить в двух смыслах: 1) объективном – как о понимании знания, релевантного рассматриваемому термину («умственное» знание предмета рассмотрения с точки зрения Вечности) и 2) субъективном – о знании о предмете, которое способен охватить индивид; в данном случае речь идет о локальном восприятии объективного смысла⁴.

Рассматривая природу гуманитарных понятий, Виктор Константинович Финн указывает на то, что природа гуманитарных понятий весьма сложна, что глубокие гуманитарные понятия не имеют точных определений⁵; «в основе многих гуманитарных понятий – метафоры, и потому точнее говорить не о понятиях, а об идеях, которые выражают знания, релевантные рассматриваемому феномену»⁶.

Одно из наиболее работающих определений «идеи» в методологическом аспекте принадлежит Лейбницу. Он указывает на недостаточность понимания идеи лишь как способности (*fakultas*), «умения мыслить о вещи» и на необходимость чего-то такого, что выражало бы ее. Что «лишь из рассмотрения свойств того, что выражает, мы можем прийти к познанию соответствующих свойств выражаемой вещи. Отсюда следует, что нет необходимости в том, чтобы выражающее было подобно выражаемому, но нужно лишь, чтобы сохранялась определенная аналогия в свойствах»⁷.

2

Рекомендации Готфрида Вильгельма Лейбница (1646–1716), «высказанные им во время многолетней переписки с царем Петром I и его приближенными», во многом способствовали научно-просветительскому движению в России, в частности созданию

академии. «В академических планах Лейбница на одно из первых мест выдвигается просветительская миссия академий. Последние, по мнению Лейбница, должны заниматься помимо научных исследований книжным делом, цензурой, выпуском журналов, подготовкой или переводом энциклопедий, организацией библиотечного, музейного и архивного дела, изучением немецкого (можно считать, родного языка) и т. д. Кроме того, он полагал, что академии должны заботиться о школьном деле в стране. В “Генеральной инструкции”, взятой за основу при создании Берлинской академии, он подчеркивал, что академия должна посвятить себя наставлению и “взбадриванию” молодежи, которая будет изучать математику, физику и языки. При этом Лейбниц не забывает, что наука приносит плоды лишь тогда, когда молодые люди хотят интенсивно ею заниматься и когда их поддерживают добрые и хорошие наставники»⁸.

«Содержание образования ориентировано Лейбницем на практику. В университете, по его мнению, каждый студент независимо от специализации должен был пройти общий курс наук, молодых людей следовало обучать искусству мыслить и красноречию. Мышление же лучше всего развивается с помощью математики. <...> Каждый человек, по мнению Лейбница, должен разбираться в строительном деле, водяных машинах и других подобных вещах, знать толк в земледелии, поэтому студент обязан прослушать курс не только математики, но и экономики. Он предлагал открыть привычные для европейских университетов факультеты: богословский, медицинский, юридический и специальный для России факультет по подготовке профессоров и учителей»⁹.

Созвучные взгляды И.М. Сеченова о роли практики для подготовки ученых, реализованные в деятельности лабораторий при университетах, сыграют большую роль в становлении отечественной науки¹⁰.

Идеи Лейбница сыграли важную роль в развитии образовательной политики России. В 1724 г. в Петербурге создается «учреждение как композиция Академии наук и Университета»¹¹.

Опыт существования композиции «Академия наук – Университет» позволяет проследить организацию подготовки ученых, научную преемственность.

В Петровском «Проекте положения об учреждении Академии художеств и наук» университет характеризуется как собрание ученых людей, которые наукам высоким молодых людей обучают^{12, 13}. Предложенная в «Проекте» структура университета повторяла обычный тип западноевропейского университета¹⁴.

Интеграцию европейской учености в образование России, в частности, можно проследить по изданиям академической учебной литературы, как специально написанной для юного императора Петра II¹⁵ и гимназий¹⁶, так и переведенной на русский язык с лучших европейских образцов¹⁷.

Академия влияла на становление русского литературного¹⁸ и научного¹⁹ языка²⁰, разрабатываемого в переводах и оригинальных русских учебных пособиях, назначение которых, по М.В. Ломоносову, «иметь сокращенное ясное представление и общее понятие... об науках в небольшой книжке»²¹.

Наиболее известные выпускники Академического университета, обучающиеся в 1726–1747 гг.: В.Е. Адодуров (1709–1780) – первый русский адъюнкт по высшей математике, М. Клейнфельд (?–1761) – адъюнкт по анатомии, А.Б. Крамер (1706–1734) – адъюнкт по истории, Н.И. Попов (1720–1782) – академик-профессор по астрономии, А.П. Протасов (1724–1796) – академик-профессор по анатомии, С.К. Котельников (1723–1806) – академик-профессор по математике.

По европейскому образцу был создан и Московский университет в 1755 году. Преподавание велось по европейским учебникам и на основе прослушанных в европейских университетах лекций²².

В начале XIX века в России вводится единая система народного образования, организованная в учебных округах во главе с университетами. В 1802 г. открываются университеты в Дерпте и Вильно; в 1805 г. – в Казани.

Помимо рекомендаций по созданию системы образования и учебной литературы «в духе Лейбница и Вольфа» (в России XVIII в. были широко распространены учебники Баумейстера, Карпе и Винклера), следует указать на влияние Лейбница на развитие философской мысли в России.

В очерках истории русской философии Э.Л. Радлов уточняет, что русские мыслители искали опоры метафизики у Лейбница. «В этом отношении естественно было обратиться к Лейбницу, как философу чрезвычайно многостороннему, могущему дать повод к весьма различным течениям мысли. Действительно, Лейбницем в России всегда интересовались, о нем писал историк Герье, психолог В.С. Серебренников и В.М. Каринский. Ягодинский издал некоторые неизданные до того времени произведения Лейбница; Московское Психологическое Общество один из выпусков своих трудов посвятило переводу некоторых произведений Лейбница. Неудивительно поэтому, что идеи Лейбница нашли себе отзвук в

сочинениях Астафьева, Бугаева, А. Козлова. Но более всех испытал на себе влияние Лейбница проф. Л.М. Лопатин»²³.

В.В. Розанов в «Заметках о важнейших течениях русской философской мысли в связи с нашей переводной литературой по философии» напишет, что из всех философских систем две могут способствовать пониманию природы как наиболее богатые метафизическими понятиями: системы Аристотеля и Лейбница^{24, 25}.

3

Институализация самостоятельных областей философии становится возможной с появлением самостоятельных работ²⁶. Здесь важно различить следование как историческому мировому опыту философии, современному для того времени европейскому, и зафиксировать как преемственность, так и новые идеи, которые будут воспроизводиться в будущем.

Интересны замечания в «Истории русской философии» В.В. Зеньковского: «Целый ряд даровитых людей стремятся стать “с веком наравне”, по выражению Пушкина. XVIII-й век – настоящая весна русского просвещения, побуждающая русских людей прежде всего “учиться” у Запада. Любопытно отметить, что, несмотря на блестящее развитие русского творчества в XIX-ом веке, эта черта усердного “ученичества” сохранилась у русских людей до нашего времени, свидетельствуя не только о похвальной скромности, но и о том, пожалуй, что в первой половине XIX-го века русские писатели называли “всечеловеческими стремлениями”. Развитие русского гения не вело его к изоляции, к замыканию в себе»²⁷. Влияние европейских мыслителей рассматривает Радлов в «Очерках истории русской философии». В частности, он говорит о том, что на М. Ломоносова оказал влияние Вольф; на Татищева – Локк, Гоббс и Бейл, на Феофана Прокоповича – Бэкон; «Осиповский переводил Кондильяка. Лобачевский усвоил себе идеи английского эмпиризма, точно так же, как и Ф. Сидонский; Поповский перевел Локка “О воспитании”. Позднее английское влияние заметно, главным образом, в области психологии: так, М.М. Троицкий пропагандировал английский ассоцианизм в своей книге “Наука о духе”, А. Смирнов применил его к области эстетики и т. д.» Наиболее сильным было влияние «немецкого идеализма, и русское мышление оказалось на долгое время в плену у него <...> Отголоски Гегеля можно найти и в книге В. Розанова “О понимании”»²⁸.

В этой связи показательна судьба вхождения в философию Василия Васильевича Розанова, испытавшего на себе влияние Джона Стюарта Милля (1806–1873) еще в гимназические годы. В ранних работах В.В. Розанов апеллирует к Миллю, в поздних объясняет это скорее как дань времени.

Д.С. Милль как мыслитель был очень интересен В.В. Розанову как своими идеями, так и методом изложения. В.В. Розанов указывает на «Утилитаризм» Д.С. Милля как на первую философскую книгу, которая произвела на него большое впечатление, в особенности потому, что «сквозь частные и временные интересы, умственные и житейские впервые показала <...> область интересов общих и постоянных»²⁹.

«Именно настроение, с которым эта книга была написана», привлекает В.В. Розанова. Из содержания он выносит знание, «что есть взгляд на человека и на жизнь его как на управляемые и долженствующие быть управляемыми идеей счастья – высшей в истории»³⁰.

«Вследствие изощренности», которую В.В. Розанов приобрел «постоянным думаньем над идеей счастья», он смог, в частности, определить естественные цели человеческой жизни. В более широком контексте это был уникальный опыт самостоятельного мышления, впоследствии реализованного в сочинении «О понимании»³¹, в котором «исследована одна, и самая важная, быть может, из естественных целей человеческой природы, – умственная деятельность»³².

Для Д.С. Милля «нравственное поведение, общественное благо и либеральные свободы <...> были не только предметом мысли, но и практикой жизни»³³. Что несомненно делало его цельную личность и творчество интересными для В.В. Розанова.

В.В. Розанов также высоко ценил «чрезвычайную высоту самих интересов и могущество мысли», которое обнаруживает человек «в своем стремлении удовлетворить этим интересам»³⁴. Точность мысли Д.С. Милля была очень значимой характеристикой для В.В. Розанова. Именно эти позиции сближали двух мыслителей.

Учение Д.С. Милля продолжает и Иван Михайлович Сеченов (1829–1905). Здесь можно говорить о влиянии Д.С. Милля³⁵ как на В.В. Розанова, так и на И.М. Сеченова и о той пограничной линии с позитивной философией, которая была присуща всем трем мыслителям.

По мнению В.В. Розанова, «Милль служит только соединительным звеном между английской классической философией и позитивною»³⁶.

«Принципы, которые старается защитить, напр., И. Сеченов в “Рефлексах головного мозга” (а также в своих речах, в которых он излагает теорию познания и учение о детерминизме) <...> – эти принципы находили себе некоторую поддержку в позитивизме», – пишет Радлов, однако не причисляет самого И.М. Сеченова к позитивистам³⁷.

Точность словоупотребления, присущая как И.М. Сеченову, так и В.В. Розанову³⁸, отчасти характеризует мыслительный склад обоих и в этой связи проявленный интерес³⁹ к проблематике Д.С. Милля.

Феномен И.М. Сеченова в том, что он смог реализовывать свои научные интересы, результаты которых определили дальнейшее развитие областей их приложения⁴⁰. И.М. Сеченов слушал лекции и учился лабораторной практике у выдающихся европейских ученых, среди которых были Мюллер, Дюбуа-Реймон, Гельмгольц, Зонненштейн, Магнус, Розе, Гоппе, Функе, Людвиг.

«Иностранцы, бывшие, как старейшины в науке, всегда нашими учителями, оказали именно в эту пору огромную услугу русскому просвещению; и всякий русский из этой эпохи признает и вспоминает это с самой теплой благодарностью»⁴¹.

По возвращении в Россию им были созданы физиологические лаборатории в Петербургской медико-хирургической академии и университетах: Одесском, Петербургском, Московском. Почти полвека И.М. Сеченов «прожил в лаборатории»⁴².

И.М. Сеченов считал, что «университеты, для выполнения их назначения служить рассадниками знания, должны быть не только учреждениями, где наука проповедуется, но и рабочими научными центрами, где она развивается»⁴³. Идея о том, что «учить и учиться можно с успехом, только работая», была путеводной в жизни самого Сеченова. Она стала частью его теории и организации науки.

И.М. Сеченов был «родоначальником новых поисков», некоторые из которых были реализованы им лично и его последователями в отечественной физиологии.

1. *Количественный метод*. По сравнению с Сеченовым предыдущие преподаватели физиологии, по мнению Ухтомского, «были именно преподаватели прежних задач, а не зачинатели новой заправки новыми точными методами». Ухтомский проводит параллель между Гарвеем, который «в мировой истории представляется родоначальником новой эпохи в физиологии», Сеченовым: «новое и ведущее у Гарвея и у Сеченова – в количественном методе, в методе конкретной количественной проверки и отборе тех общих

возможностей, которые <могут> быть абстрактно высказаны, с точки зрения простой вероятности»⁴⁴.

2. *Выявление в связи с физиологическими исследованиями новых физико-химических закономерностей.* Для исследований Сеченова характерно обращение к физике и химии будущего, что позволяет воспринимать его «наравне с мировыми основоположниками физической химии, электрохимии и современной биохимии».

3. *Качественно новое обучение физиологии* – введение в преподавание физиологии новых учебных дисциплин, лабораторная подготовка физиологов.

4. *Организация науки на физико-математическом факультете.* Построение, по Сеченову, физиологической специальности напрямую соотносится с физико-математическими дисциплинами, в соответствии с не пропедевтическим характером физиологии, а увенчивающим физико-математическую подготовку, «вооружиться всем, что физико-математический факультет мог дать <...> чтобы приступить, наконец, к физиологической проблематике». Благодаря его стараниям физиология с младших курсов была перенесена на третий и четвертый курсы⁴⁵.

5. *Перспективные работы в области теории познания*⁴⁶. «Рефлексы головного мозга», «Элементы зрительного мышления», «Впечатления и действительность», «Предметное мышление с физиологической точки зрения», «Элементы мысли» – являются «не только инициативными работами в области физиологии органов чувств, они, несомненно, являются значительными работами в области теории познания».

«Верность действительности» является путеводным условием в научных изысканиях самого И.М. Сеченова и в обучении учеников⁴⁷. «Видеть те реальные закономерности, которые открываются наблюдению, уметь дать им предпочтение перед претензиями своей теории, быть готовым перерабатывать свои теоретические концепции ради реальности – этому он обучал и своих учеников, «не стесняя самостоятельности их мысли»⁴⁸.

И.М. Сеченов придает большое значение роли опыта в познании; по его мнению, «в области знания воспроизводимо может быть только усвоенное, только то, что понятно», «фотографичность воспроизведения стоит на заднем плане», «главное – смысл слышанного». И.М. Сеченов полагает, что «если вдуматься <...> в условия так называемого понимания мыслей, то всегда в результате оказывается, что ключом к нему может быть только личный опыт в широком значении этого слова. Всякая мысль, как бы отвлеченна она ни была, представляет в сущности отголосок существующего,

случающегося или, по крайней мере, возможного, и в этом смысле она есть опыт (верный или нет, это другой вопрос) в различных степенях обобщения. Поэтому данная мысль может быть усвоена или понята только таким человеком, у которого она входит звеном в состав его личного опыта или в той же самой форме (тогда мысль уже старая, знакомая), или на ближайших степенях обобщения»⁴⁹.

И.М. Сеченов указывает также на трансцендентную роль опытного знания, которое открывает новые горизонты – «ряды загадок, вытекших из опыта, но лежащих за его пределами. К счастью для человечества, ум не останавливается на пороге опыта и идет дальше, в область загадок». Одни из них оказываются разрешимыми лишь отчасти или условно; другие разрешимы тотчас же и вполне наличными средствами особенно искусного исследователя, а некоторые, будучи вполне понятными для ума, не могут быть разрешены опытом только в данную минуту»⁵⁰.

Выделение философии образования в отдельную научную область становится возможным прежде всего с появлением обобщающих исследовательских трудов в области образования: 1) Пеккарский П.П. «История Имп. Академии наук в Петербурге» (1870–1873); 2) Иконников В.С. «Русские университеты в связи с ходом общественного образования» (1876); 3) Весин Л. «Исторический обзор учебников общей и русской географии» (1876); 4) Сухомлинов М.И. «История Российской Академии» (1874–1887); 5) Толстой Д.А. «Академический университет в XIX столетии» (1885); 6) Рождественский С.В. «Очерки по истории систем народного просвещения в России в XVIII–XIX веках».

Статья И.М. Сеченова «Научная деятельность русских университетов по естествознанию за последнее двадцатипятилетие», опубликованная в «Вестнике Европы» в 1883 г., представляет интерес с точки зрения организации исследования результатов научной деятельности, предложений по развитию научной деятельности, гражданской позиции автора-ученого в связи с государственной политикой реформирования образования. По мнению автора, «наука всегда и везде представляет кульминационный пункт духовного развития, всегда и везде служит самым верным пробным камнем на культурность расы»⁵¹. Успехи в науке И.М. Сеченов, прежде всего, связывает со строем университетской жизни, значением университетов в умственной жизни страны. Для И.М. Сеченова истинную ученость составляла научная работа. В пример он выводит естественный факультет Петербургского университета, в котором уже до шестидесятых годов в отличие от другой учебной практики России существовали признаки научной жизни, «настоящего науч-

ного движения», благодаря постоянному общению университета с Академией наук, в которой науки разрабатывались по закону.

«Помимо музеев и химической лаборатории, в университете заводится ряд лабораторий и по другим предметам; существуют практические занятия с учениками по ботанике и зоологии; для избранных открывается доступ в физическую лабораторию академии наук и даже старый химик Соловьев руководит студентов в практических занятиях. Работа начинается в маленьких кружках, с маленькими средствами; но уже дает плоды. Учителю Ценковскому, Шеховскому, приходилось обучать юношество микроскопическим наблюдениям при помощи единственного имевшегося тогда микроскопа, но он все-таки оставил ученика, составившего себе громкое имя именно микроскопическими исследованиями»⁵².

Лаборатории, по мнению И.М. Сеченова, «изменяют всю систему обучения; как учреждения, приноровленные к практической разработке научных вопросов многими, они заменяют собою прежние замкнутые кабинеты ученых и вводят в среду учащихся самый процесс созидания науки»⁵³. «Как школы практического обучения, лаборатории значительно повышают уровень образования в массах; как рабочие центры, где наука разрабатывается не единичными усилиями, а сообща, они значительно повышают научную производительность страны»⁵⁴.

И.М. Сеченов показывает результаты реформирования университетов в 60-х годах (в частности связанные с открытием лабораторий, усилением педагогического состава, обучением за границей за счет бюджета университета): 1) увеличение практикантов на естественном отделении Петербургского университета со 118 человек в 1876 г. до 304 человек в 1882 г.; 2) возникновение при университетах обществ естествоиспытателей; 3) съезды естествоиспытателей – сотни участников, «заявивших себя специальными трудами»; 4) многочисленные экспедиции естествоиспытателей; 5) появление самостоятельной научной жизни отечественных лабораторий, воспитавших собственных учеников; 6) публикации трудов (более 650 работ в иностранных журналах с 1863 по 1882 г. в области микроскопической анатомии, физиологии и экспериментальной патологии, тогда как за весь предшествующий 30-летний период не было издано ни одного труда в этой области университетскими учеными)⁵⁵.

Тема образования приобретает форму постоянной философской рефлексии в XIX в.⁵⁶

Д.С. Миллем был задан канон биографического текста как образовательного⁵⁷, образовательной биографии⁵⁸. Философская

рефлексия в отношении образования была развита впоследствии в научных и биографических трудах И.М. Сеченова⁵⁹ и В.В. Розанова⁶⁰, С.И. Гессена⁶¹, В.В. Зеньковского⁶².

Примечания

- ¹ Философия образования определяется как «исследовательская область образовательного знания на его стыке с философией, анализирующая основания педагогической деятельности и образования, их цели и идеалы, методологию педагогического знания, методы проектирования и создания новых образовательных институций и систем» (*Огурцов А.П., Платонов В.В.* Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб.: РХГИ, 2004. С. 11).
- ² Там же.
- ³ См.: *Шарова М.А.* Философия образования в русской мысли второй половины XIX века (историко-философский анализ): Дис. ... канд. филос. наук. М., 2010.
- ⁴ *Финн В.К.* О назначении культуры в постсталинском обществе // Интеллектуальные системы и общество. М.: РГГУ, 2001. С. 10.
- ⁵ Там же. С. 9.
- ⁶ Там же. С. 10.
- ⁷ *Лейбниц Г.В.* Об идеях // Труды по философии науки / Пер. с лат.; вступ. ст. и примеч. Г.Г. Майорова. М.: ЛИБРОКОМ, 2010. С. 42.
- ⁸ *Смагина Г.И.* Академия наук и зарождение университетского образования в России // Академия наук в истории культуры России в XVII–XX вв. / Отв. ред. Ж.И. Алферов. СПб.: Наука, 2010. С. 45–46.
- ⁹ Leibniz in seinen Beziehungen zu Russland und Peter dem Grossen: ...1873. № 240. S. 353–358. Цит. по: *Смагина Г.И.* Указ. соч. С. 45–46.
- ¹⁰ *Чусов А.В.* Классическая организация науки в работах Сеченова // 150 лет «Рефлексам головного мозга». Сборник научных трудов юбилейного симпозиума, посвященного изданию статьи И.М. Сеченова (23 ноября 1863 г.) / Отв. ред. А.Ю. Алексеев, Ю.Ю. Петрунин, А.В. Савельев, Е.А. Янковская. М.: ИИнтелЛЛ, 2014. С. 82–98.
- ¹¹ *Wolff Ch.* Briefe aus den Jahren 1719–1753. Petersburg, 1860. S. 173.
- ¹² «...наукам высоким, яко феологии и юриспруденции, медицине, философии, сиречь до какого состояния оные дошли, младых людей обучают» (Уставы Академии наук СССР. М., 1974. С. 31).
- ¹³ «Должность же в сей Академии собранным двойна будет: как в тщании и умножении новыми обретеннями наук..., так и в учении российских юнош» (из объявления о начале занятий) (Материалы для истории Имп. Академии наук. Т. 1. СПб., 1885. С. 169–172).
- ¹⁴ «Без университета Академия мало принесет пользы и не оправдает себя из-за отсутствия достаточного числа образованных людей» <...> Предложенная в

«Проекте» структура университета с факультетами юридическим, медицинским и философским повторяла обычный тип западноевропейского университета. Богословский факультет в структуре университета не предусматривался. На юридическом факультете предполагалось преподавать политику, этику и право; на медицинском – анатомию, химию и ботанику, на философском – логику, метафизику, «генеральную» и экспериментальную физику, математику, а также красноречие, древности и историю. Преподавать в университете должны были академики, которым помимо научных исследований вменяли в обязанность ежедневные чтения лекций и обучение одного-двух студентов; последние получали бы жалованье и «имели бы надежду со временем наследовать своим учителям». Обучавшиеся студенты должны были в свою очередь преподавать в Академической гимназии <...> Кроме того, академики должны были на латинском языке составлять для обучающихся учебники, которые предполагалось переводить на русский. Таким образом, Петербургская академия наук должна была состоять из собственно Академии как исследовательского учреждения, университета и гимназии. И призвана была не только осуществлять научные изыскания, но и заниматься подготовкой российских ученых и образованных людей. Идея создания в едином учреждении под общим руководством, с общим штатом и бюджетом Академии наук, университета и гимназии развивалась впервые в мировой практике (цит. по: *Смагина Г.И.* Указ. соч. С. 49).

¹⁵ *Георг Бернгард Бильфингер* (1693–1750) разработал для обучения Петра II инструкцию «Расположение учений Его Императорского Величества Петра Второго» (пер. В.Е. Адодуrow), 1731: «Все учение состоит отчасти в изучении языков, отчасти в изучении наук и художеств». Важные языки: немецкий, французский, латинский и «природный» (русский); предметы необходимые «к счастливому правлению государства во время войны и мира»: древняя и новейшая политическая история, военное искусство, арифметика, геометрия и тригонометрия, космография, или описание мира, физика, гражданская архитектура и геральдика. Авторами учебников по математике были Герман и Делиль, по древней истории – Теофил Зигфилд Байер (цит. по: *Смагина Г.И.* Указ. соч. С. 11–38).

¹⁶ Следует отметить вклад академиков: *Георг Вольфганг Крафт* (1701–1754), ученик Бильфингера, автор учебников по физике, механике и математике: «Краткое руководство к познанию простых и сложных машин, сочиненное для употребления российского юношества, пер. Адодуrow, 1802; «Руководство к математической и физической географии с употреблением земного глобуса и ландкарт, сочиненное в пользу российского юношества», пер. И.И. Голубцов, 1739; «Краткое руководство к теоретической геометрии», пер. И.И. Голубцов, 1948; *Леонард Эйлер* (1707–1783), автор учебных пособий по математике: «Руководство к арифметике для употребления Гимназии...», 1738, пер. Адодуrow, 1740; «Универсальная арифметика», 1768–1769.

- 17 *Вольф Х.* Вольфианская экспериментальная физика. Пер. М.В. Ломоносов, 1746, 1760; *Вольф Х.* Вольфианская теоретическая физика. Пер. Б.А. Волков, 1760; *Курас Г.* Сокращенная универсальная история, пер. Б.А. Волков, 1762, 1778, 1793; *Пуфендорф С.* Введение в историю знатнейших европейских государств. Пер. Б.А. Волков, 1767–1770. *Эйлер Л.* Полное умозрение строения и вождения кораблей («Морская наука» – сокр.). Пер. М.Е. Головин, 1778. *Плейснер И.Д.* «Основательные правила, или Краткое руководство к рисовальному художеству», 1734, 1781, 1795. Атлас, сочиненный к пользе и употреблению юношества, 1737.
- 18 *Адогуров В.Е.* Грамматика русского языка, 1731; *Ломоносов М.В.* Российская грамматика (переиздавалась шесть раз); *Светов В.П.* Таблица о признании букв. О складах. О чтении и правописании, 1783.
- 19 «...на русском языке во многих областях культуры и науки вообще не существовало никакой научной и научно-популярной литературы, а следовательно, зачастую не была разработана терминология» (*Смагина Г.И.* Указ. соч. С. 21).
- 20 Широкое распространение получили учебные пособия М.В. Ломоносова «Краткое руководство к красноречию», 1748, «Краткий российский летописец», 1766. Среди авторов учебников были такие академики, как *С.К. Котельников, В.М. Севергин, С.Е. Гурьев, Я.Д. Захаров, Н.И. Фус, В.Ф. Зуев, М.Е. Головин, И.Ф. Гакман.*
- 21 *Ломоносов М.В.* Полн. собр. соч. Т. 9. С. 536.
- 22 *Корзухина А.М.* От просвещения к науке: Физика в Московском и С.-Петербургском университетах во второй половине XIX в. – начале XX в. Дубна: Феникс+, 2006. С. 14.
- 23 *Радлов Э.Л.* Очерки истории русской философии. СПб., 1912.
- 24 *Розанов В.В.* Заметки о важнейших течениях русской философской мысли в связи с нашей переводной литературой по философии // Розанов В.В. Соч.: [Т. 2] Красота в природе и ее смысл и другие статьи: 1882–1890 / [Ред.-сост. и коммент. В.Г. Сукач]. М.: Прогресс-Плеяда, 2009.
- 25 Следует также указать на труды Куно Фишера, как значимые для интерпретации Лейбница, в переводе Страхова, который имел большое влияние на В.В. Розанова.
- 26 На что в частности указывает Э.Л. Радлов.
- 27 *Зеньковский В.В.* История русской философии. Париж, 1948–1950.
- 28 *Радлов Э.Л.* Указ. соч.
- 29 *Розанов В.В.* Автобиография // О себе и жизни своей / Сост., предисловие, комментарий В.Г. Сукача. М.: Московский рабочий, 1990. С. 686.
- 30 Там же.
- 31 *Розанов В.В.* О понимании. Опыт исследования природы, границ и внутреннего строения науки как цельного знания Вас. Розанова. М.: Типография Э. Лиснер и Ю. Роман, 1886.
- 32 *Розанов В.В.* Автобиография. С. 691.

- ³³ *Финн В.К.* Предисловие ко второму изданию // Дж.Ст. Милль, его жизнь и произведения / Пер. с нем.; под ред. Е. Максимовой; предисл. В.К. Финна. Изд. 2-е, доп. М.: Либроком, 2009. С. VIII.
- ³⁴ *Розанов В.В.* Паскаль // Розанов В.В. Соч. [Т. 2]. С. 288.
- ³⁵ «Глубокая честность мысли» Д.С. Милля – Ивановский В. Джон Стюарт Милль (1806–1873) и его «Система логики» // Милль Джон Стюарт. Система логики силлогистической и индуктивной: Изложение принципов доказательства в связи с методами научного исследования / Пер. с англ.; предисл. и прил. В.К. Финна. Изд. 5-е, испр. и доп. М.: ЛЕНАНД, 2011. С. 17.
- ³⁶ *Розанов В.В.* Заметки о важнейших течениях русской философской мысли в связи с нашей переводной литературой по философии // Розанов В.В. Соч. [Т. 2]. С. 106.
- ³⁷ «Первыми о позитивизме стали упоминать критик *В. Майков* (в 1845 г.) и *В. Милютин* (в 1847 г.), потом о нем заговорили *Ватсон, Писарев, Лавров, Михайловский, Вырубов* и, главным образом, *де Роберти*. К позитивизму естественно привлекало то уважение к науке, которое лежит в основе позитивизма, и эта его черта заставляла забывать слабые его стороны – пренебрежение психологией и неопределенность социологии, новой науки, долженствовавшей создать теорию истории. Особенно сильное впечатление производила идея Конта об иерархии наук и закон о трех стадиях развития знания» (*Радлов Э.Л.* Указ. соч.).
- ³⁸ Уже до 4 класса гимназии В.В. Розановым было прочитано «очень много книг». Содержание некоторых из них («Физиологические письма» К. Фогта, «Физиологию обыденной жизни» Льюиса, «Мир до сотворения человека» Циммермана и 1-й том Белинского) он «изложил для своей памяти конспективно». «Эти конспекты <...> и необходимость излагать обширное содержание, ничего не выпуская, и, однако, кратко, по всему вероятно, более всего способствовали развитию во мне склонности и (позволю себе это думать) уменья очень сжимать всякую мысль, а равно – точно ее формулировать. И впоследствии, даже до сих пор, всякого рода определения и формулирования я исполнял с большим удовольствием, нежели какой-нибудь другой труд» (*Розанов В.В.* Автобиография. С. 686).
- ³⁹ *Воля Е.С.* Об интересе в автобиографических текстах В.В. Розанова // Вестник РГГУ. 2015. № 4 (147). Серия «Психология. Педагогика. Образование». С. 146–154.
- ⁴⁰ *Воля Е.С.* О ценностном отношении к учению (к 185-летнему юбилею со дня рождения И.М. Сеченова) // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2014. № 10. С. 61–66; *Она же.* Образовательная биография Ивана Сеченова // 150 лет «Рефлексам головного мозга». С. 71–82.
- ⁴¹ *Сеченов И.М.* Научная деятельность русских университетов по естествознанию за последнее двадцатипятилетие // Вестник Европы. 1883. Вып. 6. С. 338.
- ⁴² Автобиографические записки Ивана Михайловича Сеченова. Издание научного слова. М., 1907. С. 183.

- ⁴³ *Сеченов И.М.* Научная деятельность русских университетов... С. 333.
- ⁴⁴ *Ухтомский А.А.* И.М. Сеченов в Ленинградском университете // Доминанта. СПб.: Питер, 2002. С. 244.
- ⁴⁵ Там же. С. 253.
- ⁴⁶ «Дело шло здесь не об абстрактных построениях досужего кабинетного ученого, но о тех перспективах, которые были двигателями для их носителя как экспериментатора и которые ставили ему новые проблемы, подлежащие экспериментальному развертыванию» (Там же. С. 258).
- ⁴⁷ «И.М. Сеченов говорил Введенскому по поводу его фактов: “Тысячи глаз, наконец, эти факты видели и, однако, не замечали, потому что не умели оценить их смысл”. Пришла та эпоха в нашей науке, когда требовалось своего рода дифференциальное исчисление в физиологическом анализе фактов. Маленькие детальны факты, подчас микрофакты, но нельзя пройти мимо них, если собираешься строить общую теорию. Пока не вскрыт смысл детальных явлений, я не имею оснований строить общей теории. Вот воспитание, которое получено было Введенским от Сеченова. Введенскому, бывало, приходилось слышать упреки: “Что вы в 1005-й раз ставите опыт, который повторился 1004 раза? А я думаю, что чего-то там не досмотрел! Но, вероятно, это такая деталь, которую можно скинуть со счетов? Нет, очень важно учесть все детали, потому что пока они не учтены, не можем ручаться, что поняли принципы явления!..” Такое отношение к теоретической концепции воспитывалось Сеченовым. Она руководит, но надо быть готовым ею пожертвовать, если в последний момент открываются детальны факты, которые могут потребовать революционного пересмотра исходной концепции в целом. Конкретны “аномалии”, встречаемы ведущей теорией, ближе к реальной действительности, чем наша ведущая концепция, и в ближайшем будущем “аномалии” сплошь и рядом оказываются выражением “номоса” более общего и более реального значения, чем концепция, из которой мы исходим. Вот так жил и работал Иван Михайлович и так воспитывал своих учеников» (Там же. С. 262).
- ⁴⁸ «...поучительное явление в наследстве И.М. Сеченова – появление почти в одно и то же время в одной и той же лаборатории И.М. Сеченова двух оригинальных направлений русской физиологической мысли: направления Н.Е. Введенского и направления Б.Ф. Вериго. Оставаясь ближайшим руководителем для того и для другого, И.М. Сеченов не стеснял самостоятельности в ходе их мысли, и эта широта руководства давала возможность выработать научных работников самостоятельных и сильных, которым можно было поручить продолжение дела после того, как учитель уйдет. Это важная черта, характеризующая Ивана Михайловича как руководителя лаборатории» (Там же).
- ⁴⁹ *Сеченов И.М.* Элементы мысли. СПб.: Питер, 2001.
- ⁵⁰ Там же. С. 351.
- ⁵¹ *Сеченов И.М.* Научная деятельность русских университетов... С. 330–342.
- ⁵² Там же. С. 333.

⁵³ Там же. С. 334.

⁵⁴ Там же.

⁵⁵ Там же. С. 339.

⁵⁶ По мнению М.А. Шаровой, «это связано с определением культурно-философского фона, в рамках которого поднимались основные вопросы образования; оформлением методологической базы философского знания; развитием педагогики как учебной дисциплины, а также учреждением Министерства народного просвещения (1802), контролирующего все учебные заведения страны» (Шарова М.А. Указ. соч.).

⁵⁷ Воля Е.С. Образовательная биография Джона Стюарта Милля и ее значение для становления культуры учения // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2015. № 1. С. 38–46.

⁵⁸ Воля Е.С. Образовательная биография. М.: РГГУ, 2014. Библ.: с. 190–204. Глоссарий: с. 204–209.

⁵⁹ Воля Е.С. Образовательная биография Ивана Сеченова.

⁶⁰ Воля Е.С. Об интересе в автобиографических текстах В.В. Розанова.

⁶¹ Воля Е.С. Образовательная биография Сергея Гессена // Профессиональное образование и общество. 2012. № 4. С. 65–72.

⁶² Воля Е.С. Образовательная биография В.В. Зеньковского // Педагогический журнал Башкортостана. 2013. № 5 (48). С. 31–36.

Е.Е. Никитина

ЧТЕНИЕ И БИБЛИОТЕКА
В ВОЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
УЧРЕЖДЕНИЯХ РОССИИ КОНЦА XIX ВЕКА
(на материале педагогического опыта, наблюдений
и дневниковых записей офицера-воспитателя)

В статье рассматривается система взаимодействия процесса чтения и библиотеки как ресурса, обеспечивающего совершенствование методических приемов техники чтения и привносящего с собой инновационный опыт в учебно-воспитательный процесс кадетского образования. Исследования автора основаны на интересных и важных для системы образования нормативных документах, содержательная часть статьи дополнена фрагментами записей, заметок, наблюдений воспитателей, в которых отражены фундаментальные идеи относительно теории и практики обучения учащихся чтению.

Ключевые слова: чтение, библиотека, воспитатель, воспитанник, учащиеся, кадетское образование, книга.

Вопрос обучения внеклассному чтению в кадетских корпусах второй половины XIX века активно обсуждался на страницах периодической печати. Большинство исследователей того времени рассматривали внеклассное чтение как чтение, занимающее часы досуга, внеурочное время. Принимая во внимание тот факт, что учащиеся кадетского корпуса проводили в образовательном учреждении большую часть своей жизни, образ воспитателя становился необходимым и важным компонентом системы кадетского образования.

В этом контексте офицер-воспитатель должен был быть «литературно образованным»¹ человеком, что позволяло управлять процессом систематизации литературы, рекомендованной для чтения, а также давало возможность обеспечивать формирование эстетического вкуса кадет, основанное на самостоятельном выборе произведений для чтения.

Организация внеклассного чтения среди кадет базировалась на методическом подходе, который предполагал составление тематического списка тех книг, которые необходимо было прочитать. Например, в течение каникул или учебного отпуска обязательно наличие и ведение специальной тетради, которая позже получила название «Дневник прочитанных книг», основное назначение которой заключалось в следующем: фиксирование учащимися сведений о выходных данных источника, кратком содержании, главной мысли прочитанного текста. Дневник давал возможности воспитателю проверять результативность, а главное – осмысленность чтения воспитанником. Чтение неразрывно было связано с библиотечными ресурсами образовательного учреждения, что заметно видоизменяло систему обучения детей чтению – она приобретала целостность и новизну одновременно.

Большое внимание уделялось пополнению библиотечного фонда новыми изданиями (в частности, обязательное наличие книг военной тематики), а также критической литературы, научно-популярных произведений по психологии и философии.

Нормативно-правовая база существования библиотек по внеклассному чтению была основана на «Инструкции по воспитательной части», в которой отмечается: «Руководительство внеклассным чтением возлагается на начальство заведения и затем главным образом на офицеров воспитателей. В каникулярное же время руководителями кадет в их чтении являются родители, а также и другие лица, к коим воспитанники увольняются в отпуск»².

Большое значение в «Инструкции» уделяется формированию живого интереса к чтению, организации литературного чтения среди кадет, бесед, направленных на выявление воспитательного потенциала художественных произведений. В этом ключе первостепенным становится вопрос методической подготовки воспитателей. С этой целью в России были созданы специальные курсы для офицеров, благодаря которым они обучались приемам выразительного чтения. На страницах периодики XIX века можно было познакомиться с инновационными подходами к обучению и воспитанию учащихся, в частности журнал «Педагогический сборник» публиковал в основном материалы, касающиеся организации учебного процесса в военных учебных заведениях.

Во втором параграфе «Инструкции», в разделе «Устройство в кадетских корпусах внутреннего порядка», говорится: «В дни неучебные, кроме обязательных учебных занятий, то есть приготовление уроков, должно быть назначено для обязательного чтения кадет с их воспитателями – от одного до полутора часа»³.

Совместное чтение учащихся с воспитателем является очень мощным приемом в плане совершенствования техники чтения и одновременно выступает как этап познания духовной стороны художественного произведения, что влечет за собой приобретение нового опыта, новых знаний и идей.

Рассмотрим систему создания и функционирования ротных библиотек. Первостепенное значение уделяется обоснованию целесообразности подбора литературы. В этом контексте комплектация фонда должна происходить с учетом возрастных особенностей кадет, предоставления возможности непрерывно пользоваться библиотекой. Мы уже отмечали мысль о том, что ротные библиотеки составляются и обновляются книгами, одобренными Главным управлением военно-учебных заведений, помещенными в особом перечне 1907 года. Это говорит о том, что проблема подбора изданий для фонда библиотеки рассматривалась на серьезном управленческом и педагогическом уровне. С этой целью воспитатели и учителя кадетского корпуса должны были прочитать те издания, которые будут впоследствии рекомендованы учащимся для чтения и войдут в основной фонд библиотеки, необходимо было еще составить рецензии и отзывы на литературу. В конце учебного года создавалась специальная комиссия, на которой обсуждались отзывы и определялся перечень книг, рекомендованных для чтения кадетами.

Система подбора библиотечной литературы основывалась и на отношении учащихся к литературе, на выявлении степени читаемости посетителей библиотеки. С этой целью воспитатель хранил у себя специальную тетрадь, в которой отмечал статистику читаемости и частоту пользования посетителями библиотеки. На основании этого материала (отзыв, впечатление о прочитанной книге) можно проследить индивидуальный выбор каждого кадета, уровень сформированности литературного вкуса и потребностей.

Одновременно с ощущением эффективного воспитательного воздействия литературы на развитие учащихся обсуждался вопрос формирования литературного интереса. Очень важным на этом этапе считается выявление целостного представления о круге чтения, в который входит чтение литературы, предусмотренной учебной программой, в отпуске, во время рождественских, пасхальных и летних каникул. Чтение является той областью, где воля читателя не стеснена, где можно видеть гораздо глубже его вкусы, природные склонности, «работу мысли» как результат его потенциала и развития. Фрагмент заметки из статьи И.Г. Рудановского:

«Оказывается, например, что какой-нибудь второклассник знает породы рыб, живущих в реке, на которой он вырос, знает местные

растения; что дома у него есть аквариум, над которым он часами за-
сживает во время летних каникул; что много читал и что добрая
половина прочитанного относится к природоведению и географии.
Воспитатель мог и не знать, что делает на каникулах этот кадет,
а в корпусе не было подходящих условий для обнаружения этих
склонностей и познаний. Но в ротной библиотеке были отметки о
том, какие он читал книги, и эти отметки, при внимательном от-
ношении к ним, помогли бы воспитателю своевременно открыть в
этом воспитаннике те ценные качества, которые обнаружились в
нем только случайно, и, быть может, воспитатель нашел бы тогда
и в корпусе какие-нибудь меры, которые помогли бы развернуться
этим качествам»⁴.

Необходимым условием характеристики воспитанника явля-
ется чтение, охватывающее не только пространство урока, но и
время досуга. В этом контексте велика роль и функция классной
библиотеки.

«Для каждого сознательно относящегося к своему делу учителя
необходимо составление годового отчета о деятельности его биб-
лиотеки, для сравнения с предыдущими годами. Такие отчеты яв-
ляются неоцененным материалом для суждения о степени развития
учащегося и дают совершенно твердое основание для дальнейшего
развития библиотечного дела. Организованные таким образом
библиотеки являются могучим орудием духовного и нравственно-
го развития подрастающего поколения и незаменимым пособием
для учителя в деле правильного и широкого распространения со-
знательной грамотности и систематического пополнения сведений,
сообщаемых ученикам на уроках»⁵.

Относительно структуры и управления библиотекой отмеча-
ется, что заведовать библиотекой должен именно «отдельный вос-
питатель», так как это необходимо для реализации педагогической
функции библиотеки.

«Библиотека будет не только средством для полезного пре-
провождения и удовлетворения потребности в чтении, но и будет
воспитательным средством в более широком смысле, так как даст
воспитателю новый материал для изучения индивидуальных осо-
бенностей своих кадет»⁶.

Система обучения чтению рассматривалась в контексте учеб-
но-воспитательного процесса, где доминирующая роль, как ни
странно, принадлежала именно воспитателю, чтение рассматри-
валось как приоритет обучения: «первенствующее после учебной
работы место»⁷. При этом особое внимание обращалось на самосто-
ятельное чтение кадет, на тщательный выбор книг для чтения дома,

в отпуске с целью выявления случайного «побочного влияния» литературы на их воспитание.

Относительно степени понимания содержания книги воспитателями отмечалось, что в любой книге не должно быть все ясно и понятно читателю. Автор произведения должен ставить вопросы, создавать пространство для развития мышления и самостоятельности. Именно в этой особенности и состоял развивающий характер литературы.

Использование офицерами-воспитателями детских рефератов в практике внеклассного чтения имело большое воспитательное и обучающее значение. Кадет, прочитавший книгу определенного автора, пересказывал ее содержание в классе, показывал понимание главной мысли прочитанного. Учащиеся вместе с офицером-воспитателем обсуждали идейный замысел произведения, дополняли услышанное своими мыслями, рассуждениями. Воспитатель, подводя итог уроку, знакомил учащихся с биографией автора. Практика распространения «детских рефератов» в кадетском образовании служила для «развития любви к чтению и самостоятельному труду»⁸.

Обращаясь к опыту библиотек в военных образовательных учреждениях, очень важным считается сам факт создания библиотеки как центра развития книжной и духовной культуры. Например, библиотека 2-го военного Константиновского училища создавалась на пожертвования юнкеров (юнкера третьего специального класса сделали вклад на пополнение юнкерской библиотеки в размере 600 рублей).

Из отчета капитана Кржечковского (сентябрь 1866 года) следует, что библиотека значительно влияет на процесс формирования круга чтения. До момента создания юнкерской библиотеки приоритет со стороны воспитанников отдавался чтению рассказов, повестей и романов. Исторические книги (например, «История Петра Великого»), а также книги военного содержания (например, «История польского восстания 1831 года» Ю. Шмидта) не были востребованы совсем. То же самое можно сказать о потребности в чтении юнкерами книг на иностранных языках, частично книг религиозного содержания (Евангелие, Деяния святых апостолов).

С появлением библиотеки у учащихся заметно повысился интерес к другой литературе, например, стал востребован Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка Михельсона, пособия для дополнительных занятий физикой, историей.

Библиотека как подразделение образовательного учреждения требовала определенного порядка и структуризации. В этом

ключе ведущими задачами, «достоинствами хорошо устроенной библиотеки»⁹ являются: удовлетворение потребностей в чтении; поддержание «заведенного порядка в библиотеке»¹⁰. С этой целью заводилась инвентарная книга, в которой отмечались выдача книг, новые поступления, расходы на покупку новых изданий.

Порядок расположения книг в фонде обеспечивался за счет ведения систематического и алфавитного каталогов. Систематический: «это порядок, в котором книги распределены прежде по наукам, потом по отраслям, наконец, по специальным предметам каждой отрасли»¹¹. Алфавитный каталог: «отвечает на вопрос, есть ли сочинение по определенному предмету»¹². Один каталог существует в виде карточек, а другой – в листах. На каждой карточке написано имя автора или главное слово заглавия; текст заглавия; город, где книга напечатана, и имя издателя, год издания, формат, количество томов, обозначение места нахождения данной книги в библиотеке.

К (Ca). II 7/121

Catalan (E.). *Traité élémentaire de Géométrie descriptive*. Texte. P. 1–2. Atlas. 32 Pl. Paris, 1857. 8-e. Vol. 2.

Помимо алфавитного и систематического каталога существовал дефектный каталог. В нем помещены те сочинения, которые представляют собой неполные экземпляры.

№ шкафа → № книги → НАЗВАНИЯ КНИГ → Какие части, тома и т. д. имеются → От какого книгопродавца приобретено → По какому счету → ПРИХОД

Как правило, книги хранились в специальных шкафах, которые были пронумерованы, что облегчало поиск нужного издания и придавало системность библиотечному фонду.

Контроль выдачи книг, их соответствие тем, которые есть в наличии, обеспечивался за счет ведения инвентарной книги.

Обращаясь к вопросам структуры библиотеки в военных общеобразовательных учреждениях, интересен вопрос комплектования фонда такой библиотеки. В журнале «Педагогический сборник» за 1907 год был опубликован материал «Из дневника офицера-воспитателя», в котором можно проследить и увидеть реализацию принципа отбора литературы, комментарии к изданиям, которые рекомендуется прочитать, краткое содержание произведений для чтения. Приведем в качестве примера фрагмент авторского каталога, составленного на основе «Инструкции по воспитательной части» И.С. Симоновым (1905–1906 гг.). Издания рекомендованы для чтения учащимся 2-го класса.

1. «Товарищ» – Н.И. Поздняков (изд. Девриена).

В этой повести из школьной жизни автор затронул один из «жгучих» вопросов нашей школы, а именно вопрос о товариществе.

Повесть слушается с большим интересом и дает воспитателю прекрасный материал, дабы выяснить, что истинное товарищество заключается не в удальстве, не в грубых выходках воспитанников, не в насмешках, брани и побоях, а во взаимной любви и уважении юношей.

2. «Слезы» – А.И. Красницкого (изд. Девриена). Воспитанник совершает грубый проступок против старика-учителя, беззаветно любящего своих учеников. Впоследствии случайно узнает, что этот учитель платит за него в школу.

В угрызениях совести хочет лишиться себя жизни, но вовремя остановленный раскаивается и совершенно возрождается для добра.

Этот рассказ из школьной жизни слушается с захватывающим интересом и производит на класс сильное впечатление.

Дает хороший материал для беседы на тему «об уважении и любви к педагогическому персоналу».

3. «Самородок» М.А. Лялиной (изд. Девриена).

Автор в живых красках передает историю энергичного крестьянского мальчика, вышедшего в люди благодаря своим природным дарованиям и способностям.

Повесть слушается с большим интересом и дает хороший материал для беседы на тему о «лености».

4. «Один день на поле сражения» – Ф.Ф. Тютчева (изд. И.Ф. Жиркова, Москва, 1900 г.).

5. «Денщик Сахаров» – Вас. Немирович-Данченко.

В обоих этих рассказах прекрасно выражена беззаветная любовь русского солдата к своему офицеру.

Слушаются с большим интересом и на класс производят впечатление.

6. «Счастье Ивана-Непомнящего» – Вас. Немировича-Данченко. «Под крылом» – К. Варанцевича.

Оба автора весьма характерно доказывают, что очень часто и у бесприютного бродяги, даже каторжника бывает «отзывчивое», «любящее» сердце.

Рассказы (особенно первый) слушаются с большим интересом.

7. «Отомстил» – Ф.Ф. Тютчева (издание см. выше).

Герой рассказа солдат Василий Сухой отомстил добром за зло, причиненное ему вахмистром, и спас сего последнего от смерти.

На класс производит сильное впечатление.

Уместно прочесть и побеседовать, если в классе наблюдались случаи «личной мести».

На ту же тему написан прекрасный рассказ.

8. «Пожарный» – А.П. Смирнова (изд. Постоянной Комиссии народных чтений, СПб., 1904 г.).

Личность скромного удальца-пожарного Вахромея, который, не помня зла, бросился в огонь, дабы спасти своего лютого врага Федьку Косого, невольно привлекает к себе сердце юного читателя.

На класс производит очень сильное впечатление.

9. «Антон Попов» – П. Засодимского.

В этом рассказе из школьной жизни в живых красках описывается «дружба» двух гимназистов.

Антон Попов является как бы «идеалом» друга.

Приведу его характерную речь к своим товарищам:

«Я хочу сказать вам, – говорил он, – мы поминутно делаем друг другу зло, мы завидуем, ненавидим друг друга, насмехаемся, бранимся и ссоримся из-за пустяков и радуемся чужому горю... Старшие без жалости бьют и притесняют младших. Почему! Только потому, что они сильнее... Вы все очень хорошо знаете, что я говорю правду. А жить так нехорошо!..

Будем любить ближних, как самих себя! Вот что я хотел сказать... Не станем злиться, не станем обманывать, лгать, вредить друг другу... Да... не станем вредить... будем помогать слабым, будем защищать их, станем делиться с бедными всем, что у нас есть»... и т. д.

Этот рассказ слушается с большим вниманием и дает воспитателю хороший материал для беседы по многим вопросам, часто возникающим в нашей школьной жизни.

10. «Между своими, или смерть на корабле» – К. Станюковича.

Рассказ этот, иллюстрирующий сильную любовь к родине, производит на класс глубокое, грустное впечатление.

11. «Максимка» – автор тот же.

Содержание всем известно. Слушается с большим интересом.

12. «Васька-Горнист» – Г.А. Мачтета, М., 1901 г.

Вся жизнь сначала Васьки-пастуха, а затем горниста представляется очень поучительной для маленького читателя. Рассказ слушается с большим интересом и вызывает оживленный обмен мыслей.

13. «Дети Подземелья» – Вл. Короленко (изд. В. Линд и Д. Байкова, М., 1901 г.).

В высшей степени трогательная дружба между сыном богатого судьи и двумя маленькими оборванцами производит на класс сильное впечатление.

14. «Ванька» – А.П. Чехова.

Симпатичный образ мальчика, желающего всей душой попасть из города на родину, невольно привлекает к себе сердце юного читателя.

На класс производит грустное впечатление.

15. «Сигнал» – В. Гаршина.

Содержание известно. Слушается с большим интересом и производит на класс сильное впечатление.

16. «Тень Марлея» – Чарльза Диккенса.

Рассказ этот, в котором говорится о том, как старый скряга обратился в хорошего доброго человека, слушается с живым интересом и производит на класс весьма сильное впечатление.

[Рассказ помещен в сборнике «Рождественская звезда» – сост. Горбунов-Посадов, М., 1905 г. Можно смело рекомендовать эту книгу вниманию воспитателей для чтения в младших классах.]

17. «Товарищи» – Анненской (из сборника «Зимние вечера»). Изд. 1903 г.

Этот рассказ из школьной жизни слушается с захватывающим интересом, вызывает оживленный обмен мыслей и вообще дает прекрасный материал воспитателю для беседы на многие вопросы, порождаемые будничной школьной жизнью.

Как и прошлый учебный год, я имел с классом две беседы на тему «добросердечие в отношении к животным, как нравственная обязанность человека».

Материалом для беседы послужили следующие произведения:

- 1) «Лошадь Коко» Мопассана (из сборника рассказов «Несчастные», изд. магазина «Книжное Дело»).
- 2) «Друзья» – Уайльда (пер. с англ. изд. Сытина).
- 3) «Жучка» – Ф.Ф. Тютчева (изд. И.Ф. Жиркова, Москва, 1899 г.).
- 4) «Ак-Бозат» – Д.Н. Мамина-Сибиряка (изд. редакции журнала «Детское чтение»).
- 5) «Мунька» (похождения одной собаки) – К. Станюковича (изд. М.О. Вольф)¹³.

Содержательно-аналитическая часть публикации, опыт учителей и воспитателей кадетских образовательных учреждений (каталог, составленный И.С. Симоновым) иллюстрируют процесс взаимодействия школы и библиотеки, показывают не только новаторский методический опыт воспитателя, но и нацеливают читателя, исследователя, библиографа эпохи XXI в. на понимание единства обучения чтению и воспитание читательской культуры и библиографической компетенции. В современных программах по литературному чтению для младших школьников отражен факт введения в учебный процесс библиотечных уроков, обучения приемам работы с разного рода литературой: словарями, справочниками, научно-популярными статьями, организации конкурсов

творческих работ по русскому языку и чтению, направленных на овладение учащимися методами составления тематических словариков, аннотаций на прочитанную книгу, участия в проектно-исследовательской деятельности.

Примечания

- ¹ Два слова о чтении в кадетских корпусах и о попытках пробудить любовь к нему среди кадет (из дневника офицера-воспитателя) // Педагогический сборник. 1903. № 10. С. 374–383.
- ² Там же.
- ³ Там же.
- ⁴ *Симонов И.С.* Материал для чтения кадет (из дневника офицера-воспитателя) // Педагогический сборник. 1907. № 3. С. 235–239.
- ⁵ Там же.
- ⁶ Там же.
- ⁷ *Жерве Н.* К вопросу о подготовке внеклассного чтения в наших кадетских корпусах // Педагогический сборник. 1911. № 5. С. 367–380.
- ⁸ Там же.
- ⁹ *Рудановский И.Г.* О кадетских библиотеках // Педагогический сборник. 1911. № 6. С. 57–64.
- ¹⁰ Там же.
- ¹¹ *Чепелевский И.* Устройство фундаментальной библиотеки 2-й Московской военной гимназии // Педагогический сборник. 1866. № 12. С. 914–926.
- ¹² Там же.
- ¹³ Там же.

Т.Д. Шевеленкова
Н.А. Твердохлеб

ОТНОШЕНИЕ К ПСИХИЧЕСКИ БОЛЬНЫМ ЛЮДЯМ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ

В работе изучаются факторы, определяющие отношение различных групп населения к психически больным. Впервые поднимаются вопросы влияния ценностных ориентаций респондентов, величины его субъективной дистанции с психически больным на его отношение к душевнобольным. Исследуется не изучавшаяся ранее проблема репрезентации в сознании современного человека образа психически больного в сравнении с представителями других социальных групп.

Ключевые слова: образ психически больного человека, социальная дистанция, эмоциональное отношение, система ценностей, семантическое пространство.

В нашей стране проблема отношения общества к душевнобольным относится к одному из наименее разработанных аспектов социальной психиатрии и клинической психологии. Целью данной работы и явилось изучение отношения к психически больным людям и определяющих его факторов.

В данной работе впервые предпринимается попытка направленного изучения факторов, определяющих отношение различных групп населения к психически больным. В частности, впервые поднимаются такие вопросы, как влияние ценностных ориентаций респондента, величины его субъективной дистанции с психически больным на его отношение к душевнобольным. Не изучалась ранее проблема репрезентации в сознании современного человека образа психически больного в сравнении с представителями других социальных групп.

Испытуемыми в нашем исследовании выступили лица, проживающие в Москве и имеющие высшее образование, а также студен-

ты старших курсов московских вузов. Всего в опросе приняли участие 135 человек. Среди них женщины составили 54,1% (73 чел.), мужчины – 45,9% (62 чел.).

В процессе работы были использованы следующие методы. Для изучения отношения населения к душевнобольным нами была разработана оригинальная *анкета*, способствующая выявлению образа психически больных, представлений об их возможностях и ограничениях, приемлемой социальной дистанции с психически нездоровыми людьми и т. д. Использовались также методика «*Ценностные ориентации*» Рокича и модифицированная методика «*Семантический дифференциал*»¹, направленная на оценивание следующих объектов: «Я сам», «психически больной», «человек, совершивший правонарушение», «нищий», «человек, имеющий материальный достаток» и «человек, уважающий законы своей страны». В работе был применен также факторный анализ, позволивший выделить различные типы ценностей респондентов.

Анализ особенностей эмоционального отношения респондентов к людям, страдающим психическими расстройствами, их готовность к социальным контактам с такими людьми, основные представления о возможностях, ограничениях и положении душевнобольных в обществе показал следующее. В целом отношение к психически больным со стороны опрошенных нами лиц отличается некоторой двойственностью. С одной стороны, большинство респондентов считают, что умственные способности больных далеко не всегда оказываются сниженными, признают опасными для общества лишь некоторых, понимают, что душевнобольным лучше жить со своими семьями, общаться с нормальными людьми, не сомневаются в возможности уважать человека с психическим расстройством.

Однако поведение респондентов по отношению к пациентам психиатра в реальной жизни противоречит высказанным ими мнениям: большинство участников опроса не приняли бы душевнобольного на работу, не смогли бы быть ему другом. Несмотря на преобладание сочувствия и жалости по отношению к психически больным людям, большая часть опрошенных считает невозможным для себя испытывать чувство любви к таким людям, что также может свидетельствовать о неприемлемости более близких отношений с психически больными для большинства респондентов.

Считая, что психически больной может обучаться в вузах и состояться как специалист, большая часть респондентов называют самыми подходящими для больных те профессии, которые не требуют профессиональной подготовки и/или сводят контакты с

другими людьми к минимуму (художник, скульптор или дворник и грузчик).

Понимая, что человек не может сам справиться с психическим расстройством, значительное большинство опрошенных признает необходимость оказания ему психиатрической помощи. Но в то, что это может быть понятно самому больному, верят менее 7% респондентов. Целью помещения людей в психиатрические больницы более половины заполнивших анкету признают (наряду с оказанием медицинской помощи) законную изоляцию душевнобольного от общества.

Таким образом, мы видим, что, несмотря на признание респондентами права психически больных находиться среди обычных людей, чрезвычайно сильным остается стремление изолировать душевнобольных от общества и свести к минимуму контакты с ними. Данный вывод соответствует результатам некоторых исследований по изучению отношения населения к инвалидам².

Надо заметить, что результаты зарубежных исследований показывают большую готовность людей к социальным контактам с пациентами психиатра, по крайней мере, в ситуациях, не требующих большой вовлеченности во взаимные отношения³. Так, анализируя результаты проводимых в Германии исследований, А. Финзен пишет: «Средний гражданин готов согласиться с тем, чтобы психически больные были его соседями или коллегами. Труднее, если речь идет о большей близости – будь то поднаиматель квартиры, член семьи в результате брака и т. д.»⁴.

В целом же, согласно результатам большинства зарубежных исследований второй половины XX века, более 70% респондентов отвечают положительно на вопросы следующего характера: «Могли бы Вы прожить по соседству (или работать рядом) с психически нездоровым человеком?»⁵.

Результаты нашего исследования показывают, что прожить по соседству или работать рядом готовы не более половины всех опрошенных. При этом показатели готовности к такого рода контактам с психически нездоровыми людьми в целом не отличаются от показателей готовности к более близким отношениям.

К выводу о меньшей толерантности к душевнобольным населения России по сравнению с западными странами пришли также томские ученые, показав значительную разницу показателей симпатической дистанции жителей Томска и Томской области по сравнению с жителями штатов Северная Каролина и Вирджиния в США⁶. К такому же заключению приводят и результаты исследования С.А. Завражина, свидетельствующие о гораздо менее со-

чувственном отношении российских респондентов по сравнению с гражданами США, Канады, Австрии, Германии⁷.

Таким образом, полученные нами данные о низкой степени готовности респондентов к социальным контактам с людьми, страдающими психическими расстройствами, подтверждают представления о меньшей толерантности к таким больным населения России по сравнению с западными странами.

Отношение респондентов к душевнобольным зависит от пола и возраста респондента. Мужчины-респонденты во всех случаях демонстрируют большую готовность к социальным контактам с психически нездоровыми людьми, большую веру в их возможности, чем женщины. Для женщин также в большей степени характерно стремление изолировать таких больных от общества, восприятие пациентов психиатра как инаких, опасных и эгоистичных. Для объяснения низкой толерантности женщин к душевнобольным томские ученые приводят концепцию В.А. Геодакяна о роли полов в передаче и переработке информации⁸. Согласно этой концепции, самки любой популяции являются носителями «консервативного» начала, олицетворяют как бы постоянную «память» вида, в то время как особи мужского пола представляют собой оперативную, временную «память» вида, воплощают в себе принцип изменчивости, теснее связаны с условиями внешней среды⁹. Таким образом, можно предположить, что в отношении к душевнобольным сказываются эволюционные особенности поведения полов: женщины, придерживаясь консервативных позиций, стараются минимизировать свои контакты с отклоняющимися от нормы людьми, в то время как мужчины готовы гораздо ближе «приблизиться» к таким людям.

Молодые респонденты демонстрируют большую готовность к социальным контактам с пациентами психиатра. Однако эмоциональное отношение отличается большей терпимостью со стороны именно пожилых участников опроса. Исходя из полученных данных, можно сказать, что молодые респонденты склонны мистифицировать психическую болезнь, оптимистичнее смотреть на возможность таких больных и их положение в обществе. С возрастом душевное расстройство начинает восприниматься именно как *болезнь*, как личная трагедия человека, связанная с неизбежным ограничением его возможностей. Поэтому пожилые респонденты значительно чаще говорят о сочувствии, жалости по отношению к пациентам психиатра.

Вместе с тем более старшие участники опроса, лучше понимая ограничения, накладываемые болезнью на человека, демонстрируют меньшую готовность к социальным контактам с психически

больными. Стремление избегать любых взаимодействий с психически нездоровыми людьми можно объяснить также большей эмоциональной насыщенностью для пожилых людей проблемы здоровья. Для более молодых участников опроса проблема здоровья (как психического, так и физического) не является столь эмоционально насыщенной, что и проявляется в большей готовности к взаимодействию с пациентами психиатра.

Разные системы ценностей по-разному проявляются в отношении респондентов к психически нездоровым людям. Рассмотрим основные проявления в этом отношении выделенных нами четырех систем ценностей.

Система ценностей **«развитие – стагнация»** проявляется в пристрастном или беспристрастном отношении к душевнобольным.

Для респондентов, выбирающих ценности благополучной стабильной жизни, проблема психического здоровья не является эмоционально насыщенной, что проявляется в их более безразличном, спокойном отношении к душевнобольным людям. Такие респонденты спокойнее относятся к пребыванию психически больных в социуме, могли бы доверить выполнение даже очень ответственного задания психически нездоровому человеку, если признаков его болезни в настоящее время не наблюдается. Респонденты данной группы не склонны задумываться о возможности самим заболеть психическим расстройством, что также не может не сказываться на их более спокойном отношении к проблеме безумия. Значимым фактором в отношении к психически нездоровым людям для них является, вероятно, недоступность ценностей благополучной стабильной жизни для психически больных, на которые и ориентированы респонденты этой группы (они достоверно чаще соглашались с тем, что психически нездоровому человеку практически невозможно стать профессионалом и создать полноценную семью).

Отношение к психически больным людям со стороны респондентов, ориентированных на ценности развития, отличается большей противоречивостью. Психическая болезнь воспринимается респондентами данной группы как препятствие на пути развития, максимального использования своих возможностей, причем как для самого больного, так и для людей, его окружающих. Поэтому респонденты данной группы чаще высказываются за изолированное проживание таких больных в специальных учреждениях, чаще соглашались с тем, что проживание с психически больным человеком в семье неизбежно влечет за собой трудности, что психически нездоровому человеку нельзя доверить выполнение ответственного задания. Вместе с тем для респондентов, выбирающих ценности

развития, характерна большая степень сопереживания, идентификации с душевнобольными людьми. Таким образом, для респондентов, ориентированных на развитие, характерно более эмоциональное, пристрастное отношение к психически больным людям.

Система ценностей **«прагматизм – романтизм»** проявляется в реалистичности и нереалистичности представлений о психически нездоровых людях. Для участников опроса, выбирающих «романтические» ценности, в большей степени характерно восприятие душевнобольных как принципиально иных, неизлечимых, неспособных испытывать настоящее искреннее чувство любви. Вместе с тем респонденты данной группы чаще говорят о том, что умственные способности таких людей остаются сохранными, что неверие в их возможности, покровительственное отношение к психически больным отрицательно сказывается на их самооощении.

Кроме того, респонденты, ориентированные на романтические ценности, демонстрируя низкую готовность к кратковременным контактам с психически больными людьми, с большей степенью уверенности говорят о том, что могли бы доверить воспитание своего ребенка женщине, лечившейся у психиатра. При этом согласие с утверждением: «Если бы мне потребовалась нянька для моего ребенка, я мог(ла) бы пригласить женщину, лечившуюся у психиатра» расценивается специалистами как свидетельство минимальной величины симпатической дистанции по отношению к душевнобольным¹⁰. Такая демонстрация крайних позиций, равно как и некоторая нереалистичность представлений о душевнобольных, в целом соответствуют романтической установке к жизни.

Система ценностей, условно названная нами **«анархизм – регламентированность жизни»**, оказалась наиболее связанной с отношением к психически больным людям. Респонденты, выбирающие в качестве наиболее значимых «анархические» ценности, демонстрируют большую готовность к социальным контактам с психически нездоровыми людьми, большую веру в возможности (в том числе и исключительные) таких людей, чаще высказываются за интеграцию психически больных людей в общество. Для респондентов, стремящихся к регламентированности жизни, характерны противоположные тенденции в отношении к психически больным людям.

Наличие анархических ценностей у человека предполагает размытость его внешних границ, неприятие им каких-либо рамок, ограничений. Люди, ориентированные на такие ценности, находятся как бы по ту сторону принципа «мы – они», приводящего к желанию отгородить себя от представителей «не нас», в данном

случае от душевнобольных. Большую степень идентификации респондентов данной группы подтверждает тот факт, что они чаще задумываются о возможности возникновения у них психического расстройства. Любая психическая патология в какой-то мере предполагает наличие анархических проявлений, что влечет за собой еще большую степень идентификации людей, выбирающих анархические ценности, с психически больными.

Кроме того, люди, ориентированные на анархические ценности, в большей степени свободны от социальных стереотипов, норм, ожиданий. Такие люди не стремятся отгораживать себя от социально «неугодных» групп, поскольку в какой-то мере сами относят себя к таковым. Об этом свидетельствует также тот факт, что респонденты этой группы достоверно чаще говорят о том, что людей, как правило, приводят к психиатру силой, а основным назначением психиатрической больницы служит «законная» изоляция больных от общества. Поскольку психически больной не воспринимается респондентами, опирающимися на анархические ценности, непредсказуемым и опасным, такие ответы означают отношение ко всей сфере психиатрии как к репрессивной силе, как насилию общества над человеком.

Поскольку наличие анархической установки к жизни предполагает стремление выйти за рамки своего обыденного существования, респонденты данной категории видят в психической болезни не ограничения, а возможности. Такие респонденты значительно чаще говорят о возможности психически нездорового человека быть гениальным, видеть в мире нечто большее, чем дано знать обычному человеку.

Для людей, стремящихся к регламентированной жизни, напротив, любое отклонение от нормы может восприниматься как источник угрозы для их стабильного существования. Поэтому респонденты данной группы достоверно чаще говорят о том, что предпочли бы не иметь никаких контактов с психически больными людьми в повседневной жизни. От вопроса к вопросу такие респонденты демонстрируют стремление отгородить себя и свое окружение от любых взаимодействий с пациентами психиатра. Таким образом, мы установили, как стремление к неограниченной свободе, неприятие каких-либо внешних ограничений, характерные для людей, ориентированных на анархические ценности, проявляется в их позитивном отношении к психически больным людям.

Система ценностей, обозначенная нами как **«гуманистическая позиция – эгоцентризм»**, также оказалась связанной с уровнем толерантности по отношению к психически больным людям. Рес-

понденты, находящиеся по данному фактору ближе к полюсу «гуманистическая позиция», то есть лица, ориентирующиеся на такие ценности, как чуткость, терпимость к недостаткам в себе и других, широта взглядов и т. д., демонстрируют большую готовность к социальным контактам. Для респондентов этой группы характерно отношение к психически больным людям именно как к людям, которых надо и можно лечить. Это неудивительно, поскольку гуманистическая позиция и предполагает субъект-субъектные отношения в общении, в то время как эгоцентризм характеризуется отношением к другому как к объекту. И действительно, мы видим, что респонденты, ориентированные на эгоцентрические ценности, достоверно чаще отмечают, что душевнобольные вызывают у них любопытство и смех, считают целью помещения в больницу – изоляцию и т. д.

Величина субъективной дистанции «Я – психически больной» сказывается на отношении человека к таким больным.

Респонденты с меньшей величиной субъективной дистанции «Я – психически больной» демонстрируют большую готовность к социальным контактам с такими больными, большую веру в возможность адаптации психически нездоровых людей в обществе. Для человека, который в большей степени идентифицирует себя с психически больными, чаще задумывается о возможном возникновении у себя психического расстройства, его отношение к душевнобольным, по сути, является предполагаемым отношением к себе самому, и потому оно не может быть нетолерантным. Если же человек рассматривает психически больных как принципиально «инаких», как социальную группу, к которой он сам не может принадлежать, то негативное отношение к душевнобольным, лишение их прав и т. д. никак не связано с отношением к себе, не наносит никакого ущерба собственному «Я».

Как было показано выше, идентификация себя с душевнобольными более характерна для молодых участников опроса. Для них грань между собой и психически больными не является, вероятно, столь очевидной, как для людей более старшего возраста. То, что величина субъективной дистанции «Я – психически больной» увеличивается с возрастом, может служить объяснением и тех изменений в отношении к психически больным, которые происходят в ходе взросления человека. Согласно результатам нашей работы, а также большинства зарубежных и отечественных исследований по данной теме, для более пожилых респондентов характерно устойчивое стремление к ограничению любых контактов с психически нездоровыми людьми как в личной, так и в деловой сферах общения.

Также было показано, что для людей, знакомых с психически нездоровым человеком, характерна меньшая величина субъективной дистанции «Я – психически больной». Уменьшение данной дистанции в результате приобретения опыта общения с таким больным также может служить объяснением значительно более толерантного отношения к пациентам психиатра респондентов, имеющих психически нездорового знакомого или родственника.

Таким образом, мы видим, что изучение механизмов идентификации населения с психически больными людьми и дальнейшее использование полученных данных на практике может явиться мощным средством повышения толерантности общества по отношению к таким больным.

Опыт общения респондента с психически нездоровым человеком в повседневной жизни влияет на его отношение к таким больным в целом. Респонденты, имеющие психически нездорового родственника или знакомого, демонстрируют более терпимое эмоциональное отношение, большую готовность к социальным контактам с больным, большую веру в их возможности, признают необходимость включения пациентов психиатра в социальную жизнь. Человек, имеющий опыт общения с психически больным, включается в систему отношений такого больного, легче встает на его позицию. Тогда проблемы, неудачи, достижения знакомого человека, страдающего психическим расстройством, начинают переживаться как свои собственные, что проявляется в увеличении эмоционального принятия, большей готовности общаться с душевно нездоровыми людьми и т. д. Кроме того, общение с психически нездоровым человеком приводит к разрушению негативных стереотипов, связанных с психической болезнью.

Рассмотрение особенностей репрезентации образа психически больного в сознании современного человека в сопоставительном анализе с представителями других социальных групп показало, что при построении образа душевнобольного значимыми являются представления о его маргинальности и низкой социальной активности.

В построенном нами семантическом пространстве современного человека (на основе использования методики «*Семантический дифференциал*», направленной на оценивание следующих объектов: «Я сам», «психически больной», «человек, совершивший правонарушение», «нищий», «человек, имеющий материальный достаток» и «человек, уважающий законы своей страны») образ психически больного оказывается среди представителей таких отвергаемых обществом социальных групп, как нищий и преступник. Полученные

данные соотносятся с представлениями М. Фуко о связи безумия с бедностью и пороком. По его мнению, эти связи установились в эпоху рационализма, когда душевнобольных помещали в дома-изоляторы вместе с неимущими, безработными, развратниками, преступниками и т. д. Именно тогда безумие поселилось по соседству с грехом, и, быть может, именно поэтому, считает М. Фуко, «неразумие на века породнится с виной: даже в наши дни душевнобольной ощущает это родство как свою личную участь»¹¹.

Таким образом, мы видим, что по прошествии более трех столетий, несмотря на достижения современной психиатрии и усиление гуманистических тенденций в общественном сознании, образ психически больного человека остается связанным с образом представителей других маргинальных групп.

Вместе с тем если рассматривать положение изучаемых нами объектов в семантическом пространстве с точки зрения их социальной активности, то образ психически больного оказывается связанным с образом нищего и образом «Я сам». Образы представителей этих трех групп противостоят образам «преступника» и «человека, имеющего материальный достаток», которые рассматриваются респондентами как социально активные группы.

При целостном же рассмотрении полученного семантического пространства образ психически больного оказывается связанным, прежде всего, с образом нищего. Истоки таких представлений также можно найти в истории отношения к душевнобольным в нашей стране. На Руси отношение общества к психически больным всегда отличалось большей гуманностью, чем в странах Западной Европы, и было связано скорее с жалостью и почитанием, нежели со страхом и отвращением. Возможно, именно поэтому образ психически больного в большей степени связывается с образом нищего, чем преступника.

Образ психически больного среди других социальных групп представляется респондентам наиболее сложным, нереалистичным и неструктурированным. Чаще всего психически больной описывается респондентами такими категориями, как «многозначный», «абстрактный», «хаотичный», «смутный» и т. д. Таким образом, мы видим, что образ душевнобольного продолжает восприниматься как нечто мистическое, не поддающееся рациональному толкованию, то есть по существу сохраняется идущее с древнейших времен представление о нем как о человеке, находящемся за пределами объяснимой реальности.

Подводя итоги, следует заметить, что при разработке программ направленного изменения отношения общества к психически

больным необходимо не только знать особенности отношения к ним различных групп населения, понимать особенности влияния демографических, личностных и других характеристик человека на его отношение к душевнобольным, но и учитывать глубинные, формировавшиеся на протяжении всей истории человечества представления о сущности и специфике человека, страдающего психическим расстройством.

Примечания

- ¹ Новые теоретико-методологические подходы к исследованию в клинической психологии: Сборник статей / Под ред. Т.Д. Шевеленковой. М.: Левь, 2013. С. 52–87, 214–217.
- ² Добровольская Т.А., Шабалина Н.Б. Инвалид и общество: социально-психологическая интеграция // Социологические исследования. 1991. № 5. С. 3–8.
- ³ Trute B., Tefft B., Segall A. Social rejection of the mentally ill: a replication study of public attitude // Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology. 1989. Vol. 24. P. 69–76.
- ⁴ Финзес А. Психоз и стигма. М., 2001. С. 216.
- ⁵ Brockman J., D'Arcy C., Edmonds L. Facts or Artifacts? Changing Public Attitudes toward the Mentally Ill // Social Science and Medicine. 1979. Vol. 13A. P. 673–682.
- ⁶ Семин И.Р., Азарков А.П. Психически больной в обществе (отношение к душевнобольным в социуме, в семье, на производстве, оптимизация психиатрической помощи). Томск, 1997. С. 89.
- ⁷ Завражин С.А. Подростковая делинквентность: транскультурная перспектива // Социологические исследования. 1995. № 5. С. 125–131.
- ⁸ Семин И.Р., Азарков А.П. Указ. соч. С. 237.
- ⁹ Кон И.С. Ребенок и общество. М., 1988. С. 167.
- ¹⁰ Семин И.Р., Азарков А.П. Указ. соч.
- ¹¹ Фуко М. История безумия в классическую эпоху. СПб., 1997. С. 101.

А.Г. Гордон
Д.Г. Литинская

КРОССКУЛЬТУРНЫЙ АНАЛИЗ ДЕПРЕССИВНЫХ ПЕРЕЖИВАНИЙ В РОССИЙСКОЙ И АМЕРИКАНСКОЙ СРЕДЕ

Статья посвящена анализу социально-культурных различий в переживании депрессии в русской и американской среде, вопросам того, как симптоматика и субъективное восприятие дистресса задается обществом, в котором живет субъект. Показан интерпретативный феноменологический анализ американских и русских текстов на сетевых форумах психологической поддержки, в которых люди рассказывали о переживаниях, определяемых ими как депрессия. Тема кросскультурного различия в понимании депрессии обсуждается с точки зрения глубинной герменевтики и культурно-исторических процессов.

Ключевые слова: депрессия, кросскультурные исследования, национальный семиозис, интерпретативный феноменологический анализ, герменевтика, постмодернизм, проблема Другого.

Кросскультурные исследования не очень распространены в российской психологической науке, тем более в такой ее сложной отрасли, как медицинская психология. Так, в этой области было защищено всего 10 докторских диссертаций с 1935 по 2007 год, и ни одна из них не включала в себя кросскультурное исследование в рамках клинической парадигмы¹.

Изучение более современных работ по этой теме показало лишь единичные примеры, ни один из которых не касался такой актуальной и культурно обусловленной проблемы, как депрессия.

Как правило, в психологических исследованиях депрессии основное внимание уделяется индивидуально-личностным особенностям испытуемых, без попыток культурной концептуализации

полученных результатов. В то же время именно социокультурное объяснение депрессии дало бы возможность приблизиться к ответу на актуальный вопрос о причине роста заболеваемости, которая в большинстве западных стран приближается к уровню пандемии.

Научная значимость представляемого исследования выходит за рамки собственно медицинской психологии, так как позволяет оценить влияние культурной среды на человеческие представления о счастье и несчастье, патологическом и нормальном, требующем вмешательства специалиста и переживаемом индивидуально.

Чтобы подойти к решению поставленной задачи, мы обратились к языковой картине депрессии. Мы изучили корпус текстов русских и американских испытуемых, которые писали на психологические форумы в поисках помощи и поддержки (место проживания испытуемого и иная необходимая нам информация определялись по данным в его профиле на форуме или по указаниям в самом посте). Выборки были уравнены по полу, так как некоторые авторы отмечают гендерную специфику переживания депрессии. В обеих выборках присутствуют испытуемые от 20 до 45 лет. Средний возраст в русской выборке – 27 лет. Средний возраст в американской выборке незначительно выше – 29 лет. Мы использовали критерий Колмогорова – Смирнова, чтобы проверить возраста в каждой выборке на нормальное распределение. Распределение оказалось нормальным, что позволило нам использовать t-критерий Стьюдента, подходящий для распределенных по нормальному закону выборок, для проверки значимости различий. Американская и русская выборки значимо не отличаются по возрасту.

Перед тем как начинать обработку данных, мы проверили, сопоставимы ли оба корпуса текстов по абсолютным частотам. Для этого сравнивалось количество слов в каждом из них. Чтобы узнать, является ли распределение слов в каждом корпусе нормальным, мы воспользовались критерием Колмогорова – Смирнова. Полученное для русского корпуса значение $p = 0,586$; полученное для американского корпуса значение $p = 0,229$. Оба значения $p > 0,05$, поэтому распределение слов в обоих корпусах можно считать нормальным. Мы выбрали t-критерий Стьюдента. Полученное значение $p = 0,105$. Так как $p > 0,05$, мы можем считать разницу в количестве слов между корпусами статистически незначимой, что позволяет нам сравнивать категории и темы по абсолютным частотам.

В обоих корпусах, что было предсказуемо, часто встречаются темы «Желание найти пару», «Расставание с партнером», «Одиночество», «Отсутствие работы», «Усталость», «Бесполезный», «Лишний вес», «Причина депрессии: романтические отношения»,

«Отсутствие смысла жизни», «Тяжелое материальное положение». Из сходства основных шаблонов поведения в случае депрессии можно сделать вывод, что основные социально обусловленные поведенческие схемы крайне близки для русских и американцев. Однако имеются и интересные различия, которые мы обсудим ниже.

Испытуемые, как в русской, так и в американской выборке, со сходной частотой поднимают в своих сообщениях такие категории, как «Романтические отношения и брак», «Сексуальная сфера», «Дети», «Люди/общение», «Работа», «Эмоциональная сфера», «Тонус», «Самосознание», «Помощь себе», «Отношения с жизнью», «Смерть», «Пространство». Мы видим, что для испытуемых из обеих групп важна тема отношений с Другим, самореализация и идентичность, экзистенциальные переживания. Наиболее часто упоминаемой категорией в американских текстах оказалась «Телесность», в то время как в русском корпусе она оказалась только на шестом месте. В американских фигурировали темы, связанные с самоповреждающим поведением и чувствами по этому поводу. При этом ни один русский респондент не упомянул об аутодеструктивных действиях или побуждениях. Американские авторы текстов говорили о самоповреждении как о способе наказать или успокоить себя, обвиняли себя за самоповреждающее поведение и испытывали тревогу, что в следующий раз им вновь не удастся удержаться. Примеры высказываний: «Прошлой ночью я была так зла на себя, что нанесла себе повреждения, поскольку подумала, что заслуживаю это», «Мне приходится справляться с зависимым поведением, алкоголизмом и самоповреждением...», «В течение последних нескольких месяцев я чувствую желание поранить себя, такое сильное, что мне приходится сжимать кулаки и иногда болтать рукой из стороны в сторону», «Сейчас мне трудно, но я не думаю о том, чтобы себя поранить». С психоаналитической точки зрения самоповреждающее поведение трактуется как неразрешимое напряжение между стремлением к автономии и желанием зависимости². Капиталистический реализм (термин экономиста Марка Фишера) сочетает отсутствие идеологии (человек-герой и человек-вершитель заменен человеком-машиной) с недопущением альтернативы существующему порядку. Но именно это и создает своеобразную идеологию: идеологию пассивного принятия status quo. В США культуру ограничения сменила культура потребления, в которой нарциссический дискурс (удовольствие от демонстрации и потребления идеализированного образа себя) препятствует созданию подлинных связей с какими бы то ни было объектами. Это делает процесс обретения идентичности болезненным и не-

разрешимым: по ту сторону пропагандируемой свободы лежит одиночество. Запрет на переживание утраты, продиктованный позитивным мышлением, приводит к тому, что гнев и печаль не могут быть символизированы. Нарциссическое величие не допускает прямое переживание вины, а спасительные для русского человека аддикции препятствуют значимой для американца карьерной самореализации, поэтому самонаказание приобретает форму непосредственного телесного отыгрывания.

Так как нашу выборку составляли люди, ведущие активную борьбу со своей депрессивностью и желающие изменить свое состояние (учитывая брадифрению и брадикинезию – два компонента депрессивной триады – сам акт написания текста и общения на форуме представляет собой немалое усилие), можно сказать, что они ищут спасения как раз в поиске Другого. В американских текстах так же часто упоминаются такие темы, как «Нелюбящий/равнодушный партнер», «Оскорбляющий/критикующий партнер», «Не с кем поговорить о личном», «Никто не понимает», что может говорить о важности не просто наличия Другого, но и о высоких к нему требованиях, а также о более рефлексивном понимании общения. С другой стороны – это также может быть следствием большей отчужденности в американской культуре. Это подтверждает сравнение ранжирования абсолютных частот встречаемости категорий, которое показало, что большинство категорий, связанных с Другим («Любовные отношения и брак», «Дети», «Друзья», «Люди»), являются более значимым патогенным фактором для русских респондентов, чем для американских. Для американцев в то же время значимей категория «Семья» (в категорию вошли упоминания родителей, сиблингов и старших родственников). Это может быть связано с тем, что в постфигуративной американской культуре значительно большее внимание уделяется тому, чтобы отношения «родитель – ребенок» устраивали последнего. То отчуждение от близких, которое в русской культуре может трактоваться как норма, в американской переживается как недовольство ожидаемых благ. В русских текстах часто упоминаются такие темы, как «Непопулярность у противоположного пола», «Желание завести ребенка», «Незаинтересованность в жизни друзей», «Отдаление от друзей», «Отдаление от людей». Мы видим не просто запрос на «хорошего» и «подходящего» Другого, как в американской выборке, а на хоть какого-нибудь Другого. Это напоминает призыв из популярной песни: «Есть здесь кто-то живой, кроме меня!». Специалист в области психологии чуждости Анна Варга в своей статье «Выживальщики»³ обсуждает параноическое недоверие постсоветского человека к «чужим людям» (то есть всем,

кроме узкого круга родственников), связанное с атмосферой поиска внешних и внутренних врагов, доносами и беспомощностью перед государственным произволом в течение XX века. Довлеющее в американском потребительском дискурсе маниакальное всемогущество (суть популярной интерперсональной терапии: определить, что тебе нужно от Другого и как этого добиться), мешающее принять свою и чужую уязвимость, у русского человека сменяется отношением к Другому как к преследователю.

Авторы американских текстов гораздо чаще упоминали категорию «Время», что, очевидно, требует дальнейшего углубленного кросскультурного исследования, и что важно – чаще встречаются темы «Безнадежное будущее», «Страх за будущее». Примеры таких высказываний: «На меня нет никакой надежды, и я ненавижу себя за то, что продолжаю жить еще один день», «Придется ли мне провести в таком состоянии всю оставшуюся жизнь?», «Будет ли мне когда-нибудь лучше?», «Моя жизнь разрушается и я не вижу, как ситуация могла бы стать лучше со временем». Это отсылает нас к экзистенциальному понятию темпоральности. В некоторых текстах мы видим остановку больного во времени («Будущее будет таким же, как сейчас»), в некоторых угрозу, исходящую от будущего («Я боюсь, что меня ждут еще более ужасные вещи»). Угроза связана с переживанием тревоги: в американских текстах часто встречается тема «Тревожное расстройство» (в русских текстах мы подсчитали абсолютную частоту семантического аналога «Тревога»). Это может быть связано с тем, что американские респонденты живут в стремительно меняющемся постиндустриальном государстве (в отличие от индустриально развивающейся России), под темп которого приспособиться трудно. Актуальность данной проблематики может означать целесообразность использования экзистенциального подхода в терапии депрессивных людей. В целом тема будущего кажется более значимой для американских респондентов. Напротив, в вышеупомянутой статье Варги обсуждалась экономическая и политическая нестабильность России, причившая людей «жить сегодняшним днем».

Авторы русских текстов значительно чаще затрагивают категории «Аддикция» и «Мотивационно-волевая сфера». Это может свидетельствовать о том, что для испытуемых из русской культурной среды значительно характернее переживать свою депрессию с точки зрения утраты смыслообразующей функции мотивов. Русский миф о том, что депрессия представляет из себя проявление безволия и слабости, отражает мем: «Соберись, тряпка». Это представление о депрессии заставляет людей бороться с ней силой

воли или же приписывать свое состояние недостаточной мотивации к излечению/саморазвитию. Кроме того, в России существует комплексная проблема диагностики, так как часто используется «самолечение» депрессивных состояний алкоголем, по принципу «напиться и забыться». Так же звучит тема интернет-зависимости, которая тоже работает по принципу «забыться», не контактировать с реальностью (примеры высказываний об аддикциях: «Сижу целыми днями, читаю блоги или смотрю сериалы за компом», «Кстати, стал бухивать. Пару раз в неделю точно выпиваю грамм по 200–300 крепкого алкоголя. Так я хоть засыпаю и сплю часов восемь»). Здесь мы вновь видим тему изоляции от Другого, актуальную для русской выборки. Карательная психиатрия СССР отучила русского человека от обращения к психиатру. Хотя институт психиатрии изменился, неравенство между врачом и его пациентами не закончилось с падением тоталитарного режима: некоторые врачи в России продолжают создавать иерархические и авторитарные отношения со своими пациентами⁴. Учитывая это, русским людям может быть трудно доверять специалистам по психическому здоровью. Это явление может усиливаться стигмой психических болезней (и вообще стигматизацией любого Иного, характерной для патерналистского общества). В русских текстах звучат темы более тяжелых симптомов: «Ангедония», «Апатия», «Абулия» (примеры: «Смысл в том, что у меня нет желания жить, даже когда у меня все идет успешно. Мне неинтересна жизнь. Иногда я думаю, что, может, я слишком ленива», «Полная апатия к внешнему миру», «Не могу радоваться жизни», «Настроение постоянно подавленное, не испытываю радости»), «Избыток сна/сонливость», «Мысли о самоубийстве», что тоже может быть следствием неполучения своевременного медикаментозного лечения, а зачастую и психотерапии.

В США депрессия осмысливается совсем иначе – идея об эндогенной этиологии депрессии является господствующей в обывательском восприятии⁵. По результатам ранжирования частоты упоминания категорий «Психиатрическое лечение» оказалось на четвертом месте у американских респондентов (для сравнения – у русских респондентов оно только на 23-м месте). Значительно чаще, чем в русском корпусе текстов, в американском корпусе распространены темы «Прием антидепрессантов», «Многoletняя депрессия», «Терапевтическая резистентность», «Нежелательные побочные эффекты от антидепрессантов». В принципе любые дезадаптивные эмоциональные переживания имеют тенденцию концептуализироваться как болезнь, когда психиатрический дискурс главенствует над всеми другими способами понимать дезадапта-

цию. В американском корпусе появляется категория, отсутствующая в русском – «Коморбидные расстройства». В нее включены темы: «Тревожное расстройство», «Обсессивно-компульсивное расстройство», «Социофобия», «Клаустрофобия», «Панические атаки». Не с господством ли биомедицинской модели связана и значимо более часто встречающаяся в американском корпусе тема «Чувство беспомощности» (пример высказывания: «Если причина моей депрессии – дефицит серотонина, то что, собственно, я могу поделать с ней, раз не сработала пилюля?» – указывает одновременно и на большую осведомленность о природе болезни).

Логично вытекает из сказанного и интерпретация того, почему в американских текстах звучит тема «Проблемы на работе из-за депрессии», а в русских «Плохая работа». В первом случае каузирует проблема депрессии, во втором – плохой является сама работа. При этом тема «Отсутствие работы» статистически значимо чаще встречается в американском корпусе, что может быть связано со многими культурными и историческими факторами, от «культурной травмы» времен Великой депрессии в США до того, что в русской среде профессиональная эффективность может не играть роль значимой ценности. К примеру, для мужчин может быть важнее финансовое благополучие, а для женщин – счастливая личная жизнь. И категория «Романтические отношения и брак», и категория «Материальное положение» чаще упоминаются в русских текстах, чем в американских.

Наиболее популярные ожидания русских испытуемых от форумов психологической поддержки на индивидуальной основе: «Совет», «Разобраться в себе», «Разобраться в ситуации», наиболее популярные ожидания американских испытуемых от форумов групповой помощи: «Совет» и «Выговориться/поговорить». Мы сопоставили темы, упоминаемые русскими респондентами, запрашивающими совет, и темы тех авторов, которые запрашивают понимание ситуации и/или себя. Мы обнаружили разительное отличие, связанное с частотой встречаемости категории «Самосознание». Указание на собственные качества встретилось в 70% текстах людей, запрашивающих понимание, и всего в 37,5% текстах людей, запрашивающих совет. По-видимому, люди, запрашивающие понимание, более рефлексивно относятся к себе. Интересно, что в американской выборке среди желающих получить совет о своих личных качествах упомянуло 50%. По-видимому, это свидетельствует о несколько большем внимании американцев к собственной идентичности, так как в индивидуалистическом обществе вопрос самоопределения может стоять более остро.

Там, где различия в употреблении категорий являются одновременно количественными и качественными, можно говорить не про-

сто о несовпадении социальных и культурных шаблонов русской и американской языковой среды, но и о том, где конкретно проходят линии разделения. Так, например, если аддикция (особенно алкогольная) ожидаема от русского респондента, то факт повышенной значимости для русских испытуемых мотивационных проблем, а для американских – тревоги по поводу будущего оказывается интересным в свете традиционных культурных стереотипов.

Кроме того, приведенные различия явно говорят о том, что простое перенесение западных терапевтических техник в российскую среду не всегда и не во всем правомерно: требуются дополнительные исследования и адаптация методик к реальной культурной ситуации, учитывая ее постоянные динамические изменения. Тем не менее во многих психотерапевтических школах, ориентированных в том числе на работу с депрессивными состояниями, считается наивысшим достижением обучение за границей и привнесение иностранных методик в русскоязычную среду без малейших изменений, что иногда приводит к забавным казусам, а иногда и к настоящим трагедиям.

Примечания

- ¹ *Анципов А.Я., Кандыбович С.Л., Крук В.М., Тимченко Г.Н., Харитонов А.Н.* Проблемы психологического исследования. Указатель 1050 докторских диссертаций. 1935–2007 гг. М.: Студия «Этника», 2007.
- ² *Хириш М.* Отыгрывание на телесном уровне – функция тела в обществе и психотерапии // Журнал практической психологии и психоанализа. 2014. № 2 [Электронный ресурс]. URL: <http://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=3634> (дата обращения: 27.04.2015).
- ³ *Варга А.* Выживальщики // Интернет-издание «Сноб» [12.01.2015] [Электронный ресурс]. URL: <http://snob.ru/profile/9682/blog/86305> (дата обращения: 27.04.2015).
- ⁴ *Jurcik T., Chentsova-Dutton Yu., Solopieieva-Jurcikova I., Ryder A.G.* Russians in treatment: the evidence base supporting cultural adaptations (Journal of Clinical Psychology. 2013. Vol. 69 (7)) // Wiley Online Library [Электронный ресурс]. URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/jclp.21971/abstract> (дата обращения: 27.04.2015).
- ⁵ *Pescosolido B.A., Martin J.K., Long J.S., Medina T.R., Phelan J.C., Link B.G.* “A disease like any other”? A decade of change in public reactions to schizophrenia, depression, and alcohol dependence (American Journal of Psychiatry. 2010. Vol. 167 (11)) // U.S. National Library of Medicine [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20843872> (дата обращения: 27.04.2015).

Abstracts

A. Gordon, D. Litinskaya

CROSS-CULTURAL ANALYSIS OF DEPRESSIVE FEELINGS IN THE RUSSIAN AND AMERICAN MEDIA

The article is devoted to sociocultural differences in depression experience between Russian and American cultural environment. It considers the ways in which symptoms and subjective perception of distress are determined by the society where the subject lives. The results of interpretative phenomenological analysis (IPA) of Russian and American texts in the Internet, in which people describe their experience they define as depression, are shown. The issue of cross-cultural differences in understanding the depression is discussed from underlying hermeneutic and culture-historical points of view.

Key words: depression, cross-cultural research, national semiosis, interpretative phenomenological analysis, hermeneutics, postmodern philosophy, the problem of Other.

G. Kravtsov

L.S. VYGOTSKY'S METHOD

The author analyses the theoretical and methodological foundations of cultural and historical approach to psychology. The concept of non-classical science is discussed. There is a comparative analysis of the traditional scientific method and that of non-classical science in the context of B. Spinoza's ideas on three types of cognition. Features of experimental genetic method proposed by Vygotsky are highlighted and the principles and prospects of applying this method in psychology are described.

Key words: classical and non-classical science experiments, experimentally-genetic method, freedom, personality, consciousness, development, willpower and arbitrariness, causal-dynamic analysis, the logic of self-propulsion.

L. Kravtsov

SELFCONSCIOUSNESS OF THE CONCEPT

The article is concerned with analysis of high developed form of theoretical concept. The proposed speculation is based on the following methodological background, which considers the concept as being genetically related to the certain forms of living motions. Correspondence of these phenomena allowed to discover psychological tools of self-regulation of verbal thinking. The main idea of the article represents theoretical concept as a self-descriptive generalization, which is based simultaneously on two genetically different semiotic systems and which provides opportunity for volitional managing of verbal thinking.

Key words: theoretical concept, high developed form, living motion, concept of number, psychology of thinking, written speech, inner speech, substantive action, metalanguage, metatext.

E. Kravtsova

DEVELOPMENT OF L.S. VYGOTSKY'S IDEAS ON THINKING AND SPEECH IN MODERN EDUCATIONAL PRACTICE

The article analyses the concept of thinking and speech, presented in the same name work by L.S. Vygotsky. As a basis for their unity the author posturizes the imagination, which corresponds to the logic of cultural-historical theory of L.S. Vygotsky as a whole. The developmental perspective reveals features of the different types of imagination. It is shown that the educational programs aimed at focused development of thinking and speech, should be focused on the specifics of the imagination at every age level.

Key words: thinking, speech, imagination and cultural-historical theory of L.S. Vygotsky, development, education, training programs.

V. Kudryavtsev, D. Fattakhova

A CHILD ON THE VERGE OF DISCIPLESHIP: AN IMAGINATION AS A CONDITION FOR THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION AMONG ELDER PRESCHOOLERS

The article analyses functions of preschooler imagination required for inclusion in the child's development of a new social situation, which characterizes the start of primary school age. The new social situation of

development – is first of all new forms of communication with an adult and other children within the new leading activity – training.

An imagination is regarded as a condition for the development of dialogue at the senior preschool age next to significant indicators – formation of social and communication skills and communicative competence underlying “social component” of school readiness.

Key words: imagination, communication, the new social situation of development, the position of the pupil, social and communication skills, behaviour culture, communicative competence, “social component” of school readiness.

G. Mishina

THE GESTURE AS A SIGN OF HUMAN CULTURE

This article analyses the theoretical and empirical studies of foreign and domestic researchers, considering the essence, nature, mechanisms, types, early ontogenesis gestures. The results of the comparative analysis (at early ontogenesis) of gestures and vocalizations as the signs of human culture are presented.

Key words: gesture, vocalization, psychological mean, early ontogenesis, comprehension (pickup).

E. Nikitina

READING AND LIBRARY IN MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF RUSSIA IN THE LATE XIX CENTURY (BASED ON TEACHING EXPERIENCE, OBSERVATIONS AND DIARY NOTES OF AN EDUCATION OFFICER)

The article discusses the interaction system of reading and the library as a resource for improving methods and techniques of reading which introduces an innovative experience in the educational process of military education. Author’s research is based on normative documents interesting and important for the education system; the content of the article is supplemented with fragments of records, notes, observations of educators, which reflect the fundamental ideas about the theory and practice of teaching students to read.

Key words: reading, library, teacher, pupil, pupils, Cadet education, book.

V. Shabelnikov

THE FORMATION OF MENTAL ACTIONS –
THE WAY TO THE KNOWLEDGE
OF SELF-ASSEMBLED FUNCTIONAL SYSTEMS

The problem of the foundations of subjectivity in humans initially opposed the psychology to the “science”. But simultaneous forming of mental acts has not only revealed the organization of mental processes that provide subjective activity of the thinking, but also revealed the general logic in the formation of “self-organizing” systems. It allowed to describe the organization of biospheric processes that ensured the emergence of life on Earth, as well as the logic of the formation of social processes and conflicts.

Key words: subjectivity, activity, formation, system, psychology, thinking.

T. Shevelenkova, N. Tverdokhlebova

ATTITUDE TO MENTALLY ILL PEOPLE
IN THE MODERN RUSSIAN SOCIETY

The work studies the factors that determine the attitude of different population groups to the mentally ill. For the first time questions are raised about the impact of the value orientations of respondents, the subjective value of distance from the mentally ill to the attitude towards the mentally ill. The previously not studied the problem of representation in the mind of modern man image of the mentally ill in comparison with other social groups is considered.

Key words: image of a mentally ill person, social distance, emotional attitude, values, semantic space.

I. Slobodchikov, E. Goldenberg

PSYCHOLOGY OF “DONATE”:
OUTLINE OF THE PROBLEM RESEARCH

The article is devoted to the formation of the specifics of the game based on the dependencies of so-called phenomenon of “Donate” (Sacrifice) a special kind of computer game player interaction with the creator of games in which a player buys a gaming accessory “chips” for real money.

Key words: donate, computer games, personal characteristics.

I. Tokareva

FEATURES OF THE SUBJECTIVITY ORGANIZATION AMONG STUDENTS FROM DIFFERENT PARENTAL FAMILY TYPES

The article considers the problem of inclusion in educational and professional activities students from different types of parental family. It shows that the form of manifestation of the subjectivity in a personality is specifically affected by the parental family type: increasing performance features of the nuclear family reduces an activity in the direction of the subjective world, as well as an activity in a choice of ways to implement the subjectivity.

Key words: subjectivity organization, focus of activity, subjective control, behavioural strategies.

E. Volya

ABOUT (PROTO)PHILOSOPHY OF EDUCATION

The philosophical ideas of the education of the XIX century, characterizing it as a period of protophilosophy of education, formed the basis of the most important theoretical concepts of philosophy of education, having the institutional importance for the allocation of educational philosophy as an independent scientific discipline. Leibniz's philosophical principles of education made a significant contribution to the development of educational policy in Russia and to the establishment of philosophical reflection on education, developed later in scientific and biographical writings by I.M. Sechenov and V.V. Rozanov, S.I. Hessen, V.V. Zenkovsky.

Key words: education, educational biography protophilosophy of education, philosophy of education.

A. Zhilyaev

SELFORGANIZING GAME ACTIVITY AS THE MAJOR COMPONENT IN THE DEVELOPMENT OF A CHILD FROM THE EARLY AGE TILL THE PERIOD OF LIFE WHEN HE BECOMES ADULT

Existing models of game activity are considered in this article. Special attention is given to the selforganizing pickup game activity which

enriches the personality of a child and defines his development on the basis of integration of polymodal tolerant outlook with a wide range of social-psychological tolerance.

Key words: models of game activity, social-psychological inter-tolerance, selforganizing outdoor game activity, social-psychological tolerance.

Сведения об авторах

- Воля Елена Сергеевна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и истории психологии Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, elenavolya@mail.ru
- Гольденберг Елена Александровна* – аспирант Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, ilgrant@mail.ru
- Гордон Алиса Геннадьевна* – выпускница Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, vulnerelink@gmail.com
- Жиляев Андрей Геннадьевич* – доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой нейро- и патопсихологии Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, mebix@yandex.ru
- Кравцов Геннадий Григорьевич* – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии личности Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, ekravcva@gmail.com
- Кравцов Лев Геннадьевич* – кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и истории психологии Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, leokravtsov@yandex.ru
- Кравцова Елена Евгеньевна* – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой проектирующей психологии, директор Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, ekravcva@gmail.com
- Кудрявцев Владимир Товиевич* – доктор психологических наук, профессор кафедры теории и истории психологии Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, vtkud@mail.ru
- Литинская Джинна Григорьевна* – кандидат философских наук, доцент Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, litinskaya@inbox.ru
- Мишина Галина Александровна* – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой специальной психологии Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, galathera@mail.ru
- Никитина Екатерина Евгеньевна* – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории истории педагогики и образования Института социологии образования Российской академии образования, katuя5030@rambler.ru
- Слободчиков Илья Михайлович* – доктор психологических наук, профессор кафедры проектирующей психологии, заместитель директора Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, il_grant@mail.ru
- Твердохлеб Наталья Анатольевна* – выпускница Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, vtdshev1@rambler.ru

Токарева Ирина Николаевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, itokareva65@mail.ru

Фаттахова Диана Илфатовна – аспирант Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, vtkud@mail.ru

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

Шевеленкова Татьяна Дмитриевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры нейро- и патопсихологии Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, vtdshev1@rambler.ru

General data about the authors

- Fattakhova Diana I.* – postgraduate student, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, vt kud@mail.ru
- Goldenberg Elena A.* – postgraduate student, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, il_grant@mail.ru
- Gordon Alisa G.* – graduate student, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, vulnerelink@gmail.com
- Kravtsov Gennady G.* – Dr. in Psychology, professor, head, Department of Psychology of Personality, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, ek ravnva@gmail.com
- Kravtsov Lev G.* – Ph.D. in Psychology, associate professor, Department of Theory and History of Psychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, leokravtsov@yandex.ru
- Kravtsova Elena E.* – Dr. in Psychology, professor, head, Department of Projective Psychology, director, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, ek ravnva@gmail.com
- 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, vt kud@mail.ru
- Litinskaya Ginna G.* – Ph.D. in Philosophy, associate professor, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, litinskaya@inbox.ru
- Mishina Galina A.* – Dr. in Psychology, professor, head, Department of Special Psychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, galathera@mail.ru
- Nikitina Ekaterina E.* – Ph.D. in Education, senior researcher, Laboratory of History of Pedagogy and Education, Institute for Sociology of Education of the Russian Academy of Education, katya5030@rambler.ru
- Shabelnikov Vitaly K.* – Dr. in Psychology, professor, head, Department of Educational Psychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, shabelnikov@rambler.ru
- Shevelenkova Tatiana D.* – Ph.D. in Psychology, associate professor, Department of Neuro- and Pathopsychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, vtdshev1@rambler.ru
- Slobodchikov Ilya M.* – Dr. in Psychology, professor, Department of Projective Psychology, deputy director, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, il_grant@mail.ru

Tverdokhleba Natalia A. – graduate student, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, vtidshev1@rambler.ru

Tokareva Irina N. – Ph.D. in Psychology, associate professor, Department of Educational Psychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, itokareva65@mail.ru

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

Zhilyaev Andrey G. – Dr. in Medicine, professor, head, Department of Neuro- and Pathopsychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, mebix@yandex.ru

Заведующая редакцией *И.В. Лебедева*

Художник *В.В. Сурков*

Художник номера *В.Н. Хотеев*

Корректор *О.К. Юрьев*

Компьютерная верстка *Н.В. Москвина*

Подписано в печать 21.12.2015.

Формат 60×90^{1/16}

Усл. печ. л. 10,5. Уч.-изд. л. 11,0.

Тираж 1050 экз. Заказ № 143

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

www.rggu.ru

www.knigirggu.ru