

Российский государственный гуманитарный университет
Russian State University for the Humanities



RSUH/RGGU BULLETIN
№ 4 (6)

Academic Journal

Series
Psychology. Pedagogics. Education

Moscow
2016

ВЕСТНИК РГГУ
№ 4 (6)

Научный журнал

Серия
«Психология. Педагогика. Образование»

Москва
2016

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 Валье, 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. Крэмр (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. Жилияев, д-р мед. н., проф. (РГГУ), Э. Камия (Ун-т Тачибана г. Киото, Япония), Т.М. Ковалева, д-р пед. н. (МПГУ), А.В. Корчинский, канд. филол. н., доц. (РГГУ), М. Коул (Калифорнийский ун-т Сан-Диего, США), Г.Г. Кравцов, д-р психол. н., проф. (РГГУ), Т.М. Мариютина, д-р психол. н., проф. (РГГУ), В.И. Тюпа, д-р филол. н., проф. (РГГУ), И.Д. Фруммин, д-р пед. н., проф. (НИУ ВШЭ), В.К. Шабельников, д-р психол. н., проф. (РГГУ)

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

СОДЕРЖАНИЕ

Философия образования

В.М. Карелин

Феномен университета в перспективе философского осмысления 9

Т.А. Шиян

Структура образовательных учреждений
как критерий институционализации философии и науки 19

Образование и общество

Е.П. Збировская, Е.А. Тарасенко

Опыт российских университетов: создание инклюзивной
образовательной среды для студентов-инвалидов
и студентов с ограниченными возможностями здоровья 33

Методология и теория психологии

М.В. Каминская

Идеальные формы в образовании 42

Г.В. Лобастов

Проблема методологии исследования личности 53

Памятные даты

К 120-летию со дня рождения Л.С. Выготского

С.А. Гильманов

Л.С. Выготский и музыка 70

История психологии

В.Т. Кудрявцев

Провокация продолжается
К 160-летию со дня рождения Зигмунда Фрейда 95

Междисциплинарные исследования

Е.Н. Комарова

О рефлексии в структуре литературно-критического метатекста Саши Соколова, В. Аксенова и А. Жолковского	101
--	-----

Живая классика

Два издания книги Ивана Ивича «Человек как animal symbolicum. Развитие символических способностей». Событие и фрагмент монографии	110
---	-----

События

Круглый стол

Поколенческий подход в гуманитарных науках	139
--	-----

Е.Л. Бережковская

К юбилею Г.Г. Кравцова	151
------------------------------	-----

Abstracts	154
-----------------	-----

Сведения об авторах	158
---------------------------	-----

CONTENTS

The Philosophy of Education

V. Karelin

The University Phenomenon and the Objective
of Its Philosophical Interpretation 9

T. Shiyun

The Structure of the Higher Learning System as a Criterion
of Institutionalization of Philosophy and Scholarship 19

Education and the Society

E. Zbirovskaya, E. Tarasenko

The Russian University Expertise.
The Development of the Inclusive Educational Environment
for the Disabled and Physically Handicapped Students 33

The Methodology and Theory of Psychology

M. Kaminskaya

The “Ideal Forms” in Education 42

G. Lobastov

The Problem Aspects of the Methodology of Identity Research 53

Memorabilia

The One-Hundredth Anniversary of L.S. Vygotsky’s Birth

S. Gilmanov

L.S. Vygotsky and the Music 70

History of Psychology

V. Kudryavtsev

Provocation Continues
Towards the 160th anniversary of Sigmund Freud 95

Interdisciplinary Studies

<i>E. Komarova</i> On Reflection as Part of the Structure of the Literary Critical Metatext in the Works of Sasha Sokolov, V. Aksyonov and A. Zholkovsky	101
--	-----

Living classics

Two editions of the book by Ivan Ivic “Person as animal simbolicum. The development of simbolic power” Event and a fragment from the monograph	110
--	-----

Current Events

The Round Table

The Generation Approach in the Humanities	139
---	-----

<i>E. Berezhkovskaya</i> On G. Kravtsov's Jubilee	151
--	-----

Abstracts	154
---------------------	-----

General data about the authors	159
--	-----

В.М. Карелин

Феномен университета в перспективе философского осмысления

В статье анализируются основные перспективы философского осмысления современных трендов развития университета. В философско-антропологическом аспекте представлены возможности рассмотрения субъектности университета и функции языка его самоописания. Показана связь языкового содержания с конструированием самоидентичности университета и фактором диссенсуса в коммуникации. В этой связи кризис легитимации предстает в качестве генерализующего теоретического конструкта.

Ключевые слова: делегитимация, кризис легитимности, современный университет, философия образования, философия университета.

«Философия университета» или «философия образования»?

Современное состояние университета, которое во всем мире определяется как кризисное, требует разностороннего анализа. Одно из направлений такого осмысления – философское; однако необходимость в нем возникает вовсе не из банальной необходимости в очередной раз найти применение философских наук. Попробую наметить основные аспекты философского анализа проекта университета как в свете современных философских концепций, так и в контексте актуального состояния университета и его трансформаций.

Есть множество проблемных областей, наименования которых демонстрируют «универсальную применимость» философских наук: «философия того-то» («philosophy of...»), где в качестве

дополнения может выступить едва ли не любое существительное, и в данном случае ими могли бы выступить «образование» и «университет». На мой взгляд, несколько надуманным является возможность «философии образования» как устойчивой и самодостаточной концептуальной конструкции; многообразие значений слова «образование» говорит о довольно условной применимости философского осмысления к отдельным аспектам образовательных феноменов: скажем, практики организации образовательного процесса, составляющие в настоящее время основную часть образовательных реалий, вряд ли будут интересны для философии с точки зрения их предметной специфичности. В русле такого рассуждения приближение к конкретике в формулировках в то же время отдаляет от возможности философской концептуализации, и университет может стать героем каких угодно сюжетов, только не философских. Действительно, университет в настоящее время немислим без своего экономического и управленческого содержания, изъять которое – значит уничтожить университет со всеми прилагающимися к нему высокими концептуализациями. Впрочем, подобное направление размышлений будет верным только в том случае, если понятие «университет» будет видеться подчиненным понятию «образование», а соответственно – и возможное понятие «философия университета» будет требовать рассмотрения в рамках проблематик «философия образования».

Однако я исхожу из того, что философская концептуализация университета должна находиться за пределами понятия «философия образования» (поэтому от понятия «философия университета» я считаю необходимым отказываться или использовать его только в условном значении). Двадцатый век вывел эпистемологию за пределы индивида, и многие концепции дали знанию внешний, социальный, смысл. Философская аналитика образования оказалась чем-то большим, чем «философия образования»; сейчас игнорировать это становится невозможным, по крайней мере, в силу наличия проблемы власти-знания как целостного комплекса, разрабатывавшейся во французской социально-философской мысли, прежде всего, в трудах Мишеля Фуко. Знание неабсолютно и необъективно, оно конструируемо и постоянно производимо:

Существуют различные действия истины, которые общество, вроде нашего западного, а сегодня можно сказать – мирового общества, производит в каждое мгновение. Истину производят. Подобные производства истин нельзя отделить от власти и механизмов власти, как потому, что эти механизмы власти делают возможными и проду-

цируют эти производства истин, так и потому, что эти производства истин сами оказывают властные воздействия, которые нас связывают и сковывают¹.

Можно найти немало других философских проблем рядом с «философией университета», заметная доля которых будет затрагивать весьма объемные и общие вопросы вроде вопросов об аксиологии знания. Рассуждение об университете как проекте сохранения и созидания ценностей неизбежно будет философским; затрагивать его здесь нет особенного смысла, так как оно не вполне специфическое в отношении философской проблематизации университета. Придерживаясь задачи лишь наметить общие контуры философской перспективы анализа университета, хотелось бы все же кратко осветить позицию исследователя проблем современного университета Е. Ивахненко, задающую оригинальную аксиологическую тональность в аналитике университета. В ней допускается включение защитных императивов культуры в образовании, что позволит уберечь его от непредсказуемых эффектов, порождаемых контингентностью (случайностью) коммуникации самой образовательной системы².

Философско-антропологический аспект образования

Хотя проекты университета, развивающиеся после инноваций Вильгельма фон Гумбольдта, существенно различаются, каждый из них рано или поздно обращается к проблематикам образования как специфически человеческой реальности. И если в построениях немецких идеалистов антропологическое содержание часто опиралось на нормативную репрезентацию человеческого состояния, раскрываемого, прежде всего, со стороны его предикатов³, то XX век с его антропологическим поворотом переориентируется уже на субъектную и сущностную сторону феномена человека.

В дополнение к классическим проблемам педагогики («педагогической антропологии») в перспективе формирования личности с точки зрения идеалов, норм и ценностей появилось широкое поле проблем открытости миру человека, а значит, и специального статуса личности в таком открытом мире, а следовательно, далее – осмысления субъектности. Модус рассмотрения педагогического субъекта после работ Макса Шелера уже невозможно рассматривать в платоновской предзаданности, где горизонт антропологического

проекта изначально закрыт преджизненным идеальным содержанием, которое и составляет полное потенциальное содержание всякого развития и познания: «Те, о ком мы говорим, что они познают, на самом деле только припоминают, и учиться в этом случае означало бы припоминать», – устами Сократа говорит Платон в «Федоне»⁴. В антропологии после Шелера человеческая духовность может быть обнаружена вне связи и с идеальным миром, и с материальным, человек предстает существом, которое «больше не привязано к влечениям и окружающему миру, но “свободно от окружающего мира” и... “открыто миру”». У такого существа есть “мир”»⁵, и этому миру человек может быть открыт в безграничной мере⁶.

Рефлексия университета как индикатор субъектности

Важнейшим аспектом сущностного описания человека в философской антропологии прошлого столетия является возможность автореферентного описания субъекта, способность опредмечивать себя, свои функции и состояния. И хотя этот случай говорит о субъектности человека, подобную характеристику имманентной субъектности можно транслировать и на университет как социальный институт.

Оставаясь в русле логики «философии образования», можно продолжать представлять университет как общественный институт и в конечном счете реифицированную (в понимании П. Бергера и Т. Лукмана⁷) сущность. Однако современные тренды университетской жизни говорят о том, что реальность университета активно сопротивляется отчуждающему объективированию, и, напротив, он выступает как действенно-ориентированный субъект. Такое содержание субъектности раскрывается не только при наличии действующего внутреннего центра, но и в ауторефлексивной позиции, конструирующей отдельное направление духовной деятельности университета, направленное на самоидентифицирующее познание. В этом смысле моментом рождения университета как квазиантропологического институционального субъекта оказывается время его наиболее фундаментального размышления о себе – во времена становления Берлинского университета как «неоклассического проекта»⁸.

Рефлексия функционирует не только как индикатор идентичности, но и как инструмент становления идентичности. Как и в случае антропологического субъекта, в разных ситуациях здесь идет двойная работа выстраивания суверенитета: конституирование

сущностью самой себя (то, чем является) и проведение отделяющих границ (то, чем не является) с их дальнейшей защитой. При этом стратегий негативной идентичности в целостном виде встречается немного (а тезисы в духе «университет не...», например, «университет не рынок» относительно редки), однако имеют место устойчивые стратегия дезидентификации отдельных компонентов и функций («студент не клиент», «образование не товар» и т. п.).

Язык самоописания и его функции

Если есть рефлексия, то, помимо рефлексирующего субъекта и объекта рефлексии (который «в антропологическом случае» может – а в определенные моменты обязан – совпадать с субъектом), должен быть и язык описания, позволяющий ее осуществлять. Структурообразующих концептов такого языка может быть множество; один из таковых, например, – «академическая свобода», по отдельности актуальная как для образования, так и для науки⁹. Если же говорить об исторической преемственности фундаментальных идей и соответствующих им языковых структур, то Билл Ридингс выделял следующие:

...существовало три идеи Университета эпохи модерна, а именно кантовская концепция разума, гумбольдтовская идея культуры и сегодняшнее технобюрократическое понятие совершенства¹⁰.

К числу подобных фундаментальных концептов следует отнести и регулярно повторяющееся сейчас понятие «университет мирового класса»¹¹.

Ридингс отмечает, что в разное время «...в спорах об Университете участвуют разнонаправленные и разновременные дискурсы, даже если в определенные периоды один из них доминирует над остальными»¹². Эти бесчисленные споры служат важнейшей функции формирования идентичности университета: говорить об университете – значит признавать университет, его проблемы, его ценности – какими бы они ни были: в силу многочисленных разговоров становится понятно, что они существуют и значимы.

После гумбольдтовского проекта рассуждение об университете перестает быть только лишь доминантой мысли, но переходит в область саморефлексии университета, к тому же реализуемую в практических действиях. Следовательно, другая функция самоописания университета – самоконституирование. Она про-

является не только в претензиях на институциональную суверенность, но и в обязательности мессианских и телеологических установок в проекте университета.

Идею университета Гумбольдта можно проинтерпретировать как желание институционализировать науку и сам дух немецкой нации. Университет должен был стать воплощением духа нации, продуцирующим не столько общекультурные, сколько национальные духовные ценности и формирующим не просто интеллектуала, а гражданина. В этом, по мнению Гумбольдта, заключалась высокая миссия и цель неоклассического университета¹³.

«Мессианство университета» предполагает обращение к трансцендентным целям, в осмыслении которых методически организованные научно-дисциплинарные средства могут быть представлены преимущественно как философские.

Функция критики

Другие языки, не связанные непосредственно с самописанием университета и направленные вовне, могут быть различными и также иметь различные функции. Наиболее значимая в свете современного университета – функция критики.

Наличие позиции критической рефлексии по отношению к обществу, которая может быть заявлена в любой момент, – современная характеристика университета. После событий 1968 г. в этом невозможно сомневаться: была пройдена точка невозвращения, после которой во Франции и вне ее университеты оказались потенциальными центрами политического протеста¹⁴. Не вдаваясь в критику ни содержания таковой протестности, ни истеричности «требований невозможного», следует заметить, что действительно университеты в целом оказались центрами *практической критики* общества.

Интересно, что функция критики университета пока еще представлена внешним языком, а не языком самоописания; как критика к себе она еще не сформировалась, так как выглядит угрозой. Зачастую, появляясь в таком виде, она трансформируется в функцию самозащиты, особенно если речь идет о гуманитарном образовании – например, см. известную статью Терри Иглтона «Медленная смерть университета»¹⁵ или публикации Марты Нуссбаум, в которых она фактически отказывает в критичности негуманитарным дисциплинам¹⁶. К слову, пример Нуссбаум связан не столько с критичностью

гуманитарного знания, сколько с духом критики, который должен обязательно культивироваться в университетских стенах.

Коммуникация и диссенсус

Функция критики редко выступает в качестве функции языка самоописания, так как несет угрозу университетской идентичности и стабильности университета как проекта. Однако нужна ли университету эта стабильность? Безусловно, необходим хотя бы определенный минимум стабильности, который позволит системе не оказаться уничтоженной под действием своих же собственных процессов.

Однако эффективность коммуникативных взаимодействий в университете сопряжена не только с консенсусом коммуникантов, но и с коммуникативным диссенсусом. По мнению ряда авторов, включая Ридингса, конструктивное существование университета возможно лишь в рамках диссенсуса. И диссенсусные расхождения представляют собой не что иное, как опору для вариативности поля языковых игр; таким образом, понятие диссенсуса, воспринимаемое в процессуальном плане, оказывается расширенной динамической альтернативой статичного понятия плюралистичности. Следствие этого нормативно описано Рональдом Барнеттом как подвижность границ. Определяя нашу современность как эпоху сверхсложности, он утверждает, что «в университете не должно существовать четко фиксированных границ. <...> Университетская жизнь должна стать “кочевой”, где понятия идентичности, адекватности и строгих целей вытеснены в маргинальную область», и все возможные формы академической идентичности могут расцениваться исключительно как несоизмеримые и несоподчиненные¹⁷.

Возможность свободных высказываний и дискуссий должна сделать университет беспокойным и шумным местом. «Но никто и не считает тишину и спокойствие главными добродетелями современной университетской жизни», – добавляет Барнетт¹⁸.

Кризис легитимности университета

Много вопросов – как чисто философских, так и пограничных – оставлю за пределами настоящего обзора и позволю себе подойти к суммативному концепту легитимности, задающему контур анализа философской проблематики университета.

Аристотелевским тезисом «из наук в большей мере мудрость та, которая желательна ради нее самой и для познания, нежели та, которая желательна ради извлекаемой из нее пользы»¹⁹, казалось бы, прописано отношение ко всякому знанию – будь оно фундаментальным или прикладным; а значит, любые сопровождающие его дискурсы – не что иное, как посягательство на глубинную суверенность знания «самого по себе». Однако если говорить об институализированном в университете знании, то оно всегда сопровождается дополнительными дискурсами, которые одной стороной примыкают к знанию, другой – к университетским практикам; в этом посредническом действии они выступают средством легитимации университета, снабжающим университет стержневыми доминантами. Такие средства обнаруживаются (иногда имплицитно) в языке самоописания университета и зачастую являются моделями больших нарративов. К числу таких легитимирующих нарративов можно отнести, например, перечисленные выше Ридингом исторические идеи университета (разум, культура, совершенство). Жан-Франсуа Лиотар представляет такие нарративы в виде «больших повествований» и представляющих их фундаментальных категорий²⁰. Вместе с тем в проблематике языка (само)описания университета есть крайне любопытный момент – наличие пустых понятий, которые, однако, декларируются в качестве фундаментально значимых. Ридингс называет такой процесс дереференциализацией:

...ключевой особенностью таких терминов, как «культура» и «совершенство» (и порой даже «Университет»), является отсутствие у них специфических референтов; они больше не отсылают к какому-либо ряду явлений или идей²¹.

Даже такое фундаментальное понятие, как «университет мирового уровня», разрабатываемое при прямом участии Всемирного банка, при всем многообразии его объяснений остается по содержанию чем-то крайне неясным; по выражению крупного специалиста в области управления высшим образованием Филиппа Альтбаха, «все хотят создать такой университет, однако никто не знает, что это такое, и никто не знает, как его получить»²².

Проблема легитимации университета может быть оценена как универсальная по отношению к перечисленным выше проблемам (по крайней мере, их можно внести под ее знаменатель). Сейчас мы являемся свидетелями делегитимационных процессов, связанных с разрушением больших нарративов, в науке к ним следует отнести развитие междисциплинарности, порождающее новое отношение

к знанию – как «отношение пользователей концептуального аппарата и сложного материала к получателям результатов. Они не располагают ни метаязыком, ни метарассказом, для того чтобы сформулировать конечную цель знания и правильное использование. Но они владеют *brain storming*, чтобы увеличить его результативность»²³.

Открытым стоит пока что оставить вопрос о завершении легитимации в связи с делегитимационными тенденциями. Легитимировать или делегитимировать знание – значит занимать определенное властное отношение к нему.

«...Надо признать, что власть производит знание... что власть и знание непосредственно предполагают друг друга; что нет ни отношения власти без соответствующего образования области знания, ни знания, которое не предполагает и вместе с тем не образует отношений власти. Следовательно, отношения “власть–знание” не следует анализировать на основании познающего субъекта, свободного или не свободного по отношению к системе власти; напротив, следует исходить из того, что познающий субъект, познаваемые объекты и модальности познания представляют собой проявления этих фундаментальных импликаций отношения “власть–знание” и их исторических трансформаций. Словом, полезное для власти или противящееся ей знание производится не деятельностью познающего субъекта, но властью – знанием, процессами и борьбой, пронизывающими и образующими это отношение, которое определяет формы и возможные области знания», – пишет Фуко в «Надзирать и наказывать»²⁴.

В свете этого стоит понимать, что делегитимационные процедуры могут опираться только лишь на иные формы легитимации. И хотя современный университет переключается на оптику междисциплинарности, а в дальнейшем – хотя бы частично – переключится на трансдисциплинарность, оба этих конструкта могут выступить в виде новых легитимных императивов, заменяющих императивы нарративной легитимности в силу большей объяснительной мощности соответствующих им эпистемологий.

Примечания

- ¹ Фуко М. Власть и знание // Фуко М. Интеллектуалы и власть: Избранные политические статьи, выступления и интервью / Пер. с франц. С.Ч. Офертаса. М.: Праксис, 2002. С. 286.
- ² Ивахненко Е.Н. Гуманитарное образование в России в коммуникативном и культурно-охранительном измерении // Поиск. Альтернативы. Выбор. 2016. № 2. С. 12–13.

- ³ *Кант И.* Антропология с прагматической точки зрения // Кант И. Соч.: В 8 т. Т. 7. М.: ЧоРо, 1994. С. 137–376.
- ⁴ *Платон.* Федон // Платон. Сочинения в четырех томах. Т. 2 / Под общ. ред. А.Ф. Лосева, В.Ф. Асмуса; Пер. с древнегреч. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та; Изд-во Олега Абышко, 2007. С. 40.
- ⁵ *Шелер М.* Положение человека в космосе // Шелер М. Избранные произведения / Пер. с нем. А.В. Денежкина, А.Н. Малинкина, А.Ф. Филипова; Под ред. А.В. Денежкина М.: Гнозис, 1994. С. 153.
- ⁶ Там же. С. 155.
- ⁷ *Бергер Т., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности: Трактат по социологии знания. М.: Московский философский фонд, 1995.
- ⁸ *Строгецкая Е.В.* Идея и миссия современного университета // Вопросы образования. 2009. № 4. С. 67–81.
- ⁹ *Никольский В.С.* «Академическая свобода» как язык самоописания университета // Высшее образование в России. 2013. № 2. С. 73–78.
- ¹⁰ *Ридингс Б.* Университет в руинах / Пер. с англ. А.М. Корбута. М.: ГУ–ВШЭ, 2010. С. 30–31.
- ¹¹ *Салми Дж.* Создание университетов мирового класса. М.: Весь Мир, 2009.
- ¹² *Ридингс Б.* Указ. соч. С. 31.
- ¹³ *Строгецкая Е.В.* Указ. соч. С. 71.
- ¹⁴ *Klimke N., Scharloth J.* 1968 in Europe: An Introduction // 1968 in Europe: A History of Protest and Activism: 1956–1977 / Ed. by M. Klimke and J. Scharloth. N.Y.: Palgrave Macmillan, 2008. P. 1.
- ¹⁵ *Eagleton E.* The Slow Death of the University // The Chronicle of Higher Education. [Электронный ресурс] URL: <http://www.chronicle.com/article/The-Slow-Death-of-the/228991/> (дата обращения: 06.04.2015).
- ¹⁶ *Нуссбаум М.* Не ради прибыли: Зачем демократии нужны гуманитарные науки / Пер. с англ. М. Бендет. М.: ВШЭ, 2014.
- ¹⁷ *Барнетт Р.* Осмысление университета // Alma mater. Вестник высшей школы. 2008. № 6. С. 52.
- ¹⁸ Там же.
- ¹⁹ *Аристотель.* Метафизика // Аристотель. Сочинения в четырех томах. Т. 1 / Под ред. В.Ф. Асмуса. М.: Мысль, 1976. С. 68.
- ²⁰ *Лиотар Ж.-Ф.* Состояние постмодерна. М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 1998.
- ²¹ *Ридингс Б.* Указ. соч. С. 34–35.
- ²² Цит. по: *Салми Дж.* Указ. соч. С. 15.
- ²³ *Лиотар Ж.-Ф.* Указ. соч. С. 127.
- ²⁴ *Фуко М.* Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. М.: Ад Маргинем Пресс, 2015. С. 37.

Т.А. Шиян

Структура образовательных учреждений как критерий институционализации философии и науки

В статье рассматривается институциональный аспект философии и науки в связи с развитием античной и европейской систем образования. В центре исследования – вопрос датировки выделения института науки из философии. В статье рассматривается ряд институциональных критериев появления науки в качестве самостоятельного, отличного от философии социального института. В качестве одного из основных критериев рассматривается появление в структуре европейских университетов самостоятельных факультетов естественных и гуманитарных наук.

Ключевые слова: философия, наука, система образования, университет, свободные искусства, социальный институт, критерий демаркации философии и науки.

Введение Философия и наука как социальные институты

Существуют различные онтологические понимания философии и науки: как некоторого знания (о...; такого, что...), как некоторой системы знаний, как некоторого вида деятельности и, наконец, как некоторой системы деятельности (некоторой сложным образом организованной сферы, области человеческой деятельности, социальной жизни, называемой далее *социальными институтами*). Принятие любой из этих трактовок достаточно жестко навязывает видение соответствующего феномена культуры, ответы на относящиеся к нему базовые вопросы о времени, месте, условиях, формах и т. п. его возникновения, функционирования и развития.

Социальный институт в используемом здесь смысле (существуют и другие виды социальных институтов) может быть охарактеризован как относительно обособленная, устоявшаяся область социальной жизни, деятельности людей, характеризующаяся своим предметом, назначением, устоявшимися формами и методами действия, формами речевой деятельности, используемыми знаковыми средствами, инструментарием, классическими образцами и т. д., образующими вместе некоторую систему деятельности и коммуникации. Социальные институты всегда оформлены в виде некоторого набора взаимосвязанных институций, а также входят в иерархию социальных институтов различного уровня и типа. Социальные институты рассматриваемого типа не только влияют на общественное сознание, задавая региональное членение мира, но и сами получают социальное существование лишь через формирование соответствующей формы общественного сознания, направляющего процессы институциализации.

Основное различие философии и науки относится, как представляется, к типу их основной, ядерной деятельности. Научная деятельность как деятельность по производству знаний о некоторой предметной области возможна только тогда, когда, во-первых, эта предметная область уже вполне определена (определены ее границы и основные типы составляющих ее объектов) и, во-вторых, вполне определены ее методы (применимые к этим объектам и дающие на них интересубъективные, воспроизводимые и т. п. результаты). Такое понимание науки получило название нормальной науки¹. Философская же деятельность (в отличие от науки) среди прочего занимается формированием и переформатированием («перепредмечиванием») предметных областей, большинство из которых так никогда и не станут основой ни одной науки, а также конструированием и отбором методов и средств исследовательской и других видов деятельности. Философию с этой точки зрения можно определить как деятельность по конструированию и пересборке возможных предметов исследования (и некоторых других видов деятельности), тогда как наука начинается только тогда, когда работа философии по формированию какой-то области подошла к концу и можно приступить к ее систематическому познанию.

Но любая сфера деятельности, помимо ядерной, включает также значительное число частных, вспомогательных деятельностей, что может затушевывать различия между ними, если не учитывать различия в функциях, выполняемых деятельностью «одного и того же» вида внутри разных социальных институтов (и вообще систем деятельности). Так, с одной стороны, в философии присутствуют

вполне научные исследования в форме исторических и филологических штудий в истории философии, в форме математических исследований в логике. С другой стороны, в науке присутствуют элементы философской деятельности в виде теоретической и методологической рефлексии и конструирования, выходящие на первый план в периоды научных революций².

Но типологически «научная» дисциплина может стать собственно научной только в культуре, в структуре которой имеется такой социальный институт, как «наука». Многие исследовательские дисциплины, однозначно опознаваемые сегодня как научные (например, геометрия), возникли, функционировали и развивались со времен античности в рамках философии, не формируя отдельных областей, сфер деятельности. В настоящее время наука является вполне самостоятельным социальным институтом, более того, одним из доминирующих социальных институтов, влияющим не только на философию и образование, но и на экономику, технику, литературу и различные искусства, религию, политику, семью, армию и т. д. Согласно доминирующей точке зрения, формирование науки как отдельного от философии, самостоятельного социального института в европейской культуре происходит только в Новое время. Всего лишь несколько веков назад те, кого сегодня принято называть классиками науки, считали себя философами. И здесь возникают серьезные разногласия, касающиеся более точной хронологической привязки данного процесса. Некоторые институциональные аргументы в пользу различных решений данной проблемы мы и рассмотрим в данной статье.

Философия и система образования

Философия возникает в античности как один из способов воспитания (и самовоспитания) человека. Причем с самого начала философия формируется как содержащая в своей структуре некоторый набор исследовательских дисциплин (по отношению к которым греки первоначально использовали слова *ιστορία* (исследование, расспрос) и *μάθημα* (знание, познание)³). По мере превращения философии в самостоятельный институт и его развития он начинает выполнять функции системы среднего и высшего образования (*παιδεία*)⁴. Уже с конца IV в. до н. э. все дополнительное образование осуществляется в рамках философских школ и понимается как философское. В поздней Античности в связи с борьбой христианства и традиционного античного мировоззрения

институциональная структура философии постепенно утрачивает иные (религиозные, житнетворческие и др.) функции (выполнение которых берет на себя христианство и, в частности, сформировавшийся к IV в. институт монашества) и начинает функционировать как образовательный институт⁵. Составляя основу греческой системы образования, философия со временем превращается лишь в ее часть. Дисциплинарное ограничение философии в поздней Античности и Средневековье осуществляется с нескольких сторон. Рассмотрим эти ограничения подробнее.

Во-первых, некоторое ограничение философии «снизу» происходит в силу того что ряд дисциплин, составляющих начальные уровни античной пайдеи, имеет неустойчивый статус: то относясь к философии, то трактуясь в качестве подготовительных к изучению философии дисциплин. Так, положение «грамматики» (теория языка и литература) и риторики на всем протяжении истории классического образования остается двойственным: с одной стороны, в рамках некоторых философских школ (перипатетики, стоики) они относятся к числу философских дисциплин (почти вся система тогдашнего знания попадает в этих школах в юрисдикцию философии), а с другой стороны, «грамматика» и риторика часто понимаются как первые ступени пайдеи, предшествующие занятию философией. С одной стороны, исключительное положение «грамматики» и риторики оформляется к концу античности в виде существования разных школ: грамматических, риторических (включавших обычно и грамматические классы как первую ступень) и философских школ или же разных (грамматических, риторических и философских) классов внутри одной школы. Такая система просуществовала на всем протяжении истории Византии⁶ и перенимается Русью, где местами сохраняется вплоть до начала XIX в.⁷ С другой стороны, эти дисциплины с поздней Античности входят в состав тривиума (лат. *trivium* – три пути, три метода), первой ступени в так называемых «свободных искусствах», и многие византийские авторы, описывая свое образование (*παιδεία*), указывают «грамматику» и риторику в числе других философских дисциплин⁸. Например, по крайней мере, с середины IX в. и до начала XIII в. в Константинополе при церкви Св. Апостолов существовала философская школа⁹, разделенная на отделения тривиума и квадривиума¹⁰. И даже логика – третья дисциплина тривиума, – которую традиционно изучали в рамках философских школ, имела спорный статус: известна полемика, шедшая по этому поводу между платониками, перипатетиками и стоиками¹¹. Этот же неопределенный статус грамматики и риторики сохранится и в западноевропейских

университетах, где их изучение будет оформлено в виде особых классов или даже школ при факультетах искусств¹².

Помимо начального и философского образования в поздней Античности выделяется теология как отдельная область знания, к изучению которой, согласно византийской традиции, можно приступать только после изучения полного курса философии. Помимо риторики и философии в некоторых школах также преподавали право. Существовали и отдельные школы права. Например, в середине XI в. (где-то между 1043 и 1047 гг.) Константином IX Мономахом в Константинополе была создана школа с двумя отделениями: философии и права. Отделение философии возглавил Михаил Пселл. Он же намечался и в качестве главы всей школы. Но между учениками этих отделений разгорелась борьба за первенство отделений, в результате которой школа была разделена на две: философскую и правовую¹³. В западноевропейских университетах это различие философии, богословия и права приобретает форму университета, состоящего из нескольких факультетов. Причем факультет искусств (*facultas artium liberalium*), или артистов (на котором и изучаются «свободные искусства»), получает статус «низшего» факультета, после получения степени мастера (магистра) на котором только и можно поступать на бакалавриат одного из «высших» факультетов («доктор» – почетное звание, закрепившееся за магистрами «высших» факультетов). К высшим факультетам помимо теологических и юридических факультетов относились еще медицинские (иногда юридический факультет разделялся на факультеты гражданского и канонического права, а медицинский – на собственно медицинский и хирургический)¹⁴.

Таким образом, система античного и средневекового греческого, а позже и западноевропейского образования постепенно формируется как нечто, не тождественное философии, хотя именно философия составляет основное содержание образования – другие части либо готовят философскую часть (*πρωταίθεια* и «грамматика» с риторикой, если последние две выделять из корпуса философских дисциплин), либо дают дополнительную специализацию (богословие, право, медицина).

Состав «искусств» в университетах Средневековья и раннего Нового времени был необычайно, неопределенно, а часто и неожиданно широким:

...различие между медициной и хирургией доходило иногда до дробления факультета надвое (как в Тюбингене), а иногда, напротив, медицина рассматривалась как одно из «искусств», и, следовательно,

медики причислялись к факультету артистов. Факультет «искусств» обнимал неограниченную область. В теории собственно продолжали держаться античные «семь свободных искусств» (*septem artes liberales*), или иначе *trivium* (грамматика, риторика и диалектика) и *quadrivium* (арифметика, геометрия, музыка и астрономия); но эта теоретическая классификация не отражалась ни на учебном плане, ни на испытаниях. Диалектика расширилась в философию вообще и наполнила собою большую часть деятельности факультета. Однако уже в XV в., еще более в XVI и XVII вв. стали появляться отдельные профессуры математики, греческого, латинского и еврейского языков, истории, политической философии и др.¹⁵

Философскими факультеты искусств (артистов) впервые начинают называться в XVI в. в Германии¹⁶.

Институциональные критерии разделения философии и науки

Когда же происходит переворот в институциональной структуре европейских обществ, в результате которого наука отделяется от философских («артистических») факультетов? Возникающая здесь проблема состоит в том, что различные институциональные факторы указывают на разные временные периоды как на момент свершения этой культурной революции.

Одним из факторов, указывающих на возникновение науки, является появление научных журналов – специфичной именно для науки формы публикации и коммуникации, в отличие ее от философии, склонной к монографической и другим книжным формам. Сторонники такого подхода указывают в качестве символической даты возникновения науки 1665 г. – начало выхода известий Королевского общества¹⁷. Но этот критерий может отчасти вводить в заблуждение. Так, европейские научные журналы XVII – первой половины XVIII в. в значительной степени науки носили характер клубных альманахов для джентльменов¹⁸.

Лондонское Королевское общество, как и многочисленные французские академии XVIII в., также в значительной степени носили феодальный характер, как по способу формирования, так и по способу финансирования¹⁹. Согласно Сокулер²⁰, научные институты относительно современного типа возникают во Франции на рубеже XVIII–XIX вв. В области образования это *École normale supérieure* и *École Polytechnique*, созданные в 1794 г. и оказавшие

в начале XIX в. большое влияние на развитие и институционализацию французской науки. В области научных обществ – созданный в 1795 г. Национальный институт наук и искусств, переименованный в 1816 г. в Академию наук. Первоначально он был разделен на 3 класса: «наук» (с 10 секциями: математики, механики, астрономии, физики, химии, минералогии, ботаники, анатомии и зоологии, медицины и хирургии, сельскохозяйственной экономики), «моральных и политических наук» (в 1803 г. был упразднен, после чего число секций в других классах несколько увеличилось, например, история и частично география перешли в бывший третий класс) и «литературы и изящных искусств»²¹.

Третьей группой институциональных показателей взаимоотношения философии и науки является система «научных степеней». Если в англосаксонских странах и странах «болонской системы» степени на уровне магистра различаются для достаточно большого числа направлений, в частности на магистра искусств (*Master of Arts*) для гуманитарных специальностей и магистра наук (*Master of Science*) для естественных и точных наук, то докторская степень, как правило, является общей для философии и науки (*Philosophiae Doctor, Doctor of Philosophy*) и для естественных наук лишь включает уточнение области, в которой степень присуждена. Это, безусловно, является архаизмом, с которым коррелирует и долго державшееся в Британии название физики как «натуральной философии». Исключение в этом кластере степеней составляют некоторые университеты США (Гарвардский университет, Массачусетский технологический институт и др.), присуждающие степень доктора наук (*Doctor of Science*). Во Франции и Германии присуждаются степени доктора (фр. *Docteur*, нем. *Doktor*) по соответствующей специальности.

Современная российская система, как известно, присуждает философам степени кандидата и доктора «философских наук», что является следствием марксистской трактовки философии как науки. Данная система степеней вводится постановлением Совнаркома СССР «Об ученых степенях и званиях» от 13 января 1934 г. Эта советская система отнесения философии к гуманитарным наукам отражается и в структуре Академии наук (наличие в ее составе Института философии, академиков и членов-корреспондентов от философии и т. д.), в рубрикации специальностей и тематических предметов (при описании области, к которой относится статья, грант и т. п.).

Таким образом, системы научных степеней в большей степени отражают некоторые национальные традиции и, в лучшем случае,

могут немного прояснять национальные особенности взаимоотношений между философией и науками, чем уровень их институционального разделения в плане международной, глобализированной культуры. В целом имеющееся смешение в классификациях научных и философских степеней, с одной стороны, является следствием их генетического родства, а с другой – указывает на их недостаточное институциональное разделение.

Бытующие в обществе названия «научных» степеней связаны еще и с четвертым фактором институционализации – появлением и существованием соответствующих феноменов общественного сознания. Важной вехой, проявлением и инструментом формирования различия в общественном сознании философии и науки стал позитивизм, противопоставивший науку и подлинную («позитивную», научную) философию, с одной стороны, и «метафизику» – с другой. Критерием же окончательного становления науки как самостоятельного социального института (с точки зрения общественного сознания) можно считать становление в XX в. философии науки как самостоятельной философской дисциплины²². С этим же феноменом общественного сознания отчасти связан и следующий, пятый критерий институционального разграничения – разграничение различных научных и практических областей по разным «департаментам» учебных заведений: кафедр, отделений, факультетов. Рассмотрим этот критерий отдельно.

Философия и наука в структуре университетов

Одним из важных институциональных критериев дивергенции философии и науки является их разделение на факультетском уровне университетской структуры, как ранее это происходит с философией, богословием, правом и медициной. Критерий этот дает нам еще более поздние оценки сроков выделения науки из философии.

Во Франции выделение «факультетов наук» из «факультетов искусств» происходит при Наполеоне, в 1808–1812 гг.²³ Фактически, «новые факультеты стали всего лишь новым названием для прежних специализированных учебных заведений»²⁴, то есть специализированных по областям практической деятельности (инженерии, военного дела, медицины) высших школ и училищ, созданных во Франции в большом числе на протяжении XVIII в. Особое место среди них с точки зрения становления института науки занимают парижские Нормальная и Политехническая высшие школы, созданные в 1794 г.

Московский университет²⁵, как ни странно, даже опережал общие европейские тенденции. С самого основания Московского университета в 1755 г. в его состав включались три факультета: философский, юридический и медицинский – и изучение математических и естественных наук происходило, как и в Европе, на философском факультете. Но уже в 1804 г., согласно новому Уставу университета, организуется четыре отделения: нравственно-политических, физико-математических, медицинских и словесных наук. Философский факультет формально, видимо, остается в структуре университета, но изучение философии переходит на отделение нравственно-политических наук. При этом в структуру отделения физических и математических наук включаются следующие кафедры: теоретической и опытной физики; чистой математики; прикладной математики; астрономии наблюдательной; химии (ранее входила в состав медицинского факультета); ботаники; минералогии и сельского домоводства; технологии и наук, относящихся к торговле и фабрикам; натуральной истории; при факультете учреждаются физический кабинет, астрономическая обсерватория, химическая лаборатория, ботанический сад, минералогический кабинет и кабинет естественной истории. По уставу Императорского Московского университета от 26 июля 1835 г. философский факультет, формально все же сохранявшийся в структуре университета, подразделяется на физико-математическое и историко-филологическое отделения. Физико-математическое отделение философского факультета включало кафедры: чистой и прикладной математики; астрономии; физики и физической географии; химии; минералогии и геологии; ботаники; зоологии; технологии, сельского хозяйства, лесоводства и архитектуры; при факультете имеется физический, минералогический, зоологический и технологический кабинеты, обсерватория, химическая лаборатория, ботанический сад и музей натуральной истории.

Но самостоятельные физико-математический и историко-филологический факультеты организуются в Московском университете только в 1850 г. Правда, происходит это с ликвидацией просуществовавшего до этого философского факультета, причем в их структуре не было даже кафедры философии²⁶. По уставу же 1863 г. физико-математический факультет сам разделяется на 2 отделения (математических и естественных наук) в составе следующих кафедр: чистой математики; механики (аналитической и практической); астрономии и геодезии; физики; химии (опытной и теоретической); минералогии; физической географии; геологии и палеонтологии; ботаники (морфология и систематика растений,

анатомия и физиология растений); зоологии (сравнительная анатомия и систематика животных, анатомия человека и физиология животных); технической и агрономической химии.

В немецких же университетах выделение естественно-научных и математических факультетов начинается еще позже. Первым из немецких университетов, в структуре которого появляется факультет наук о природе (*Naturwissenschaftlichen Fakultät*), стал Тюбингенский университет. Произошло это только в 1863 г. (на 13 лет позже, чем в Московском университете). В других же университетах Германии выделение научных факультетов откладывается на еще более долгий срок. Известно, например, что в университетах Йены и Гёттингена математику в 1870-е гг. все еще изучают на философских факультетах. Так, будущий известный математик, создатель современной математической логики и логицизма Г. Фреге изучает математику на философских факультетах университетов Йены в 1869–1871 гг. и Гёттингена в 1871–1873 гг. В 1873 г. Фреге защищается (Promotion) в Гёттингенском университете по теме «О геометрическом представлении мнимых многообразий на плоскости» на ученую степень доктора философии, после чего возвращается в Йенский университет, где в 1874 г. на философском же факультете габилитируется (Habilitation) по работе «Вычислительные методы, основанные на понятии величины», и долгие годы преподает математику на том же философском факультете. Более того, отдельная кафедра математики была создана в Йенском университете только в 1879 г.²⁷

В других университетах Европы ситуация подобна немецкой. Например, в шведском университете города Упсала в 1850-е гг. также естественные и гуманитарные науки изучаются все еще на факультете искусств. Согласно «Истории университета Упсала»²⁸, в середине XIX в. на факультете искусств Университета Упсала происходят следующие изменения: в 1835 г. из должности библиотекаря выделяется профессура эстетики и современной литературы, в 1852 г. от кафедры химии отделяется кафедра минерологии и геологии, в 1854 г. образуется кафедра зоологии, и примерно в это же время кафедра ботаники переводится с медицинского факультета на факультет искусств и объединяется с кафедрой экономики в кафедру ботаники и практической экономики, в 1858 г. образуются профессуры скандинавских языков и европейских языков. В 50-е же Линнеевская кафедра естественной истории на медицинском факультете преобразуется в профессуру фармакологии и медицинской химии. То есть все то, что мы понимаем сегодня как естественные, гуманитарные и социальные науки, концентрируется

на факультете искусств, а «естественные» кафедры факультета медицины исчезают (либо переносятся на факультет искусств, либо трансформируются в узкомедицинские).

Но и к началу XX в. институциональное отделение науки от философии не сильно продвинулось. Так, В.И. Вернадский в 1902 г. (в материалах к речи [Естествознание и философия]) отмечал:

А между тем, историко-филологический и историко-математический факультеты являются лишь двумя отделениями одного искони бывшего в университетах артистического, или философского, факультета, в том прообразе, из которого изошли наши русские университеты. В университетах Германии такое старинное деление сохранилось до сих пор почти везде без нарушений. Мы видим его и в других университетах Запада и Нового Света. Там нет резкой границы между этими областями наук...²⁹

Таким образом, переход от «философии» как доминирующей институциональной формы познавательной деятельности к аналогичному институциональному доминированию «науки» постепенно происходит на протяжении всего XIX в. и продолжается еще, по крайней мере, в начале XX в., что на уровне общественного сознания проявлялось в виде волн позитивистской идеологии и закреплялось институциональным выделением физико-математических и естественно-научных факультетов из состава философских факультетов. Одновременно, как видим, происходят попытки (иногда успешные) идеологически и организационно поглотить или даже полностью аннулировать философию и философские дисциплины новыми «научными» структурами.

Заключение

В связи с выделением философии из науки встает вопрос о причинах или стимулах, вызвавших такое разделение дисциплин, на протяжении пары тысячелетий вполне уживавшихся в рамках единой социальной структуры. Думаю, что можно назвать несколько факторов, определивших такое выделение науки.

Помимо экономического фактора, бывшего, очевидно, ключевым для запуска и поддержания динамики институциональных преобразований, можно выделить и другие, например, семиотические факторы. Отмечу один из них, связанный с системой образования. По мере символизации и развития математики становится

невозможно заниматься ею на любительской основе, без получения основательной подготовки в этой области и регулярных занятий ею, то есть без профессионализации в этой области. Это дает о себе знать по мере математизации различных исследовательских дисциплин, в частности зафиксировано на материале рецепции «Математических начал натуральной философии» Ньютона³⁰. Уровень математической культуры, требовавшийся для понимания и развития новой, ньютоновской физики, существенно превышал средний уровень подготовки публики, читавшей «научные» журналы того времени и одновременно писавшей в них. Это, с одной стороны, вызвало волну журнальной критики, направленной против «Математических начал» как нарушающих права джентльменов на свободное занятие науками, а с другой – привело к формированию особой аудитории, подготовленной к восприятию и развитию нового математизированного подхода. Но профессионализация – явление социально-экономическое, затрагивающее всю социальную и экономическую системы общества (систему разделения труда, закрепленную в воспроизведении некоторой системы профессий). Основа для такой перестройки европейских обществ возникает только в XIX в., когда формируются следующие математизированные физические теории (описывающие оптические, электрические, магнитные и тепловые явления)³¹, связавшие физику и математику в единый комплекс, что мы и видим на примере волн институционализации науки (1800–1810-е, 1850–1860-е гг. XIX в. и др.).

Таким образом, на основании анализа институциональных факторов процесс институционального выделения науки из философии правильнее рассматривать как достаточно долгий, протекавший на протяжении нескольких веков. Этот процесс был, очевидно, вызван потребностями складывавшегося параллельно нового хозяйственного уклада, но обеспечивался постепенным формированием внутри философии новых семиотических, знаниевых и организационных структур. Являясь социальным институтом, в рамках которого на протяжении нескольких тысячелетий появлялись и развивались различные области знания, философия изменила свое положение к первой половине XX в. В настоящее время в странах Запада философия инкорпорирована в институциональную инфраструктуру (и структуру) науки, обеспечивая механизмы ее развития. С одной стороны, обеспечивая сохранение в обществе навыков «опредмечивания» и «перепредмечивания» (запрос на которые возникает в периоды научных революций), с другой – являясь той территорией, на которой до поры до времени могут вызревать новые научные дисциплины и целые науки,

до обретения ими достаточной степени определенности предмета и метода, необходимых для практически удовлетворительного уровня интерсубъективности, воспроизводимости результатов и т. п.

Примечания

- 1 *Кун Т.* Структура научных революций. Благовещенск, 1998.
- 2 Там же. О роли философских элементов в науке писали также многие историки, философы и методологи науки, см., в частности: *Вернадский В.И.* Труды по всеобщей истории науки. М., 1988; *Он же.* Философские мысли натуралиста. М., 1988; *Лакатос И.* Фальсификация и методология научно-исследовательских программ. М., 1995.
- 3 *Вейсман А.Д.* Греческо-русский словарь. СПб., 1899. Репринт: М., 1991.
- 4 *Адо И.* Свободные искусства и философия в античной мысли. М., 2002.
- 5 *Адо П.* Что такое античная философия? М., 1999.
- 6 Культура Византии: вторая половина VII–XII в. М., 1989. С. 366–400.
- 7 Так, например, Н.В. Гоголь в начале повести «Вий» описывает структуру киевской семинарии, состоявшей из грамматиков (самых младших учеников), риторов, философов и, наконец, богословов (учеников, заканчивающих обучение).
- 8 Культура Византии... С. 366–400.
- 9 По некоторым сведениям, именно в ней преподавал Константин (в монашестве Кирилл) Философ, именем которого назван славянский алфавит кириллица (Там же. С. 389).
- 10 Там же. С. 389–390.
- 11 *Лукашевич Я.* Аристотелевская силлогистика с точки зрения современной формальной логики. Биробиджан, 2000. С. 49.
- 12 *Суворов Н.С.* Средневековые университеты. М., 1898. Репринт: М., 2012.
- 13 Культура Византии... С. 395–396.
- 14 *Суворов Н.С.* Указ. соч.
- 15 Там же. С. 149–150.
- 16 Там же. С. 115; Например, это название использовано в виттенбергских статутах 1595 г. Там же. С. 98.
- 17 См., например: *Петров М.К.* Самосознание и научное творчество. Ростов н/Д., 1992.
- 18 *Gingras Y.* What did Mathematics do to Physics? // History of Science. 2001. Vol. 39. P. 383–416.
- 19 Среди привилегий Лондонского королевского общества было, например, «право на долю прибыли от передела земельных владений в Ирландии» (Копелевич Ю.Х., цит. по: *Сокулер З.А.* Знание и власть: Наука в обществе модерна. СПб., 2001. С. 53).
- 20 Там же.

- ²¹ Там же. С. 119–120.
- ²² Э. Агацци в статье «Переосмысление философии науки сегодня» (Вопросы философии. 2009. № 1. С. 40) относит появление философии науки в современном смысле к началу XX в. Отечественный же историк и философ науки Н.И. Кузнецова в своих лекциях и выступлениях относит это событие к еще более позднему времени: к середине века – эпохе формирования так называемого постпозитивизма (связывая возникновение философии науки, в первую очередь, с появлением теории научных революций Т. Куна).
- ²³ *Сокулер З.А.* Указ. соч. С. 118.
- ²⁴ *Liard L.* Universités et facultés. Paris, 1890. P. 6; цит. по: *Сокулер З.А.* Указ. соч. С. 118.
- ²⁵ Данные по истории Московского университета взяты из: Летопись Московского университета. [Электронный ресурс] URL: <http://letopis.msu.ru> (дата обращения: 10.09.2016); Философский факультет Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова: Очерки истории. М., 2002; *Павлов А.Т.* Философия в Московском университете. М., 2010.
- ²⁶ Как известно, в это же время на некоторое время было запрещено преподавание теории познания, метафизики, нравоучительной философии и истории философии в светских учебных заведениях (за исключением Дерптского университета). В 1863 г. по очередному новому уставу кафедра философии была создана в рамках юридического факультета, но занималась в основном философией права (лишь в 1906 г. на историко-филологическом факультете организуется группа философских наук и курс по истории новой философии, просуществовавшие до 1919 г.).
- ²⁷ *Бирюков Б.В.* Готтлоб Фреге: Современный взгляд // Фреге Г. Логика и логическая семантика: Сб. трудов. М., 2000. С. 9–15.
- ²⁸ *Lindroth S.* A History of Uppsala University: 1477–1977. Uppsala, 1976. С. 163.
- ²⁹ *Вернадский.* Философские мысли... С. 388.
- ³⁰ *Gingras Y.* Op. cit.
- ³¹ *Визгин В.П.* Математика в классической физике // Физика XIX–XX вв. в общенаучном и социокультурном контекстах: Физика XIX в. М., 1995; *Сокулер З.А.* Указ соч. С. 123.

Образование и общество

Е.П. Збировская, Е.А. Тарасенко

Опыт российских университетов: создание инклюзивной образовательной среды для студентов-инвалидов и студентов с ограниченными возможностями здоровья

В статье анализируется первый практический опыт ряда российских университетов по созданию инклюзивной образовательной среды для студентов-инвалидов и студентов с ограниченными возможностями здоровья. Особое внимание уделено необходимости создания доступной образовательной среды, разработке и внедрению унифицированных технологий комплексного сопровождения студентов-инвалидов.

Ключевые слова: высшее образование для инвалидов и людей с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивная образовательная среда, инклюзивное образование, доступная среда, доступная образовательная среда, технологии комплексного сопровождения студентов-инвалидов, интегрированное образование, студенты с инвалидностью.

Экономические, общественные, идеологические и культурные трансформации российского общества наложили свой отпечаток на государственную социальную политику в отношении людей с ограниченными возможностями здоровья. Россия недавно ратифицировала Конвенцию ООН о правах инвалидов, соответственно одним из приоритетных направлений государственной политики провозглашается обеспечение равенства возможностей во всех сферах общественной жизни для всех граждан, включая людей с ограниченными возможностями здоровья. Федеральный закон от 24.11.1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации»¹ (с изменениями и дополнениями) определяет социальную политику в отношении инвалидов. А на основании ст. 19 этого закона государство поддерживает получение инвалидами образования, в том числе профессионального,

и гарантирует создание им необходимых условий для его получения. В ст. 3 Федерального закона от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»² в качестве базового принципа указывается на неотъемлемое право каждого гражданина на образование и недопустимость дискриминации в сфере образования. А это означает необходимость создания высшего инклюзивного образования для людей с инвалидностью и технологий комплексного сопровождения студентов-инвалидов и студентов с ограниченными возможностями здоровья в вузах.

Необходимо отметить, что концептуальные основы представлений об высшем инклюзивном образовании для студентов-инвалидов и студентов с ограниченными возможностями здоровья и их практическая реализация достаточно широки³. Они базируются на национальных концепциях государственной социальной политики в сфере инвалидности, которые, в свою очередь, не являются раз и навсегда определенными статичными конструктами⁴.

О необходимости создания инклюзивной образовательной среды и технологий комплексного сопровождения студентов-инвалидов и студентов с ограниченными возможностями здоровья в вузах в российском экспертном сообществе активные дискуссии идут с начала 2000-х годов. В качестве примера стоит указать таких ученых, как Е. Ярскую-Смирнову⁵, П. Романова, Д. Зайцева⁶, С. Каришеву⁷, Ю. Кальгина⁸, Е.Л. Симатову⁹, В. Швецова, М. Рощину¹⁰ и другие.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ гарантирует профессиональное образование гражданам с ограниченными возможностями здоровья путем обеспечения равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Соответственно за период 2010–2016 годов в области государственной социальной политики в сфере высшего образования для студентов с ограниченными возможностями здоровья в России произошли серьезнейшие изменения, являющиеся следствием новаторских подходов экспертного сообщества, правительства и Министерства образования РФ к решению проблем инвалидности.

В результате на современном этапе развитие высшего образования в Российской Федерации характеризуется началом трансформационного момента, когда имеется не только весьма развитая законодательная база, декларирующая права абитуриентов и студентов с ограниченными возможностями здоровья на высшее образование, но и начали появляться механизмы для практической реализации этих прав. Эти механизмы включают обеспечение равного физического

доступа к объектам инфраструктуры и образовательным ресурсам, дополнительные технологические меры, облегчающие процедуру сдачи вступительного экзамена и дальнейшее обучение в университетах, создание поддерживающего окружения, учитывающего особые образовательные потребности, индивидуальные возможности и особенности состояния здоровья таких студентов. Как результат с каждым годом возрастает доля поступающих в вузы студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Так, в 2016 г. в НИУ Высшая школа экономики обучалось 200 студентов с официально установленной инвалидностью (данные внутренней статистики университета). А в Российском государственном гуманитарном университете в 2016 г. обучалось 92 студента с инвалидностью разных нозологических групп.

Стоит заметить, что реальное число студентов с ограниченными возможностями здоровья может быть больше, поскольку многие из них в силу каких-либо причин в открытую не информируют администрации университетов о своем состоянии здоровья и не просят об особых образовательных условиях.

К передовым отечественным центрам, имеющим многолетний опыт создания инклюзивной образовательной среды, разработавшим и накопившим лучшие практики инклюзивного обучения, можно отнести центры, созданные при Московском психолого-педагогическом университете и Московском государственном техническом университете им. Н.Э. Баумана. Активную политику по созданию инклюзивной образовательной среды и комплексному сопровождению студентов-инвалидов проводят в Российском государственном социальном университете, Казанском федеральном университете, применяющем кластерный подход к организации инклюзивного образования¹¹, и ряде других вузов.

В большинстве российских университетов в разной степени выраженности начали действовать определенные процедуры информирования абитуриентов с ограниченными возможностями здоровья. Уже на этапе поступления им рассказывают об имеющейся в университете системе поддержки таких студентов, наличии в университете доступных общежитий, лифтов, пандусов, возможности получения тьюторской помощи на постоянной основе, дополнительных льгот и денежных выплатах. Тем не менее в большинстве университетов пока не создана единая система сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья, не внедрены технологии, облегчающие процедуры текущего контроля, в недостаточном количестве имеются технические средства обучения для незрячих, слабовидящих и слабослышащих студентов.

В качестве положительного опыта стоит отметить, что для развития у преподавателей позитивного восприятия студентов с ограниченными возможностями здоровья во многих университетах разрабатываются авторские образовательные курсы и проводятся дополнительные программы повышения квалификации для профессорско-преподавательского состава, посвященные особенностям взаимодействия со студентами с ограниченными возможностями здоровья. Такие программы есть как в Российском государственном гуманитарном университете, так и в Национальном исследовательском университете «Высшая школа экономики».

В НИУ ВШЭ «созданы условия для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья включая возможность адаптировать любую образовательную программу, если возникает такая необходимость».

Студент-инвалид может рассчитывать на помощь в учебе, если она ему необходима, а также содействие в решении организационных проблем со стороны учебного консультанта. Получить помощь учебного консультанта студент-инвалид может, обратившись в учебный офис своей образовательной программы.

Материалы к лекционным и семинарским занятиям студент-инвалид может получить через электронную систему поддержки учебного процесса в НИУ ВШЭ (LMS – Learning Management System). Если есть необходимость доступа к учебным материалам в объеме, большем, чем преподаватель определенной учебной дисциплины обычно размещает в LMS, студент-инвалид может уведомить об этом или самого преподавателя, или попросить содействия в решении вопроса учебного консультанта или менеджера своей образовательной программы»¹².

В НИУ ВШЭ пока не разработана и отсутствует единая система сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья. Студенты, нуждающиеся в поддержке, тьюторском сопровождении, обычно обращаются на факультет с просьбой об ее организации и такая помощь оказывается. Промежуточная и итоговая государственная аттестация студентов из числа инвалидов осуществляется с учетом особенностей их психосоциального развития, индивидуальных возможностей и состояния здоровья. В качестве положительного момента стоит также отметить, что в рамках кадрового резерва университета уже год действует Инициативный образовательный проект «Инклюзивная высшая школа: создание комфортной образовательной среды для студентов с ограниченными возможностями здоровья». Его задачи: 1) изучение особых образовательных потребностей

студентов с инвалидностью; 2) изучение готовности преподавателей к обучению студентов с особыми образовательными потребностями; 3) обращение к опыту экспертного сообщества и анализ лучших практик в области инклюзивного образования в России; 4) выяснение проблемных зон и актуальных вызовов системе образования лиц с ОВЗ в Высшей школе экономики и др.¹³

На основании проведенного качественного исследования (16 глубинных интервью) командой проекта «Инклюзивная высшая школа: создание комфортной образовательной среды для студентов с ограниченными возможностями здоровья» были сделаны следующие выводы о доступности университета для студентов с ограниченными возможностями здоровья:

- большинство опрошенных студентов положительно оценивают обучение в Высшей школе экономики, отмечая доброжелательность и готовность прийти на помощь администрации и профессорско-преподавательского состава университета;
- большинство опрошенных студентов отмечают, что поддержка оказывается студентам с ограниченными возможностями здоровья в необходимом и достаточном объеме.

Однако для усиления качества самостоятельной подготовки часть студентов просили, чтобы профессорско-преподавательский состав предоставлял лекции и дополнительные источники в электронном виде.

Поддержка является адресной и ее получение зависит от «пробивных» качеств и активности самого студента, что может быть расценено как барьер, который способны преодолеть не все реально нуждающиеся в поддержке студенты с ограниченными возможностями здоровья.

Запросы студентов с ограниченными возможностями здоровья в большей степени обусловлены медицинскими нозологиями.

Слабовидящие, незрячие и слабослышащие студенты отмечают недостаточную техническую оснащенность образовательного процесса и недостаточную подготовленность профессорско-преподавательского состава для работы с ними, что в целом пока является общей проблемой вузов.

Студенты с нарушениями опорно-двигательного аппарата озвучили проблемы, связанные с отсутствием универсального дизайна в некоторых старинных зданиях университета.

Студенты с хроническими заболеваниями нуждаются в специализированном диетическом меню в студенческих буфетах, а также при плановых регулярных госпитализациях в индивидуальном графике обучения.

Данная информация представляет собой методологическую базу, на основании которой администрация университета будет в будущем создавать единую систему сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья.

В рамках Инициативного образовательного проекта «Инклюзивная высшая школа: создание комфортной образовательной среды для студентов с ограниченными возможностями здоровья» на волонтерских началах были проведены открытые лекции и семинары с экспертами по инклюзивному образованию в университетах. Тематика дискуссий была следующая: подходы к пониманию инвалидности в обществе и культуре; барьеры для людей с инвалидностью при получении высшего образования; организация инклюзивной образовательной среды в университете с учетом рекомендаций Министерства образования и науки РФ и пр. Был создан специальный сайт, где аккумулированы материалы по данному вопросу, статьи экспертов и загружены видеолекции (<https://www.hse.ru/inclusive>).

Инклюзивное образование в РГГУ направлено на обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Толерантная модель общения, основанная на гуманизме и взаимоуважении между студентами разных физических возможностей, является нормой университетской жизни. С июня 2016 г. введена должность помощника ректора по инклюзивному образованию, что является серьезным шагом к формированию доступной образовательной среды и единой системы сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Университет предоставляет возможность гражданам с ограниченными возможностями здоровья и инвалидам получить высшее образование в зависимости от уровня подготовки и индивидуальных способностей каждого. Организация образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья осуществляется в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», Федеральным законом от 24.11.1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» и в соответствии с Методическими рекомендациями Минобрнауки России от 08.04.2014 г. № АК-44/05вн и другими нормативными актами и локальными нормативными актами университета по обучению студентов с инвалидностью.

Для формирования доступной образовательной среды разработаны такие внутренние документы, как паспорт доступности для инвалидов объекта и предоставляемых на нем услуг в сфере образования, план мероприятий на год и др.

Вся работа структур университета строится на строго индивидуальном подходе к каждому студенту и слушателю, на методических материалах, разработанных специалистами институтов, центров и общеуниверситетских кафедр с применением современных компьютерных и информационных технологий. Также в университете реализуется дистанционная форма обучения и многие мероприятия проходят в режиме онлайн-трансляции.

Стратегия университета в отношении студентов с ограниченными возможностями здоровья включает:

- доступность всех уровней высшего образования: бакалавриат, магистратура, специалитет, аспирантура;
- интеграцию в среду университета через совместные лекционные занятия в общих группах на этапах обучения;
- подготовку экономически независимых профессионалов интеллектуального труда, способных внести вклад в развитие своей страны.

Лучшие выпускники имеют возможность поступить в аспирантуру и заниматься научной работой.

В РГГУ реализуется совокупность постоянно развивающихся элементов современной социальной реабилитации:

- профессиональное образование и профессиональная реабилитация;
- инклюзивная система обучения в общих группах по индивидуальному учебному плану с применением дистанционных образовательных технологий;
- довузовская подготовка в составе общей системы довузовской подготовки абитуриентов;
- профессиональная ориентация в форме консультаций по вопросам приема и обучения;
- вступительные испытания сопровождаются предоставлением отдельных аудиторий для абитуриентов-инвалидов, а также увеличением продолжительности вступительных испытаний, предоставлением возможности выбора формы вступительных испытаний (письменно, устно);
- социально-психологический инжиниринг (социальная и психологическая коррекция);
- медицинская реабилитация и профилактика;
- реабилитационный спорт и физкультура;
- социально-средовая и социально-бытовая адаптация в образовательной среде университета;
- безбарьерная архитектурная среда в вузе для студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата, слуха, зрения –

доступность прилегающей территории, наличие специально оборудованных санитарно-гигиенических помещений.

Особое внимание уделяется социально-средовой и социально-бытовой адаптации студентов с инвалидностью в образовательной среде университета; так, 26 октября был проведен семинар «День инклюзивного образования в РГГУ», организованный при поддержке Благотворительного фонда Центрального федерального округа «Поддержка детей и семей в трудной жизненной ситуации», в котором приняли участие более 100 человек студентов и их родителей, преподавателей.

В РГГУ созданы условия для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, включая возможность адаптировать при необходимости любую образовательную программу (П. 6. Положения об образовательной программе высшего образования (бакалавриат, специалитет, магистратура)).

В РГГУ предусмотрена организация промежуточной и итоговой государственной аттестации студентов из числа инвалидов с учетом особенностей их психофизического развития, их индивидуальных возможностей и состояния здоровья (П. 5. Положения о проведении государственной итоговой аттестации по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета и программам магистратуры).

Если студенту-инвалиду требуются помощь и/или особые условия для обучения, при проведении зачетов, экзаменов и др., то университетом предусмотрено тьюторство в рамках каждого факультета. Для преподавателей и сотрудников, которые непосредственно взаимодействуют со студентами с инвалидностью, ежегодно проводятся курсы повышения квалификации.

Безусловно, высшими учебными заведениями проделана значительная работа по адаптации образовательной среды с учетом разнообразия особых образовательных потребностей студентов с инвалидностью. На стадии начала практической реализации находятся вопросы:

- формирования индивидуальных образовательных траекторий для студентов-инвалидов и студентов с ограниченными возможностями здоровья;
- внедрения технологий комплексного тьюторского сопровождения студентов-инвалидов;
- создания адаптированных образовательных программ.

В связи с этим для высших учебных заведений задача налаживания системы инклюзивного образования требует большей унификации, концептуальной и методологической поддержки на государственном уровне.

- ¹ Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации».
- ² Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
- ³ Холл Д., Тинклин Т. Студенты-инвалиды и высшее образование // Журнал исследований социальной политики. 2004. Т. 2. № 1. С. 115–126.
- ⁴ Тарасенко Е.А. Социальная политика в области инвалидности: кросскультурный анализ и поиск оптимальной концепции для России // Там же. С. 7–28.
- ⁵ Ярская-Смирнова Е., Романов П. Высшее образование инвалидов: политика и опыт // Высшее образование в России. 2004. № 7. С. 38–50.
- ⁶ Зайцев Д.В. В центре внимания студент-инвалид // Там же. 2009. № 5. С. 134–140.
- ⁷ Каршеева С.В. Перспективы высшего образования для инвалидов по слуху // Там же. 2011. № 7. С. 157–159.
- ⁸ Кальгин Ю.А. Современные подходы к формированию психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования инвалидов в вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2011. № 622. С. 119–122.
- ⁹ Симатова Е.Л. Вопросы организации инклюзивного обучения в высших учебных заведениях Краснодарского края // Научный вестник Южного института менеджмента. 2016. № 2. С. 88–91.
- ¹⁰ Швецов В.И., Рощина М.А. Модель организации поддержки образовательного процесса студентов инвалидов по зрению на основе использования компьютерных тифлотехнологий // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2010. № 1. С. 11–18.
- ¹¹ Ахметзянова А.И. Кластерный подход к организации инклюзивного образования в Казанском федеральном университете // Филология и культура. 2015. № 1/39. С. 301–306.
- ¹² Какие образовательные программы НИУ ВШЭ адаптированы для обучения инвалидов? // Сайт НИУ ВШЭ. [Электронный ресурс] URL: <https://www.hse.ru/education/access> (дата обращения: 17.11.2016).
- ¹³ Лебедева А.А., Волконская М.А., Адемуклова Н.В., Урсул Н.В., Калгин А.С. Презентация итогов проекта на VII Международной конференции Российской ассоциации исследователей высшего образования 16 октября 2016 г.: Тезисы доклада. [Электронный ресурс] URL: <https://www.hse.ru/inclusive/news/195248234.html> (дата обращения: 17.11.2016).

Идеальные формы в образовании

Обсуждается проблема идеальных форм в образовании. Контекст ее обсуждения – необходимость введения принципа культурного опосредствования. Приводятся признаки и анализируются условия проявления идеальных форм, раскрываются противоречия в их толковании и использовании как инструмента моделирования развития и проектирования образовательных систем.

Ключевые слова: идеальная форма, культургенез, мышление понятиями, знак, психологическое средство, интерпсихический процесс.

Смысл статьи – обсудить неразрешенные вопросы, связанные с категорией идеальной формы в образовании, и поучаствовать в споре о необходимости введения в психологию развития принципа культурного опосредствования. Совершенно очевидно: как самостоятельный этот принцип ввести нельзя, а можно лишь вывести из проблемной реальности культургенеза. М.К. Мамардашвили, Э.Ю. Соловьев и В.С. Швырев показали, что природа самой культуры изменилась:

1) «новые формы построения продукта духовного труда (и соответственно его трансляции)» требуют «самостоятельного усилия и труда потребителя духовной продукции, вовлекающего автора последней в качестве партнера своей собственной мыслительной работы»¹.

2) «познающий и творящий индивид обнаруживает, что “мыслитель” не есть какая-нибудь “сущность”, в готовом виде пребывающая в сфере культуры и образования, и что соответственно он сам не дан как мыслитель, попадая в эту сферу, а может лишь задать

себя в качестве такового особой (и постоянно повторяемой) деятельностью»².

Самое сложное – это разобраться, какой именно деятельностью мыслитель «задает себя». Поэтому важно не оставить «за кадром» вопросы:

- в какой среде культура продуцируется как среда?
- с помощью какого инструментария она возможна как опосредствование?
- какая коммуникация *создает* культуру как посредничество людей?

Первое. Рассматривая культуру как нечто порождаемое, производимое человеком в пространстве жизни его души, как говорил В.П. Зинченко, а не с культуртрегерской позиции, мы с неизбежностью оказываемся в самой болевой точке разговора. Его нервом становится проблема идеальной формы в образовании. Задача ее рефлексии – не в том, чтобы разобраться в хитросплетениях ее трактовки в академической сфере, а чтобы определить, как и почему она возможна в реальности, в стихии образования.

Оттолкнемся от того, что любая идеальная форма, по Выготскому, сама проявляет себя через механизм прямого пробуждения культуротворчества человека:

- она обладает «принудительной властью»³ и способна к самовысвобождению человека от внешних и внутренних принуждений;
- она «есть организация нашего поведения на будущее, установка вперед, требование, которое, может быть, никогда не будет осуществлено, но которое заставляет нас стремиться поверх нашей жизни к тому, что лежит за ней»⁴;
- это «общественная техника»⁵ высшей психической функции;
- она выводит сознание из автоматизма через различного рода контрасты, противочувствия, противоречия, прекословия, несопадения, алогизмы (это уже Библеровское), чреватые сложным превращением психических процессов (эмоций – в умные, мыслей – в прочувствованные, памяти – в смысловую).

Вопрос: а мы подчиняем моделирование развития и проектирование образовательных систем тому, чтобы дать идеальной форме мышления понятиями выполнить именно эту свою королевскую работу? Или ставим на ее законное место менее родовитых и случайных исполнителей – роль среды, педагога, сотрудничества, требования стандартов или «идеальных» чиновников образования?.. Вопрос остается открытым.

В образовании практически недостижимым остается и субъектное проявление идеальной формы мышления понятиями – как взрослыми, так и детьми. С точки зрения В.П. Зинченко, психология, если она интересуется процессом порождения культуры, а не только ее освоения, нуждается в «классификации видов мышления, характеризующих одновременно и мышление, и его носителя: сомневающееся – догматическое, автономное (самостоятельное) – конформное, продуктивное (творческое) – критическое (часто выхолощенное или агрессивное), систематическое (доказательное) – случайное (хаотическое)»⁶. В.В. Давыдов решал проблему средств мышления как «субъективных» рычагов, которыми человек «поворачивает» предмет. Он считал, что в образовании понятие работает как «специфическая форма, средство действия субъекта по обнаружению еще скрытых качеств объекта»⁷. Субъектная сторона феномена идеальной формы – в фокусе рассмотрения и Б.Д. Эльконина. Но эти подходы не находят внятного проектного преломления ни в современной детской, ни в педагогической психологии.

Второе. С точки зрения В.П. Зинченко, психология, если она интересуется процессом порождения культуры, а не только ее освоения, нуждается в «классификации видов мышления. В образовании мы находимся на этапе преодоления трактовки любой идеальной формы как данности, относящейся к сфере культуры. В чем-то она шла от самого Выготского, и в профессиональном сообществе не всегда подвергалась сомнению. Представление об идеальной форме как о сложившемся культурном способе / образце выполнения действия опирается, казалось бы, на бесспорные постулаты. В основе – знак, уже включенный в целевое действие в его психологической функции организации поведения и вовлечения одного человека в организацию поведения Другого. Во главе угла – форма действия (от универсального до конкретного), что гипертрофирует его операциональную составляющую в ущерб смысловой. Культургенез обезличивается – человек осваивает психологическое средство и с помощью него делает с объектом то, что это средство может и без него – «само по себе». А при построении человеком новой собственной формы действия изначально предполагается получение от Других прямой инъекции нового значения. По Выготскому, оно «может быть распространено» на «заранее предполагаемый» ими «круг предметов», направляющих это действие»⁸. «Перенос значений», который в «Мышлении и речи» показан как путь их развития, не объясняет:

- как возникает действие, свободное от внешних принуждений, и управление им становится волевым актом выбора;

- какие уровни опосредствования приводят к свободе в управлении им, если принципиально важно не то, в каком качестве результируется психологическое средство нового ранга, а то, как разворачивается преодоление ребенком сложившегося.

Отсюда и путаница в понятиях, с помощью которых в культурном способе действия раскрывается общественное и обобщенное, самостоятельное и совокупное, индивидуальное и всеобщее.

Но если идеальную форму понимать иначе – как способ образования собственного нового психологического средства как всеобщего, то такую путаницу можно преодолеть. В основе второго понимания – знак как средство распознавания объекта при невозможности целевого умственного действия с ним. Ставка делается на развитие знака, на его порождение, на использование его семиотических функций, на изменение объекта знака и построение обобщения с новой разрешающей способностью. Здесь во главе угла формы проб: от интеллектуальных исканий – к достижениям – и к преодолению принуждения сложившейся формой умственного действия. Сам Л.С. Выготский в «Педагогической психологии» писал: «Человек строит новые формы действия сперва мысленно и на бумаге, управляет битвами по картам, работает над мысленными моделями...»⁹.

Позиция Б.Д. Эльконина по этому вопросу в чем-то прорывная, а в чем-то внутренне противоречивая. С одной стороны, он исходит из того, что идеальная форма «всегда задана, проблемна и искомая...»¹⁰ и связана с «необходимостью перехода из одного типа поведения в другой»¹¹. Но с другой – сам исследует ее как форму предметного, целевого действия и берет знак в его психологической функции вовлечения одного человека в организацию поведения Другого. Может, «собственная проблема идеальной формы и есть ее сущность»¹² для него потому, что в эту категорию им заложены воспроизводящие, а не порождающие возможности самодвижения человека к любой новой форме действия?

В.П. Зинченко в своих работах последовательно делает акцент на второй трактовке идеальной формы. Он проводит линию «означивания смысла», «построения знака», «размещения» его между собой и миром» для свободного действия. С этих позиций он критикует и В.В. Давыдова, настаивая, что в образовании главное:

- не освоение теоретических понятий, а их выращивание;
- не естественное, и даже не культурное понимание, а творческое;
- не эмпирическое общение, а культурная норма общения;
- не просто диалог, а диалог продуктивного непонимания;

- не разовая форма или процедура диалога, а диалогический тип обучения;
- чтобы педагог находился не на стороне предмета, а на стороне ученика.

В целом в образовании назрела ситуация, когда путем переосмысления категории «идеальная форма мышления понятиями» пора преодолеть редукцию развития знака к его освоению. Понятие – это не предмет или результат познания (способ умственного действия взрослых), а акт реорганизации значения объекта умственного действия. Такое употребление понятия открывает возможность школьнику для самодвижения к новой форме своего умственного действия при несостоятельности его готовых средств, требует от ребенка моделирования будущего действия, чтобы оно стало общественно значимым, востребованным и принятым Другими.

Третье. Культуру как посредничество людей нельзя рассматривать применительно к любой общности в образовании. Важно, в какой функции работает интерпсихический процесс и какого он типа. Это уже вопрос об идеальных формах общности и общения «ребенок – взрослый».

В основе современной разработки этой проблематики лежит концепт Б.Д. Эльконина «персонифицированный посредник». Он означает, что психологическое средство производно от процесса совместного действия. Это объединяет различные по своим решениям подходы В.В. Рубцова, Г.А. Цукерман, Жака Карпея, Бенедикта ван Урса, Д.Б. и Б.Д. Эльконина. Интерпсихический процесс берется ими в функции регуляции совместной деятельности. Но позиция деятельностного типа в сотрудничестве взрослого с ребенком позволяет лишь отличить ее от институции и роли, а сотрудничество с ребенком противопоставить разделению труда. Здесь раскрыто посредничество взрослого, но неясна опосредствующая деятельность самих детей, так как с их стороны функция регуляции совместной деятельности по определению невыполнима – они еще не владеют ни ее способом, ни ее психологическим средством. Опосредствующая деятельность ребенка ограничена рамками воссоздания культурных возможностей знака как свернутого действия. Но воссоздание и передача знака от опосредствующего к опосредствуемому, пусть даже в «нелинейном процессе»¹³, не есть его полноценный социогенез. Если ребенок застрахован от коллизий «алогичного, но психологичного», если знак используется им для объективации ориентиров внешнего, целевого действия, а не собственной драмы их преодоления, то будет ли он в мышлении свободен от внутренних принуждений?

Будут ли в его общности со взрослым отношения воображаемого уподобления, сложившиеся в игре, трансформироваться в отношения реального уподобления, необходимые для учебной деятельности?

Второй пункт критики касается типа интерпсихического процесса. В названных подходах интерпсихическое рассматривается не как вынесенный вовне *внутренний* этап построения новой знаковой операции и придания ей обратимости, а как некая схема посредничества, *надстроенная* над детской опосредствующей деятельностью. Если взрослый сам задает ситуацию посредничества, производит собственное действие, «меняющее ситуацию, в котором оно производится»¹⁴, то внешняя детерминация опосредствования неизбежна, механизм развития управляем извне, но – «скрыто директивно», путем диалога, управляющего мышлением. Не уверена, что это и есть культура как посредничество людей, или, по В.П. Зинченко, – культурная норма общения.

Такому пониманию интерпсихического органа и процесса опосредствования можно противопоставить другое.

Если брать идеальную форму мышления понятиями во второй трактовке – как способ преодоления сложившихся ориентиров действия, то на первый план выходит не взросло-детское, а детско-взрослое общение, взятое в функции обнаружения эмпирически неопознаваемых свойств объекта знака. В своей последней статье Ф.Т. Михайлов говорил:

Единицей... способности [«субъективно мотивировать все свои жизнедействия»] служит не частная абстракция типа взаимопереходов реальных форм в идеальные и обратно, но акт вести – акт обращения к другим и к себе как к другому¹⁵.

Такой интерпсихический процесс работает как орган развития мышления по-другому: ребенок обновляет объект будущего действия при помощи обновления речевых форм, «являющихся... знаками некоего смысла, с которыми они связаны в акте мышления»¹⁶.

И у В.П. Зинченко развивается именно эта выготскианская традиция рассмотрения интерпсихического. По его мнению, душа не просто располагается в трех пространствах «между»: людьми, внешней и внутренней формами самого человека, прошлым и будущим, но и *сама выполняет огромную работу*, связывая все это по горизонтали и вертикали. И только в этом контексте культура как посредничество людей есть «порождение ребенком на базе своей реальной формы новой собственной идеальной формы»¹⁷.

Выход на первый план функции распознавания нового, с одной стороны, делает детско-взрослое общение «ответственным» за переструктурирование и обратимость знаковых операций, а с другой – ставит культуротворческую задачу и перед самим мышлением. Очень точно ее определял А.А. Ухтомский: «Пока человек еще не освободился от своего Двойника, он, собственно, не имеет еще Собеседника, а говорит и бредит сам с собою; и лишь тогда, когда он пробьет скорлупу и поставит центр тяготения на лице другого, он получает впервые Собеседника. Двойник умирает, чтобы дать место Собеседнику»¹⁸.

И у Зинченко, и у Ухтомского, и у Михайлова мы наталкиваемся на другую оптику рассмотрения интерпсихического.

1. Это драма мыслительных операций ребенка. Она вызвана тем, что его интеллектуальные искания подлежат коммуницированию со взрослым, но не имеют для этого достаточных средств.

2. Ситуация посредничества возникает в самой структуре мыслительной операции, если она вынесена вовне, но ее первично задействованные средства сначала не становятся знаком. «Оречевление» того, что получает новое значение в акте познания, вовлекает в структуру мыслительной операции ребенка ее новое социальное средство. Знак тогда становится фактом культуры, когда употребляется для организации нового знака – в своей «семасиологической, осмысливающей», а не в «номинативной, указывающей», функции¹⁹.

3. Детская мыслительная способность отделить себя от своего действия, преобразовать и субъективировать *собственную* объектную ориентировку есть рискованная и рукотворная. Она либо востребована в общении со взрослым, либо нет и культивируется не в кризисный период в ходе эмансипации от взрослого, а в литический.

4. Коммуницирование мысли, в котором знак используется культуротворчески, осуществимо не в любом «акте вести». Его смысловая нагрузка, если опираться на подход Ф.Т. Михайлова, видится так:

- взрослый не воспроизводит в ребенке самого себя, а вместе с ним производит «интерсубъективную реальность» «необходимого ему обращения *urbi et orbi* – *к городу и миру*, к другим людям, к себе самому»²⁰;
- не Другой вращивается, а, наоборот, ребенок «высваивает» собственной персоной мир Других – мир всеобщих символов, дискурсов, субъективных «Я», предчувствий нравственных реакций на его поступки и слова;

- взрослый лишь помогает ребенку выходить «в нравственное... поле общения»²¹, чтобы в нем всегда заново *открывать* и *пробуждать* мир Других в самом себе – «каждый раз переосмысливать, творчески и по цели преобразовывать» свои «речевые формы»²²;
- «от этого во многом зависит, хватит ли силы» ребенку «преодолеть... себя»²³ и будет ли он в состоянии строить *любое* новое действие персонально – без помощи взрослого.

Что касается структурной организации такого общения, то ее показал Г.М. Кучинский: решение мыслительной задачи «есть следствие особой соотнесенности диалога и действий в мыслительном процессе индивида: *структура действий* должна иметь организованность в виде вариантов, серий, проб, соответствующих структурам диалога (действия – это средства определения его темы, точек зрения и вопросно-ответных циклов), а *структуры диалога* должны соответствовать структурам действий (темы, точки зрения и циклы «должны касаться существенных аспектов действий, и достигаемая в диалоге определенность должна быть достаточна для осуществления действий»)»²⁴. Это означает, что в образовании востребован не просто диалогический тип обучения, а такой, в котором не диалог управляет мышлением, а, наоборот, мышление диалогом.

Как и с помощью чего образуется детско-взрослая исследующая дискуссия, в которой внутренняя драма и метаморфозы средств мышления ученика вынесены вовне? Считая, что эта проблема в образовании системно не решена, я много лет занимаюсь *исследовательским проектом* «Учебное действие как дискуссия». Есть и результаты: описаны параметры и прецеденты стимульного материала к такой дискуссии, ее динамическая структура, метод ее педагогического дизайна и тренинги для обучения ему учителей. Найдены некоторые решения, которые обозначены ниже.

- Предметность учебного действия искома: она возникает и эволюционирует в дискуссии благодаря *фазам* преобразования ориентиров целевого действия: «от проблемы – к вопросу – к гипотезе – к результату – и к выводу».

- Каждая фаза провоцируется особой сериацией *мотивирующих заданий*, в которых требуемое никогда не совпадает со скрытым искомым, и найти первое вслед за вторым можно только в обсуждении.

- Содержание дискуссии также работает как мотиватор поиска. Обсуждение проходит *3 стадии*:

- 1) *стихия* – столкновение детей со всеми альтернативами выполнения задания и определения скрытого искомого, предложенными в классе;
- 2) *напряжение* – получение учениками от учителя ответного запроса на согласованное решение;
- 3) *порядок* – разрешение разногласий школьниками, чтобы вместе с учителем продвинуться в поиске.

– В дискуссии практикуется особое «антишколярское» *распределение вкладов сторон*:

за *детьми* – исходные мысли-альтернативы, стихийно избранные средства их передачи, их взаимная критика и опровержение;

за *учителем* – фиксация и обострение альтернатив и причины их непонимания, побуждение разъяснить на модели;

за *детьми* – итоговая версия разрешения альтернатив, ее отображение на модели;

за *учителем* – фиксация получения помощи, присоединение к продвижению в поиске.

– Учитель использует *техники недирективного включения в дискуссию*: «интеллектуальное провокаторство», «педагогическое опшониование» и «перекладывание ответственности на учеников».

Осмысление опыта моего экспериментирования на площадках школ, преподавания в вузе и в системе повышения квалификации подсказывает, что есть острая необходимость в разработке полидисциплинарной инновационной темы «*Математика как тренд отечественного и зарубежного образования*». С помощью современного инструментария культурно-исторической психологии можно было бы на новом витке проблематизировать и развить концепты «умение учиться», «способность к самообучению», «когнитивные компетенции». Вторая профессия человека, о которой говорил Б.Д. Эльконин, порождается не только в школе, но и в вузе, если этот уникальный шанс специально предусмотреть. Если бы у нас заработала общеуниверситетская лаборатория математики и технологий развития когнитивных компетенций, то ее проектные продукты были бы актуальными и прорывными и для РГГУ, и для его российских и зарубежных партнеров.

В целом обсуждение идеальных форм в образовании – это попытка разобраться, как в психическом возможно культурное.

1. «Психика человека» есть «социокультурное и семиотическое образование, развивающееся в ситуации общения»²⁵. «Вступая в следующее тысячелетие, мы открываем новый – коммуникационный мир», поэтому «матрицей воспроизводства общества» является «содержательное начало, т. е. то, что держит нас вместе»²⁶.

2. Теоретическим ядром принципа культурного опосредствования является невыводимость высших психических функций прямо и непосредственно из предметной деятельности. Свободное действие самообусловлено полярностью выборов и неоднозначностью структур ожиданий. Они выражают объективное содержание отношений человека с действительностью. Его побудительная власть определена способностью знака работать либо как «сбывшаяся», либо как «не сбывшаяся» возможность обращения к Другому.

3. И в начале, и в конце развития «слово, интеллектуализируясь», превращается из несбывшейся – в сбывшуюся возможность общения. «Дело, независимое от слова» меняется на «слово, ставшее делом», «слово, делающее человека свободным»²⁷.

4. Превращение самой коммуникации из сообщения в общение, а общения из однонаправленного и анонимного во взаимное причащает человека к культуре, продуцирует ее, делает ее инструментарием человеческой жизнедеятельности, а людей – участвующими в жизни друг друга.

Примечания

- ¹ Мамардашвили М.К., Соловьев Э.Ю., Швырев В.С. Самосознание мыслителя в классической и современной буржуазной психологии // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. М., 1981. С. 373, 379–380.
- ² Мамардашвили М.К., Соловьев Э.Ю., Швырев В.С. Указ. соч. С. 379.
- ³ Выготский Л.С. Психология искусства. М., 1987. С. 242.
- ⁴ Там же. С. 243.
- ⁵ Там же. С. 9.
- ⁶ Зинченко В.П. (при участии Горбова С.Ф., Гордеевой Н.Д.). Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова): Учеб. пособие. М., 2002. С. 98.
- ⁷ Давыдов В.В. Деятельностная теория мышления. М., 2005. С. 93–94.
- ⁸ Выготский Л.С. Мышление и речь. М., 1996. С. 148.
- ⁹ Выготский Л.С. Педагогическая психология // Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. М., 1983. С. 124.
- ¹⁰ Эльконин Б.Д. Опосредствование. Действие. Развитие. Ижевск, 2010. С. 134.
- ¹¹ Там же. С. 139.
- ¹² Там же. С. 134.
- ¹³ Там же. С. 132.
- ¹⁴ Там же. С. 143.

- ¹⁵ Михайлов Ф.Т. Проблемы метода культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. 2005. № 2. С. 45.
- ¹⁶ Выготский Л.С. Мышление и речь. С. 165.
- ¹⁷ Эльконин Д.Б., Зинченко В.П. Психология развития // Гуманитарная наука в России: Соросовские лауреаты. Т. 1. М., 1996. С. 173.
- ¹⁸ Ухтомский А.А. Пути в незнаемое. М., 1973. С. 385.
- ¹⁹ Выготский Л.С. Мышление и речь. С. 165.
- ²⁰ Михайлов Ф.Т. Указ. соч. С. 42.
- ²¹ Там же.
- ²² Там же. С. 45.
- ²³ Там же. С. 42.
- ²⁴ Кучинский Г.М. Диалог и мышление. Минск, 1983. С. 116–117.
- ²⁵ Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996. С. 486.
- ²⁶ Алексеев Н.Г. Философия образования: Круглый стол // Педагогика. 1995. № 4. С. 7.
- ²⁷ Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка // Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. М., 2005. С. 596.

Проблема методологии исследования личности

С опорой на методологические работы Л.С. Выготского анализируется метод в его всеобщей форме и в модусе психологической науки. Исследуется логика вхождения в понятие личности как центральной проблемы психологии. Показано, что личностная форма своей природой имеет предметно-преобразовательную деятельность в пространстве культурно-исторического содержания, и ее исследование возможно только через анализ форм общественно-исторической деятельности, конституирующих весь состав психических функций человека.

Ключевые слова: метод, логическое, всеобщее и единичное, диалектика, противоречие, универсальность, личность, личностная форма, Я, способность, субъектность, свобода.

«Возможность психологии как науки есть методологическая проблема прежде всего. Ни в одной науке нет таких трудностей, неразрешимых контрверз, соединения различного в одном, как в психологии. Предмет психологии – самый трудный из всего, что есть в мире, наименее поддающийся изучению...»¹. И потому, надо сказать, наиболее всего требующий методологической выверенности.

Наука в собственном смысле слова возникает и развивается вместе с проблемой метода. Связь предметного содержания и способов работы с ним если и не становится очевидной, то все более проникает в сознание как проблема, блестящее выражение и разрешение которой дает Гегель. Послушаем его.

До сих пор философия еще не нашла своего метода. Она смотрела с завистью на системное построение математики и, как мы сказали,

заимствовала у нее ее метод или обходилась методом тех наук, которые представляют собой лишь смесь данного материала, исходящих из опыта положений и мыслей, или выходила из затруднения тем, что просто отбрасывала всякий метод. Но раскрытие того, что единственно только и может быть истинным методом философской науки, составляет предмет самой логики².

Легко понять, что такое положение имеет место в любой науке, не исключая и математику, которая всем представлялась и представляется образцом научного познания, строгого и прозрачного по своему способу исследования. Даже тогда, когда сама математика не понимала, что она исследует, и приходила к мысли, что в ее математическом мышлении представлено само мышление. И это как будто совпадает с мыслью Гегеля, что «метод есть осознание формы внутреннего самодвижения ее содержания»³: философия, по Гегелю, является мышлением самого мышления, здесь исследуются всеобщие формы мышления, развитого в культурной истории человечества. Поэтому для Гегеля предметом выступает саморазвитие исторического содержания в его собственной форме, в форме самодвижения развивающейся человеческой культуры. И метод потому «не есть нечто отличное от своего предмета и содержания, ибо именно содержание внутри себя, *диалектика, которую он имеет в самом себе*, движет вперед это содержание»⁴.

Заметим здесь три момента. Первый – метод совпадает с предметом. На языке философии, далеко не только гегелевском, это обозначается как тождество мышления и бытия, в этом выражается тот факт, что мышление в своей истине воспроизводит предмет и достигает истины самого предмета, истина мышления и истина бытия совпадают; истина самого предмета – это тождество явления сущности. Второй момент – это саморазвитие содержания. Иначе говоря, исходное начало вещи только через форму своей диалектики, противоречия, которое оно имеет в себе, движет свое содержание – до формы, в которой оно отрицает само себя. И это отрицание Гегель понимает как положительный момент в развитии. Третий – диалектика. Диалектика внутри метода, воспроизводящая диалектику самого предмета.

Все это требуется перевести на содержательный язык психологии, и читавший методологические труды Л.С. Выготского не мог не заметить, что именно такая задача там ставится и решается.

В попытке понять внутреннее содержание личности основная задача заключается в том, чтобы из единого начала (принципа) последовательно развернуть все устойчивые характеристики субъективности (содержания души, человеческой психики). Устойчивые

определения субъективности – это воспроизводимые ее собственным движением силы-функции. Иначе – способности. Личностные способности человека, в чем бы они ни состояли, как бы конкретно они ни определялись, – это всегда способности бытия и движения в контексте внешне-предметных культурно-исторических обстоятельств. Способности внутрителесные, органические – это естественные функции удержания телом его собственных потенций, которые, как условия, снимаются во внешнепредметной деятельности человека. Телесные органы обеспечивают устойчивость этих функций, благодаря моменту устойчивости эта органика уже и без внешней необходимости идеально сохраняет в себе потенцию развитых форм бытия. Как психическая форма это обстоятельство выступает как память. Сохранение устойчивости знания в составе субъективности является функцией памяти. В такой функции, в способности сохранения образа, память может работать и без Я, как некая независящая от Я функция.

Именно внешняя культурно-историческая действительность, ее чувственно-смысловое содержание с устойчивой подвижностью ее форм определяет и структуру психики, души. А преобразующая и творящая это предметно-смысловое пространство культуры человеческая деятельность своей формой и силой входит в *субъектность* каждого индивида как его собственная форма бытия. Силы души есть присвоенные силы этой общественной культурно-исторической творчески-преобразующей деятельности.

Личность как предмет исследования выступает в двух формах: как реальная живая личность, воплощенная в бытии, и как ее образ, представленный в сознании. И там и там личность не дана непосредственно в своей истине. То есть такой, какова она есть по своему понятию, иначе говоря, по сути. Ведь чтобы понять конкретного единичного человека, его личность, мне надо обнаружить в нем всеобщие определения, т. е. те, которые характеризуют его сущность, сущность человека как такового. Здесь, конечно, противоречие: пытаюсь понять единичное, я ищу в нем всеобщее. То есть то, что выражает природу любого единичного. И проблема заключается в том, как понять, в свою очередь, природу этого всеобщего: то ли как то, что одинаково содержится в каждом явлении, то ли как общее всем явлениям некое «начало», существующее наряду с этими явлениями, но определяющее бытие каждого из них. Если понимать дело так, то всеобщие определения единичной личности надо искать за рамками ее непосредственного бытия, а в этом бытии только особым образом представленные.

В первом случае этот особый образ я пытаюсь понять через наличие тех характеристик, которые присущи каждому единичному бытию. А во втором – через наличие особенного, существующего вне этого единичного. В методологии и логике эти позиции давно принципиально разведены. Первая выражается как эмпиризм, эмпирический подход к исследованию вещи, своей логической основой имеющий формально-логическое обобщение; вторая – как подход теоретический, пытающийся обосновать бытие вещи во всех ее особенностях, делающих ее уникально-единичной, из порождающего ее бытия некоей особенной формы, лежащей за ее, единичности, пределами. Но в любом случае обнажается противоречие явления и сущности, видимого, чувственно-доступного содержания вещи и ее «невидимых» сущностных определений. В сфере познающего сознания это обернулось противоречием чувственного и рационального, субъективного и объективного. А мышление натолкнулось на противоречия внутри себя. Возникла проблема статуса противоречий внутри самого предметно-реального бытия. В своей докторской диссертации Гегель показал, что противоречие необходимо принадлежит истине. Действительность несет его в себе как свой необходимый и движущий момент. Противоположные категории мышления – всеобщее и единичное, причина и следствие, возможность и действительность, необходимое и случайное и т. д. – выступили как собственные свойства вещей. И постичь их, эти вещи, надо было в единстве этих противоположных категорий, колк скоро они принадлежат одному и тому же.

Здесь, естественно, возникает вопрос, как совмещены эти противоречащие определения в составе одной вещи. Обычная «школьная логика», как именует ее Кант, не позволяет в одно и то же время, в одном и том же отношении мыслить бытие вещи и ее отрицание. Ибо сказать, что нечто есть и не-есть, что оно белое и не-белое одновременно, – это, конечно же, высказать нечто само по себе абсурдное. Ибо нечто либо есть, либо его нет. Третьего не дано. И когда мышление сталкивается с четко обозначившимся противоречием, оно становится в тупик. И либо прячет голову в песок, либо с исторической мудростью заявляет об абсурдности самой этой ситуации с далекоидущими следствиями: «Верую, ибо абсурдно».

Самосознание познающего мышления здесь ясно обозначает свою собственную границу. Не только Тертуллиан, но и Кант, и современное «образцово-строгое» математическое мышление останавливаются перед противоречием в мышлении. Логика пытается его снять, а где оно оказывается неснимаемым, понимает как заблуждение разума. И отделяет саму разумеющую способность от

познаваемой вещи, которая якобы в себе противоречий содержать не может. Это сразу ставит проблему субъективного, которое вдруг начинает осознаваться как нечто самостоятельное, связанное только с головой познающего субъекта и ничего общего не имеющего с предметом. Согласие того и другого, мышления и бытия, как у Декарта, устанавливается только Богом. И логика потому же тут понимается как субъективная форма, исключая противоречия, согласующаяся сама с собой. Как формальная логика, как логика, независимая от содержания, которое она удерживает в своих определениях. Только через эти ее определения объект и удерживается в знании.

Но скажите, как быть, когда постигаемой вещью оказывается сама эта субъективность? С ее исполненностью противоположными формами, всеми теми противоречиями, которые заключены в ее познавательных и жизненных установках, с трагедиями бытия и оптимизмом романтизма? Как здесь, более того, в этих всеобщих противоречащих формах, увидеть уникально-личностное начало и определить форму его движения? То есть то, чем занимается и должна заниматься психология как наука, по определению Л.С. Выготского? Как тут, в субъективности, различить противоположное и осуществить синтез различного уже как целостное образование, как *личность* – с ее собственной внутренней логикой?

И тут мы попадаем в известную логическую (методологическую) ловушку: чтобы форму личности выделить в составе эмпирического бытия, я эту форму должен знать. Если не знаю, то *что* я ищу? Ведь любое суждение опирается на форму всеобщности. И если мне неизвестна всеобщая форма личности, ее природа, я не смогу обнаружить меру личностного бытия в действительности, в каждом единичном индивидуе, как, скажем, в камне обнаруживаю шар, в глыбе мрамора – скульптуру.

Если бы явление и сущность, замечает К. Маркс, непосредственно совпадали, не было бы нужды в науке. Наука движется от явления к сущности. Такое движение возможно только потому, что в явлении представлена сущность, что явление и есть явление сущности. Но является она иначе, чем это мыслится эмпирическим подходом, который полагает, что сущность является в тождественных, одинаковых свойствах многообразных вещей. Однако является она через свою деятельную форму, обнаруживается через продуктивность своего действия, поэтому наука и ищет в любом своем предмете ту «силу», которая движет, более того, развивает предмет. И где находится эта сила и что такое она сама – это и есть основной вопрос для каждой науки.

Наука логики должна найти и объяснить взаимопереход не только явления и сущности, но и любых противоположных определений. Показать, как существенные определения, определения всеобщие, переходят в форму единичности. Как единичность становится всеобщим определением. Проблема, повторю, сугубо логическая, но без теоретического разрешения ее она, помимо сознания, обнаружит себя в любом конкретном вопросе. Ее можно спрятать от ума, обойти, сознательно пренебречь, объявить ложной, открыть теоретическую войну с противным представлением. Для позитивизма, например, сущность – это фикция ума, выдумка философии, неспособной позитивно описать факты. Любому образованному уму, однако, понятно, что позитивизм – чисто субъективистская установка, обособляющая в самостоятельную форму мыслящую способность и опирающуюся в познавательных процедурах на эту форму. Но не на постигаемый предмет.

Внимательный и более пристальный взгляд на природу личности, как она дана и проступает в качестве *субъекта* деятельности и в форме *предмета* ее (в первую очередь, научной и педагогической), вырабатывает и специфический исследовательский метод. Без учета всех тех логических и методологических проблем, о которых речь шла выше, серьезную науку о личности (а по Выготскому, это и есть суть психологии) выстроить нельзя. Потому он и говорит, что «возможность психологии как науки есть методологическая проблема прежде всего».

Таким «методом» первоначально выступала интроспекция. По большому счету, интроспекцию методом-то и назвать нельзя, – это всего лишь указание на сферу поиска своего предметного содержания становящейся психологией. Это сфера обособленной субъективности, бытующей вне объективной предметной действительности. Как и почему обособляется эта сфера, намеками мы уже указали. Но движение мысли, или собственно метод, осуществлялся в тех же проблемных формах, которые очерчены выше. На этом пути, пути интроспекции, психология многое пыталась сделать и даже кое-что сделала. Но скоро обнаружила, что то, что можно обнаружить «внутри» себя, с некоей жесткой необходимостью выводит субъекта за рамки себя, за пределы Я, и даже само это Я оказывается за пределами самого себя. Появляются проблемы внутреннего и внешнего, субъективного и объективного и т. д., которые пытались решать в самых различных вариантах: от механистических и натуралистических, где эти категории внешне противопоставляются, до концепций, где они полностью отождествляются, Я=Я. То есть до позиции, согласно которой в сознании Я дано только Я, сознание

всегда знает только свое содержание, в которой самосознание равно сознанию своего сознания.

Со времен Гераклита известно, а в последующем было и понято, что форма движения мышления совпадает с логосом вещей, порядок идей совпадает с порядком вещей, как через две тысячи лет скажет Спиноза. А Гегель этот принцип тождества бытия и мышления выразит в строгой логике теоретического движения. И сегодня, надо сказать, если этот принцип потерять, ни с одной проблемой в составе человеческого бытия умно разобраться не получится. А если это так, то движение Я (его деятельность) надо понять как совпадающее, выражающее природу, логику объективной действительности.

Но Я и предметное содержание деятельности Я – не одно и то же. Точно так же как Я не совпадает с субъективностью, ее составом. Потому, если даже исходить из принципа данности в субъективном объективного, из того факта, что в субъективном отражено объективное, при несовпадении Я с субъективностью возникает вопрос: *что* из состава объективного представлено в самом Я, а что к природе Я не имеет отношения? Разумеется, без анализа фактов как в сфере развития ребенка, так и в сфере социально-исторической действительности, имеющих отношение к обнаружению Я и его действий, мы не можем выдвинуть никакой идеи, дающей направление исследования нашего вопроса. История психологии хорошо показывает, как менялись принципы понимания тайны психического, как конституировалась субъективность от ощущения до высших психических функций деятельного Я. Попытки подойти к этому делу с позиций объективной науки, исходное основание которой лежит в принципе причинности, показали, что наука психологии тут имеет дело с тем, что науке как будто принципиально недоступно. В глазах «научного» подхода к психике ее образ в лучшем случае начинает выглядеть как совершенный механизм, автомат с отработанными обратными связями и т. д. И сколь бы фундаментальной ни была критика бихевиоризма, в практике бытия он остается жить. Но бихевиоризм теряет психику, он исследует поведение живого в причинно-следственных зависимостях. Субъективизм интроспекции сменился на объективизм позитивистского толка.

Есть известное методологическое требование, хорошо выраженное Марксом: перед исследователем должен «витать» образ целого. Иначе говоря, должен существовать ориентир поиска, наука все-таки не поступает так, как то говорится в сказке: «поди туда, не знаю куда, принеси то, не знаю что». Наука знает куда идет, и это

знание заключается не только в том общем утверждении, что она ищет истину, где как раз уже предполагается понимание того, что есть истина, но она каждый раз ищет *определенную* истину. И эта определенность задается не только явными практическими потребностями общественного бытия, но и внутренними проблемами своего развития, проблемами метода прежде всего. И теми проблемами, на которые наука наталкивается в своем предметном содержании. Образ целого, который «витает» перед исследователем, есть образ неопределенный в своей сути, но очерченный некоторым контуром, возникающим на основе тех или иных идей, проявление которых ощущается в тех или иных эмпирических фактах.

Это, как понятно, связано с эмпирическим уровнем знания, знания, получаемого в непосредственном практическом общественном опыте и получающем в нем специфическое обобщение. Наука ни в коей мере не должна останавливаться на этом уровне, она обязана объяснить природу и форму существования этого наличного порядка вещей. Собственно эмпиризм в науке как метод проявляется в некритичном описании наличного положения вещей, там, где такое описание мыслится как единственно возможное и истинное. Такой подход наблюдается практически во всех науках, не только тех, которые уже закрепили за собой статус позитивистских и пытаются эту позицию обосновать.

Форма обоснования, как известно, всегда носит философский характер, т. е. критическую (удерживающую истину) рефлекссию своего собственного движения. Те науки, которые неспособны к критическому различению истины и заблуждения в своем собственном составе, не имеют и отчетливых представлений относительно тех позиций, на которых находятся. Однако отсутствие таких представлений не есть указание на факт отсутствия самих позиций.

Определить принципиальную позицию в трактовке фактов значит уже и определить контуры той действительности, которая исследуется. Изучая личность, мы определяемся ее природой. Точнее, нашим пониманием этой ее природы, пониманием того, *что ее определяет в ее реальном бытии*. Поэтому конкретному анализу формы личного бытия всегда предшествует некоторое знание, так или иначе осмысленное в неких философских концепциях. Точнее и шире – через схемы наличного мышления, исповедуемого сознанием. Это, скажем так, некие аксиоматические позиции (принципы) типа тех, которые формулирует наука, отрабатывая свой методологический инструментарий. Философские же принципы выражают движение всеобщих (логических) форм. Поэтому

они тем или иным образом представлены в способах любого предметного познания.

Но формируются они только в рамках общественного производства человеком своих собственных форм бытия. И любая предметность представлена только через эти формы. В формах этой деятельности человек эту предметность и создает и преобразует, т. е. и делает предметом и изменяет этот предмет сообразно своим потребностям. Эта предметно-преобразующая практика всегда носит общественный характер, т. е. осуществляется в определенных общественных отношениях. Сущность человека поэтому и понимается через совокупность, тотальность этих отношений (Маркс). Ибо индивид никогда не может быть человеком в своем обособленном природном существовании. Его природа – в его деятельности. Он действует изменяя объективную природу (объективные обстоятельства) и самого себя. Самого себя – только потому, что по мере практического погружения в объективное содержание, он, не разрушая собственных форм этого содержания, из них и на основе них формирует свой предметный мир и свои отношения к этому предметному миру. А потому и к самому себе.

Эти отношения к самому себе внешне проявляются как отношения к другому, опосредованные всем составом исторически выработанной культуры – как предметной, так и духовной. Здесь – позиция, прямо противоположная той, которую занимает интроспекция и ее объективная методологическая предпосылка – субъективный идеализм. И в такой же мере – формально-эмпирическая методология.

С чего может начинать наука, исследующая личность? Конечно же, с фиксации достоверности Я, с его для себя самоочевидности. Это принцип Декарта. Но эта позиция оставляет открытой проблему самого Я: Я есть как факт, но Я не есть как понятие. Понятие же, если смотреть на него глазами классической философии, должно показать свой предмет в необходимости его возникновения, в формах его бытия и в моменте его прехождения. То есть удержать собой всю полноту бытия предмета, не исключая форм случайного, возможного, потенциального и т. д., а не только актуальных и необходимых форм. Более того, все эти противоположные формы должны быть выражены в особом синтезе, снимающем эту противоположность. Не сумеем удержать в себе эту *форму понятия*, как удержим в своем сознании противоположность причинности, свободу? Без которой понятие личности никогда не будет действительным пониманием.

Сознание порождается необходимостью самого бытия, то есть такого бытия, которое вне сознания неосуществимо. Такое бытие

существует посредством знания бытия, т. е. знания самого себя, своей природы и формы. Вне идеального момента, способного вынести мотивы существования за рамки реально-бытийных физических форм, следовательно, раздвинуть пространство осуществимости своих потенций, – вне этой идеальной способности такое бытие невозможно. Оно, следовательно, с самого начала таит в себе необходимость творчества, способность видеть в вещах, обстоятельствах и условиях нечто большее, чем они есть здесь и теперь. Способность продолжать эти вещи в пространстве и времени, следовательно, способность идеально, в знании, раздвинуть эту вещь сообразно ее внутренней природе, и быть в ней как в мыслимом (мысленном) пространстве-времени реально неосуществленного бытия.

Реально такое раздвижение осуществляет предметная деятельность, вынося цель за рамки существующего, но потенциально-возможного бытия. Я «глазами вещи» должно уметь видеть ее будущее бытие, ее рядоположенные, пространственно выраженные (обособленные друг от друга) формы, – и только потому уметь действовать с этой вещью идеально, вне ее реального бытия, с ее прошлыми и будущими формами. Видеть мир в его раздвинутых формах – это мировоззрение возможно, когда моя способность совпадает со способом бытия вещей, и истинная его форма, этого мировоззрения, естественно, совпадает с принципами этого способа.

Откуда эта способность развернуть вещи в их собственной логике? Увидеть вещь за пределами ее натурального бытия? Выстроить ее будущее, которого реально нет и которое лишь возможно? Выявить условия этой возможности? Способность заглянуть за «край» вещи, за ее пространственно-временной предел? Я, субъект, в своем мышлении и воображении раздвигаю пространство и время бытия вещи, а какой силой раздвигается сама объективно-реальная вещь и бытует как пространственно-временная? Где ее начало?

В человеческой действительности «раздвижение» вещи (сознание вещи) осуществляет реальная жизненная практика. В предметной деятельности вещь полагается такой и так, как того требует сама эта деятельность – с ее мотивами и целями. Вещь тут проявляет себя только в определениях этой деятельности. Потому в ее формах она и создается, и мыслится. Объективный состав этой вещи, однако, не равен совокупности свойств ее, выявленных и положенных деятельностью. Но диалектика объективного и субъективного как раз в том и заключается, что деятельность перманентно выявляет и превращает в субъективные (т. е. в способности действующего субъекта) объективные определения предмета. Задача заключается

в том, чтобы выявить собственные пределы вещи, ее объективное начало и завершение, ее собственную форму движения и развития. Такое, абсолютное, знание вещи является условием свободного обращения с ней субъекта, полагания ее в любых необходимых ему определениях. Свобода здесь осуществляется с полным знанием собственных необходимых определений вещи. Свобода как движение в логике развитых субъектом форм по определениям цели.

То обстоятельство, что человек владеет вещами, говорит о том, что он владеет и истиной этих вещей. Но развивающаяся диалектика субъективного и объективного указывает, что сама истина не дана нам в полном объеме, сама есть форма развивающаяся. Платон открыл идеи – как человеческую форму организации человеческой жизни. И реальные предметные обстоятельства человеческого бытия высветились как положенные этими идеями. Эту мысль он развернул как всеобщую универсальную форму всей действительности. Иначе говоря, и та действительность, которая лежит за рамками человеческого бытия, т. е. которая не является производением человека, тоже мыслится как определяемая идеей, внутренней формой того, что является в пространственно-временном обличье и что дается непосредственному человеческому сознанию.

Легко, вероятно, понять, что идея есть свернутое выражение природы вещи в сознании человека, поэтому идея будет истинной, если она адекватно эту природу представляет. Поскольку сознание всегда проблемно в отношении своей истинности, постольку в его составе может присутствовать множество идей, в различных формах разворачивающих суть предмета. Идея свой развернутый сознательный образ получает в теории предмета – но только в такой, которая выводит бытие этого предмета из предлежащих предпосылок и завершает его развитие в полноте его определений. Здесь, в полноте определений, вещь соответствует своему идеалу. Иначе говоря, своей собственной сущности. Такое представление предмета есть его *понятие*. Есть его истина. Понятие «видит» вещь с ее начала до конца, видит в ее возможностях и условиях осуществимости, видит внутреннюю логику ее необходимого развития. И видит природу этой необходимости. Понимание предмета означает владение субъектом полнотой его определений, образом разворачивающегося во времени и пространстве его бытия. Естественно, что эта же логика имеет место в понимании личности.

В науке и философии давно возникло представление, что такие слова, как *идея*, *сущность* и т. д., не несут в себе никакого смысла (вспомним упомянутый позитивизм). Если за ними и закрепляются какие-то представления, то они изначально не истинны,

фикции, – и научное мышление должно от них избавляться. Такая философия не только на идею как составляющую сознания, но и на само сознание смотрит как на фикцию и пытается его свести к физиологии мозга, мозговым структурам, языку и т. д. – к тому, что дано чувственности человека и может быть ею фиксировано.

Ясно, что такое воззрение на сознание, человеческую душу, субъективность вообще, выстраивается на неких логических основаниях, которые в своем развороте захватывают и всю действительность, – совершенно так же, как идеи Платона. И понятно, что такое мировоззрение имеет и свою философию, и свою науку. И требуется показать, насколько в этом выражена истина действительного бытия, а где сознание находится в заблуждении.

Быть в проблемном поле истины есть момент личностной формы бытия, она обязана быть в истине и в каждом акте своего движения свою истинность обосновывать. Потому философия как форма бессознательного сознания – необходимый атрибут личностного бытия. Более того, личностная форма как форма индивидуального существования всеобщего культурно-исторического содержания обязана творить себя как бытие свободное, т. е. независимое от вещей, бытующее сверх вещей, над ними, и только потому внутри них, в сущностном пространстве их бытия. *Личностная форма – это форма, превращающая внутреннюю логику вещей в условие свободного полагания человеком своих целей.* Поэтому вопрос о возникновении этой, личностной, формы упирается, конечно же, в вопрос о возникновении субъективности вообще, сознания и самосознания в частности. Но и разрешение этих вопросов-проблем еще не дает понятия личности, ибо личность, как уже ясно, связана с проблемой определения и удержания истины – как условия свободного творческого бытия.

В понимании предмета психологии Л.С. Выготскому вторит Э.В. Ильенков: «...Психология и есть наука “о душе”, о человеческом “Я”, а не о чем-либо ином. ... Она обязана прежде всего определить свой предмет, т. е. объяснить, что же такое личность»⁵. Тот факт, что в это дело, казалось бы, сугубо психологическое, вмешивается философия, объясняется очень просто: личностная форма является столь значимым определением в составе объективно-человеческого бытия, что без ее анализа исследование специфически философских проблем оказывается делом неосуществимым. Субъективно-личностное начало (субъектность, субъект) оказывается той формой, в которой синтетическим образом представлены и интегрально обнаруживают себя все категории бытия. Именно это обстоятельство я выше и пытался расшифровать. Само мышление

как предмет философии в реальной действительности предстает как универсальная всеобщая и необходимая способность личности, более того, как форма осуществления ею своего бытия. Иначе говоря, личность – это та форма, в которой свернута вся внутренняя логика идеи, разворачиваемая теоретической философией. Такие же категории действительности, как свобода, творчество, красота, добро, осуществляющиеся в формах личностного бытия, представляют собой столь сложные понятия, что их конкретный образ может быть представлен только через форму снятия всех определений бытия, как нечто предельно конкретное. Появление персонализма в составе философских исследований – факт не только вполне закономерный, но и легкообъяснимый.

Задача обнаружения природы Я, повторю, является главной и центральной, ибо Я – это интегрирующая сила всего того, что личность может собой представить. Все те психические функции, которые общая психология изучает в их обособленности, синтетического образа личности никак дать не могут. Такая психология дает знание о тех всеобщих формах, через которые проявляет себя душа. Душа через них являет себя, но она не совпадает с совокупностью этих функций, через которые проявляется. В воображении, скажем, проявляется не личность, а деятельный процесс воссоздания образа, необходимый личности для полагания своего действия. Воображение – это способ, форма работы души, которая остается закрытой в своей интимной сути и сосредоточенной в точке Я. Я своей деятельностью, посредством всех «высших психических функций», проявляет для себя некое объективное содержание, чтобы сделать проявленное известным условием своего объективного движения.

Входит это известное содержание в так называемую «структуру» личности? Конечно же, нет! Как внешнее содержание оно есть условие и предмет внешней деятельности, как содержание известное – условие деятельности внутренней, движения в сфере образов и понятий. Но там и там – всего лишь условие, внутри и посредством которого действует нечто другое, Я. Центральный вопрос здесь заключается в том, как и почему деятельность Я способна каждый раз по-разному синтезировать все свои психические функции соответственно своим задачам и целям. И если этими целями организуется работа психики, то откуда вырастают цели Я, мотивы его деятельности?

Отвечая на вопрос о мотивах и целях деятельности Я, отвечаем ли мы на вопрос, что такое Я? Если Я оказывается недостижимым через интроспекцию, то как во внешних формах полагания себя можно увидеть действительную природу Я? Не ускользает ли оно

от нас и тут? Ведь не только вопрос о действии знаемой формы, содержащейся в памяти, на движение Я возникает как вопрос о пределах его свободы, но и вопрос более фундаментальный: внешне-предметные, культурно-исторические обстоятельства есть лишь условие движения Я – или сила, определяющая это его движение? Культурно-историческая психология, однако, однозначно всем своим содержательно-теоретическим разворотом показывает, что Я есть выражение исторической культуры, что эта культура есть общественная сила, присваиваемая Я человеческой личностью. Что все психические функции – всего лишь функции человеческого индивида, развитые этой культурой до формы личностного бытия и снимаемые в деятельности ее как собственные субъективные условия движения в пространстве человеческого существования.

Все эти способности осуществляют себя в *синтезе целевой идеи*, поэтому, конечно же, исследование личности никак не есть анализ ее составляющих. Для психологических исследований, ставящих перед собой задачу анализа психических функций в форме их абстрактного бытия, естественно, приходится всегда иметь в виду общий контур работы души в ее целостности. Но тут-то и возникает вопрос о связи логического и психологического.

И задача заключается в том, чтобы исследовать состав человеческой субъективности, дать его анализ, выявить составляющие, показать их объективное содержание и функцию в составе целого. Для этого, разумеется, надо понимать, чем определяется само это целое, целостность человеческой души.

Не требуется глубоких психологических знаний, чтобы понять, что, обнаружив себя в тождестве с некоторым предметным содержанием, индивид обнаруживает и факт ограниченности своего бытия. Ибо ему, в отличие от животного, непосредственно тождественного своей жизнедеятельности (Маркс), дано сознание, а вместе с ним и выход за пределы наличного или, иначе говоря, дано бытие, опосредованное некоей формой всеобщности, выявленной, выделенной и обособленной в составе этого самого его объективного бытия, и теперь он, этот индивид, желает того или нет, относится к миру вещей через присвоенную форму. Без которой он в составе человеческого бытия и не есть человек.

Такова позиция, которую исходно занимает Вygотский. Поэтому он знает, куда надо идти. Его методологическая позиция в психологии опирается на философскую классику, и он хорошо понимает, что всеобщие философские принципы, всеобщие формы познания, – *лишь формы* погружения в конкретный материал, в

те факты, с которым сталкивается историческая человеческая практика и сознание. Поэтому Выготский так тщательно и исследует исторический материал.

Личность ищет и выражает истину, задает культуре свои собственные измерения. Которые, с одной стороны, проявляются как субъективно-личностные, а с другой – как всеобщие значимые. Логически, как мы пытались показать, – это одно и то же. В этом суть личностного бытия, а потому и мера человека: личность это индивидуальное выражение всеобщего, оединиченная всеобщность, как выражает эту мысль Э.В. Ильенков. То обстоятельство, что эмпирический анализ на каждом шагу фиксирует их (субъективно-личностное и всеобщие значимое) как нечто обособленное и самостоятельно существующее, есть обстоятельство реальной истории, истории разделения труда, объективизации человеческих функций в социальных структурах и формирования их в соответствии с исторически разделенными формами деятельности. Как в логике определения, так и в самой действительности личность всегда замкнута в рамки противоположения единичного и всеобщего. Их расходящееся и противоречивое единство, «оединиченная всеобщность», есть внутренний импульс ее, личности, активности. Это объяснительный, как бы сказал Л.С. Выготский, принцип понимания человеческой личности.

Индивидуальное, субъективно-личностное бытие выражает культурно-историческое содержание. «Овладеть правдой о личности и самой личностью нельзя, пока человечество не овладело правдой об обществе и самим обществом»⁶. Этим Выготский выражает центральную задачу и установку психологии как науки, которая в полной мере опирается на мысль, что человечество в своем развитии всегда действует как практически-преобразующее действительность начало. Тем самым и как преобразующее само себя. И в этом движении выявляется существенное содержание всего состава бытия. И любой его особенной формы. И любое особенное здесь предстает через всеобщую форму. Потому ни одну психическую функцию нельзя познать вне реальной жизненной действительности, вне общественной предметно-преобразовательной деятельности. «История промышленности есть раскрытая книга человеческой психологии», – говорит Маркс. И Выготский здесь, формулируя задачи новой психологии, прямо опирается на философию Маркса, суть которой отчетливо заявлена молодым Марксом в его одиннадцатом тезисе о Фейербахе: «Философы лишь различным образом *объясняли* мир, но дело заключается в том, чтобы *изменить* его»⁷.

Разумеется, судить Маркса можно и с позиций «грязно-торгашеской» практики, которая тоже меняет, преобразует мир. Но идеал которой выражает человека только в частно-ограниченной форме. Психология, которая исследует человека, бытующего в этой форме, далека от задачи действительного понимания человеческой личности, она *бессознательно подчинена* существующим *общественным отношениям*, из содержания их объясняет психику и своими проектирующими практиками изменяет ее в соответствии с этими отношениями.

Наши марксисты, разъясняя гегелевский принцип в марксистской методологии, правильно утверждают, что каждую вещь можно рассматривать как микрокосм, как всеобщую меру, в которой отражен весь большой мир. На этом основании они говорят, что изучить до конца, исчерпать одну какую-нибудь вещь, один предмет, одно явление – значит познать весь мир во всех его связях. В этом смысле можно сказать, что каждый человек есть в той или иной степени мера того общества или, скорее, класса, к которому он принадлежит, ибо в нем отражена вся совокупность общественных отношений⁸.

В буржуазных общественных отношениях проще всего и легче всего сознание противопоставляется бытию и основания человеческой души ищутся не в содержании культурно-исторического бытия, а либо в составе индивидуальных органико-биологических форм, либо в онтологизированной духовной культуре человечества, представленной в ложно-фантастической форме «абсолютно-го существа».

Поэтому мысль, что понятие человеческой личности бессознательно подчинено общественным отношениям, таким представлениям кажется давно пережитой «идеологемой», не несущей никакого смысла. Для такого сознания как бы очевидно, что личностное бытие не связано и не выражается никакими общественными отношениями, более того, ничего общего с ними не имеет, а в эмпирической реальности просто противоположно им. Не знает оно, даже в своей «научной» форме, что идеология, по Марксу, есть ложное сознание. Чтобы судить Маркса, ему не обязательно этого Маркса читать.

В будущем обществе психология действительно будет наукой о новом человеке. Без этого перспектива марксизма в истории науки была бы неполна. Но и эта наука о новом человеке будет все же психологией; мы теперь держим у себя в руках нить от нее. Нужды

нет, что эта психология будет так же мало походить на нынешнюю, как – по словам Спинозы – созвездие Пса походит на собаку, лающее животное⁹.

«Такая формула вообще не может быть дана наперед, до научного изучения психики, а явится в результате научной вековой работы. Предварительно *можно искать у учителей* марксизма не решение вопроса, даже не рабочую гипотезу (потому что они создаются на почве данной науки), а метод ее (гипотезы. – *Ред.*) построения. Я не хочу узнать на даровщинку, скроив пару цитат, что такое психика, а хочу научиться на *всем* методе Маркса, как строят науку, как подойти к исследованию психики»¹⁰.

Примечания

- ¹ *Выготский Л.С.* Исторический смысл психологического кризиса // *Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 1: Вопросы теории и истории психологии / Под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1982. С. 417.*
- ² *Гегель.* Наука логики. Т. 1. М.: Мысль, 1970. С. 107.
- ³ Там же.
- ⁴ Там же. С. 108.
- ⁵ *Ильенков Э.В.* Философия и культура. М., 1991. С. 388.
- ⁶ *Выготский Л.С.* Указ. соч. С. 436.
- ⁷ *Маркс К.* Тезисы о Фейербахе // *Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 42. М.: Политиздат, 1974. С. 266.*
- ⁸ *Выготский Л.С.* Указ. соч. С. 403.
- ⁹ Там же. С. 436.
- ¹⁰ Там же. С. 421.

Памятные даты

К 120-летию со дня рождения Л.С. Выготского

С.А. Гильманов

Л.С. Выготский и музыка

В статье рассматриваются отношение Л.С. Выготского к музыке, поводы и способы упоминания музыки и ее характеристик в его научных трудах. Автор приходит к выводу о том, что Л.С. Выготский обращается к музыке, когда говорит о происхождении, сущности, роли искусства в жизни человека и общества. Выготский адресует к музыке также в метафорических сравнениях при изложении своих взглядов на самые различные темы, использует музыкальные примеры для анализа и критики искусствоведческих теорий, для иллюстрации соотношения формы и материала художественного произведения. Еще одним поводом для обращения Выготского к музыке является упоминание ее при рассмотрении проблем эстетического воспитания.

Ключевые слова: искусство, музыка, художественное произведение, эстетическая реакция, форма и материал произведения, эстетическое воспитание.

Тема «Выготский и музыка» на первый взгляд кажется неактуальной: Л.С. Выготский не включал музыку в предметную область своих исследований, не высказывался напрямую о ней и ее сущностных качествах, не пытался определить место музыки в культуре и образовании. Нет и свидетельств о том, что Выготский увлекался музыкой, не говоря уж о том, что он играл на каком-либо инструменте. О Выготском нельзя сказать, как о Л.Н. Толстом, который «сам играл на рояли», что это для него «было настоящей потребностью», и он, «хотя в очень несовершенном виде испытал счастье артиста»¹. Более того, Выготский, в отличие от того же Толстого (сочинению которого «Что такое искусство» Выготский

уделяет значительное внимание в «Психологии искусства»), явно не знал нотной грамоты, имел смутное представление о музыкальной терминологии. Поэтому о Выготском нельзя написать, например, работу с названием «Воззрение Выготского на музыку» (как назвал свою известную статью профессиональный музыкант И.Р. Эйгес, написавший, впрочем, и ряд статей, названных «Музыка в жизни и творчестве...» Пушкина, Лермонтова, Чехова). Нельзя назвать работу на эту тему и «Вклад Л.С. Выготского в музыкальную психологию», поскольку специально к музыкально-психологическим проблемам он не обращался².

И тем не менее связь Выготского и музыки отрицать невозможно: он, как и всякий культурно развитый человек своего времени, не только знал наиболее значительные произведения инструментальной, оперной, эстрадной музыки, народных песен, но и многократно использовал характеристики музыки при рассмотрении самых разных проблем не только в области искусства, но и общей психологии и образования. Поэтому, по нашему мнению, тема «Выготский и музыка» вполне правомерна: оба эти феномена культуры стоят того, чтобы поставить их рядом. Более того, даже поверхностное знакомство с «Психологией искусства» Выготского показывает, что обращения к музыке там многочисленны и что они касаются важных характеристик искусства, что Выготский ценил музыку. Следовательно, анализ связей Выготского с музыкой и музыки (включая сюда все виды музыкознания) с Выготским – тема актуальная. Для ее раскрытия следует, прежде всего, рассмотреть, как сам Выготский относился к музыке (вернее, каковы его отношения с музыкой, включая причины и способы обращения к ней, поводы упоминания музыки и ее характеристик, использование музыкальной терминологии) не только в контексте проблем психологии искусства, но и при обосновании собственных общепсихологических идей (включая теоретические подходы к развитию психики, к воспитанию и обучению), при оценке и критике эстетических, психологических, литературоведческих и других теорий. Раскрытие темы требует и рассмотрения того, насколько глубоко след оставил сам Выготский в знании о музыке, насколько его теоретические конструкты, касающиеся искусства в целом, самой музыки, всех аспектов культурно-исторической теории используются (или могут быть использованы) в современном музыкознании, музыкальной психологии, в теоретической и практической педагогике. Разумеется, в рамках одной статьи раскрытие обоих аспектов этой широкой темы – задача невозможная, этому должна быть посвящена отдельная монография (думается,

и не одна). Поэтому в данной работе мы ограничимся только частью первого аспекта: изложим некоторые результаты качественного анализа обращений Выготского к музыке, анализа, в котором, выделив те фрагменты текстов, в которых есть прямые упоминания музыки и ее характеристик (мелодия, ритм, тон, музыкальное произведение и др.), мы попытались проинтерпретировать поводы и способы обращения к ней и провести первичную категоризацию, ориентируясь на основные положения теоретических идей Выготского. Источниковой базой (конечно, не совсем полной) явились тексты его известных работ (в первую очередь это «Психология искусства» и «Педагогическая психология»), а также те доступные тексты, в которых музыка в том или ином контексте упоминается: ранние журналистские публикации (ставшие доступными вначале в электронных публикациях, а затем и в первом томе начавшегося публиковаться полного собрания сочинений), научные монографии и статьи, вошедшие в шеститомное собрание сочинений. Мы осознанно не обращаемся к анализу и оценке теории искусства и психологии искусства Выготского, не рассматриваем напрямую аспекты, относящиеся к его общепсихологической культурно-исторической теории, оставив эти области для последующего рассмотрения при обращении к аспекту «Музыка и Выготский».

Цель данной статьи – выявление оценки Выготским роли музыки в искусстве, установление поводов обращения к ней, весомости адресации к музыке в высказываниях его идей, суждений, аргументов.

Наиболее важным доказательством высокой значимости музыки для Выготского является тот факт, что именно к ней он обращается, когда говорит о происхождении, сущности, роли искусства в жизни человека и общества.

Именно музыка олицетворяет для Выготского искусство, когда он, обосновав содержание и механизм эстетической реакции и показав его действие на примере басен, новеллы, трагедии, переходит к важнейшим положениям, венчающим цепь доказательств – к обоснованию сущности искусства как катарсиса, к действию катарсиса на человека. Выготский говорит, что «музыка побуждает нас к чему-то, действует на нас раздражающим образом, но самым неопределенным, то есть таким, который непосредственно не связан ни с какой конкретной реакцией, движением, поступком. В этом видим мы доказательство того, что она действует просто катартически, то есть проясняя, очищая психику, раскрывая и вызывая к жизни огромные и до того подавленные и стесненные силы»³. Даже самое, пожалуй, цитируемое высказывание Выготского

об искусстве как организации нашего поведения на будущее Выготский делает на примере музыки:

Если музыка не диктует непосредственно тех поступков, которые должны за ней последовать, то все же от ее основного действия, от того направления, которое она дает психическому катарсису, зависит и то, какие силы она придаст жизни, что она высвободит и что оттеснит вглубь. Искусство есть скорее организация нашего поведения на будущее, установка вперед, требование, которое, может быть, никогда и не будет осуществлено, но которое заставляет нас стремиться поверх нашей жизни к тому, что лежит за ней. Поэтому искусство можно назвать реакцией, отсроченной по преимуществу, потому что между его действием и его исполнением лежит всегда более или менее продолжительный промежуток времени (с. 243).

То, каково отношение Выготского к возможностям воздействия музыки на человека, заметно и в таком высказывании: «для прикладной психологии бесконечно значителен и важен тот факт, что и в переживании рядового слушателя, как это засвидетельствовал Толстой, музыка есть великое и страшное дело. Она побуждает к действию, и если военный марш разрешается в том, что солдаты браво проходят под музыку, то в каких же исключительных и грандиозных поступках должна реализоваться музыка Бетховена» (с. 242). К музыке, как к примеру, подтверждающему силу, мощь искусства, Выготский обращается и когда, для доказательства того, что эстетическая реакция «есть реакция в ответ на произведение искусства и новый сильнейший раздражитель для дальнейших поступков», он описывает силу «музыкального раздражения», цитируя А. Белого, говорящего, что «слушая музыку, мы переживаем то, что должны чувствовать великаны», когда упоминает «высокое напряжение искусства» словами героя Толстого: «страшная вещь музыка» (с. 240, 241).

Поворачивается к музыке Выготский и когда указывает на глубинные характеристики искусства, которое не вызывает непосредственно эмоциональные движения, а «как бы дает возможность проявиться» особым умным эстетическим эмоциям, в которых эмоции непосредственные преодолеваются, что тесно связано с творческим характером эстетической реакции. Здесь нужно отметить и то, что музыка для Выготского входит в круг тех искусств, которые через «искусственность» построения (формы) несут в себе высокий духовный смысл еще до написания «Психологии искусства», о чем свидетельствует, например, текст заметки «Гастроли Е.В. Гельцер»,

опубликованной в гомельской газете «Наш понедельник» (1922. № 3). В обычной, казалось бы, газетной публикации Выготский, отмечая, что «русский балет – это одно из величайших созданий творческого духа», сравнивая его с музыкой, высказывает вполне зрелые концептуальные суждения:

Классический танец в такой же мере равнодушен к воспроизведению естественного движения и выражению *маленького психологического смысла*, как музыка – к звукоподражанию; он так же, как и музыка, строит автономно живой пластикой *искусственных* форм, одушевленных ритмом – *свой* особый мир *большого смысла*, не душевного, а духовного. Как музыка, потрясает он человеческую душу *искусственным* построением, и так же не переводим ни на какой другой язык, как и она. Все приемы его техники именно на то и рассчитаны, чтобы сразу перерезать все существующие связи и ассоциации между движением и элементарной душевностью. Балерина подымается на пуанты (вытянутые пальцы ноги) и отрешается от естественного движения. Как человек, заговоривший стихами или песней – от естественной речи. Это движение требует уже искусственного равновесия, отрешающего от механического, плоского шага, от закона тяготения, подчиняет все расположение членов новому, *искусственному* закону – так называемому апломбу балерины, и уже все движение переводится в новую сферу. Вся техника классического танца – полеты, прыжки, вращение тела, пуанты и прочее – есть система *искусственного* движения, носящая в себе свой внутренний закон – опять как музыка⁴.

С музыкой связаны и утверждения Выготского о том, что непосредственное чувство не относится к искусству, что «настоящая природа искусства всегда несет в себе нечто претворяющее, преодолевающее обыкновенное чувство» (с. 232–233), а толстовское суждение о «заразительности чувства», в котором «Бетховен не содержит никакого определенного чувства, а пение баб элементарно и заразительно весело» (с. 230) – глубочайшее заблуждение. Весьма конкретно мысли об «искусственности» искусства и о творческом характере создания и восприятия произведения искусства сформулированы Выготским в следующем суждении:

Для нас совершенно понятно, если мы глядим на искусство как на катарсис, что искусство не может возникнуть там, где есть просто живое и яркое чувство. Даже самое искреннее чувство само по себе не в состоянии создать искусство. И для этого ему не хватает не просто техники и мастерства, потому что даже чувство, выраженное техникой,

никогда не создает ни лирического стихотворения, ни музыкальной симфонии; для того и другого необходим еще и творческий акт *преодоления* этого чувства, его разрешения, победы над ним, и только когда этот акт является налицо, только тогда осуществляется искусство. Вот почему и восприятие искусства требует творчества, потому что и для восприятия искусства недостаточно просто искренне пережить то чувство, которое владело автором, недостаточно разобраться и в структуре самого произведения – необходимо еще творчески преодолеть свое собственное чувство, найти его катарсис, и только тогда действие искусства скажется сполна (с. 237–238).

Четко выражена эта мысль и в «Педагогической психологии», Выготский и здесь обращается к музыке, обосновывая утверждения об активности психики в эстетической реакции, в которой «идет сложнейшая конструктивная деятельность, осуществляемая слушателем или зрителем и заключающаяся в том, что из предъявляемых внешних впечатлений воспринимающий сам строит и создает эстетический объект, к которому уже и относятся все его последующие реакции»⁵. Когда Выготский говорит о «вторично творческом синтезе», который «требует от воспринимающего собрания воедино и синтезирования разрозненных элементов художественного целого», он замечает: «Если мелодия говорит что-либо нашей душе, то потому, что мы сами умеем складывать текущие извне звуки»⁶. Другой аспект этой же мысли, вновь упоминая музыку, высказывает Выготский позднее и в короткой статье «К вопросу о психологии творчества актера», когда он говорит об эмоциях актера:

Это идеализированные страсти и движения души, они не натуральные, жизненные чувствования того или иного актера, они искусственны, они созданы творческой силой человека и в такой же мере должны рассматриваться в качестве искусственных созданий, как роман, соната или статуя⁷.

На музыку Выготский опирается и при обосновании взглядов на происхождение искусства. Полемизируя с Толстым, Выготский, ссылаясь на автора трудовой теории происхождения искусства Бюхера, утверждавшего, «что музыка и поэзия возникают из общего начала, из тяжелой физической работы и что они имели задачу катартически разрешить тяжелое напряжение труда» (с. 234), на слова Квинтилиана о том, что, кажется, музыку «сама природа дала нам для того, чтобы легче переносить труд», делает вывод о природе и эволюции искусства:

Впоследствии, когда искусство отрывается от работы и начинает существовать как самостоятельная деятельность, оно вносит в самое произведение искусства тот элемент, который прежде составлял труд; то мучительное чувство, которое нуждается в разрешении, теперь начинает возбуждаться самим искусством, но природа его остается той же самой (с. 235).

Заметим, что впрямую доказать мысль о том, что «на своих самых высших ступенях искусство, видимо отделившись от труда, потеряв с ним непосредственную связь, сохранило те же функции, поскольку оно еще должно систематизировать или организовывать общественное чувство и давать разрешение и исход мучительному напряжению», и что искусство «первоначально возникает как сильнейшее орудие в борьбе за существование» (с. 235), на примерах изобразительного искусства и всех жанров литературы достаточно сложно. Возможно, поэтому Выготский опирается именно на музыку при обращении к происхождению искусства.

Вновь обращается к музыке Выготский, объясняя смысл воздействия искусства на человека. Он пишет, что действие музыки сказывается неизмеримо тоньше, сложнее, чем действие военного марша, «путем, так сказать, подземных толчков и деформаций нашей установки» (с. 242), и что «сама по себе и непосредственно она как бы изолирована от нашего ежедневного поведения, она непосредственно ни к чему не влечет нас, она создает только неопределенную и огромную потребность в каких-то действиях, она раскрывает путь и расчищает дорогу самым глубоко лежащим нашим силам; она действует подобно землетрясению, обнажая к жизни новые пласты... Если музыка не диктует непосредственно тех поступков, которые должны за ней последовать, то все же от ее основного действия, от того направления, которое она дает психическому катарсису, зависит и то, какие силы она придаст жизни, что она высвобождает и что оттеснит вглубь» (с. 243).

Таким образом, можно сказать, что Выготский обращается к музыке в самых важных положениях своей теории искусства как катарсиса, описывая на ее примерах и само происхождение искусства, и его действие на человека.

Второй аспект адресации Выготского к музыке – обращение к ней в метафорических сравнениях при изложении своих взглядов на самые различные темы. Уже в заметке 1923 г. «Красный Факел» («Наш понедельник») мы встречаем следующее суждение: «драма родилась из танца, и человеческие движения слагаются в мелодии,

как звуки гаммы, и создают великую музыку, полную огромных смыслов»⁸. В трагедии Шекспира, пишет Выготский, «смерти слагаются в мелодию, как звуки» (с. 178). Глубоко метафорическим является выражение «выщипывание нот», используемое Выготским в еще более ранней работе «Трагедия о Гамлете, принце Датском У. Шекспира» для различения того, что человек слышит в произведении искусства «внутренним ухом» и что воспроизводится им в реальности: слыша «полные, могучие и вместе мягкие, унылые, какие-то интимные звуки», герой рассказа А. Григорьева «старался выщипать унылые и вместе уносящие тоны венгерки», вызывая замечание товарища: «...я понимаю, что он слышит в этих тонах не то, что мы слышим, а совсем другое» (с. 258). Выготский указывает здесь на роль критика при интерпретации смысла трагедии: «“Выщипывать” тоны на внутреннем, недающемся инструменте, слыша “ухом душевным” могучую и унылую мелодию, – таков удел критика» (с. 258), причем «не *всем* нужны его заметки, не *всем* до них дело» (с. 259). Не расстается Выготский с музыкальными сравнениями и на более поздних этапах своего творчества. В «Педагогике подростка» Выготский пишет: «...там, где нарушается сложная функция во временном течении, так же невозможно спрашивать, где локализована эта функция, как нельзя спросить, где локализована мелодия в музыкальном ящике. Все большее и большее значение приобретает идея хроногенной локализации, которая состоит в том, что сложная функция понимается как операция, выполняемая рядом отдельных аппаратов и участков мозга, вступающих в известной последовательности в действие и образующих в своем последовательном течении известную мелодию, известный процесс, имеющий собственную конфигурацию, структуру, закономерности»⁹. В «Учении об эмоциях», обращаясь к учению Декарта, Выготский трижды опирается на музыкальные метафоры. Критикуя Декарта, он пишет: «Основная идея Декарта, задающая тон всей музыке его учения о страстях, состоит... в признании абсолютной власти нашей воли над страстями»¹⁰; оценивая Декартову идею механического происхождения страстей, вновь обращается к музыке: «Здесь, где утверждение бессмыслицы страстей достигает апогея, где любое соединение всего со всем становится единственным руководящим принципом психологического объяснения, где алгебраические комбинации мертвых абстракций празднуют высший триумф, где вытравлено последнее веяние живой психической жизни, где музыка страстей, говоря языком пушкинского Сальери, разъята, как труп, – здесь, строго говоря, Декарт только доводит до логического конца основную идею механического происхождения

страстей»¹¹. Наконец, оценивая роль учения Декарта, пишет: «Все противоречия картезианской системы, собранные, как в фокусе, в его учении о страстях, являются – если применить музыкальные термины – основной темой, по отношению к которой вся современная психология представляет собой не что иное, как вариации, несущие и развивающие эту основную тему»¹².

Встречаемся с отсылкой к музыке мы и в самом известном труде Выготского – «Мышление и речь», – когда он упрекает Пиаже в том, что в его теории эгоцентрическая речь «ничего существенно не изменяет ни в деятельности ребенка, ни в его переживаниях, как аккомпанемент, по существу дела, не вмешивается в ход и строй основной мелодии, которую он сопровождает»¹³, и утверждает, что на самом деле «функция эгоцентрической речи... это менее всего аккомпанемент, это – самостоятельная мелодия»¹⁴.

Интересно отметить аналогичные обращения к музыкальным сравнениям у ученика, соратника, последователя Выготского А.Р. Лурия. Например, при описании интеграции «отдельных движений в целые серийно организованные программы», Лурия называет их «кинетическими мелодиями»¹⁵.

Мы считаем, такое метафорическое обращение к мелодии связано с пониманием ее не только как динамического соотношения звуков, но и со скрытой (возможно, и для самого Выготского) ассоциацией мелодии с внесением жизни в любой изучаемый процесс, неважно, рассматривается при этом произведение искусства, научная теория, или психические феномены. На мысль об этом наводят рассуждения Выготского о том, что нужно различать «статическую схему конструкции рассказа, как бы его анатомию, от динамической схемы его композиции, как бы его физиологии», причем именно с «физиологией» связано понятие телеологии приема, «то есть функции каждого стилистического элемента, целесообразной направленности, телеологической значимости каждого из компонентов, объяснит нам живую жизнь рассказа и превратит его мертвую конструкцию в живой организм» (с. 143).

Третий повод обращения Выготского к музыке – использование ее как примера для критики теорий, в которых, по мнению Выготского, искусство трактуется неверно. Так, критикуя эмпирическую эстетику за ложную предпосылку «будто сложное эстетическое переживание возникает как сумма отдельных маленьких эстетических удовольствий», Выготский пишет, что «эти эстетики полагают, что красота архитектурного произведения или музыкальной симфонии может быть нами когда-либо постигнута как суммарное выражение отдельных восприятий, гармонических созвучий, аккордов, золо-

того сечения и т. п.» (с. 21). Учение Овсяннико-Куликовского о том, что лирика представляет собой совершенно особый вид творчества, Выготский критикует за то, что здесь «целая громадная область искусства – вся музыка, архитектура, поэзия – оказывается совершенно исключенной из теории, объясняющей искусство как работу мысли» (с. 34). Критикуя теории, в которых эмоция в искусстве возникает как «награда за творчество», интеллектуальная радость, Выготский указывает, что здесь «совершенно стирается всякая психологическая разница между интеллектуальной радостью от решения математической задачи и от прослушанного концерта» (с. 38).

Выготский упоминает музыку и в критических суждениях о несостоятельности других подходов к искусству, среди которых можно назвать элементарный гедонизм, психоанализ, теорию «дифференциала настроения», теорию «вчувствования». Так, обращаясь к суждениям Вундта о том, что в художественной деятельности вовсе не происходит получение простого удовольствия, а совершается перенос волевых чувств в предмет, когда они «как бы одушевляют его и освобождают зрителя от исполнения действия», Выготский, цитируя иронический вопрос Вундта: «Имел ли Бетховен цель доставить себе и другим удовольствие, когда он в Девятой симфонии излил в звуках все страсти человеческой души, от глубочайшего горя до самой светлой радости?», пишет: «Спрашивая так, Вундт, конечно, хотел показать, что если мы в обыденной речи неосторожно называем впечатление от Девятой симфонии удовольствием, то для психолога это есть непростительная ошибка» (с. 64). Указывая на то, что психоаналитическая теория совершенно отворачивается от социальной психологии, Выготский задает вопрос: «Как будет она толковать музыку, декоративную живопись, архитектуру, все то, где простого и прямого эротического перевода с языка формы на язык сексуальности сделать нельзя?» и высказывает мысль о том, что «настоящая психологическая теория сумеет объединить те общие элементы, которые, несомненно, существуют у поэзии и музыки, и что этими элементами окажутся элементы художественной формы» (с. 81).

Справедливости ради следует отметить, что в «Педагогической психологии» Выготский не столь категоричен в отношении психоанализа и теории «вчувствования», однако он использует понятия сублимации и вчувствования для описания, собственно, тех подходов, которые излагаются в «Психологии искусства», здесь нет точного следования значениям, которые придавали этим терминам их авторы. Так, понятие сублимации используется для характери-

стики искусства, в котором «реализуется для нас та часть нашей жизни, которая реально возникает в виде возбуждений нервной системы, но остается неосуществленной в деятельности», а эстетическое воспитание описывается как создание «постоянных навыков для сублимации подсознательного». <...> Сублимация исполняет в социально полезных формах то, что сон и болезнь исполняют в формах индивидуальных и патологических»¹⁶. Деятельность вчувствования «сводится к возобновлению ряда внутренних реакций, связанной их координации и к известной творческой переработке объекта. Эта деятельность и составляет основную эстетическую активность, по природе своей являющуюся активностью организма, реагирующего на внешнее раздражение»¹⁷.

Мы считаем, что стоит особо остановиться на практически не упоминающемся исследователями (в частности, М.Г. Ярошевским) и тесно связанном с обращением к музыке и с критическим аспектом теорий искусства, включением Выготским в свои рассуждения идей Бродера Христиансена, датского искусствоведа и философа, чья книга «Философия искусства» была достаточно широко известна в России в начале XX в. Выготский был не просто хорошо знаком с этой работой, но и, на наш взгляд, включил многие из положений Б. Христиансена в обоснование своего подхода к искусству, включая и описание самой эстетической реакции.

К Христиансену Выготский обращается в основном в положительном смысле. Во-первых, это касается образности в искусстве. Выготский, критикуя взгляды на образность в искусстве, утверждает содержательные компоненты и характеристики эстетической реакции: «Обычно говорят, что читатель или зритель своей фантазией дополняет данный художником образ. Однако Христиансен блестяще разъяснил, что это имеет место только тогда, когда художник остается господином движения нашей фантазии и когда элементы формы совершенно точно предопределяют работу нашего воображения» (с. 46). Доказывая внеобразность средств искусства, Выготский цитирует суждения Христиансена о том, что целью изображения предметного в искусстве является не чувственный образ объекта, что именно безобразное впечатление является конечной целью изображения предмета («Главное в музыке – это неслышное, в пластическом искусстве – невидимое и неосязаемое»), что «развлекать наши чувства не составляет конечной цели художественного замысла» (с. 47). Обращается к Христиансену Выготский, во-вторых, характеризуя механизм эстетической реакции. Например, когда он доказывает участие материала и содержания в синтезе эстетического объекта, приводя

примеры Христиансена с высотой тона музыкального произведения (справедливости ради нужно отметить, что Христиансен отказывает музыке в содержании: в ней «отсутствует сознание предмета. Здесь говорит одна форма, но она не изображает, она не рассказывает и не рисует»¹⁸). Нельзя не заметить и сходства структур эстетической реакции Выготского и «синтеза эстетического объекта» Христиансена: у Выготского столкновение формы и содержания через телеологию приема, через противочувствие, выраженное в эмоциях формы и эмоциях содержания, ведет к разрядке, к катарсису; у Христиансена категории эстетического объекта строятся из эмоциональных впечатлений, «качественные различия которых вырастают до контраста», которые «обладают еще другими, заимствованными видами сродства» и «могут относиться друг к другу, как напряженность и разряжение, как цель и достижение»¹⁹. У Выготского форма произведения как система стимулов ведет к эмоциональной разрядке (а не к конкретным действиям), к катарсису как преодолению собственного чувства; у Христиансена «искусство стремится к возникновению и комбинации переживаний, подобных тем, которые мы ощущаем при нашей собственной активности, и в которых наша инстинктивная жизнь обычно сознает сама себя»²⁰. У Христиансена: «Верно понять художественное произведение – значит: произвести синтез объекта, сообразуясь с импульсом и внушением, исходящими из произведения искусства»²¹, а у Выготского при эстетической реакции «идет сложнейшая конструктивная деятельность, осуществляемая слушателем или зрителем и заключающаяся в том, что из предъявляемых внешних впечатлений воспринимающий сам строит и создает эстетический объект, к которому уже и относятся все его последующие реакции»²². В-третьих, даже идея назвать «венец» эстетической реакции катарсисом, скорее всего, высказана Выготским с подачи Христиансена (кстати говоря, упоминавшего необходимость преодоления диссонанса, обращаясь к сравнению с музыкой и драмой), которого он цитирует («Должно произойти преодоление диссонанса, разрешение и примирение. <...> Впечатление страшного должно найти свое разрешение и очищение в моменте дионисийского подъема, ужас не изображается ради него самого, но как импульс для его преодоления... И этот отвлекающий момент должен обозначать одновременно и преодоление и катарсис») перед тем, как завершить главу «Психология искусства» словами «Имя этому закону – *катарсис*» (с. 229). Даже сам раздел «Анализ эстетической реакции» построен у Выготского почти «по предписанию» Христиансена.

К Христиансену Выготский обращается и когда иллюстрирует способы построения трагического характера в драме примером из «психологической теории портрета, которую выдвинул Христиансен», когда «из различных точек картины, на которых останавливается глаз, он вбирает в себя различное выражение лица, различное настроение, и отсюда возникает та жизнь, то движение, та последовательная смена неодинаковых состояний, которая в противоположность оцепенению неподвижности составляет отличительную черту портрета». «Христиансен толкует портрет как драму», говорит Выготский и делает вывод: «Так же точно, как в портрете физиономическое несовпадение разных факторов выражения лица есть основа нашего переживания, – в трагедии психологическое несовпадение разных факторов выражения характера есть основа трагического чувства» (с. 183–184).

В этом свете критика теории Христиансена Выготским вовсе не столь тотальна, как это кажется на первый взгляд. С одной стороны, Выготский указывает на Христиансена как на классического представителя концепций «эмоционального впечатления», «дифференциала настроения». У Христиансена, по представлению Выготского, мнение о том, что всякое решительное воздействие внешнего мира имеет свое особое чувственно-нравственное действие (впечатление, настроение или эмоциональное впечатление, дифференциал настроения, чувственный тон ощущения) «доведено до окончательной ясности и исключительного мещанства» (с. 194). В концепции Христиансена «Эстетическая реакция... очень напоминает игру на рояле: каждый элемент, входящий в состав произведения искусства, ударяет как бы на соответственный чувственный клавиш нашего организма, в ответ раздается чувственный тон или звук, и вся эстетическая реакция есть эти встающие в ответ на удары по клавишам эмоциональные впечатления» (с. 195). Выготский упрекает Христиансена и в том, что его «довольно механическая концепция... оказывается в корне бессильной разрешить вопрос о художественной реакции», так как не выходит за пределы концепции искусства «как настроения, возникающего из отдельных дифференциалов», его теория «оказывается не в состоянии объяснить, каким образом через эмоциональный тон элементов искусство может дойти до осуществления – хотя бы видимого – самых важных влечений нашей психики», и поэтому «искусство все время остается на чрезвычайно мелкой глубине, почти на поверхности нашей психики, потому что чувственный тон есть нечто неотделимое от самого ощущения» (с. 195). На наш взгляд, не все

упреки Выготского справедливы: Христиансен вовсе не отрицал активность человека при взаимодействии с искусством и не считал, что искусство остается «на чрезвычайно мелкой глубине». Об этом говорит сама концепция искусства Христиансена, которая имеет достаточно заверченный характер: «В человеке должно быть нечто, что жаждет самооткровения, и его откровением может быть искусство»²³. В искусстве как самооткровении абсолютного в человеке Христиансен выделяет «модусы эстетического», «восходящий ряд ступеней». Первая ступень: «самодовление эмпирической жизни, которая не ищет никакого высшего смысла и закрывает глаза перед этим вопросом. Вторая – раскрытие высшего влечения в низшей сфере: она говорит о высшем лишь для того, чтобы низвести его самого». На третьей ступени эстетическое обожествляет жизнь, на четвертой – завершается «преодоление жизни в дионисийском начале, в возвышенном, в трагическом», она «есть конечное самопознание абсолютного в человеке»²⁴. При этом от ступени к ступени в искусстве осуществляется «напряжение и разряжение, как установление цели и достижение» происходит переход от противоречий в простейших элементарных сочетаниях («пурпурный и зеленый цвет, повышение и понижение голоса, верхняя и нижняя октава, долгота и краткость в размерах ритма») к образованию сложных комплексов («здесь напряженность еще сильнее, путь от первого проблеска цели до разрешения еще длиннее и ведет сквозь препятствия, сквозь интерлюдии»), затем «впечатления чувственных форм, содержания, материала и дифференциальных качеств связываются общностью цели в моменты единого движения», и «мы должны отдаться эстетическому содержанию, чтобы в нас свершилась чья-то воля»²⁵. Более того, Христиансен особо выделяет ту мысль, что эстетический объект «есть нечто в субъекте» и что «объект суждения в воспринимающем сознании возникает только в особом акте вторичного творчества; но в результате его является не простое повторение внешнего произведения: последнее доставляет только материал и руководящие нити для синтеза», и что, наконец, «на этот-то продукт вторично-творческого синтеза направлено оценочное суждение, к нему-то оно и относится. Верно понять художественное произведение – значит произвести синтез объекта, сообразуясь с импульсом и внушением, исходящими из произведения искусства»²⁶. Разве здесь нельзя увидеть нечто очень похожее на механизм преодоления эмоций содержанием эмоциями формы? Разве в утверждении Христиансена «эстетическое переживание следует понимать как видимость обнаружения инстинкта» не заметно сходство с механизмом проявления физиологических

реакций в фантазии? Разве свершение чьей-то воли нельзя трактовать как «искусство есть социальное в нас»? Однако, на наш взгляд, главные упреки Христиансену – в том, что его теория «поясняет нам только собственные аффекты зрителя и не принимает во внимание соаффектов» (так же как и к теории вчувствования Липпса – в том, что она «не дает критерия для различения эстетической реакции всякого вообще восприятия, не имеющего отношения к искусству», «объясняет исключительно соаффекты» (с. 196)) – совершенно справедливы. Следует отметить и то, что Выготский в «Педагогической психологии» цитирует Христиансена только для подтверждения высказываний об эстетической реакции, использует понятия «акта вторичного творчества», «вторично-творческого синтеза», высказанные Христиансеном. Конечно, мы далеки от мысли упрекать Выготского в том, что он (даже полусознанно) использовал идеи Христиансена, не указывая на них (обилие цитирований Христиансена как раз опровергает эту точку зрения), или неправомерно критиковал его, мы хотим лишь указать на тесную взаимосвязь и перекличку идей, высказываемых в обеих работах. Несомненно, Б. Христиансен – один из мыслителей, чье влияние на психологию искусства Выготского было весьма значительным.

Еще один (четвертый) аспект обращения Выготского к музыке в рамках психологии искусства – иллюстрация на ее примере соотношения формы и материала произведения. Здесь основным термином, который использует Выготский, является мелодия. Понимая вслед за формалистами форму как художественный прием, «художественное расположение готового материала, сделанное с таким расчетом, чтобы вызвать известный эстетический эффект» (с. 51), Выготский соотносит материал (отказавшись от сопоставления формы и содержания, ссылаясь на то, что это сделали и формалисты)²⁷ и форму с фабулой (материал) и сюжетом (форма) произведения. Именно здесь, в примерах, разъясняющих эти положения, он неоднократно обращается к понятию мелодии, отождествляя ее с формой: «как в музыке сумма звуков не составляет мелодии, а последняя является результатом соотношения звуков, так же и всякий прием искусства есть, в конечном счете, построение готового материала или его формирование»; «сюжет определяется... в отношении к фабуле так, как стих в отношении к составляющим его словам, как мелодия в отношении к составляющим ее нотам, как форма к материалу» (с. 52); «как в музыке сумма звуков не составляет мелодии, а последняя является результатом соотношения звуков, так же и всякий прием искусства есть, в конечном счете, построение готового материала

или его формирование». <...> «Сюжет для рассказа то же самое, что для поэзии стих, для музыки мелодия, для живописи картина, для графики рисунок» (с. 52); «сюжет так относится к фабуле рассказа, как стих к составляющим его словам, как мелодия к составляющим ее звукам, как форма к материалу» (с. 141).

Выготский расширяет сравнение мелодии с формой, когда противопоставляет материал, который «в естественных свойствах его развертывания может быть условно записан как прямая линия», «кривая художественной формы», в которой представлено «то искусственное расположение слов, которое превращает их в стих и меняет нормальный порядок их синтаксического развертывания; то искусственное расположение звуков, которое превращает их из простого звукового ряда в музыкальную мелодию» и «эта кривая стиха, мелодии или сюжета и будет кривой художественной формы» (с. 142). Выготский использует словосочетания «мелодическая кривая», «мелодия нашей новеллы» (с. 142, 147) при анализе «Легкого дыхания», и «сюжетная мелодия» – при обосновании формообразующей роли «отступлений» в сюжете, на примере пушкинского «Евгения Онегина», подчеркивая, что «отступления представляют собой важнейшие приемы для развертывания и раскрытия сюжета; признать их за отступления так же нелепо, как принять за отступления повышения и понижения в музыкальной мелодии, которые, конечно же, являются отступлениями от нормального течения гаммы, но для мелодии эти отступления – все» (с. 143) и «самое расположение событий в рассказе, самое соединение фраз преставлений, образов, действий, поступков, реплик подчиняются тем же самым законам художественных сцеплений, каким подчиняются сцепления звуков в мелодию или сцепление слов в стих» (с. 144).

Еще более широкая трактовка формы произведения высказана Выготским, когда, цитируя известные суждения Л.Н. Толстого, сделанные последним на примере музыки, о том, что искусство начинается там, где начинается чувство, выражаемое в «бесконечно малых моментах», он видит в утверждениях Толстого то, что эти бесконечно малые элементы искусства «принадлежат к соотношению составляющих его частей, то есть к элементам формальным», и делает вывод о том, что «искусство начинается там, где начинается чуть чуть, – это все равно, что сказать, что искусство начинается там, где начинается форма» (с. 37).

В этих расширительных и несколько размытых представлениях о форме («всякое художественное расположение готового материала»; «всякое отношение материала в художественном произведении

будет формой или приемом») значение термина «материал» также остается несколько неопределенным («Все то, что художник находит готовым, будь то слова, звуки, ходячие фабулы, обычные образы и т. п.» (с. 51)).

Мы считаем, что сравнение материала и формы, сюжета и фабулы в полной мере срабатывает при анализе литературных произведений, но при обращении к музыке возникает естественный вопрос: если в мелодической кривой видеть форму, то, что «находят готовым» композиторы, исполнители, слушатели, что следует считать материалом музыки? Сами звуки, как указывает Выготский? Но он указывает как на материал и на «ноты, которые составляют мелодию», и на «соотношения звуков», и на «нормальное течение гаммы». Видимо, «литературоцентризм» Выготского приводит к представлению о том, что «материал в естественных условиях его развития» (с. 142) – это, собственно, описываемые в произведении события, которые знакомы любому человеку, и он может сопоставить то, каковы они в реальности и в как они представлены в форме произведения. Однако в музыке мелодия – и материал, и форма, а звуки, ее составляющие, не могут быть материалом, у которого есть «естественные условия существования». Звуки музыки – уже знаки, откалиброванные культурой и отлитые в музыкальные лады (оформленные в числе прочего и в гаммах), помещенные в ритмические рамки, приспособленные к формированию разных звуковысотных комбинаций. Даже «нормальное течение гаммы» сложилось в результате сложнейшей эволюции деления высоты звуков по натуральному (а затем и логарифмическому) основанию, приравнивания значения и названия звуков, вдвое, вчетверо и т. д. различающихся по высоте, как октавы, выделению ступеней лада и т. д. и т. п.

Видимо, в числе других причин и эта недосказанность, натяжка, сводящаяся к невозможности установить материал музыкального произведения, приводит к тому, что при рассмотрении структуры и механизма действия эстетической реакции Выготский музыку почти не упоминает, обращаясь к примерам из литературных жанров. Исключение составляет рассмотрение такого элемента формы, как ритм. Ритм в равной степени принадлежит и музыке (это, в частности, одна из характеристик мелодии), и другим видам искусства. Именно в ритме, основу которого составляет «ощущение борьбы размера со словами, разлада, расхождения, отступления, противоречия между ними», Выготский видит все три части эстетической реакции. Например, он, ссылаясь на утверждение Вундта о том, что ритм «вызывает тот аффект, составной частью

которого он является», говорит, что мы получим эстетическую реакцию, если «поэт изберет ритм, эффект которого будет противоположен эффекту самого содержания» (с. 205). Фонетические свойства речевого материала, метр как «идеальный закон, управляющий чередованием сильных и слабых звуков в стихе», и ритм как «реальное чередование сильных и слабых звуков, возникающее в результате взаимодействия естественных свойств речевого материала и метрического закона», составляют «два противоречивых аффекта и завершающий их катарсис» (с. 208). Это же можно, по Выготскому, отнести и к ритму в музыке: «Так же обстоит дело с тактом в музыке, ритм которой, конечно, не заключается в том такте, который можно отбивать ногой, а в том реальном заполнении этих равных тактовых промежутков неравными и неодинаковыми звуками, которое создает впечатление сложного ритмического движения» (с. 208). Это суждение позволяет предположить, что Выготский допускал не только «единственность» эстетической реакции в произведении (как, например, в «катастрофах» басен, «Легкого дыхания» и «Гамлета»), но и «множественность» таких реакций, стимулы для которых заключены в структурных единицах текста. Здесь, по нашему мнению, стоит заметить, что термин «такт» используется неточно: скорее всего, имеется в виду музыкальный размер (который и задает деление музыкального текста на такты), а «реальное заполнение тактовых промежутков» – это то, что Б.М. Теплов называл «ритмическим рисунком». Определенное незнакомство с музыкальной терминологией Выготский обнаруживает и при адресации к термину «доминанта», который используется в музыкознании в качестве обозначения звука или аккорда пятой ступени, ведущих к ярко выраженному разрешению в тонику, тонический аккорд (совершенный каданс). Высказывая мысль о том, что то, что Выготский ранее называл «катастрофой» произведения, «правильнее было бы назвать по аналогии с теорией новеллы *pointe* (по Брику – шпилька) – ударное место новеллы – обычно короткая фраза, характеризующая остротой и неожиданностью», характеризует эту фразу, обращаясь к музыкальному сравнению: «С точки зрения сюжетного ритма *pointe* “окончание на неустойчивом моменте, как в музыке окончание на доминанте” (А.А. Реформатский)» (с. 138). В суждениях же об окончании басни «Волк на псарне» и завершении рассказа «Легкое дыхание», в обсуждении роли названия рассказа, Выготский, упоминая, что понятие доминанты введено в эстетику Христиансенем, придает ему заложенный последним смысл: во всяком рассказе, картине, стихотворении как сложном целом, состоящем из различных

иерархически организованных элементов, «всегда оказывается некоторый доминирующий и господствующий момент, который определяет собой построение всего остального рассказа, смысл и название каждой его части» (с. 152). Выготский явно не замечает того момента, что в музыке неустойчивость (острое тяготение к разрешению в тонику) музыкальной доминанты может служить средством обозначения «ударного места» только в редких случаях, как авторский прием завершения фразы или сочинения, и вовсе не определяет собой построение всего остального рассказа, не указывает на доминирующий и господствующий момент произведения.

В целом Выготский приравнивает музыку к другим видам искусства, обращаясь к ней при рассмотрении всех его важнейших качеств и располагая рядом примеры из поэзии, прозы, драмы, когда указывает на сходные черты элементов искусства. Например, представления о близости поэзии и музыки видны по описанию Выготским пути развития басни, когда «она стала себя осознавать и утверждать, как особый поэтический жанр» с момента, когда «Сократ перед смертью, когда боги во сне позволили ему заняться музыкой, принялся переключать в метры эзоповские басни, то есть попытался объединить басню и поэзию через музыкальный размер» (с. 99). Однако «внутривидовые» различия не всегда позволяют рассматривать музыку в общих для всех искусств свойствах. Скорее всего, не случайно Выготский, «на полуслучайных примерах» показывая, что формула эстетической реакции «применима и во всех других искусствах», обращается к театру («двойственность актерской эмоции», в которой эмоция разрешается через «художественное действие формы»), живописи (мы воспринимаем в рисунке изображение и как трехмерное, и как игру линий на плоскости), скульптуре («Лаокоон, который кричит в размалеванной скульптуре, есть лучшая иллюстрация той противоположности форм и материала, из которой исходит скульптура») и архитектуре (легкость, прозрачность и воздушность храма, «которые архитектурное искусство извлекает из тяжелого камня»), но не обращается к музыке (с. 226–228).

Несмотря на высказанное нами суждение о некоторой ограниченности «музыкального» подхода Выготского к эстетической реакции, именно здесь мы рискуем нарушить заявленную в начале статьи установку на то, чтобы не затрагивать сущность проблем, которые ставит и решает Выготский в своих теоретических подходах к искусству, и, вторгаясь в эту запретную область, укажем на то, что предложенная Выготским схема эстетической реакции содержит, по нашему мнению, и указания на важнейший чувственно-смыс-

ловой механизм протекания натуральных и рождения собственно эстетических эмоций. На наш взгляд, именно в этом механизме заложено разрешение тайны соединения телесности, физиологических рефлексов и психики при формировании и реализации высших психических функций, тайны вовлечения человека в процесс взаимодействия с любым художественным произведением, в том числе и музыкальным, и рождения творческой активности человека в искусстве. Так, в анализе «Гамлета» Выготский указывает на то, что в ходе трагедии «монологи с самоупреками в медлительности имеют то главное назначение, что они должны заставить нас ясно ощутить, насколько делается не то, что должно было делаться, и должны еще раз ясно представить перед нашим сознанием ту конечную точку, куда действие все же должно быть направлено. Всякий раз после такого монолога мы опять начинаем думать, что действие выпрямится, и так до нового монолога, который опять открывает нам, что действие опять искривилось» (с. 179). Здесь видно, что «натуральные» эмоции, связанные с наказанием зла, мести, жажды справедливости, через «искривление» действия задерживаются; возрастает физиологически выражаемое напряжение переживаний, возникающих у реципиента произведения при ожидании разрешения, возникает смысловая необходимость выстроить варианты возможного развития событий, причем каждый из вариантов всегда эмоционально окрашен и выстраивается по эстетическим основаниям. Это дление напряжения, полное рационального «додумывания» и эмоционально насыщенного «дочувствования» при фантазийном построении хода произведения и рождает эстетические, «искусственные» эмоции, в которых «натуральная чувственность» после смысловой трансформации и участия смысла во влиянии на «натуральность» преобразует ее в «умную эстетическую эмоцию» (мы считаем, что в произведении искусства проявляется не только эстетическая реакция, связанная с телесным отзывом на эстетические признаки формы, но и реакция художественная, связанная со смысловым преобразованием эмоций в ходе «вживания» в разворачивание сюжета, хода произведения). Несомненно, эти закономерности (впервые внимание на них обратил В. Вундт, рассматривая только эмоциональное воздействие ритма) проявляются при переживании и чувственных, и смысловых сторон хода музыкального произведения, и даже музыкальной фразы: в них всегда есть ожидание, задержка, переживание возможных вариантов и разрешения напряжения. Асафьев отмечал чрезвычайную важность этого феномена для музыки: «С точки зрения музыкальной динамики, эволюция музыкальных форм

представляется стремлением человеческого мышления добиться максимальной (при данных запросах) протяженности музыкального движения»²⁸.

Наконец, пятым аспектом обращения Выготского к музыке является упоминание ее при рассмотрении проблем эстетического воспитания.

Описывая сущность эстетического развития, связанного для Выготского прежде всего с воспитанием основной эстетической активности как «ряда внутренних реакций, связанной их координации и способностей к творческой переработке объекта»²⁹, он обращается именно к музыке, когда указывает на то, как следует подходить «к профессиональному обучению технике того или иного искусства». Отмечая, что «образовательное значение этой техники чрезвычайно велико, как всякой трудовой и сложной деятельности», и что «известное минимальное техническое ознакомление со строем всякого искусства непременно должно входить в систему общего образования», Выготский буквально обрушивается на практику обучения музыкальной технике:

Удручающее впечатление на психолога производят бесплодные, массовые опыты обучения музыке решительно всякого ребенка, которые сделались обязательным правилом для среднего зажиточного класса в Европе и в России за последние десятилетия. Если принять во внимание, какое количество энергии бесплодно затрачивается на овладение сложнейшей техникой фортепианной игры, если сравнить это с теми ничтожными результатами, которые в конце многолетней работы получаются, нельзя не признать, что этот массовый для целого социального класса опыт закончился позорнейшей неудачей. Не только музыкальное искусство не выиграло и не приобрело ничего ценного в этой работе, но даже простое музыкальное воспитание понимания, восприятия и переживания музыки никогда и нигде еще, по общему признанию, не стояло так низко, как в той среде, где обучение игре сделалось необходимым правилом хорошего тона³⁰.

Более того, по мнению Выготского, «это обучение было прямо губительно и вредно, потому что нигде и никогда не связывалось с непосредственным интересом ребенка, и если совершалось, то всегда во имя каких-то посторонних интересов, большей частью подчинения ребенка интересам окружавшей его среды и преломления в детской психике самых низменных и пошлых житейских представлений окружающих»³¹. Отсюда и вывод: «профессиональное обучение технике каждого искусства как проблема общего

образования и воспитания должно быть введено в определенные рамки, сокращено до минимума и, главное, должно согласовываться с двумя другими линиями эстетического воспитания: с собственным творчеством ребенка и с культурой его художественных восприятий. Только то обучение технике полезно, которое переступает за эту технику и научает творческим учениям (видимо, опечатка в публикации, нужно было «умениям». – С. Г.): создавать или воспринимать»³². Отмечая некоторую несправедливость суждений Выготского (техника музыкального исполнения всегда включает в себя упорядочение и углубление связей мозга и тела на основе знакового регулирования, и сама по себе имеет потенциал развития, по крайней мере, интеллекта; именно техника – средство выражения совершенной формы как высокой «искусственности» самого искусства), заметим, что, действительно, и сегодня в общем (да и в дополнительном, предпрофессиональном) образовании практическая музыкальная педагогика часто не «переступает за технику» и не формирует связь музыки с творческими умениями создавать и воспринимать произведение искусства.

Однако можно сказать, что Выготский отлично понимал развивающий потенциал музыкальной деятельности, разумея музыкальное развитие как овладение высшей формой поведения. Так, говоря о культурном возрасте и влиянии культурного развития на одаренность, он приводит следующий пример:

Представим себе, что мы испытываем музыкальную одаренность у ряда людей. Вариация получится значительная, но все-таки она находится в относительно ограниченных пределах. Но представим себе, что каждый из испытуемых, получивших одинаковый ранг в момент испытания, овладеет современной культурой музыки, скажем, исполнением сложных музыкальных произведений на каком-либо инструменте. Насколько расширятся его возможности, насколько увеличатся расхождения в результатах, в которых проявляется эта одаренность!³³.

Завершая обзор обращений Выготского к музыке, мы можем сказать, что, хотя он и не высказывался о ней как об отдельном, самоценном явлении, однако адресовался к музыке (несмотря на свой «литературоцентризм») как к одному из важнейших искусств, в котором проявляются все ключевые качества этого феномена культуры. Выготский тонко понимал и умел переживать музыку, о чем свидетельствуют не только его рассуждения о роли музыки в жизни человека и общества, но и в адресации к ней в метафорических сравнениях при рассмотрении художественных

произведений, психологических феноменов и теорий, при обосновании собственных суждений, в которых музыка образно представлена как средство, превращающее «мертвую конструкцию в живой организм». Музыка, представленная через мелодию в форме произведения, является для Выготского ярким примером при описании «эмоций формы», доказательства ключевой роли катарсиса для искусства и очищающего действия самого искусства как катарсиса. Музыка, как и все высокое искусство, производит изменения не эмоционального состояния, не настроения, а установки; в результате взаимодействия с искусством рождаются новые культурные, социальные, личностные ценности, «искусство есть не восполнение жизни, но исход из того, что в человеке превышает жизнь»³⁴. Примеры с обращением к музыке используются Выготским и в критике практически всех теорий, имеющих отношение к искусству: теории «элементарного гедонизма», проявляющегося в формальном методе; психоанализа, считающего художественную форму «только масками и вспомогательными средствами искусства»; теории «дифференциала настроения», по которой каждый элемент произведения искусства «ударяет как бы на соответственный клавиш нашего организма»; теорию «вчувствования», которая «не дает критерия для различения эстетической реакции я всякого вообще восприятия, не имеющего отношения к искусству» (с. 196) и других. К музыке Выготский обращается и при обосновании необходимости согласования освоения техники искусства с собственным творчеством ребенка и с культурой его художественных восприятий, и предлагает емкую формулу: «Только то обучение технике полезно, которое переступает за эту технику и научает творческим умениям».

Выготский, адресуясь не только к любимым им литературе и театру, но и к музыке, сумел с ее помощью описать сущностные черты искусства, реализовать свою устремленность «не на изгнание содержания из искусства с тем, чтобы утвердить в нем монополию десемантизированной формы, а на раскрытие особой, присущей искусству сопряженности формы и содержания, специфики такой организации этого содержания, которая придавала бы ему характер эстетической реалии, способной по-иному воздействовать на поведение и внутренний строй личности человека, чем другие феномены культуры»³⁵.

Таким образом, Выготский высоко оценивал роль музыки для человека и общества, обращаясь к ней как к одному из важнейших искусств, используя ее как пример в доказательствах своих положений о сущности искусства, включая ее как аргумент при анализе

и критике искусствоведческих теорий, ориентируясь на нее при обосновании важных требований к эстетическому воспитанию. Он обращался к ней, в частности, при обосновании своих взглядов на роль искусства в жизни человека и общества, использовал в качестве примеров при описании средств воздействия произведения искусства на чувственное восприятие, при изложении структуры и состава эстетической реакции, при анализе содержания и формы художественного произведения. Музыка включается Выготским в метафорические сравнения при рассмотрении художественных произведений, психологических феноменов и теорий.

Тема «Выготский и музыка» правомерна и важна не только потому, что Выготский часто обращался к музыке, но и потому, что она включена в процесс эволюции его научных поисков, служит одним из средств, образов, орудий организации движения ученого к становлению мелодии его научных поисков, формированию основных тем его теорий и идей.

Примечания

- ¹ *Эйгес И.* Воззрение Толстого на музыку // Эстетика Льва Толстого: Сборник статей / Под ред. П.Н. Сакулина. М.: Гос. акад. худож. наук, 1929. С. 242.
- ² Хотя стоит отметить, что доклад на тему «Вклад Л.С. Выготского в музыкальную психологию» вызвал бы гораздо больший интерес, чем доклад автора этих строк на XXX Международном конгрессе по психологии «Вклад В.М. Бехтерева в музыкальную психологию» [*Gilmanov S.A. V.M. Bekhterev's contribution to musical psychology // International Journal of Psychology. 2012. Vol. 47: Abstracts of the XXX International Congress of Psychology. P. 459.*], на который явилось не более 40 человек.
- ³ *Выготский Л.С.* Психология искусства. М.: Педагогика, 1987. С. 242. (*Далее отсылки на это издание даны в тексте в скобках.*)
- ⁴ *Выготский Л.С.* Гастроли Е.В. Гельцер // Выготский Л.С. Полн. собр. соч.: В 16 т. Т. 1: Драматургия и театр. М.: Левь, 2015. С. 330–332.
- ⁵ *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. С. 279.
- ⁶ Там же.
- ⁷ *Выготский Л.С.* К вопросу о психологии творчества актера // *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. Т. 6: Научное наследство. М.: Педагогика, 1984. С. 322.
- ⁸ *Выготский Л.С.* Красный Факел // Выготский Л.С. Полн. собр. соч.: В 16 т. Т. 1: Драматургия и театр. М.: Левь, 2015. С. 377.
- ⁹ *Выготский Л.С.* Педология подростка // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4: Детская психология. С. 177.
- ¹⁰ *Выготский Л.С.* Учение об эмоциях // Там же. Т. 6: Научное наследство. С. 228.

- ¹¹ Там же. С. 239.
- ¹² Там же. С. 243.
- ¹³ *Выготский Л.С.* Мышление и речь // Там же. Т. 2: Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1982. С. 46.
- ¹⁴ Там же. С. 320.
- ¹⁵ *Лурия А.Р.* Язык и сознание / Под ред. Е.Д. Хомской. Ростов н/Д.: Феникс, 1998. С. 358.
- ¹⁶ *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. С. 282–283.
- ¹⁷ Там же. С. 279.
- ¹⁸ *Христиансен Б.* Философия искусства. СПб.: Шиповник, 1911. С. 66.
- ¹⁹ Там же. С. 113.
- ²⁰ Там же. С. 133.
- ²¹ Там же. С. 42.
- ²² *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. С. 279.
- ²³ *Христиансен Б.* Указ. соч. С. 156.
- ²⁴ Там же. С. 158–159.
- ²⁵ Там же. С. 132–133.
- ²⁶ Там же. С. 42.
- ²⁷ Стоит упомянуть, что когда Выготский говорит об эстетической реакции и катарсисе, то понятие формы и содержания вновь возникает: «всякое произведение искусства таит в себе внутренний разлад между содержанием и формой и... именно формой достигает художник того эффекта, что содержание уничтожается, как бы погашается» (*Выготский Л.С.* Психология искусства. С. 205–206).
- ²⁸ *Асафьев Б.В.* Музыкальная форма как процесс. Книги первая и вторая. 2-е изд. / Ред., вступ. ст. и коммент. Е.М. Орловой. Л.: Музыка, Ленинградское отд., 1971. С. 51.
- ²⁹ *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. С. 279.
- ³⁰ Там же. С. 291–292.
- ³¹ Там же. С. 291.
- ³² Там же. С. 291–292.
- ³³ *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций // *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. С. 304–305.
- ³⁴ *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. С. 283.
- ³⁵ *Ярошевский М.Г.* Л.С. Выготский: в поисках новой психологии. 2-е изд., доп. М.: ЛКИ, 2007. С. 180.

Провокация продолжается

К 160-летию со дня рождения Зигмунда Фрейда

160 лет назад в австрийском Фрайберге родился Зигмунд Шломо Фрейд – основоположник психоанализа, который стал одной из фигур, «знаковых» для культуры XX века. С точки зрения автора настоящего эссе, Фрейд создал своего рода «проектную мифологию», в которой самосознание эпохи, склонной к провокативным экспериментам, нашло свое «самообоснование», а отчасти – и «инструментарий». Бессознательное стало поставщиком материала для культурной рефлексии. Но в культуре XX века действительно переплелись мифология, наука и технология. Мир, вовлеченный в цепочку технологических циклов, неминуемо открываетея рискам мифологизации, особенно если рост сознания, заблокированный инфантильными комплексами, не поспевает за технологическим развитием.

Ключевые слова: Зигмунд Фрейд, мифология, бессознательное, Эдипов комплекс.

6 мая 2016 г. исполнилось 160 лет со дня рождения Зигмунда Фрейда.

Фрейд – несомненно, величайший мифолог XX века, да и современности. В чем его гениальность и «современность» в качестве мифолога, я скажу чуть ниже. Для начала напомним, что миф об Эдипе, начиная с античности, имеет много версий, а мотив отцеубийства – вообще, сквозной в мифологии. На мой взгляд, Клод Леви-Стросс абсолютно справедливо заметил, что фрейдовская трактовка Эдипова комплекса несет в себе не способ научного объяснения природы те же античных версий мифа об Эдипе (как полагал сам Фрейд и некоторые его комментаторы); она служит одной из его версий в ряду других.

Для Фрейда и любого психоаналитика душевная жизнь взрослого человека – это так или иначе драма прорывающихся наружу комплексов детской души. Фрейда на данном основании можно было бы упрекнуть не только в привычном пансексуализме, но и в «панифантилизме». Будь это так, Фрейд был бы первым ученым, взглянувшим в душу взрослого человека сквозь призму противоречий внутреннего мира ребенка. Но, увы, создатель психоанализа был далек от какого бы то ни было «панифантилизма». Ведь то начало (и одновременно – «бомбу»), которое он заложил в фундамент субъективной сферы человека, – комплекс неукротимой и в итоге губительной страсти мальчика к матери – является чистейшей конструкцией взрослого сознания. Эта конструкция и получила свое воплощение в древнегреческом мифе об Эдипе. Софокл, Гомер, Сенека, Стаций, Вольтер, Шелли и др. лишь по-разному художественно истолковывали этот миф. Но Фрейд пошел дальше – и вот тут он, действительно, гениален и «современен». Он превратил миф об Эдипе, превратил его фабулу в неотвратимый и повторяющийся закон психической жизни человека (отсюда – и иллюзия «научности»). В соответствии с ним каждый мужчина проживает от детства до зрелости своей «Эдипов цикл».

Философ и культуролог В.Л. Рабинович очень четко разводил понятия первобытного и самобытного (античного) мифа. Первобытный человек живет мифом и в мифе. Он – его часть, которая повторяет все циклы движения мифологического целого: рождение – смерть – новое рождение... Существует система ритуалов и обрядов, символизирующих эту причастность к циклическому движению (инициация и др.). В античном мире все иначе. Мифологическое таинство происходит лишь раз – скажем, на Олимпе. О нем рассказывают, его театрализируют, им вдохновляются... Но никому в голову не приходит второй раз украсть у богов огонь. Это – самобытный миф, и он не воспроизводим в обыденной жизни. Таков и миф об Эдипе. Который Фрейд, по сути, деса-кразировал, по крайней мере, превратил в некий аналог первобытного мифа. И даже сделал большее – полностью перевел его в сферу профанного. Ведь даже у первобытных людей мистерии разыгрывались в особых – сакральных местах. И, между прочим, сейчас очень многие философы, историки культуры, социологи отмечают, что современное человечество ближе не к античности (хотя О. Манделштам с надеждой и верой писал: «и все-таки мы – эллины»), а к первобытности. Новейшая эпоха – своего рода диалектическое снятие первобытности на новом витке. В этом есть своя правда. Весь мир воспроизводит себя в ограниченном

наборе технологий, которые заменяют собой творение оригинального. Понятие авторства утрачено. Вместо личностей действуют «социальные акторы». У всех «Эдипов комплекс»... Кстати, в книге «Психология развития человека» я писал о том, что именно это и лежит в основе современной научной мифологии, которая лишь повторяет мифологию реальной жизни¹.

И все же, нам не уйти от вопроса: стоит ли за «Эдиповым комплексом» что-то конкретное в этой самой реальной жизни? Безусловно, стоит. Мама – не только для мальчика, для ребенка вообще – не просто самый близкий человек. Это часть того целого, в которое они были слиты воедино физически и которое долгое время продолжает соединять их психологически. Мама и дитя – продолжения, «альтер эго» друг друга. Ясно, что любое, самое невинное «посягательство» (например, отвлечение внимания в пользу другого человека) на свое «второе Я» воспринимается ребенком очень интимно, а иногда и болезненно.

Разумеется, существуют определенные особенности отношения мальчиков и девочек к мамам и папам. Им посвящено значительное число психологических исследований во всем мире. Но миф об Эдипе объясняет эти особенности не больше, чем миф о Сизифе.

Только вот в объяснении ли психологии человека состояла миссия Фрейда и всего психоанализа?

Сегодня принято говорить о проектном подходе к человеку в психологии, в котором видят продолжение логики формирующего эксперимента (генетико-моделирующего метода) школы Л.С. Выготского. А между тем, именно З. Фрейд, во многом сам того – естественно – не сознавая, сумел реализовать его в глобальных масштабах европейской культуры XX столетия. Он придумал и внушил человечеству такие комплексы, которые до того оно не испытывало, но после него стало переживать острее и сильнее, чем свои реальные проблемы и боли. Фрейд гениально воплотил в жизнь сотворенный им же миф («проект»). И тут ему сослужили полезную службу все средства, что были у него под рукой, – и античная мифология, и биографии великих людей, и материалы клинических исследований, и даже опыт анализа собственных невротических состояний, а также многое другое. Разумеется, Фрейд действовал не «голыми руками», а при помощи посредников. Свой посыл он транслировал не только через написанные им тексты (которые читал сравнительно ограниченный круг людей), но и через армию психоаналитиков (которые возвели свое ремесло в одну из «знаковых» профессий столетия), невротизированных или добровольно «невротизировавшихся» художников, писателей и т. д.

Проектная мифология Фрейда...

Фрейд – обманщик? Да! Но люди были «сами обманываться рады». Сами рвались на психоаналитическую кушетку. Потому что через игры с потоками свободных ассоциаций, в собственных оговорках, ослышках, описках, проекциях, сублимациях, переносах... узнавали о себе то, о чем не могли помыслить в XIX веке. В том числе, энергия бессознательного запустила механизм сознания и самосознания культуры XX столетия. Века экспериментов, проектов и... провокаций. Для которого «объяснения» века предшествующего не годились. И в целом, «объяснения» утратили статус универсального инструмента самосознания. Фрейд это гениально понял. Придя к этому пониманию не сразу и тропами весьма «партизанскими». Как говорил о нем Выготский (по другому поводу) – «хромая, шел к правде»².

Даже если брать за «точку отсчета» истории психоанализа публикацию «Исследований истерии» Фрейда и Брейера (1895)³, как это многими принято, то важно учесть, что на тот момент его родоначальнику было почти 40 лет. Для «понимания», рефлексии которого мы обнаруживаем в гораздо более поздних работах, Фрейду нужно было достичь зрелости в культуре XIX века. Вдоволь надышаться ее духом, чтобы почувствовать некоторое стеснение в новом дыхании – вызванное естественными историческими ограничениями уходящего времени.

Как бы там ни было, европейская культура XX века без Фрейда была бы иной.

Фрейду – 160, на дворе третье тысячелетие. А мы сегодня даже не оговариваемся – говорим «по Фрейду». В том числе – о Фрейде. И много делаем – по нему же.

Провокация продолжается.

Примечания

¹ Кудрявцев В.Т. Психология развития человека. Основания культурно-исторического подхода. Рига, 1999.

² Оппозиция «Выготский – Фрейд» в психологии аналогична оппозиции «Спиноза – Декарт» в философии. За ними стоит противостояние монизма и дуализма во взглядах на сам принцип конструкции субъективного мира человека. Выготский выступал против дуалистического (картезианского) раскола психологии не потому, что это «не соответствует марксизму», а потому что такой раскол «узаконивает» шизофренический схизис (расщепление) субъективного мира, самой реальности психического. В монистической логике

марксизма (снятого спинозизма) он усматривал радикальное «антисхизисное» средство.

Между прочим, реакцией на этот схизис стало возникновение на Западе, через 20 лет после Выготского, гуманистической психологии. Почитая высшей ценностью изначальную целостность человека и считая своей практической целью содействие в ее культивировании, она провозгласила себя «третьей силой», альтернативной психоанализу и бихевиоризму. Этот «порядковый номер» многое говорит о глубине теоретического видения проблемы. Ведь, по большому счету, сил – не три, а две: «схизисная», внутри которой психоанализ и бихевиоризм объединял картезианский способ мышления, и «антисхизисная», на роль которой претендовала гуманистическая психология, хотя свои «права» на нее с большими теоретическими основаниями уже заявила культурно-историческая психология в лице Выготского. Тем не менее, я уверен в продуктивности диалога культурно-исторической и гуманистической психологии, поскольку разными путями они решают во многом общий круг задач и ориентируются при этом на близкие ценностные приоритеты.

Продолжая аналогию оппозиций «Выготский – Фрейд» и «Спиноза – Декарт», следует отметить еще один момент. В психологии Декарт «предстал» не только в образе Фрейда, но и в образе Вундта.

Фрейд жестко, драматично противопоставил «вершинные» формы сознания культурного человека и «глубинные» бессознательные импульсы, столкнул их в «душераздирающем» (в буквальном смысле слова!) конфликте на арене Его. А затем в поисках способов его разрешения сублимировал «глубинное» в «вершинное». И получилось, что творчество Леонардо да Винчи, Достоевского, христианская вера, первобытный тотемизм – лишь порождения универсальной либидогенной «психической энергии». По этому поводу Выготский писал: «...Психоанализ обнаруживает глубоко статические, а не динамические, консервативные, антидиалектические и антиисторические тенденции. Он сводит высшие психические процессы – личные и коллективные – к примитивным, первобытным, в сущности доисторическим, дочеловеческим корням непосредственно, не оставляя места для истории» (*Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса // Собр. соч. М., 1982. Т. 2. С. 332*). Диагноз – точен. Поспорить можно лишь с квалификацией «корней». У человека корни (если их не отождествлять с «ближайшими предпосылками» человеческой формы жизни) никак не могут быть «доисторическими» и «дочеловеческими». И первобытность – тоже наша история, более того, ее начало, если верить антропологам. (Правда, если верить Марксу, начала «действительной истории» следует ожидать лишь с приходом коммунизма.) Историчны и «психическая энергия», и либидо. Просто все это, действительно, понимается в психоанализе не- и даже антиисторично.

Вундт же развел «глубинную» и «вершинную» психологию по параллелям, предварительно сведя первую к «физиологической психологии», а вторую –

к «психологии народов». Это открыло путь для последующих форм редукционизма, в рамках которых сами понятия вершинного и глубинного попросту утратили смысл. За примерами далеко ходить не надо: бихевиоризм, необихевиоризм, когнитивизм.

Выготский стремился исполнить миссию Спинозы. Как Спиноза «примирил» враждовавшие у Декарта мышление и протяженность в Боге – Субстанции-Природе, так и Выготский соединил вершинное и глубинное в культурном инструменте – знаке. За этим понятием, правда, у него стояла главная идея – *идея овладения человека своим сознанием и бытием*.

Весь этот сюжет остается актуальным и по сей день, т. к. оппозиция картезианского и спинозистского способа мышления сохраняется в современной психологии. Об этом в своих последних выступлениях и работах постоянно говорил один из моих учителей – Феликс Трофимович Михайлов.

³ Брейер Й., Фрейд З. Исследования истерии. СПб., 2005.

Е.Н. Комарова

О рефлексии в структуре литературно-критического метатекста Саши Соколова, В. Аксенова и А. Жолковского

Статья посвящена рефлексии в структуре литературно-критического метатекста, образуемого при целостном прочтении произведений писателей Саши Соколова, В. Аксенова и А. Жолковского. Показано, что процесс взаимовлияния и определенного соперничества между Соколовым и его критиками образует специфический континуум «пишущих, рецептирующих и рефлексирующих» семидесятников-восьмидесятников, чего не наблюдается ни у предшественников из Первой волны, ни у более молодого поколения критиков и писателей. Сделан вывод о том, что появление новых возможностей анализа критики в СМИ в сочетании с существующими в Сети многочисленными мемуарными источниками позволяет провести полноценный сравнительный анализ критических позиций и взаимной рецепции трех перечисленных участников литературного процесса.

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

Критика эмиграции Третьей волны – серьезная, зачастую игровая, как и произведения Саши Соколова. Вокруг рецензий критиков русского зарубежья образуется метатекст Соколова, а реакция на его произведения является неотъемлемой частью их собственной самопрезентации. Рассмотрим это положение на примере обращения к современникам Соколова – В. Аксенову и А. Жолковскому.

Рецензию Аксенова, опубликованную в 1983 г. в «Русской мысли», можно отнести к писательской критике «ближнего круга» (учитывая приятельские отношения Аксенова и Соколова). Несмотря на то что к 1983 г. Аксенов уже являлся профессором

трех университетов США, его статья лишена академизма, да и профессором он был литературного письма, а не чистой филологии. Скорее он решил продемонстрировать творческий потенциал и постмодернистскую игру, задавшись целью извлечь сюжет из внешне бессюжетного произведения.

«Проделав эту работу, я, честно говоря, был даже немного горд собой: извлечение сюжета из прозы такого рода – дело нелегкое», – пишет Аксенов, отмечая, что фраза, вынесенная в заголовок статьи – «Ненужное зачеркнуть» – появляется на 152-й странице «Между собакой и волком», как бы давая ключ к чтению этой книги¹.

Спустя два года вышел аксеновский роман «с ключом» «Скажи изюм»², и Саша Соколов по-постмодернистски обыграл эту аллюзию: в манифесте «Palissandr – c'est Moi?» он заявил, что в ответ на упреки в пренебрежении сюжетом ему хочется «взять каравай словесности, изъять из него весь сюжетный изюм и швырнуть в подаянье окрестной сластолюбивой черни»³.

Это очень двойственное высказывание. Выражение «скажи изюм» – аналог английского “cheese”, предназначенного для создания определенного выражения лица на фотографии. Ведь сам роман В. Аксенова посвящен альманаху «Метрополь» и скандалу, им вызванному. Но в этом альманахе участвовали в основном печатавшиеся советские писатели.

Поэтому очевидный пастернаковский подтекст

Привыкши выковыривать изюм
Певучестей из жизни сладкой сайки,
Я раз оставить должен был стезю
Объевшегося рифмами всезнайки⁴.

и создает двойственность, которая связана с содержанием вступления в роман в стихах «Спекторский» (1930), где Пастернак, как известно, приступил к работе над библиографической ленинианой. Похоже, что попытка создать и свободный и одновременно подцензурный советский альманах Соколову близкой не показалась, равно как и посвященный этому роман.

Значимое место в «Palissandr – c'est Moi?» занимает описание взаимоотношений Соколова с А. Жолковским, на примере которого мы в динамике наблюдаем трансформацию академической критики в писательскую критику «ближнего круга». Жолковский, состоявшийся к 1985 г. – к моменту публикации «Палисандрии» – как профессор Корнелльского университета, изначально интерпретировал творчество Соколова с академической точки зрения.

Так, в статье от 1987 г. «Стилистические корни “Палисандрии”» он исследовал границу между стилем и интертекстуальностью, сверхдетерминацию, типологические параллели, темы и мотивы «Палисандрии»⁵. Однако не следует забывать, что во второй половине 80-х гг. Жолковский планомерно переходит от жесткого структурализма к постмодернистской критике, но критике в западном смысле этого слова – criticism (который в русской традиции расценивается как литературоведение). И когда Жолковский отмечает, что Соколов играет с «хорошо известными – хрестоматийными – литературными клише»⁶, отсылая читателя «Палисандрии», в частности, к ахматовскому стихотворению о Пастернаке, необходимо учитывать, что сам он является автором книги «Поэтика Пастернака: Инварианты, структуры, интертексты»⁷. Этот академический текст, очевидно, содержит в себе критический субстрат.

Позиция Жолковского-критика (тем более что его статья вышла в ведущем славистическом журнале *Canadian-American Slavic Studies*, о котором мы уже говорили, да еще в номере, посвященном Соколову монографически) эксплицируется как филологическая университетско-профессорская критика, а имплицитное применение таких методов анализа к Соколову свидетельствует о том, что место последнего в литературе уже определено. Если ученые говорят о писателе, что он создал новый язык – это высшая оценка, и в данном случае оценка эта, безусловно, критическая в смысле «criticism».

Тема «канонизации» Соколова вновь возникает в статье Жолковского «Влюбленно-бледные нарциссы о времени и о себе» («Беседа», 1987). «Технические совершенства, на которые обрекает писателя творческий нарциссизм, материализуются прежде всего в области слога, но захватывают, как правило, и сюжет. Фиксация на зеркале предполагает любовь не только к идеальным поверхностям, но и к изысканной игре симметриями. Таковы Олеша, Набоков, Соколов», – отмечает Жолковский⁸.

Впрочем, самого А. Жолковского не раз обвиняли в нарциссизме, а он отвечал на эти еще советские выпады в соответствующих «виньетках»⁹, поэтому и позицию профессора Университета Констанции И. Смирнова надо тоже рассматривать как критику «игровую», т. е. близкую к «criticism» в западном понимании.

Но Жолковского от Смирнова и Гройса на тот момент отличает стремление реализоваться в качестве писателя, чем объясняется его собственный литературный нарциссизм и поиски своего места в потоке литературы, который уже начал укладываться в рамки постмодернистского канона.

Одним из героев Жолковского, постепенно становящегося все более писателем, стал именно Саша Соколов. В рассказе «Посвящается С.», опубликованном в 1987 г. в «Синтаксисе» (в том же номере, что и «Palissandr – c'est Moi?»), Жолковский, подражая стилю Соколова, выводит образы профессора З. и его друга, писателя С., которые ведут умозрительную беседу о гениальности¹⁰. Текст этот прямо отсылает к работе западного семиотика Р. Барта «S/Z» о постмодернизме. И это тоже особый вид критической рецепции; впоследствии Соколов еще не раз станет героем различных художественных произведений.

«Palissandr – c'est Moi?» посвящено некоему АЖ.

И выглядит это так:

А меж тем профессор Южнокалифорнийского университета Же-жезимне наезжает кататься на лыжах в Вермонт к сочинителю С., – пишет Соколов. – Целыми днями сидя на застекленной террасе виллы с видами на глазированные хребты, приятели попивают глинтвейн и красиво грассируют про российскую литературу. И если в районе обеда оба еще довольно тверды в убеждении, что – одна, то уже ближе к ужину отчетливо различают: две¹¹.

Между тем, «Посвящается С.» входит в сборник «НРЗБ», изданный в 1991 г. в Москве с предисловием третьего участника нашего триумvirата В. Аксенова «Профессор Зет среди Иксов и Игреков». Писатель Аксенов, освоивший правила постмодернистской игры без правил и занявший в ней позицию критика (в зеркальный противовес ученому Жолковскому, занявшему позицию писателя), сообщает, что «Жолковский по сути дела создает уникальный жанр творческого письма на грани беллетристики и структурального анализа»¹².

Предисловие к сборнику мемуарных виньеток «Эросипед» (2003) тоже написал Аксенов. Жолковский вспоминает об этом (и еще о том, как ему передали слова Аксенова «Ну все, Алик стал писателем») в статье «Быть знаменитым...»¹³ от 2012 г. Стало быть, для Жолковского и по сей день позиционирование себя как писателя крайне важно, причем признания он хочет в диапазоне от покойного уже Аксенова до своего почти постоянного собеседника из младшего поколения Д. Быкова.

Даже возвращение к жанру рецензии носит у Жолковского принципиально иной характер: в статье «Джо Сталин в роли самого себя: “Астрофобия” Саши Соколова в переводе Майкла Генри Хейма» («Лос-Анжелес Таймс», 1990) нет былой академической прямоты – это многоплановое эссе, полное постмодернистских подтекстов¹⁴.

Серьезность этих намеков подкреплена серьезностью издания, в котором они опубликованы, что позволяет расценивать весь дискурс как осознанный критический прием.

1987 год можно считать годом признания за текстами Соколова статуса канонических еще и потому, что в этом году был создан так называемый Фонд почитателей творчества Саши Соколова, о чем сообщила лос-анджелесская газета «Панорама»¹⁵.

А в следующем году в «Панораме» вышла статья В. Аксенова «Пасынок капитализма», дублирующая его выступление на встрече советских писателей с писателями-эмигрантами в Копенгагене, где Аксенов заявил о Соколове как о лучшем стилисте и признанном лидере современных лексических новаций среди писателей-эмигрантов¹⁶. Эту статью Аксенова, как и статью для «Русской мысли», в полной мере можно отнести к писательской критике «ближнего круга».

Таким образом, правомерно сделать вывод о крайнем своеобразии интересующих нас двух представителей русского зарубежья, писавших о Саше Соколове. К тому же оба они подолгу жили и живут в России, а вот Соколов этой чести свою родину не достаивает.

Стоит отметить, что целостный процесс взаимовлияния и даже легкого соперничества между Соколовым и его критиками (в нашем случае Жолковским, Аксеновым) образует специфический континуум «пишущих и рецептирующих» семидесятников-восьмидесятников, чего не наблюдается ни у предшественников из Первой волны, ни у более молодого поколения критиков и писателей, для которых Соколов уже просто классик.

Сопоставление количественных и качественных критериев, на основе которых критики воспринимают Соколова как постмодерниста, а также описание стратегии самопрезентации писателя, включающей представительство в израильском журнале «Зеркало» и во многом определившей тон критической рецепции его последней книги «Триптих», вновь возвращают нас к двум ключевым фигурам – В. Аксенову и А. Жолковскому.

Особенностью современного литературного пространства является то, что многие писатели-современники Соколова, дожившие до преклонного возраста, продолжают активно печататься. А вот Соколов незаметен. Его книги появились в СССР в спонтанном, беспорядочном потоке «возвращенной литературы», но к настоящему времени иерархия установлена достаточно четко, и в соответствии с ней Соколов остался, по сути, в 80-х гг. «Положим, мне предложили бы: пусть ты будешь писать, как, скажем, Василий

Аксенов – так же быстро и так же добротнo, – говорит Соколов. – Конечно, хотелось бы, чтобы у меня тоже было двадцать романов (у него 13 или 14), а потом подумаешь как следует – не-е-ет, не согласился бы»¹⁷.

Соответственно когда о Соколове рассуждают В. Аксенов или А. Жолковский (а также Е. Попов, А. Битов, В. Ерофеев или Э. Лимонов), это ложится в рамки стратегии самопрезентации писателя, подтверждает его намерение казаться глубинным, загадочным классиком. Однако и Жолковский, и Аксенов, будучи писателями русского зарубежья, в итоге обратились к российской литературной ситуации, приняли в ней живое участие. Но то, что между ними и Соколовым в эмигрантский период шла тонкая интертекстуальная игра, современные критики совершенно не желают отражать. Отчасти об этом уже было заявлено в предыдущих материалах автора данной статьи¹⁸.

Вследствие того что с 1990-х гг. Соколов не является современным писателем, в рецепции его творчества большую долю занимают вторичные виды критики, его произведения разобраны на цитаты для эпитафий, предваряющих статьи на *актуальные* темы¹⁹. Соколов и сам превратился в героя художественной литературы.

Начало этому превращению было положено А. Жолковским в «Посвящается С.» (1987). В том же году вышла книга В. Аксенова «В поисках грустного ээби», – в отличие от рассказа Жолковского с его постмодернистской доминантой, достаточно реалистичная, как, впрочем, и «Ожог», где живо описана атмосфера московского андеграунда 1970-х гг.

Однако в художественных произведениях 2000-х гг. не прослеживается ни стилистических экспериментов, которые интересовали Жолковского, ни важных биографических подробностей жизни писателя, которые отразил Аксенов, а есть лишь большая доля вымысла ради вымысла – своеобразная антитеза «искусству ради искусства».

И это – закономерное следствие того, что дружеская постмодернистская игра между Соколовым и его критиками (в первую очередь, В. Аксеновым и А. Жолковским), которая велась с определенной долей соперничества за писательские лавры, с нынешним поколением критиков невозможна: эпоха постмодернизма осталась в прошлом.

Недаром вопрос жанра по отношению к постмодернистской прозе оказался многожды актуален в постпостмодернистской ситуации, когда размытие границ и превращение в критику сложнейшего структуралистского построения эпохи стало абсолютно очевидным.

Не просто через творчество, но и через жизнь Соколова проходит определенный дуализм, позволяющий выявить некий двоичный код.

Базовый комплект противопоставлений (в соответствии с постмодернистской системой ценностей – контрастов), у Соколова – родина и эмиграция, комсомол и капитализм (работа на США, хоть и не столь откровенная, как в случае с отцом-разведчиком), двойственная реальность героя «Школы для дураков», разлет «на точеных по гладкому» между собакой и волком, «уже было» и предугаданное «еще будет», между которыми мечется гермафродит Палисандр, S/Z, Ж/Z, иксы и игреки, «Об одной встрече» и «О другой встрече» (финальное проявление постмодернистской *игры* со стороны Соколова, который попытался продолжить диалог вослед и вопреки тому, что оппонент уже по ту сторону Леты), кажущиеся противоречия в биографии писателя («высоколобый» лыжный тренер, то ли аполитичный необразованный эстет-младоземigrant, то ли претендент на Нобелевку и воин «холодной войны»), пренебрежение, высказываемое представителям массмедийной прессы с намеком на то, что российские журналисты – *увы*, не «ближний круг», не писатели-профессоры, во времена бывшие способные принять вызов и красиво, взаимовыгодно отразить его в прессе. Наконец, апофеоз этого дуализма – «зазеркалье», аналог андеграундного Вермонта в постсолженицынскую эру, которая – опять же – так и не стала постсоколовской.

В условиях рыночной экономики мнение критиков не столько определяет коммерческий успех книги, сколько по факту констатирует его наличие или отсутствие. Продавцам беллетристики не нужен новый Соколов, им более выгоден живой памятник, «русский Сэлинджер», повышающий инвестиционную привлекательность книжного бизнеса в целом. Соколов слишком медленно писал, слишком долго прятался (стратегию ухода от мира, сокрытия своей реальной жизни показал миру В. Пелевин). Чтобы войти в текущую литературную ситуацию, пришлось бы создать новый метатекст по отношению к Жолковскому, Битову, Пелевину и др., но для этого необходимо навещать Россию, участвовать в ее литературной жизни. Невозможно делать это из Канады.

И Соколов перестал писать под предлогом того, что в эру кризиса культурной ситуации у него не может быть достойных тиражей, устроил показательную литературную забастовку, ушел в «зазеркалье». В силу этих причин «Триптих» был расценен как продолжение не прозы, не поэзии и даже не эссеистики Саши Соколова, а его молчания.

Таким образом, появление новых возможностей анализа критики в СМИ (включая и выложенные номера периодики за предыдущие десятилетия) в сочетании с существующими в Сети многочисленными мемуарными источниками позволило нам провести сравнительный анализ критических позиций существенного числа активных участников литературного процесса интересующих нас эпох. И эта работа будет продолжена.

Примечания

- ¹ Аксенов В. Ненужное зачеркнуть: Заметки о прозе Саши Соколова // Русская мысль. 1983. 16 июня.
- ² Аксенов В. Скажи изюм. Энн-Арбор, Мичиган: Ардис, 1985.
- ³ Соколов Саша. Palissandr – c'est moi? // Синтаксис. 1987. № 18. С. 197.
- ⁴ Спекторский // Сайт, посвященный творчеству Б. Пастернака. [Электронный ресурс] URL: <http://www.b-pasternak.ru/vse-stixotvoreniya/vstuplenie> (дата обращения: 18.09.2016).
- ⁵ Zholkovsky A. The Stylistic Roots of Palisandria // Canadian-American Slavic Studies. 1987. Vol. 21. № 3–4. P. 369–400.
- ⁶ Ibid. P. 400.
- ⁷ Жолковский А. Поэтика Пастернака: Инварианты, структуры, интертексты. М.: Новое литературное обозрение, 2011.
- ⁸ Жолковский А. Влюбленно-бледные нарциссы о времени и о себе // Беседа. 1987. № 6.
- ⁹ См.: Быков и Жолковский // Livejournal. [Электронный ресурс] URL: <http://ryumaya.ru.livejournal.com/24710.html> (дата обращения: 15.07.2016).
- ¹⁰ Жолковский А. Посвящается С. // Синтаксис. 1987. № 18. С. 203–212.
- ¹¹ Соколов Саша. Указ. соч.
- ¹² Аксенов В. Профессор Зет среди Иксов и Игреков // Жолковский А. НРЗБ: Рассказы. М.: Топа, 1991. С. 3.
- ¹³ Жолковский А. Быть знаменитым... // Звезда. 2012. № 11. С. 215.
- ¹⁴ Zholkovsky A. Starring Joe Stalin as Himself: Astrophobia by Sasha Sokolov translated by Michael Henry Heim // Los Angeles Times. 1990. 11 Febr.
- ¹⁵ Стиваковский С. Фонд почитателей творчества Саши Соколова // Панорама. 1987. 6–13 ноября.
- ¹⁶ Аксенов В. Пасынок капитализма // Панорама. 1988. 7–24 июня. С. 7.
- ¹⁷ Терещенко М. Саша Соколов: «Я не принимаю большую часть русского словаря» // Газета. 2004. 21 дек. С. 1.
- ¹⁸ См.: Комарова Е. К вопросу о русском постмодернизме и причислении к нему писателя-эмигранта Саши Соколова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. Краснодар, 2013. № 2. С. 204–210; Она же.

Отражение Саши Соколова в журнале «Зеркало» (К вопросу о самопрезентации русского писателя-эмигранта в эмигрантской прессе) // Вестник Российского государственного гуманитарного университета. М., 2013. № 12 (113). (Серия «Филологические науки. Журналистика. Литературная критика»). С. 86–91; *Она же*. Рецепция творчества Саши Соколова в критике русского зарубежья 1970–1980-х гг. // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов, 2013. № 10 (28). С. 85–89.

- ¹⁹ См., например: *Работнов Н.* Позапрошлые полвека // Знамя. 2007. № 9. С. 149–175; *Усыскин Л.* Гайто Газданов. Призрак Александра Вольфа // Журнал «Новая русская книга» в ЖЗ. [Электронный ресурс] URL: <http://magazines.russ.ru/nrk/2001/2/usy.html> (дата обращения: 18.05.2016).

Живая классика

Два издания книги Ивана Ивича «Человек как animal symbolicum. Развитие символических способностей»

Событие и фрагмент монографии

27 мая в Златиборе на конференции Общества психологов Сербии состоялась презентация третьего сербского издания книги выдающегося ученого, последователя Л.С. Выготского, подвижника культурно-исторической психологии профессора Ивана Ивича «Человек как animal symbolicum. Развитие символических способностей» (Beograd: Zavod za udžbenike, 2015) и ее первого русского издания (Казань: Центр социально-гуманитарного образования; Центр развивающего образования Владимира Кудрявцева и Ольги Соболевой, 2016).

Уникальность этого события определена четырьмя обстоятельствами. Во-первых, это – первая книга сербского психолога, переведенная на русский язык. Во-вторых, мотивом для работы над третьим сербским изданием стало предложение перевести книгу на русский язык (пожелание сделать это высказывал автору еще в начале 1980-х гг. ученик Л.С. Выготского А.В. Запорожец, тогда директор Института дошкольного воспитания АПН СССР). В-третьих, третье издание И. Ивич дополнил новой частью. В-четвертых, в Сербии и России книги вышли почти одновременно.

Предлагаем вниманию читателя два предисловия к книге – написанные ее автором И. Ивичем и научным редактором русского перевода В.Т. Кудрявцевым, а также фрагмент новой части монографии.

Предисловие автора к русскоязычному изданию

Настоящая книга впервые издана в 1978 г., а переиздана в 1981 г.¹ Она вышла крупным для такого рода печатных изданий тиражом, неожиданно для автора.

Предлагаемое новое издание является дополненным: содержание прежнего текста не изменилось, но добавлена новая, объемная

часть – *Раздел четвертый – новые открытия*. Начало новой главы под названием *Пролог* связывает ранние издания с настоящим, дополненным изданием.

Новая глава имеет двойную функцию. Во-первых, в ней фундаментально пересмотрено прежнее издание, так как со времени его выхода в свет прошло 37 лет, и тем самым опубликованные результаты и заключения прошли серьезное испытание временем – вернейшее из всех испытаний для всего, созданного руками человека. О результатах такого пересмотра судить самому читателю, поскольку в новой главе в сжатом виде изложены заключения раннего издания в их взаимосвязи и соотношениях с новыми релевантными исследованиями. Во-вторых, функция новой главы – в ее попытке синтезировать многочисленные новые исследования, касающиеся проблем, рассмотренных в настоящей книге.

Главная заслуга в появлении нового, дополненного издания принадлежит моему российскому коллеге и другу – В.Т. Кудрявцеву. А именно: он, будучи молодым исследователем, частично ознакомился с содержанием первого издания настоящей книги и уже тогда высказал мнение, что книгу следует перевести на русский язык. Несколько лет назад он, будучи уже директором Института дошкольного образования и семейного воспитания Российской академии образования, вновь предложил выполнить перевод книги на русский язык. После долгих раздумий над этой идеей я пришел к выводу, что переводить книгу в том виде, в каком она опубликована много лет назад, смысла не имеет, однако же согласился – при условии, что мною будет написана новая глава и предпринята попытка осуществить новый синтез избранных работ по вопросам, рассмотренным в книге. Не будь инициативы моего российского коллеги, я никогда не решился бы на такое «приключение» – взяться за работу над новым изданием. Вот почему я должен выразить глубокую признательность коллеге В.Т. Кудрявцеву.

Работе над этим я посвятил последних два-три года, и результат этой работы изложил в сжатом виде в новой главе дополненного издания.

Самим содержанием настоящей книги и ее переводом на русский язык я в некотором роде возвращаю свой личный долг. Ибо читатель может и сам убедиться, что все основополагающие идеи, на которых выстраивалась книга, принадлежат гениальному советскому (российскому) психологу Л.С. Выготскому. Разработкой этих идей я по крайней мере отчасти отдаю должное российской культуре и российской науке за их вклад в мое профессиональное развитие.

За перевод книги на русский язык выражаю особую признательность переводчику Ю.Л. Шапич. Благодаря ее компетентности в русском и сербском языках (филологическому образованию на родном русском языке и диплому мастера славистики на сербском), добросовестному отношению к переводу и преданности работе, идеи настоящей книги адекватным образом представлены вниманию российского читателя.

Иван Ивич
Белград, июнь 2015

«Культурный пропуск» в человеческий мир – большой и малый

Слово научного редактора

На обложке этой книги – фотография, сделанная ее автором, сербским психологом профессором Иваном Ивичем, известным своим подвижничеством в разработке проблематики психологии развития, образования, детства с позиций культурно-исторического и деятельностного подходов. Обложка оригинального сербского издания – с той же фотографией. И мы договорились с автором, что она станет и «лицом» русского издания.

На снимке схвачена самая первая «социальная», адресованная другому, взрослому человеку улыбка дочери Ивана Ивича в возрасте 2 месяцев 10 дней. Она – составляющая того, что в 1920-е гг. выдающийся советский ученый-физиолог, врач и психолог Н.М. Щелованов назвал «комплексом оживления», через который проходит один из Рубиконов детского развития. Вспомните: это – больше, чем улыбка. В ней и радость, и восторг, и чувство открытия чего-то чудесного, и какая-то недосказанная (а как досказать?) полнота бытия, и безграничное, безусловное доверие самому дороговому человеку. От которого ничего не надо, кроме того, чтобы он просто был рядом. Просто как «факт жизни». А за этим человеком – целый мир. И именно поэтому миру можно доверять, находить в нем источники радости и восхищения, открывать и переоткрывать его... И он уже не за спиной взрослого, а где-то в пространстве между двумя улыбками – взрослой и детской.

Улыбка – это пропуск во внутренний мир человека, который он выдает другим людям. С разными степенями доступа. Иногда – разовый, иногда – постоянный. Трудно сказать, насколько достоверна

«сетевая» статистика, но гласит она о том, что в среднем ребенок улыбается 400 раз в день, тогда как взрослый – всего 17. И все же, «скупой» на улыбку взрослый дарит ее первым. Мой друг психолог Вадим Петровский однажды высказал идею о том, что улыбка – это своего рода возвращенный дар. Поначалу маленький ребенок «улыбается» произвольно, можно сказать, «самопроизвольно». Но взрослый прочитывает в «моторике мелких мышц лица» малыша экспрессию – улыбку и как бы подхватывает ее, улыбаясь в ответ. Улыбка возвращается малышу...

Как не вспомнить Марину Цветаеву: «Стихи? Да были ли они? Не помню ни слов, ни смыслов. И смыслы и слова растворялись, терялись, растекались в улыбке, малиновой и широкой, как заря. Да будь она хоть гением в женском естестве, больше о нем, чем этой улыбкой своей, она бы не сказала. Это не было улыбающееся лицо – их много, они забываются, это не был рот – он в улыбке терялся, ничего не было, кроме улыбки: непрерывной раздвигаемости – губ, уже смытых ею! Улыбка – и ничего кроме, раствор мира в улыбке, сама улыбка: улыбка. И если спросят меня о земле – на другой планете – что я там видела, что запомнила там, перебрав и отбросив многое – улыбнусь». Мир растворен в улыбке. Может ли он быть узан и познан в ней и через нее? Хотя самое главное и непростое для понимания – конечно же, сама улыбка... Превратившаяся из интимной экспрессии в *символ*, выразитель человеческого в человеке, объединяющий людей не только очно, но и заочно. В глобальном пространстве и историческом времени мира человека. В улыбке Джоконды, писал мой учитель В.В. Давыдов, продолжают жить эмоции Леонардо. И не только виртуально – в наших с вами реальных переживаниях. Мы пять столетий «всем миром» бьемся над загадкой этой улыбки, пытаемся расшифровать ее *как символ* и в этом не столько приближаемся к разгадке, сколько сближаемся друг с другом. Искусство остается при своих «тайных символах», эмоционально сплавивая перед этими «тайнами» людей. Но и прочая, куда менее загадочная символика, как и культура в целом, выполняет «объединяющую функцию». И в этом объединении людей, которые, даже не будучи знакомыми, становятся уже *не безразличными друг другу*, символ превращается в инструмент изменения чего-то значимого, важного внутри каждого из них.

Улыбка дочери вдохновила отца-психолога. По «линии» детской улыбки прошел Рубикон и в научной биографии Ивана Ивича. Как он рассказывал, эта улыбка буквально «развернула» его: от Жана Пиаже, в логике которого он изучал развивающуюся психику

ребенка, к Льву Выготскому, создателю культурно-исторического подхода в психологии развития человека.

Сегодня Иван Ивич уже сам стал классиком культурно-исторической и «дочерней» – теоретико-деятельностной психологии (хотя отношения между ними не всегда однозначны), основы которых заложены отечественными психологами Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, А.Р. Лурией, Д.Б. Элькониным, А.В. Запорожцем, П.Я. Гальпериным, В.В. Давыдовым, одним из ведущих продолжателей их традиций за рубежом. Культурно-историческая психология Выготского – мировой тренд. Выготского переводят и читают во всем мире уже не только психологи («выготскианство», к примеру, дало свои всходы в практике образовании Старого и Нового Света). Идеи Выготского подобны бумерангу. Они огибают земной шар, овладевая научными умами и превращаясь в язык реальных дел, социальной практики, возвращаются на родину. В виде переведенных книг, докладов наших зарубежных коллег на конференциях и семинарах. Бывает так, что возвратившийся бумеранг не всегда узнается. За время полета он «оброс» новыми смыслами. И с этим уже нельзя не считаться.

Такова и книга проф. Ивича, которую вы держите в своих руках. В мои собственные руки она, ее первое белградское издание попало больше 20 лет назад. И тогда же возникла мечта увидеть ее переведенной на русский. Мне показалось несправедливым, что одна из самых важных, прорывных работ о символической функции человеческого сознания (один из исследовательских акцентов Выготского, делавшийся многими и до и после него, но у него – в высшей степени самобытный), грандиозная картина развития которой предстает в книге, до сих пор не встретила с русским читателем. Предысторию этой «встречи» расскажет сам автор в предисловии к данному изданию. Примечательно, что она состоится в 2016 году, когда в России и во всем мире отмечается 120-летие Л.С. Выготского (кстати, это и год 120-летия Ж. Пиаже, помимо всего прочего, выдающегося исследователя символической функции и ее генеза).

Не могу не отметить: наш контакт с Иваном Ивичем был установлен благодаря его последовательнице – моей сербской коллеге и другу Весне Яниевич-Попович, за что я ей глубоко признателен.

Символ – одновременно «культурный пропуск» в человеческое сообщество и во внутренний мир человека. В том числе – инструмент открытия самого себя. Принципиально то, из чьих рук и при каких обстоятельствах его получают. Как и то, что умение «пользоваться» им формируется не по шаблону, а является особой спо-

собностью – в значительной степени поисковой, «постигающей», творческой. Способностью, которая имеет свою специфическую линию развития в онтогенезе «человеческого в человеке».

Об этом – книга Ивана Ивича.

В.Т. Кудрявцев
доктор психологических наук,
профессор

Фрагмент новой части книги Ивана Ивича
«Человек как animal symbolicum.
Развитие символических способностей»

Усвоение языковой системы

Ментальные образы, сновидения, рисунки детей, символическая игра детей и ритуал – все это естественные семиотические системы, иконические, менее или более однородные. Язык также является семиотической системой, но особой и значительно отличающейся от предшествующих. Первая особенность заключается в том, что язык существует как социальная семиотическая система, конвенциональная и арбитрарная, кодифицированная и инстанцированная. Вследствие этого происходит аккумуляция изменений в языке и каждому поколению передается уже сформированная языковая система, которую ему предстоит усвоить.

Семиотическая природа языка также весьма специфична. Язык – это семиотическая система, в которой наиболее ярко выражаются некоторые отличительные признаки семиотического, описанные ранее: дискретность, арбитрарность, пропозициональность, категориальность, реляционная структура, многоуровневая структура (что включает и двойную артикуляцию и различие глубинной и поверхностной структуры языка).

Многие важнейшие психологические следствия проистекают из семиотической природы языковой системы. В отличие от иконических систем, для которых, как видим, характерна simultанность и общность, усвоение и использование языка подразумевает анализ и секвенциальность (линейность и темпоральность). И когда язык используется для коммуникации, и когда используется как орудие мышления, реальность (либо внешняя, либо внутренняя) всегда расчленяется и раздробляется, и результаты этого анализа фиксируются в виде лексических единиц. Но одновременно и

неотделимо от этого процесса анализа развивается также процесс соединения, синтеза и комбинирования. В языке он осуществляется с помощью системы грамматических средств (функциональные классы слов, порядок слов, грамматические морфемы, изменения слов) и грамматических правил (синтаксических, семантических, фонологических). Такие языковые средства и правила служат для выражения структурных отношений между объектами, свойствами, действиями.

В основе этого развитая языковая система появляется как семиотический изоморф реальности, как основное семиотическое средство для приобретения и выражения общего человеческого опыта: язык, оформленный как система со своей сложной многоуровневой организацией, является наиболее полным семиотическим субститутом реальности, с помощью которого может выполняться наиболее полная и плодотворная семиотическая деятельность.

Безусловно, долог онтогенетический путь развития до этого конечного состояния. Мы убедились, что речь, являющаяся наиболее мощным семиотическим средством для человека, начинает свое развитие в форме предсемиотической речи. В условиях, когда ребенок включен в интенсивную коммуникацию, а сенсорно-моторный интеллект еще не обеспечил ему интеллектуальные предпосылки к созданию семиотической функции, иначе и быть не может. Когда же в течение второго года жизни ребенка создаются эти предпосылки, – появляется речь, которая имеет основные (минимальные) отличительные признаки семиотического. Мы уже убедились, что в первых словах, даже до того, как ребенок способен создавать первые многочленные выражения, присутствует различие знака и означаемого, символическая референция (денотация), обозначение отсутствующих денотатов (а это также подразумевает определенную отсрочку во времени), обозначение начальных классов денотатов (правда, в виде преувеличенной генерализации первых слов). Однако в этих началах развития речи еще не сформировалась языковая система, слова не используются в сложном семиотическом смысле (например, еще не закончена интериоризация речи, так что она еще не используется как средство мышления и управления собственным поведением). Другими словами, в начальной форме речи отсутствует настоящая пропозициональность, грамматика, реляционная структура, отсутствует сложная иерархическая многослойная организация языка, творчества. Другими словами, язык еще не является системой с ее определенными психологическими последствиями. Вот почему необходимо хотя бы схематически проследить за возникновением семиотических свойств, которые будут

способствовать тому, чтобы первые слова у ребенка преобразились в семиотическую вербальную систему.

Многие современные психолингвисты, следуя за старшим поколением авторов, уже в первых одночленных высказываниях ребенка делают попытки обнаружить доказательства сформированной у ребенка минимальной языковой системы. А именно: некоторые психолингвисты старого и нового поколения (особенно Макнил [McNeill 1970] находят в одночленных высказываниях (которые они называют «слова-предложения» или «холо-фразы») достаточно причин, чтобы приписать ребенку наличие грамматики. В таком высказывании, как, например, «джи-джи» (слово, которым девятимесячный сын Павловича называл лошадь, лошадиный бег рысью и лошадь, бегущую рысью [Pavlovitch, 1920: 135], по мнению таких авторов, содержится полное предложение. По их логике, взрослые в состоянии понять целую мысль на основании высказанного слова и цельности контекста, в котором это слово высказано, и который ребенок имел намерение передать; это значит, что между тем, что ребенок произнес на самом деле, и тем, что он имел в виду, существует несоответствие; поверхностный уровень выражения не содержит все то, что присутствует в сознании ребенка (в глубинной структуре этого одночленного высказывания); это происходит скорее всего из-за ограниченности краткосрочной памяти; поэтому ребенку нужно приписать гораздо большую языковую компетенцию, чем та, которая заметна на поверхности в его выражении. Отсюда, по мнению этих авторов [McNeill 1970], и в одночленных высказываниях могут быть обнаружены настоящая пропозициональность (например, «джи-джи» значит «это лошадь»), такие сложные грамматические отношения как субъект предложения («джи-джи» – «лошадь бежит»), объект («джи-джи» – «хочу лошадь») или обстоятельство места («джи-джи» – «лошадь здесь») и т. д.

В настоящее время приведено немало логических аргументов² и известных эмпирических доказательств в опровержение такой интерпретации первых высказываний ребенка, согласно которым ребенок в этот период развития провозглашается компетентным в языке для создания полных предложений, и лишь экстралингвистические факторы (такие, как память) сдерживают его.

Однако такая интерпретация одночленных высказываний выдвигает общий вопрос, являющийся центральным при рассмотрении семиотических аспектов развития речи. По какой причине ребенок создает одночленные высказывания на начальной стадии развития речи – из-за того, что его мысль не аналитична, и в связи с этим его высказывание выражает нерасчлененную мысль, или семантическая

интенция выражена явно, т. е. ребенок совсем ясно и четко понимает то, что хочет сказать, но ему не хватает языковых средств для выражения? Другими словами, здесь мы сталкиваемся с одним аспектом проблемы отношений общей познавательной речи и речевого развития ребенка. Подобные проблемы встречаются во все периоды речевого развития. Когда ребенок начинает создавать двухчленные и многочленные высказывания после одночленных, мы сталкиваемся с той формой речи, которая называется «телеграфной»: ребенок опускает все грамматические морфемы в выражении (морфемы, имеющие исключительно грамматические функции), оставляя только «содержательные» слова (означающие денотаты). Например, произнесенная ребенком фраза «тетя машина» в зависимости от контекста может иметь различные значения (тетина машина, тетя в машине, у тети есть машина). И снова возникает уже известный вопрос: отчетливо ли ребенок мысленно расчленяет то, что хочет сказать, но ему не хватает языковых средств, или сама мысль ребенка еще не совсем ясна, и поэтому языковое выражения этой мысли неопределенно? Подобные вопросы возникают и в том случае, когда ребенок создает высказывания о временных или причинных отношениях: испытывает ли ребенок трудности в понимании этих отношений, и поэтому его высказывания лишь отражают его интеллектуальную незрелость, или эти понятия уже сложились, но ему еще не хватает (и почему не хватает) языковых средств для выражения этих отношений?

Этот вопрос становится еще более актуальным и потому, что в современной генетической психолингвистике существуют теории (уже упомянутые), согласно которым языковая способность развивается быстрее и созревает раньше, чем общая интеллектуальная способность. На основании этого можно было бы предположить, что синтаксические структуры (например, для выражения каузальных отношений и т. д.) развиты до установления понятий об отношениях, которые могут быть выражены этими структурами. Многие замечания о развитии речи свидетельствуют именно о том, что некоторые языковые формы используются ребенком и до того, как он достиг ментальной зрелости для понимания содержания, передаваемых данными формами.

Так мы приходим к основной дилемме отношений когнитивного (общего когнитивного, кроме языкового) и языкового развития. С одной стороны, мы имеем «когнитивный подход», который наиболее ревностно отстаивает школа Пиаже (после Пиаже, особенно Синклер [Sinclair 1974]). Этот подход сокращенно звучит так: для появления любого нового явления в речевом развитии необходимо существование когнитивных предпосылок, т. е. необходимо: а) чтобы

ребенок имел понятие о физических и социальных явлениях, кодируемых в языке, и только потом усваивал грамматику, в соответствии с которой производится кодирование; б) чтобы ребенок был способен принимать, обрабатывать, организовать и сохранять языковые данные (Словин). Кажется, что нет ничего логичнее, чем такой подход.

Однако, с другой стороны, некоторые факты о развитии речи у ребенка доказывают, что также имеются основания для полностью противоположной точки зрения. Основные синтаксические структуры развиваются действительно рано (в дошкольном возрасте), и с их помощью могут выражаться чрезвычайно сложные отношения, для понимания которых ребенок еще не развился интеллектуально. Например, сам Пиаже в некоторых ранних работах [Пиаже 1924] доказал, что ребенок использует фразы для выражения каузальных значений («потому что», «почему» и предложные конструкции с этими выражениями), даже тогда, когда он еще не в состоянии понять реальные каузальные отношения. Именно эти исследования Пиаже навели Выготского [Выготский 1956] на мысль сформулировать положение, полностью противоречащее «когнитивной теории». В частности, анализируя отношения речи и мышления, Выготский делает следующие заключения: «Ребенок овладевает синтаксисом речи раньше, чем он овладевает синтаксисом мысли» [Выготский 1956: 138]. А также: «Грамматика при формировании речи у ребенка несколько опережает логику» [Выготский 1956: 332]. Такие мысли близки всем представителям генетической психолингвистики, которые опираются на теорию Хомского и придерживаются позиции об автономной языковой способности, имеющей специфическую функцию служить для оперирования языковыми данными и развивающейся рано и независимо от общего развития сознания. (Несмотря на совпадение некоторых формулировок, сам Выготский не придерживается такой точки зрения.)

Когнитивный подход защищать нетрудно: достаточно привести логически-теоретические и экспериментальные доказательства, на которых он основывается. Кажется очевидным, что необходимо понять некоторые явления (свойства, отношения и т. д.), чтобы можно было о них говорить. Существует большое число достоверных эмпирических сведений, подтверждающих это, приведем здесь лишь некоторые из них. Мы уже указали на зависимость между развитием сенсорно-моторного интеллекта и возникновением речи. Кромер доказал, что формирование некоторых темпоральных понятий предшествует появлению языковых форм, которые служат для выражения этих понятий. Синклер [Sinclair 1967] установила, что лишь дети, в мысленном развитии

которых установилось понятие консервации, обладают дифференцированным словарем для обозначения размеров объектов, и что только в этом случае они используют сравнительную степень при сравнении размеров объектов. Способность использовать некоторые языковые формы для выражения временной очередности событий (обратной хронологии событий) появляется у детей только по достижении ими реверсibility и формировании ментальных операций в значении Пиаже [Ferreiro and Sinclair 1971], или даже позднее (Симон и др.)

Нет необходимости далее перечислять результаты, говорящие в пользу когнитивной теории, так как она в своей основе аргументирована. Но только в основе, т. е. когда в ней утверждается то, что обязательной предпосылкой для любого прогресса в развитии речи является определенная интеллектуальная зрелость, предварительное понятие о значениях, передаваемых речью.

Однако существуют факты о речевом развитии, которые невозможно объяснить поступательным когнитивным подходом. Один из сторонников этого подхода, Слобин, приводит некоторые факты, которые не вполне соответствуют положениям когнитивной теории. Дело в том, что сравнительные исследования доказывают, что языковые формы для одинаковых видов значений появляются в разное время у детей, усваивающих различные языки. Так, двуязычные дети в определенный период будут использовать локатив в венгерском, не используя его в то же время в сербском языке³; усвоение языковых выражений для множественного числа не закончится даже к 15 годам у детей, усваивающих египетский арабский язык, и т. д. Следовательно, хотя в таких случаях и очевидно, что сформированы понятия о значениях, все же не существует языковых форм для их выражения, так как эти формы сами по себе сложны (например, сербский локатив чисто лингвистически гораздо более трудный и неправильный, чем венгерский, арабские формы множественного числа часто сложны и неправильны и т. д.). Из этого следует, что в когнитивную теорию необходимо внести первую поправку: для использования соответствующих языковых форм недостаточно одного наличия явлений, кодируемых этими формами, необходимо также и преодоление трудностей, которые содержатся в самих языковых средствах.

Данная поправка может быть внесена в когнитивную теорию без особых потрясений, тогда как другие факты ставят ее под вопрос. Мы уже упоминали результаты самого Пиаже, указывающие на то, что некоторые языковые формы (для выражения причинных отношений, например) возникают прежде, чем ребенок в

состоянии понять то, что выражено с помощью этих форм в речи взрослых. Предсемиотическая речь, описанная нами, представляет собой явление того же порядка: первые слова появляются до того, как сенсорно-моторный интеллект обеспечивает интеллектуальные предпосылки к появлению речи. Такие факты являются не исключением, но систематическим явлением. Приведем еще несколько примеров, взятых именно из исследований сторонников когнитивизма. В уже упомянутых исследованиях [Sinclair 1967] об отношении словаря и понятия о консервации установлено, что по крайней мере 10–20% детей, не имеющих понятия о консервации, обладают дифференцированным словарем и используют сравнительную степень при описании размеров объектов (несмотря на то, что существование консерваций предположительно является интеллектуальной предпосылкой для этих форм в словаре); в исследовании о речевом выражении временной очередности двух событий [Ferreiro and Sinclair 1971] сами авторы утверждают, что дети предоперационального уровня, которые не способны к созданию выражений, передающих обратную очередность событий (упоминание вначале второго, а затем первого события), все же правильно отвечают на поставленные вопросы – что произошло сначала, а что потом (значит, они понимают временные отношения между этими событиями) и т. д. Таким образом, существует два вида отступления от когнитивизма. С одной стороны, ребенок понимает смысловые связи, но не способен выразить их с помощью соответствующих языковых форм. С другой стороны, мы сталкиваемся с достаточно распространенным явлением, когда ребенок использует слова, синтаксические структуры и языковые формы, но при этом еще не способен понять, что эти языковые средства выражают в речи взрослых (ребенок использует категориальные выражения, не понимая логических отношений классов; использует форму «если... то...», не научившись рассуждать гипотетически-дедуктивно; использует квантификаторы «все», «некоторые», «никто», не понимая квантификации включения логических классов и т. д., и т. п.).

Последовательный когнитивный подход не может объяснить такие несомненные факты. Ибо из этой теории неминуемо следуют выводы, эксплицитно сделанные и Пиаже, и его последователями: а) когнитивное развитие обуславливает развитие речи, но не существует обратная причинность; и б) временные отношения в процессе развития таковы, что когнитивное развитие непременно предшествует речевому развитию. Из этих двух позиций обязательно следует и третья, гораздо более обобщенная позиция (ключевая для нашей оценки важности семиотических систем для

развития), что речь не имеет серьезного влияния на развитие, она только использует достижения когнитивного развития, она служит только для выражения (модное слово – кодирования) того, что уже известно, но не для создания мысли, не для переноса в сознание (эта позиция часто присутствует во всех тех формулировках, где речь называется средством выражения мысли). Словом, речь не оказывает важного влияния на когнитивное развитие, речь не играет значительной роли в зарождении мысли, она служит лишь для формулировки и сообщения мысли. Следовательно, у последовательно применяемого когнитивного подхода, на первый взгляд выглядящего таким логичным и очевидным, имеются два следующих значительных недостатка: он не может дать объяснение некоторым эмпирическим фактам о развитии речи, и он противоречит другому общему положению о том, что речь является орудием мышления.

Критической проверкой когнитивной теории является вопрос, существуют ли такие формы мышления, развитие которых (онтогенез) и возникновение которых (микрогенез, т. е. рождение мысли в ходе решения какой-либо проблемной ситуации) невозможны без участия языковой семиотической системы. Нет сомнения, что существуют формы мышления и без участия речи. Достаточное доказательство этого лежит в существовании сенсорно-моторного интеллекта. Такие формы мышления существуют даже в более поздние периоды развития. Одной из них является и «визуальное» (перцептивное) мышление, т. е. восприятие отношений между перцептивно присутствующими данными (например, Соколов экспериментально доказал, что при решении некоторых задач с матрицами Равена речевые органы не задействованы). Мыслительные процессы без участия речи возможны при решении всех задач, которые относятся к пространственному фактору в факторных исследованиях интеллекта, а также в форме мышления, называемой «геометрическая интуиция» (хотя остается открытым вопрос, могут ли и у людей, от рождения лишенных речи, развиваться способности, которые в процессе решения задач – в микрогенезе – не задействуют речь). Во всех этих формах мышления речь не участвует при создании (генерировании) мысли, но лишь потом может быть использована для выражения (формулировки) мыслей – либо в социальных целях (для сообщения другому), либо в личностных (например, для вербальной кодировки при запоминании).

Однако этим представлена только одна часть диапазона, который имеет человеческое мышление. Оно не служит только для восприятия отношений между перцептивно представленными данными, оно также создает сведения, которые находятся вне поля восприятия.

В таких формах мышления речь выполняет совсем другую функцию. Особенность познавательной деятельности человека в том, что при познании самой языковой системы она занимает аналитическую позицию. Мысль расчленяет и сегментирует перцептивные, ситуационные и практические объединения. Мышление, причем в его наивысших формах, создает и «когнитивные объекты» – конструирует абстрактно выделенные сегменты реальности, выделяет абстрактные свойства и отношения, недоступные органам чувств или доступные только впоследствии (и атом, и ген вначале были когнитивными конструкциями и только потом стали доступными органам чувств). Другими словами, результаты познавательной деятельности, как говорят Бронковский и Белуджи, реифицируются (овеществляются), преобразуются в объекты, которые не даны в готовом виде, а являются результатами познавательной деятельности. А это значит, что перцептивные и практические объединения расчленяются на единицы, единицы отделяются от реального контекста, частью которого они являлись, и становятся относительно независимыми «когнитивными объектами», которые с помощью мыслительного процесса синтеза могут быть связаны в новые объединения, становящиеся также ментальными конструкциями (т. е. новыми, более сложными «когнитивными объектами»). Ввиду того что «когнитивные объекты» физически и перцептивно не отделены, они могут существовать для дальнейшей познавательной деятельности только будучи закрепленными (материализованными) в какой-нибудь семиотической системе, в основном в языковой системе, потому что иконическая не подходит по определению для изображения абстрактных свойств и отношений. Таким образом, и здесь результаты когнитивной деятельности выражаются (кодируются) языковыми средствами. Разница – причем принципиальная – в том, что закрепление результатов познавательной деятельности переводом в языковой код является условием для дальнейших ментальных операций с такими «когнитивными объектами». Иными словами, все те абстрактные объекты, свойства и действия (события), которые не существуют как практические (физические) объединения, доступные органам чувств, могут использоваться в познавательной деятельности, только если они закреплены с помощью языка. А это значит, что в таких случаях языковые средства служат не только для выражения, но и для создания новых мыслей.

Однако это является лишь одной из функций языковых средств, которая осуществляется на лексическом уровне. Этот уровень не может быть отделен от грамматического уровня. Ибо «мы не можем отделить название понятий (объектов, действий и свойств) от пра-

вил, устанавливающих их допустимое комбинирование, так как они составляют единое целое. Поиск таких правил в основе является поиском структурных отношений в реальности, что характерно для человеческого духа и той же природы, что и процесс генерализации, который в науке называется индуктивным умозаключением... Расчленение реальности на части имеет для человека значение лишь тогда, когда эти части подчиняются правилам структуры, так чтобы допустимые комбинации могли отличаться от недопустимых. Так, слова и грамматическая структура в человеческой речи составляют единое целое, что в одинаковой мере исключает и бессмысленные слова, и неправильно сформированные предложения»⁴.

Итак, более сложные формы познавательной деятельности приводят к созданию дискретных сегментов реальности и к установлению структурных отношений между созданными таким образом «когнитивными объектами» (свойствами, действиями). *Критическая важность языковой системы для развития и функционирования познавательной деятельности состоит в том, что она обеспечивает семиотические средства для закрепления и дальнейшей ментальной обработки дискретных единиц, возникших в ходе анализа, и структурных отношений между этими дискретными единицами.* Ибо, с одной стороны, языковая система состоит из дискретных, конвенциональных и арбитрарных единиц, а с другой – она обеспечивает наиболее подходящие средства для выражения разнообразных структурных (семантических) отношений благодаря своей общей многослойной организации, а особенно – грамматике. Если бы не существовала организованная таким образом языковая система, результаты аналитически-синтетической познавательной деятельности не могли бы быть материализованы, они бы терялись, не приводя к аккумуляции и дальнейшей обработке, и мысль оставалась бы в плену перцептивных рамок настоящего времени. Только перевод результатов познавательной деятельности в социальную инстанцированную систему делает возможными сложные семиотические трансформации опыта. Перевод опыта в дискретные единицы, отделенные от контекста, открывает неожиданные возможности для создания новых комбинаций этих единиц. Отсюда возможно создавать высказывания, выражающие не только фактические, воспринятые отношения, состоящие в отображении реального, но и представляющие чистые возможности и гипотезы. Перевод опыта в инстанцированную языковую систему расширяет временные рамки опыта и делает возможным соединение весьма отдаленных во времени явлений, прошлых и будущих. Перевод опыта в социальную систему делает опыт равным

и обеспечивает межличностный обмен и накопление опыта как о внешней, так и о внутренней реальности. Языковая система как система, которая функционирует по своим строгим внутренним правилам, выступает в роли первой всесторонней вычислительной машины, которая служит человеку для обработки информации и получения новых знаний. Таким образом, восстановление в памяти прошлого (особенно далекого прошлого и не пережитого лично), антиципация будущего (особенно далекого), декомпозиция опыта (расчленение на дискретные единицы), рекомбинация расчлененного и особенно сотворение нового, другого и гипотетического – вот некоторые из основных функций, которые неосуществимы без такой семиотической системы, как языковая. Говоря иначе, языковая система является наиболее полным семиотическим эквивалентом (моделью) такой реальности, которую человек выстраивает в рамках познавательной деятельности, и поэтому может послужить для всех семиотических операций, с помощью которых обретаются новые понятия о самой реальности. *Следовательно, язык служит не только для выражения, но и для создания мысли.*

Усвоение языковой системы следовало бы анализировать с принципиальной позиции: как через непрерывную интеракцию и круговую причинность в ходе когнитивного и речевого развития формируется языковая система со всеми ее основными функциями. Процесс развития речи у ребенка неотделим от общего познавательного развития, но не только из-за того, что он зависит от развития, но также из-за того, что он оказывает и обратное влияние на развитие. Способность создания линейных темпоральных цепочек, составленных из дискретных языковых единиц, имеющих ясную грамматическую функцию (которая выражается системой языковых оппозиций и дистинкций), с помощью которых создаются и выражаются мысли, предполагает существование и артикулированной (расчлененной и отчетливой) мысли, и артикулированной языковой системы. У ребенка, который усваивает речь, в определенные периоды развития и в определенных ситуациях не хватает либо одного, либо другого, а часто – и того, и другого. *Однако для понимания развития важно понять, что процессы развития артикулированной мысли и артикулированной речи обуславливаются взаимно, а не односторонне.*

Первые слова, те самые, которые возникают очень рано и которые мы уже анализировали, представляют, условно говоря, нулевую точку этого процесса: напротив нерасчлененного понятия ситуации стоит несколько изолированных слов. В результате получают слова, относящиеся к целой ситуации (такие, как «ч-ч», «джи-джи»).

Наилучший показатель этой нерасчлененности – это наличие перехода данных слов от одних к другим денотатам. Когнитивный анализ, с одной стороны, и развитие речи, которая начинает конструировать первые оппозиции, с другой – делают возможным высказывания, содержащие первые артикуляции (Павлович замечает, что слово «джи-джи» в дальнейшем развитии дифференцируется путем введения слова «лошадь», в то время как значение «джи-джи» сужается и в дальнейшем означает только действие бега рысцей; так ребенок потом может создать высказывание «лошадь джи-джи», которое уже гораздо более артикулировано).

«Слова-предложения» в более зрелой форме в течение второй половины первого года никоим образом не могут называться предложениями на основании языковых критериев. С психологической же позиции эти одночленные высказывания или дезиративные (т. е. именуют желаемое), или являются чистыми узнаваниями и названиями (выражают операцию денотирования присутствующих денотатов в более прогрессивной форме, чем операция указания пальцем на объект). Ни одна, ни другая функция не подразумевает создание пропозиций.

Но даже начало употребления двухчленных конструкций само по себе не свидетельствует о том, что ребенок усвоил грамматические правила формирования предложений. Некоторые двухчленные высказывания являются простым рядоположением двух лексических единиц, которые не являются новой интеллектуальной комбинацией двух дискретных единиц. Другие являются настоящими комбинациями дискретных единиц. Лингвистически трудно различать эти два вида двухчленных высказываний, но психологически (на основании поведения) нетрудно: высказывания, являющиеся настоящими конструкциями, характерны некоторым замедлением, усилением и паузами (нами замечено первое высказывание ребенка «Л.»: «мама... читает»⁵, в течение того же дня ребенок несколько раз повторяет данную комбинацию, сокращая паузу). Чтобы иметь основания утверждать, что с помощью двухчленной конструкции выражается артикулированная мысль, т. е. некоторые семантические отношения (смысловые связи), необходимо доказать, что ребенок применяет некоторые систематические средства для языкового обозначения этих отношений: порядок слов, функциональные классы слов, которые комбинируются по определенным правилам, грамматические морфемы, просодические средства. Разумеется, разные языки используют такие средства совершенно по-разному.

Двухчленные высказывания, которые представляют настоящие комбинации, уже демонстрируют некоторые особенности языко-

вой системы у детей. В отличие от экспериментальных шимпанзе, у которых существуют или все комбинации без какого-либо видимого ограничения (Уошо), или только наученные комбинации (Сара), у детей здесь уже проявляются определенные правила: ребенок не создает всевозможные комбинации, некоторые он систематически исключает [McNeil 1970] и не только повторяет наученные комбинации, но также создает самостоятельные. Благодаря этому создается возможность, как это замечено у многих наблюдателей за речью отдельных детей [Brown 1973; Bloom 1970; Bowerman 1973], обнаружить в двухчленных высказываниях ясные семантические интенции (т. е. доказать, что определенные двухчленные конструкции служат для выражения таких смысловых связей, как «субъект действия – действие», «субъект действия – объект действия», «действие – объект действия» и т. д.). Правда, при объяснении этих семантических интенций указанные авторы опирались не только на языковую информацию, содержащуюся в самих высказываниях. А именно: некоторые из этих высказываний вне контекста неразумны и двусмысленны, иногда одно двухчленное высказывание имеет два различных смысла (например, один раз означает посессию, а другой раз – субъект действия и объект действия). Чтобы правильно интерпретировать значение высказывания, упомянутые авторы, таким образом, должны были учитывать и информацию, находящуюся вне самого высказывания, т. е. соседние высказывания в одной речевой серии и невербальные данные: поведение ребенка, ситуационные компоненты, коммуникативный контекст (предшествующие и последующие высказывания взрослого партнера).

В те возрастные периоды, когда возникают такие двучленные высказывания (в конце второго года), ребенок не в состоянии в автономной языковой системе передать всю информацию, необходимую для понимания его семантических интенций. Ибо хотя ребенок в этом возрасте и способен анализировать окружающую ситуацию достаточно четко (например, расчленив, кто субъект действия, что есть действие, что есть объект действия и т. д.), он не способен анализировать языковую систему, в которой еще не сформированы необходимые дистинкции. Еще большая проблема заключается в том, что даже при наличии в речи ребенка минимальных дистинкций необходимо выполнить перевод результатов когнитивного анализа в языковые единицы (соединить когнитивные и языковые единицы). Следовательно, задание ребенка состоит в том, чтобы разложить ситуацию на единицы, результаты этого анализа зафиксировать в языковом виде, и затем из

таких единиц снова воссоздать целое с помощью чисто языковых средств. Такие ментальные действия требуют большей способности деконтекстуализации, создают больше нагрузки на непосредственную память, предполагают большую интенциональность и контроль субъекта над собственными операциями. На самом деле здесь происходит процесс перевода с «ситуационного языка» на реальный язык: *от понимания ситуации необходимо перейти к семиотической реконструкции этой ситуации*. В таких начальных фазах создания многочленных высказываний (которые относятся к формам речи, описанным в психологической литературе как «ситуационная речь», – речь непонятная в отрыве от ситуации, в которой она возникает) происходит симультанный перевод из ситуационно-практической коммуникации на автономную языковую коммуникацию. Ибо следует иметь в виду, что подобные высказывания появляются в процессе интеракции ребенка и взрослого в ходе совместной деятельности. Эти высказывания обращены ко взрослому, который находится в той же ситуации, как и ребенок, поэтому вербальные высказывания появляются только как часть общей коммуникации. Даже если ребенок способен давать лингвистически полные высказывания, коммуникативная ситуация чаще всего этого не требует. К тому же, высказывание часто разделяется взрослым партнером и ребенком на части (например, взрослый выражает только субъектную часть, а ребенок – предикативную часть высказывания). В такой ситуации ребенок на самом деле говорит комбинированным языком: некоторые компоненты выражения являются ситуационными (подразумеваемыми), некоторые вербализирует взрослый партнер, и только часть – ребенок. Такая речь, как отмечают многие наблюдатели, является сопровождающим комментированием актуальных ситуаций и видов деятельности. Если эти первые детские многочленные высказывания и не являются настоящими предложениями, которые могут интерпретироваться семантически и анализироваться структурно на основании самой языковой информации, они все же остаются наиболее эффективными упражнениями для усвоения языковой системы методом симультанного перевода с «языковой ситуации» – причем, с помощью взрослого.

Опираясь таким образом на все имеющиеся данные, наблюдатели за ранними периодами грамматического развития констатировали ряд правил при создании двучленных высказываний. Следовательно, в этих высказываниях не встречается бессмысленных комбинаций (хотя есть двусмысленные), не все смысловые комбинации используются одинаково часто, просматриваются

контуры определенных функциональных классов слов, имеются конструкции, продуктивные в лингвистическом смысле слова (например, субъект-объект, предикат-объект), возникшие на основании единого правила комбинирования, по которому создаются высказывания одинакового типа в различных контекстах и на основании которого можно прогнозировать и высказывания, еще не возникшие. Психолингвисты [McNeil 1970; Bloom 1970; Bowerman 1973] уделили самое пристальное внимание пониманию грамматики, лежащей в основе данных высказываний. Они поставили своей целью написание грамматики отдельных детей в определенных фазах речевого развития, реконструируя систему правил на основании существующих высказываний фразовой структуры (пользуясь при этом трансформационно-порождающей моделью Хомского), правил лексикона (с семантическими и синтаксическими признаками каждой лексической единицы) и трансформационных правил. Несмотря на то, что вопрос о теоретической и методологической оправданности остался открытым, упомянутые авторы доказали, что подавляющее большинство высказываний детей, на основании которых они составляли грамматику, может быть генерировано (произведено формальным способом) с помощью правил, и это является несомненным подтверждением, что речь идет уже о поведении, которое начинает подчиняться правилам, и которое не может быть объяснено никакими механизмами С-Р.

Основным синтаксическим средством, которое применяется в грамматике ранних возрастных периодов, является порядок слов. Некоторые американские авторы попытались увидеть в этом одну из универсальных закономерностей языкового развития, даже для языков, у которых порядок слов более свободный, из-за использования в языках богатой системы инфлексий (изменений в словах в зависимости от синтаксической функции). В любом случае, уже среди первых двучленных высказываний встречаются такие, хотя и эпизодически, в которых порядок слов используется более свободно, так как возникает новое грамматическое средство – грамматические морфемы (например, в форме суффикса для обозначения посессии, падежа существительных, лица в настоящем времени глагола или множественного числа).

Развитие грамматических морфем (т. е. морфем, которые не имеют референциальную функцию, но служат для выражения грамматических отношений и функций, таких как предлоги, артикли, изменения в форме слов в виде суффиксов и окончаний для обозначения рода, числа, времени, падежа и т. д.) является

главным показателем дальнейшего развития языковой системы у детей. Ибо существование этих грамматических морфем является отличительным признаком языковой системы, которая функционирует так, чтобы выразить даже сложнейшие структурные отношения (как мы убедились, одно из принципиальных ограничений иконических систем состоит именно в том, что они не располагают средствами, специфически предназначенными для создания комбинаций и передачи отношений). Американский психолог Браун [Brown 1973] доказывает, что для второй ступени развития в усвоении речи (по его периодизации, стадии развития определяются средним количеством морфем в выражениях) наиболее значительным является именно появление грамматических морфем. Он разработал целую «грамматику 14 морфем», которая в рассматриваемые периоды развивается у его испытуемых, которые усваивают английский язык.

Появление грамматических морфем в речи детей является ознаменованием решающего шага в овладении языковой системой. Ибо такие морфемы представляют собой специфическое языковое средство для выражения смысловых связей: различия в значении, к которым приходит сознание человека, выражаются языковыми оппозициями и дистинкциями, которые в конечном счете на поверхности высказывания проявляются через фонологические оппозиции или дистинкции. Таким образом находит свое выражение основная особенность языковой системы: всей своей многоуровневой организацией она обеспечивает выражение различий в значениях с помощью различий в звучании. А этим постигается то, что составляет критическую важность языковой системы в развитии семиотических способностей: *открывается возможность для расчленения общечеловеческого опыта и его перевода в дискретные арбитrarные и конвенциональные единицы, распределяющиеся линейно во времени на основании внутренних правил языковой системы, которые служат средством выражения и создания структурных отношений (смысловых связей).*

С такими открытиями в процессе усвоения речи (только намеченными нами), к которым приходит ребенок, только начинающий создавать трехчленные и многочленные конструкции (в течение третьего и четвертого года жизни), языковая система приобретает – пусть даже в начальной форме – новые отличительные признаки семиотического: дискретность (ее дальнейшее развитие, так как она уже присутствует в первых словах), пропозициональность, наличие грамматики и многоуровневой структуры, творчество (или продуктивность). Некоторые из этих признаков специфичны только для языка.

Усвоение языка, разумеется, на этом не заканчивается, так как в периоды, в рамках которых мы следили за процессом его усвоения, формируются лишь минимальные отличительные черты языковой системы, – которые делают ее тем, что она есть. Ребенку предстоит полностью усвоить целую систему грамматических морфем, в том числе исключения из правил (а это процесс, который длится и в течение школьных возрастных периодов), овладеть всеми основными синтаксическими формами и семантикой языка (эту проблему мы даже не затронули). Но и после овладения основными синтаксическими структурами (проявляющимися в простых предложениях) предстоит еще долгий путь развития усвоения синтаксических структур с вводными предложениями (где все предложение выступает грамматическим конституентом или добавкой к грамматическому конституенту) и сложных конструкций (где необходимо грамматически скоординировать несколько простых или несколько сложных предложений). В действительности только с появлением синтаксических структур высшего порядка язык становится тем, чем он выступает в теории Хомского: системой, которая ограниченными средствами создает неограниченное число предложений с помощью операции рекуррентности. Развитие таких синтаксических структур продолжается долго – до зрелого возраста, согласно немногочисленным исследованиям (К. Хомский, Кессель, Хант). С позиции же взаимного обусловливания когнитивного и языкового развития следует, что языковое развитие может продолжаться до тех пор, пока продолжается когнитивный прогресс.

Здесь мы остановимся в наблюдении за общим языковым развитием ребенка – кроме прочего еще и потому, что периоды этого развития, кроме начальных, не изучены в целом – и проследим только за некоторыми видами развития языковых выражений временных отношений, чтобы на них дополнительно продемонстрировать некоторые семиотические особенности языковой системы.

Расширение временных рамок опыта является одной из важнейших функций символических систем. Поэтому и анализ развития понимания и языкового обозначения временных отношений (временной очередности двух или нескольких событий, временных отношений между моментом формирования высказывания и прошлыми или будущими событиями, длительности явлений, скорости событий, понятия одновременности и разновременности) может обеспечить понимание и развитие некоторых видов символической функции.

Уже самым своим возникновением каждое символическое средство для вызова отсутствующего в данной ситуации приво-

дит к освобождению от узких рамок конкретной ситуации. К тому же мы показали, что некоторые первые слова также служат для обозначения отсутствующих денотатов, – правда, тех, что недалеко отдалены во времени. Значительное расширение временных рамок возможно только на основании более развитого интеллекта. В связи с этим первые слова, обозначающие временные понятия, появляются относительно поздно: «сейчас» в возрасте 2.7., «потом» в 2.8., «когда» в 2.11.; приблизительно в тех же возрастных периодах у группы французских детей появляются также: «сразу», «после полудня», «завтра» (Malgouyres). Использование выражений «до» и «после» для обозначения временной последовательности двух событий (которые произошли одно за другим) в том же высказывании появляется еще позднее – по Кромеру [Cromer in: Foss 1974], лишь с четырех с половиной лет, а в речи по памяти даже позднее (с 4.11.).

Языковое обозначение временных отношений с помощью глагольных времен возникает несколько ранее (т. е. здесь речь не идет об отношении между объективными событиями, но только о событиях по отношению к ребенку, которое создает высказывание). Разумеется, глаголы появляются в первую очередь в форме инфинитива и настоящего времени (хотя оно и не является настоящим временем в полном смысле, так как часто опускается соответствующая флексия (суффикс), и отсутствует оппозиция по отношению к другим временам). Такой вид настоящего времени появляется в речи уже в возрасте около 1.6. Глагольные формы, которыми выражается действие в недавнем прошлом или близком будущем, начинают появляться спустя несколько месяцев после настоящего времени, обозначенного соответствующей флексией или суффиксом (примерно с возраста 2.0.), причем почти одновременно в нескольких языках (между 2.0. и 2.6. во французском – Малри и Лораш [Llorach]), чаще всего первым появляется прошедшее время (в английском неправильные формы прошедшего времени используются примерно в 2.10–2.11, а правильные формы – примерно в 3.6–4.0, когда средний объем высказывания составляет от 3,50 до 4,00 морфем; будущее время еще не используется в этом возрасте [Brown 1973]). Более полных исследований развития глагольных времен и их взаимоотношений проведено не было. Но даже неполные сведения о возрастных периодах появления языковых высказываний о недалеком прошлом и близком будущем времени указывают, с одной стороны, на когнитивную сложность временных отношений, а с другой стороны, на факт, что ребенок начинает расширять временное пространство своего поведения под влиянием интеракции с окружением (потребность сообщить о прошлом или запланированном событии, принуждение

отложить удовлетворение потребностей или собственных действий, планирование активности и т. д.).

Правильное языковое выражение временных отношений двух событий (не говоря уже о временных отношениях нескольких событий) представляет для детей серьезную интеллектуальную задачу, которая под силу лишь детям школьного возраста. Несмотря на то, что дети начинают использовать выражения «до» и «после» (уже на второй половине третьего года), значение этих выражений неполно. Е. Кларк⁶ показала, что это значение постепенно обогащается между тремя и пятью годами, когда дети начинают осознавать, что этими высказываниями обозначается время, причем simultанность времени (так как и «до», и «после» имеют нереляционное значение и являются почти синонимами к понятию «сейчас», «прямо сейчас»); дети постепенно начинают понимать, что этим все же обозначается несимультанность, причем в первую очередь это относится к выражению «после» (дети вводят обозначения «сейчас» и «после», но «после» и «до» имеют одинаковое значение); лишь дети более старшего возраста в этом исследовании (около пяти лет) понимают все семантические дистинкции между «сейчас», «до» и «после».

Использование выражений, отражающих временные отношения двух последовательных событий, еще сложнее по природе. Обычно дети всех возрастных групп почти всегда вербально выражают это отношение так, что в предложении сначала упоминают первое событие, а только потом второе [Clarck 1971; Ferreiro and Sinclair 1971; Cromer in: Foss 1974]. Так очередность языковых единиц, которые говорят о событиях, отражает фактическую хронологию событий. Когда в экспериментах требуется, чтобы дети, сообщая о событиях, начали со второго (например, перед ребенком производятся следующие действия: девочка-кукла умывает мальчика, а потом мальчик поднимется по ступенькам; от испытуемого ребенка требуется начать высказывание с действий мальчика [Ferreiro and Sinclair 1971], у ребенка наблюдаются некоторые формы поведения, указывающие на некоторые значительные особенности развития семиотических систем в целом. Так, дети в этом опыте утверждают, что невозможно или ошибочно начать рассказ с мальчика, или сообщают неправильные и нелогичные сведения («мальчик поднялся, и девочка его умыла», «мальчик снова спустился, и девочка его умывает», «мальчик умыл девочку, и она поднялась» и т. д.). Таким образом становится очевидно, что, хотя дети и правильно понимают очередность событий (этот факт проверялся во всех указанных исследованиях), все же при

создании высказываний, в которых нужно повернуть очередность событий вспять, дети сталкиваются со значительными трудностями. Следовательно, отсутствие некоторых языковых форм в поведении детей не объясняется только тем, что дети еще когнитивно не восприняли явления, о которых они говорят. Проблема в том, повторим еще раз, что при создании символического представления о реальности необходимо выполнить несколько взаимосвязанных и взаимообусловленных операций: путем мысленного анализа разложить явление на единицы («когнитивные объекты»), ввести символические обозначения для этих объектов в виде дискретных единиц (которые также необходимо вычленить путем анализа), а затем синтезировать эти дискретные единицы на основании правил семиотической системы. Такое поведение, кроме перечисленных сложностей, предполагает бóльшую интенциональность и контроль субъекта над собственными операциями (так как понимание временной очередности до языкового обозначения продиктовано самим развитием события, упоминание события в реальной хронологии – иконической природы, а упоминание событий в обратном порядке требует серьезного интеллектуального анализа и реконструкции).

Для таких сложных достижений необходимо наличие некоторых когнитивных предположений (осознание явлений, о которых даются высказывания, анализ самой языковой системы), и когнитивная теория справедливо это подчеркивает. Однако строгие приверженцы когнитивизма не видят обратного действия семиотических средств, особенно речи, на формирование соответствующих форм мышления. Это обратное влияние в высшей степени очевидно в случае формирования временных понятий и понимания временных отношений. Языковые средства для обозначения временных отношений и социальные временные рамки опыта в целом, которые формируются в языковой форме (историческое время, календарь, часовые единицы и т. д.), являются не просто языковым «кодом» того, что можно понять даже с помощью сознания, лишенного языка, но создают временные отношения в полном смысле, которые бы просто не существовали без языка. А это, в свою очередь, означает, что не всегда верно, что когнитивное понимание некоторых отношений предшествует появлению языковых форм, которыми обозначаются эти отношения, и что когнитивное развитие всегда односторонне обуславливает речевое, но существуют также и обратные причинные и временные отношения (т. е. языковые формы могут опережать и стимулировать когнитивное развитие). К таким неожиданным выводам неизбежно приходят

и приверженцы чистого когнитивного подхода. Так, Кроммер, который начинает с того, что «понимание определенных временных отношений предшествует усвоению языковых форм для их выражения» [Cromer in: Foss 1974:217], затем замечает, что некоторые языковые формы для выражения гипотетичности (типа: «может быть, это будет так», «если бы случилось, что...», «думаю, что будет возможно...», очевидно подразумевающие использование определенных времен и наклонений) возникают достаточно рано, хотя еще не используются для выражения настоящей гипотетичности, поэтому он делает вывод, что «ребенок уже обладает потенциалом для создания высказывания в такой языковой форме, но использует их пока только для выражения других видов отношений», а не для выражения гипотетичности (на странице 221, что противоречит тому, что сказано на странице 217). То же встречается и у Блум [Bloom 1971], которая опирается на позицию, что «появление синтаксических структур зависит от предварительного развития когнитивной организации опыта, закодированного с помощью языка» [Bloom 1971: 228]. Однако Блум как тонкий наблюдатель, уже не раз это доказавшая, замечает, что ребенок, за развитием которого она внимательно наблюдала, иногда правильно использует временные формы (настоящего, прошедшего, будущего времени) с раннего возраста (с 2.6.), использует наречия времени («завтра», «в следующий понедельник», «прошлой ночью») и даже правильно согласовывает наречия с временными глагольными формами («завтра» используется с будущим временем и т. д.), но при этом фактическое содержание высказываний передается неточно (относительно времени). В связи с этим Блум делает вывод: «Кэтрин, видимо, выучила синтаксические формы до того, как усвоила семантику этих форм» (С. 230), – что противоречит тому, что сказано за две страницы до этого. Вот новые факты о развитии, которые не могут быть объяснены с позиции последовательной когнитивной теории, и новые внутренние противоречия.

Таким образом, вновь оказывается верным утверждение, что для развития речи необходимо создание соответствующих когнитивных предпосылок, но также и то, что «синтаксис речи предшествует синтаксису мысли». Выход из этого противоречия – признать существование круговой причинности между когнитивным и речевым развитием. К такому заключению приводят и вышеупомянутые факты, и потребность избежать теоретических противоречий когнитивного подхода. Но во избежание тривиальности решения следует хотя бы в общих чертах ознакомиться с особенностями этой интеракции.

Нет сомнения (уже на основании самого факта существования сенсорно-моторного интеллекта, а также других многочисленных данных, собранных сторонниками когнитивного подхода) в том, что причинность, скорее всего, односторонняя (по времени в ходе онтогенеза): общее когнитивное развитие влияет на развитие речи, но обратного влияния не имеется. Однако с определенного момента развитие семиотических систем начинает оказывать обратное влияние на развитие мышления и преобразовать это развитие (в следующем разделе мы попытаемся показать хотя бы хронологию этого влияния).

Синтаксис речи не может, и в этом нет необходимости, предшествовать мышлению, которое производит анализ проблемных ситуаций, в которых вся информация, необходимая для решения, доступна восприятию (различные формы зрительного, перцептивного мышления). Но для *семиотического мышления*, т. е. мышления, которое решает проблемы на основании символических субститутов (проблемные ситуации, для решения которых необходима информация, не предоставленная в поле восприятия, т. е. ее необходимо восстановить в памяти, антиципировать или создать; представленные мысленно проблемные ситуации для чистого ментального решения, без перцептивных опор; мышление на основании гипотез и возможностей, которые невозможно предвидеть перцептивно по определению; долгосрочный процесс решения проблем, в котором результаты предшествующих фаз процесса необходимо кодировать с помощью языка или другой семиотической системы, чтобы затем использовать их как отправную точку для последующих операций; создание гипотез, фикций и воображаемых конструкций), роль языковой и других семиотических систем является просто необходимым условием. Для возникновения и функционирования таких форм мышления должна существовать уже усвоенная «вычислительная машина», такая как синтаксис естественного языка. «Синтаксис мысли», т. е. установление смысловых отношений между данными, которые не доступны чувственным органам, основывается на дискретных языковых единицах и на синтаксисе языка (с неизбежной опорой на иконические семиотические системы, особенно в ранних фазах развития). «Синтаксис мысли» выходит за рамки одного предложения, а синтаксис языка останавливается на уровне предложения. Но поскольку для создания любого отдельного предложения достаточно грамматики, а для создания текста необходима также и логика [Жинкин 1964: 27], – постольку сформированный синтаксис предложения является предпосылкой для «синтаксиса»

семиотического мышления, а это не что иное, как процесс установления и понимания сложных отношений (создание «текстов»).

Усвоение языковых форм для выражения временных отношений (наречий времени и системы глагольных времен) – даже тогда, когда ребенок не понимает их значения (как в случае использования таких слов, как «до» и «после», или у синтаксических форм «может быть, было бы...», «если бы произошло...», «когда... тогда», «если... то» и т. д.), – является условием для освобождения сознания от настоящего и фактического. По результатам анализа начал символической функции (особенно форм поведения, которые мы назвали активность «как будто»), в ранних возрастных периодах уже проявляются предпосылки этой роли семиотических средств. Способность поворота временной очередности событий в обратную сторону при семиотической реконструкции этих событий и способность создания высказываний (вместе составляющие, по удачному выражению Кромера, класс явлений под названием *unactual events*), являются только показателями дальнейшего развития способностей символической трансформации реальности. Однако эта способность является достаточно поздним этапом развития символической функции, конструкции ребенка младшего дошкольного возраста гораздо сильнее зависят от фактического контекста (поэтому и некоторые душевные болезни, которые подразумевают создание сложных символических конструкций, не встречаются рано в онтогенезе). В развитии речи первые повороты временных отношений вспять и первые выражения гипотетичности и возможности появляются, судя по немногочисленным сведениям, во второй половине пятого года, а закрепляются гораздо позднее. В символической игре, в которой ребенок использует некоторые ситуационные и иконические опоры (символические объекты, ролевые игры, пантомимическое изображение неактуальных действий и другие моторно-жестовые инструменты), создание воображаемого и гипотетического происходит несколько ранее, но и в этом случае существуют принципиальные ограничения на пути к более свободной символической трансформации фактического (Кежерадзе, Котетишвили, Ивич и Давидович, Овертон и Джексон, Файн).

Освобождение от предметного, восстановление в памяти отсутствующего, преодоление фактического, введение категории гипотетического и возможного, включение воображения как способности создания несуществующего – вот формы поведения, которые имеют место в более зрелых фазах символической функции.

- ¹ Оба издания опубликованы в издательстве НОЛИТ в рамках эксклюзивной серии «Созвездия».
- ² Особенно R. Campbell (Propositions and early utterances, Семинар о детской речи, Зальцбург, 1974) обоснованно критиковал подобные интерпретации первых высказываний ребенка. Bloom (1973) приводит факты, что даже в том случае, когда объем непосредственной памяти ребенка очевидно недостаточен для создания многочленных высказываний, ребенок все равно создает только одночленные.
- ³ Слобин пользуется результатами исследования сербского автора [Mikeš i Vlahović 1966].
- ⁴ Bronowski J. and Bellugi U. 1970, p. 673: Language, name and concept, Science, № 168.
- ⁵ Серб.: «мама чита» – примеч. перевод.
- ⁶ Clark E. (1971): On the acquisition of the meaning of “before” and “after”. J. Verb. Learn. Verb. Beh. C. 10, 3, 266–275.

Литература

- Выготский Л.С. 1956: Мышление и речь. М.
- Bloom L. 1970: Language development. Cambridge, The M. I. T. Press.
- Bloom L. 1973: One word at a time. The Hague, Mouton.
- Bowerman V. 1973: Early syntactic development. London, Cambr. Univ. Press.
- Bronowski J. and Bellugi U. 1970, p. 673: Language, name and concept // Science. № 168.
- Brown R. 1973: A first language. Cambridge, Harvard Univ. Press.
- Clark E. 1971: On the acquisition of the meaning of “before” and “after”, J. Verb. Learn. Verb. Beh. C. 10, 3, 266–275.
- Ferreiro E. and Sinclair H. 1971: Temporal relation in language // Int. J. Psychol. 6, 1, 39–48.
- Foss B. (Ed.) 1974: New perspectives in child development. Harmondsworth, Penguin Books.
- Mc Neill D. 1970: The acquisition of language: The study of developmental psycholinguistics. New York, Harper and Row.
- Mikeš M. i Vlahović P. 1966: Metoda analize sintaksičkih struktura u dečjem govoru // Prilozi proučavanju jezika. Novi Sad, Filozofski fakultet.
- Pavlovitch M. 1920: Le langage enfantin. Paris, Champion.
- Piaget J. 1923: Le langage et la pensée chez l'enfant. Neuchatel Delachaux et Niestlé.
- Sinclair-de-Zwart H. 1967: Acquisition du langage et développement de la pensée. Paris, Dunod.

События

Круглый стол

Поколенческий подход в гуманитарных науках

15 ноября 2016 г. на кафедре психологии управления РГГУ состоялся круглый стол, посвященный проблеме поколенческого подхода в гуманитарных науках. Обсуждались такие вопросы, как понятие поколения, психологические характеристики представителей разных поколений, возможности и ограничения теории поколений, методологические основания и практическое применение теории поколений Н. Хоуа и В. Штрауса.

В дискуссии приняли участие: *Петрушихина Елена Борисовна* – канд. психол. наук, завкафедрой психологии управления РГГУ, *Солодникова Ирина Витальевна* – д-р социол. наук, профессор кафедры психологии управления РГГУ, *Солодников Владимир Владимирович* – д-р социол. наук, профессор кафедры прикладной социологии РГГУ, *Седова Ольга Леонидовна* – канд. техн. наук, профессор кафедры организационного развития РГГУ, *Загорюлько Андрей Владиславович* – канд. ист. наук, старший научный сотрудник УНЦСА РГГУ, *Дорожевец Андрей Николаевич* – Ph.D., исследователь международных рынков, «ПроТайм», Женева, Швейцария, *Смирнова Татьяна Юрьевна* – старший преподаватель кафедры психологии управления РГГУ.

Ниже приводится стенограмма выступлений участников.

Е.Б. Петрушихина. Поколенческий подход в осмыслении функционирования и развития общества не является новым – отсылки к нему имеются уже в Библии. Однако в определенные периоды истории значимость его возрастает; важность поколенческого разделения общества усиливается в кризисные периоды, когда происходят радикальные социальные трансформации и обостряется проблема «отцов и детей». В настоящее время применение поколенческого подхода в гуманитарных науках стимулируется ускорением темпа общественных изменений. Это

позволяет восполнить дефицит социально-исторического знания и объяснить наблюдаемые явления, а также спрогнозировать их дальнейшее развитие.

Исследователи подчеркивают многозначность и междисциплинарность понятия поколения, в нем можно обнаружить предмет исторических, социологических, психологических, этнографических исследований.

Интересно, что в обыденном сознании и повседневной практике мы часто обращаемся к понятию поколений, пытаемся объяснить различия в поведении и восприятии реальности людьми разных возрастов. Гораздо реже это делает академическая наука, и вероятная причина этому – сложность определения обсуждаемого конструкта, в частности, неопределенность и изменчивость границ поколений.

Следует отметить, что теории поколений по преимуществу разрабатываются зарубежными исследователями и редко становятся объектом внимания отечественных ученых. Однако социальная практика формулирует запрос на внятное описание и объяснение поколенческих различий, которые должны стать обоснованием в решении ключевых задач в сфере образования, менеджмента и маркетинга.

Так, например, В.Д. Нечаев и Е.Е. Дурнева в своей недавней статье в журнале «Педагогика» говорят о настоятельной необходимости теоретического осмысления и эмпирического исследования особенностей «цифрового поколения», изучения влияния «цифровой социализации» на познавательные процессы, эмоционально-волевую сферу и ценности личности.

В прикладных областях знания (управлении персоналом, маркетинге) в последние годы широкое распространение получила теория поколений американских авторов Н. Хоува и В. Штрауса. С 2003 г. в нашей стране ведется работа по адаптации данной концепции к российским условиям под руководством Е.М. Шамис.

Данная теория исходит из постулата о циклическом характере социально-исторического процесса, понимаемого как смена поколений четырех основных типов. Эти 4 типа поколений формируют 80-летний цикл (по 20 лет на каждое поколение), который имеет свойство повторяться, и, таким образом, пятое поколение с незначительными изменениями повторяет первое поколение. Это первая, историческая часть концепции.

Вторая часть концепции связана с описанием поколения как большой социальной группы. И, на наш взгляд, эта часть теории является психологической и, в том числе, социально-психологи-

ческой. Ключевыми понятиями, характеризующими поколение, называются ценности и особенности социализации в конкретно-исторический период. В дальнейшем адепты данной концепции, называя ее непсихологической, по преимуществу оперируют психологическими категориями для описания представителей того или иного поколения. Например, при характеристике поколения Z (родившиеся после 2000 г.) указываются особенности памяти, внимания, мышления (клиповое), поведения (гиперактивность, аутизация). То же касается набора ценностей, свойственных каждой поколенческой группе.

Проблема заключается в том, что остается неясным метод, посредством которого выявляются данные особенности, характеризующие не отдельных индивидов, а целые группы. Поскольку метод нигде не описывается, остается предполагать, что эти особенности (так называемые поколенческие) – результат житейских наблюдений конкретных людей.

Академическая психология пока остается в стороне от обсуждаемых вопросов и пока не взяла на вооружение теорию поколений. Такое положение дел наблюдается не только в психологии, но и в других областях знания, в том числе в социологии и социальной истории. В настоящее время поколенческие концепции не оказываются в фокусе внимания исследователей.

Однако можно утверждать, что назрела настоятельная необходимость в глубокой теоретической, методологической и эмпирической проработке поколенческого подхода как поли- и междисциплинарного, имеющего, в частности, психологическое измерение.

Так, средствами социальной психологии может быть решена задача описания поколения как большой социальной группы, имеющей свои специфические ценности, нормы, традиции, формы коммуникации и социальные представления.

Методологическим основанием изучения психологических особенностей поколений может служить культурно-историческая теория Л.С. Выготского. В.Д. Нечаев и Е.Е. Дурнева отмечают, что концепция Л.С. Выготского позволит осуществить прорыв в исследовании «цифрового поколения»: изучение новой ситуации «цифрового опосредствования» даст возможность более глубоко понять изменения в когнитивных функциях и личностных характеристиках, обусловленных использованием современных информационных технологий и включенностью в виртуальную реальность.

Кроме того, поколенческий подход может рассматриваться как аспект развития культурно-исторической концепции Л.С. Выготского. Во-первых, расширяется понятие социальной ситуации

развития, в которой появляется поколенческое измерение. Уточняется понятие возраста – оно увязывается с конкретным историческим периодом. Углубляются представления об опосредствовании высших психических функций: подчеркивается, что ценности и знаковые системы как средства регулирования поведения личности закономерно изменяются в различные периоды исторического развития.

Т.Ю. Смирнова. Разработчики теории поколений Нил Хоув – историк, экономист и демограф, его соавтор Вильям Штраус – драматург и историк, используют психологические понятия как обобщения житейских представлений. Это вызывает у специалистов напряжение и неприятие. Влияние сходных социальных факторов на разных людей неоднозначно. Социальные психологи и генетики, изучающие поведение, говорят о разнонаправленности влияния социальных факторов на группы и личность. Психологи указывают на социальную обусловленность формирования схожих ценностных ориентаций: люди, пережившие войну или эпидемию, склонны больше заботиться о безопасности и стабильности окружающего мира, чем те, кто не переживал (в нескольких поколениях) сильных социальных потрясений. Люди, проводящие много времени в виртуальном мире, не отличают реальные события от вымышленных. Экологическая ситуация, питание также могут оказывать схожие воздействия на определенную этническую или возрастную группу.

В то же время психогенетики подчеркивают *вероятностный характер* средового влияния. Например, М.С. Егорова говорит о том, что различающаяся среда, или среда, не совпадающая у членов одной семьи, является *основным* компонентом вариативности личности.

Дж. Лоэлин и Р. Николс, основываясь на своих исследованиях, также опровергают тезис об одинаковом влиянии среды на разных людей. В частности, они пишут о том, как средовые влияния действуют вероятностным образом на те типы переменных, которые психологи (и другие люди) традиционно рассматривают как важные в личностном развитии.

Теория поколений в интерпретации Н. Хоува и В. Штрауса, на мой взгляд, несет опасность упрощенного восприятия различных социальных феноменов и процессов, и использование ее в практической психологии пока не обосновано.

А.В. Загоруйко. Основные положения теории поколений и российская адаптация, представленная в программном заявлении Е.М. Шамис, в принципе раскрывает источники и происхождение данной концепции (Мангейм, Ортега и Гассет и др.), хотя тема поколений является предметом исследований практически всех наук об

обществе. Ссылка на авторов, экономиста, демографа Нейл Хоува и драматурга, историка Вильяма Штрауса, предполагает новый виток в исследовании поколений как социального феномена. Судя по первоисточникам, основа исследования – историческая хроника США с точки зрения смены метафорически названных поколений. Само исследование представляет собой некий повествовательный труд с небольшими теоретическими отступлениями.

Судя по определениям, новация относится именно к хронологическому распределению на поколения и качественным, но неоднозначным характеристикам самих поколений. При этом допускаются теньевые, смешанные возрастные группы, что указывает на некоторую недоработанность теории.

Что и признают сторонники и последователи данной теории в России, предполагая незначительную корректировку вследствие учета *особенностей некоторых территорий*, которые, как они надеются, будут сглажены растущей глобализацией. Весьма пространное мнение, граничащее с иллюзией. Вряд ли различия исчезнут, просто из премордиальной стадии они перейдут в инструментальную, продолжая влиять на установки (или архетипы, термин теории поколений), формирующие поколения.

Универсализация некоторых положений теории (характеристика, хронология поколений) была бы вполне логичным допущением, если бы теория фокусировалась на менее известном предмете общественных наук. Глубокое исследование феномена поколений вряд ли предполагает такие лапидарные интерпретации. Прежде всего это касается социальной и культурной антропологии, которая изучает именно различия культурных и социальных групп. Так же как в психологии и социологии, антропологический подход к пониманию поколений связывается с культурным контекстом социализации. В связи с этим даже универсальные понятия и закономерности изучаются с точки зрения их проявления в различных культурах и социальных группах. Таким образом, критика данной теории с позиций антропологии малопродуктивна в силу использования различной методологии, подходов, источников, понятийного аппарата.

Теория поколений в интерпретации Н. Хоува и В. Штрауса малоприменима в сфере прикладной антропологии, где основным является когнитивный подход, опирающийся на данные включенного наблюдения какой-либо социальной группы или временного объединения (корпорации).

О.Л. Седова. Современный рынок труда характеризуется значительными качественными и количественными изменениями,

в том числе сменой поколений работников. Менеджеры, специалисты в области управления персоналом остро нуждаются в разработках, которые помогают осмыслить произошедшие трансформации и сформировать эффективные практические инструменты. Таковую задачу, как нам кажется, помогает решить современная теория поколений, адаптированная к российским условиям командой под руководством Е.М. Шамис.

Полномасштабные исследования об особенностях трудовой деятельности представителей поколения «Y», проведенные компаниями PwC, Deloitte & Touche CIS, «ЭКОПСИ Консалтинг», показали, что наиболее существенные отличия между представителями разных поколений отмечаются в сфере мотивации. Так, важными мотиваторами для сотрудников поколения «Y» являются обеспечение баланса между работой и личной жизнью; карьерный рост; гибкий график работы, интересная работа; для сотрудников поколения «X» – возможность самосовершенствования, стабильность, денежное вознаграждение.

Смена поколений работников на рынке труда обуславливает необходимость изменения управления персоналом в организациях, применение новых методов и инструментов управления. Например, в ПАО «Сбербанк России» разработана специальная программа работы с сотрудниками поколения «Y», которая предусматривает вовлечение их в инновационные и социальные проекты, предоставление обратной связи по всем этапам работы (акцент на достижениях), возможность публичных выступлений (например, конференции), гибких графиков работы, совместное обсуждение карьерного развития, выбор обучающих программ и др.

Одним из направлений трансформации управления персоналом в данных условиях является увеличение доли дистанционной занятости работников, которая стала возможна благодаря применению таких современных информационных технологий и инструментов, как широкополосный доступ в интернет, видеоконференции, облачные сервисы и др. По данным Росстата, в 2014 г. количество удаленных работников составляло 4% от общей численности экономически активного занятого населения, к 2020 г. прогнозируется его увеличение до 20%.

Относительно новым инструментом в сфере мотивации работников поколения «Y» является использование элементов геймификации (игровые подходы), которые основаны на «соревновании» работников (удовольствие от процесса) и их вознаграждении за определенные результаты или действия (удовлетворение от результата). Например, в компании «Евросеть» разработано пять

разных по концепции проектов геймификации системы мотивации персонала для всех уровней управления розницей компании: продавцы, руководители секторов, директора магазинов, региональные директора, топ-менеджмент.

А.Н. Дорожнев. С начала 90-х рождающийся российский маркетинг переболел множеством «научных obsessions». Среди них «пирамида потребностей Маслоу», «соционика», «темпераменты», псевдоюнгианская типология на основе теста MBTI Майерс-Бриггс и т. п. Выбор этих инструментов вполне обоснован. В основе подходов – «настоящая научная теория», суть теории понятна неспециалисту, результаты индивидуально применимы, графики и таблицы на презентациях выглядят очень научно, истории звучат очень интересно. И главное – это вполне продаваемый продукт, чем активно пользовались и пользуются рекламно-маркетинговые агентства.

Есть лишь одна беда – все эти теории мало связаны с маркетинговой реальностью. Концепции потребностей, темпераментов, типологий личности хороши в теоретическом изложении в лекциях и в книгах. В реальном российском маркетинге они не работают. Теории слишком абстрактны, они некритично перенесены из англо-американской культуры без адаптации и научных исследований, используемые тесты не обладают необходимой внешней и внутренней валидностью. В конечном итоге такие маркетинговые инструменты не более научны, чем астрологический подход на основе знаков Зодиака.

Теория поколений, на первый взгляд, действительно соответствует всем требованиям к инструменту в такой важной области маркетинга, как сегментирование потребителей: теория ориентирована на текущие групповые ценности, теория предсказывает изменение ценностей с течением времени и тем самым обеспечивает стратегический подход вместо тактического, теория преодолевает ограничения чисто возрастного подхода, объединяя в группы людей с относительно большим возрастным разбросом.

Но все эти достоинства теории перекрываются одним большим недостатком: в ее основе нет надежных научных фактов. Теория остается предельно филологичной. Она содержит в себе не научные факты, а интересные истории. Вне научного подтверждения остается краеугольный камень теории – положение о значимых различиях между умозрительно определенными поколениями. Конечно, различия между группами есть! Но это тот самый случай, когда внутригрупповая дисперсия выше межгрупповой. Не решает эту проблему и введение пограничных «эхо-поколений».

Теория поколений остро нуждается в научных исследованиях. Конечно, многие международные и российские аудиторские и консалтинговые компании (Ernst & Young, Deloitte & Touche CiS, PricewaterhouseCoopers, Экопси) ссылаются на собственные исследования в этой сфере. Но в таких ситуациях закономерно возникает проблема конфликта интересов – конфликта между коммерческим продуктом и объективной истиной. Нужны академические исследования, основанные не на коммерческих, а научных принципах.

Отсутствие научного подтверждения не мешает активному внедрению положений теории в практику. Это касается, в первую очередь, сферы прикладного маркетинга и HR-отрасли. Но и здесь, несмотря на искренний энтузиазм и романтизм сторонников теории поколений, не все обстоит так радужно.

Сошлюсь лишь на недавнюю книгу «Unfairly Labeled: How Your Workplace Can Benefit From Ditching Generational Stereotypes» (2016), которую написала Jessika Kriegel – специалист по развитию из компании Oracle. Суть проста: практическое применение Generational theory не принесло ожидаемых результатов, более того, ошибочность ее положений часто приносит компаниям ощутимый вред. С точки зрения автора, в настоящее время сторонниками теории поколений являются не ученые, а СМИ и так называемые gen-experts.

Редкие российские компании (Сбербанк, УБРИР, Евросеть), объявившие о внедрении положений теории поколений в практику управления персоналом (геймификация, гибкие графики работы, аутсорсинг и пр.), также пока не могут похвастаться появлением очевидных конкурентных преимуществ. Многочисленные специалисты HR-отделов и служб маркетинга в российских компаниях активно делят клиентов на поколения X, Y и Z, приписывая им несокрушимые ценности и интересы, забывая при этом, что индивидуальные особенности сильнее поколенческих. Все это делает теорию поколений в нынешнем виде малополезной там, где главным доказательством эффективности маркетинговой стратегии является конечный результат: в торговле на уровне конечного потребителя, в военной сфере, в медицине.

Основные ограничения теории поколений, с точки зрения маркетинга, определяются следующими обстоятельствами: некритичный перенос теории, основанной на истории США, на российскую почву; филологичность ее положений – отсутствие достоверных эмпирических исследований в основе как «оригинальной» концепции, так и ее российского варианта; игнорирование «реальной

истории» индивида – возрастных особенностей, индивидуального жизненного пути, значимых групповых событий.

Теория поколений нуждается в существенной доработке на основе комплексных научных исследований. Академическая наука вновь опаздывает, практика умчалась далеко вперед, в очередной раз неосмотрительно проигнорировав отсутствие научной опоры под ногами.

И.В. Солодникова. Новым направлением в психологии личности является *life-span development* (развитие на протяжении всей жизни), которое успешно развивается на Западе. П. Балтес и его коллеги являются видными представителями этого междисциплинарного научного направления, занимающегося изучением всей жизни (жизненного пути, цикла и т. п.) человека.

Исходным положением П. Балтеса и его коллег является понимание ими развития как процесса, *длящегося всю жизнь*. По их мнению, «изменение поведения, рассматриваемое как развитие, можно наблюдать в любой точке жизненного цикла от рождения до смерти. Это положение противоречит традиционному биологическому пониманию развития как роста. С точки зрения биологически ориентированной науки каждый организм (человек) в процессе роста и развития достигает определенной зрелости (которую представители данной научной ориентации относят к молодости), что и является конечной точкой развития. Последующие изменения видятся соответственно как снижение различных показателей и старение».

Между тем, по мнению авторов, «понятие всевозрастного развития имеет два аспекта. Во-первых, оно включает в себя общую идею о том, что развитие присуще всей человеческой жизни. Во-вторых, такое развитие может включать в себя процессы, берущие начало не с момента рождения, а в более поздние периоды жизни».

При таком целостном понимании развития человека изменение различных его функций может происходить далеко не всегда однонаправленно и куммулятивно (как, например, в концепции Ж. Пиаже, описывающей когнитивное развитие) и никакой отдельный период жизненного цикла (как, например, младенчество) не является основным пунктом сосредоточения наиболее важных процессов развития.

Так, в детстве когнитивные и социальные навыки могут не только приобретаться, но и утрачиваться, а в старости – наоборот. А сами эти изменения обычно распределены неравномерно на протяжении жизненного пути личности. Причем начаться они могут почти в любой точке жизненного цикла.

Чрезвычайно важной и привлекательной особенностью концепции П. Балтеса и его коллег является выделение ими трех групп факторов, определяющих мультимодальное, многоаспектное развитие личности на протяжении жизни.

1. *Нормативные возрастные факторы* – биологические и социальные события, происходящие в предсказуемом возрасте (например, пубертат, менопауза, поступление в школу, вступление в брак, уход на пенсию и т. п.).

2. *Нормативные исторические факторы* – исторические события, практически одновременно затрагивающие всю возрастную когорту (войны, экономические спады, эпидемии...).

3. *Ненормативные факторы* связаны с личными событиями, происшествиями и переменами в жизни человека (развод, потеря работы, перемена места жительства, непредвиденные жизненные утраты или внезапное везение, изменения в карьере и т. п.).

Сила воздействия этих трех групп факторов зависит от возраста человека.

На начальных и конечных этапах жизненного цикла отмечается больший вес нормативных возрастных факторов; при этом для юности характерен постепенный переход от биологических (связанных с созреванием организма) к социальным (нормативным историческим) факторам, а для старости – накопление ненормативных, индивидуальных событий.

Авторы этого подхода считают, что на людей, входящих в жизнь, примерно в одно время влияют одни и те же социальные события, такие как подъем или спад экономики, размер поколения (высокая или низкая рождаемость). Это формирует отношение к жизни (возможно, ценности) разных поколений. В дальнейшем влияние этих факторов уменьшается, поскольку люди накапливают социальный капитал, развивают карьеру, создают материальную базу для жизни. На мой взгляд, этот подход может служить составной частью поколенческого подхода в социальной психологии.

Однако при рассмотрении данного подхода возникают методические трудности.

Данные о различном отношении к жизни (ценностям) берутся не из биографических интервью людей разного возраста, отсутствуют количественные исследования на данную тему. Поколения при этом подходе выделяются сообразно длительности действия тех или иных социальных факторов (спадов и подъемов экономики, войн, которые затрагивают большинство членов данного общества).

В.В. Солodников. Претензия на выделение специфического поколенческого подхода, объединяющего ряд социально-гума-

нитарных дисциплин, является весьма амбициозной. Вместе с тем, судя по некоторым текстам Н. Хоува и В. Штрауса, а также Е.М. Шамис, его приверженцы предпочитают идти путем, отличным от традиционного академического: проведение научных исследований с отрефлексированной методологией – публикация статей в научной периодике – «обкатка» полученных результатов на конференциях – подготовка обобщающего текста в виде книги. Скорее, наоборот: отправной с конечной точкой становится «практика», интерпретируемая как апелляция к здравому смыслу, житейским представлениям, минимально обобщаемая и реализуемая в менеджменте и/или модифицированных образовательных технологиях. Нечто подобное наблюдалось в пору возникновения и развития Т-групп (групп психологического тренинга).

Тогда уязвимым местом предлагаемых социальных технологий является их научная обоснованность. Почему каждому поколению отводится именно 20 лет? При чем после четвертого поколения цикл начинает повторяться на обновленном содержании? Действительно ли выделенной возрастной когорте присущи общие ценности, являющиеся ключевыми? Применительно к последнему вопросу аналогичная ситуация отмечалась на ранних этапах становления гендерной теории, когда именно гендерные различия признавались в качестве самых существенных. Однако через некоторое время в качестве конкурентных параметров были признаны расовые, социально-экономические, образовательные и т. д.

Сказанное не отменяет эвристического потенциала изучения поколенческих особенностей. При этом следует иметь в виду, что при использовании «срезовой» (cross-sectional) стратегии исследования эмпирически выделенные параметры респондентов могут быть интерпретированы двояко: во-первых, как черты поколения; во-вторых, как особенности определенного этапа жизненного пути личности (life-span development).

Первая отмеченная выше однозначная интерпретация возможна лишь при использовании лонгитюдной стратегии исследования. Поэтому неслучайно, рассуждая об отличительных параметрах поколения Z, европейские маркетологи, выделяя многочисленные отличия представителей этой когорты от «миллениумов», заключают: «...пока еще они молоды, развлекаются и не заявили о себе как группе. Это поколение только начинает “входить в возраст”...». А сами представители «миллениумов», становясь старше и превращаясь в лиц, принимающих решения в области B2B (business-to-business), меняют свои поведенческие паттерны, личностные черты и потребности.

Таким образом, сохраняется неясность: выделенные отличительные черты любой возрастной когорты (пусть даже выделенной по 20-летнему отрезку) действительно присущи ее представителям и являются стабильными или же отражают особенности этапа жизненного пути личности?

Сказанное не отменяет важности исследования больших возрастных групп, но лишь подчеркивает значимость корректной интерпретации имеющихся данных. При этом вряд ли можно согласиться с выводом И.В. Троцука о том, что российская академическая исследовательская традиция игнорирует «старых и малых» (людей пожилого возраста и детей). «Третий возраст» в последние годы привлекает внимание целого ряда исследователей (Т.З. Козлова, О.В. Краснова, А.Г. Лидерс, Д.М. Рогозин и др.), в том числе в связи с известными демографическими трендами старения населения. А детство (дошкольное и школьное) – наиболее изученный отрезок жизненного пути личности в возрастной психологии. В рамках последнего подхода в наибольшей степени «белым пятном» является «средний» возраст.

Следует согласиться с Е.Б. Петрушихиной о значительном эвристическом потенциале культурно-исторического подхода Л.С. Выготского. Для социальной психологии и социологии действительно важен при анализе «социальной ситуации» развития личности переход с микроуровня (непосредственного взаимодействия ребенка со «значимыми другими») на макроуровень, т. е. к тому, что в терминологии П. Балтеса и его коллег называется «нормативными историческими факторами», а Г.М. Андреева определила как «социальный контекст».

Е.Л. Бережковская

К юбилею Г.Г. Кравцова

Геннадий Григорьевич Кравцов празднует в этом году свое семидесятилетие.

Г.Г. Кравцов – доктор психологических наук, профессор, автор более сотни научных и учебно-методических трудов, любимый учитель множества студентов, магистрантов и аспирантов. Он – руководитель авторских коллективов, создавших и реализующих программы «Золотой ключик» (дошкольное и начальное образование), «Мастер» (5–9 классы средней школы) и «Открытие» (10–11 классы).

Под руководством Г.Г. Кравцова подготовили и защитили кандидатские диссертации без малого три десятка психологов. Он – директор-организатор Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ (1995–1997), создатель и бессменный руководитель кафедры психологии личности и председатель диссертационного совета в этом институте. Его научный и педагогический стаж перевалил за 40 лет, а качество его работы только повышается.

Г.Г. Кравцов относится к типу ученых-теоретиков, чья профессиональная деятельность тесно связана с психолого-педагогической практикой. Его интересуют фундаментальнейшие основания человеческой психики и личности, но для него это не абстрактные конструкты, а живая ткань человеческого бытия, неотделимая от реально существующей, постоянно изменяющейся социальной ситуации развития.

Геннадий Григорьевич – постоянный ведущий и участник научно-практических семинаров и психологических школ, где учатся новой педагогике как студенты, так и профессиональные психологи, как практики различных ступеней образования, так и иностранные гости. Сколько таких мероприятий он провел в своей

жизни, невозможно и сосчитать, и каждое из них надолго запомнилось участникам. Отличительная особенность Г.Г. Кравцова как ведущего психолого-педагогических школ и семинаров это принципиальная новизна каждого дня работы, каждого доклада или лекции, каждого разбора групповых результатов.

Кажется, что и сам автор этих разборов и лекций в точности не знает, к чему его приведет логика рассуждений или ход эксперимента. В известной мере так оно и есть: высочайший профессиональный уровень и творческий подход к любому делу дают Г.Г. Кравцову свободу в обращении как с конечной целью, так и с ведущими к ней путями. Процесс и результат психолого-педагогической работы может быть переосмыслен им в любой момент, и тогда в нем вскроются такие глубины, которые и не планировались, а только смутно маячили как потенциальная возможность. Почти каждый из его научно-практических семинаров может стать основой для научной монографии или методических разработок, да часто и становится. Жаль только, что все-таки не каждый: творческий потенциал автора намного выше его физических возможностей.

Сфера научных интересов Геннадия Григорьевича Кравцова связана с методологическими и философскими основами развития личности. Особой оригинальностью и фундаментальностью отличаются его разработки в области психологии воли. Идея Г.Г. Кравцова о том, что некоторые психические функции (воля, речь, воображение, внимание) изначально, по самой своей природе, являются у человека высшими, не имеет аналогов в современной психологии.

Геннадий Григорьевич – превосходный научный редактор, всегда готовый прийти на помощь молодым коллегам, в том числе аспирантам и соискателям. Мало кто лучше него умеет выстроить структуру научной работы, найти точную формулировку и расставить смысловые акценты.

Г.Г. Кравцов прошел большую школу как теоретической, так и практической психологической работы. Его профессиональный путь начался в 1972 году в лаборатории В.В. Давыдова (НИИ ОПП АПН СССР, ныне ПИ РАО) и одновременно в средней школе поселка Нудель Московской области. Там он с группой таких же молодых ученых курировал разработку и внедрение системы развивающего обучения. Итогом этой работы стала его кандидатская диссертация (1977), в которой был заявлен оригинальный для того времени взгляд на психологические особенности младшего подростка.

В жизни Г.Г. Кравцова был интересный и ставший весьма плодотворным период работы в Институте по изучению причин и вы-

работке мер предупреждения преступности Прокуратуры СССР. Новый для Геннадия Григорьевича материал, с которым он там столкнулся, дал толчок оригинальным разработкам, связанным с представлениями о природе и происхождении нормативного и отклоняющегося личностного развития.

С 1984 года Г.Г. Кравцов – заведующий лабораторией психологии развития личности в Институте дошкольного воспитания АПН СССР. Результатом десятилетней работы этой лаборатории стала концепция развития дошкольного образования, разработанная коллективом авторов под руководством Г.Г. Кравцова к Всесоюзному съезду работников народного образования (1988). Именно на основе этой концепции и выстроена альтернативная государственная программа начального образования «Золотой ключик», по которой работали и работают десятки учреждений как в разных регионах России, так и далеко за ее рубежами (Дания, Канада, Казахстан, Финляндия и др.). В 1995 году Г.Г. Кравцов защитил докторскую диссертацию, посвященную проблемам детского онтогенеза и, в частности, волевому развитию на его разных этапах.

Сегодня Г.Г. Кравцов – заведующий кафедрой психологии личности созданного им Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ. Он проводит научные исследования, разрабатывает и читает оригинальные курсы, руководит научными и учебно-научными работами и, таким образом, создает собственное направление в рамках культурно-исторической психологии. Его работа воплощается в образовательных, развивающих и коррекционных программах для детей разного возраста и взрослых.

Идеи и исследования Г.Г. Кравцова, как теоретические, так и практико-ориентированные, имеют широкое международное признание. Ученые из стран Европы, Азии, Австралии и обеих Америк ежегодно приезжают в Институт психологии им. Л.С. Выготского в том числе и для того, чтобы встретиться с Г.Г. Кравцовым, послушать его доклад или вечернюю лекцию, побывать на его мастер-классе. Имя Геннадия Кравцова имеет высокий авторитет у психологов всего мира, относящих себя к сторонникам культурно-исторического подхода или интересующихся этим психологическим направлением.

Семьдесят лет – это возраст расцвета как для ученого, так и для педагога, возраст реализации возможностей, накопленного опыта, замыслов и идей. Желаем Геннадию Григорьевичу здоровья и творчества, научных и личных достижений и удач!

Abstracts

S. Gilmanov

L.S. Vygotsky and the Music

The article discusses the attitude of L.S. Vygotsky to music, reasons and ways of mention of music and its characteristics in his scientific writings. The author comes to the conclusion that L.S. Vygotsky turns to the music when he speaks on the origin, nature of art, its role in human life and life of society. Vygotsky also refers to music in a metaphorical comparisons when presenting his views on a variety of topics, uses musical examples for analysis and criticism of art theories and for illustration of the relation between the form and material of the artwork. Another reason for the appeal of L.S. Vygotsky for music is a reference to it when considering issues of aesthetic education

Key words: art, music, artwork, aesthetic reaction, form and material of the artwork, aesthetic education.

M. Kaminskaya

The “Ideal Forms” in Education

The article discusses a problem of ideal forms in education. Its context is the need to introduce the principle of cultural mediation. The article presents features and analyzes conditions of existence of ideal forms, reveals contradictions in their interpretation and usage as a tool for development simulation and design of educational systems.

Key words: the ideal form, cultural genesis thinking in terms of concepts, character, psychological means, inter-mental process.

V. Karelin

The University Phenomenon and the Objective of Its Philosophical Interpretation

The article deals with the fundamental prospectives of philosophical interpretation of modern trends in the development of the University. In the philosophical and anthropological aspect the article presents

possibilities for analyzing the University subjectivity and functions of its self-description language. Relation between the language content and the construction of self-identity of the University, and the factor of dissensus in communication are shown. On the given grounds the crisis of legitimation appears to be the generalizing theoretical construct.

Key words: delegitimation, crisis of legitimation, modern university, philosophy of education, philosophy of university.

E. Komarova

On Reflection as Part of the Structure of the Literary Critical Metatext in the Works of Sasha Sokolov, V. Aksyonov and A. Zholkovsky

The article is devoted to reflection in the structure of literary-critical metatext produced by a holistic reading of the works by writers Sasha Sokolov, V. Aksenov and A. Zholkovsky. It is shown that the process of interaction and a certain rivalry between Sokolov and his critics forms a specific continuum of “writing, receptorului and reflectors” seventiers-eightiers, which is not observed with neither of the predecessors from the First wave, nor with a younger generation of critics and writers. It is concluded that the emergence of new capabilities in the analysis of criticism in the media in combination with the existing Network numerous memoirs sources allows to conduct a full comparative analysis of critical positions and the mutual reception of these three participants in the literary process.

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

V. Kudryavtsev

Provocation Continues *Towards the 160th anniversary of Sigmund Freud*

160 years ago in the Austrian Freiberg Sigmund Schlomo Freud was born, the founder of psychoanalysis, who became one of the figures “iconic” for the culture of 20th century. From the point of view of the author of this essay, Freud created a kind of “project mythology” in which the self-awareness of the era, that is prone to provocative experiments, found its “self-justification” and partly – the “toolbox”. The unconscious has become a material supplier for cultural reflection.

But in a culture of 20th century the mythology, science and technology have really intertwined. The world involved in the chain of technology cycles, inevitably opens to risks of mythologizing, particularly if the growth of the consciousness, blocked by infantile complexes, does not keep pace with technological developments.

Key words: Sigmund Freud, the mythology, the unconscious, the Oedipus complex.

G. Lobastov

The Problem Aspects of the Methodology of Identity Research

Building on the methodological work of L.S. Vygotsky analyzes the method in its general form, and in the mode of psychological science. We investigate the occurrence of logic in the concept of the person as the central problems of psychology. It is shown that the nature of his personal form is subject-transformative activities in the area of cultural and historical content, and its research is only possible through the analysis of the forms of social and historical activity, constituting the whole structure of human mental functions.

Key words: method, logical, universal and singular, the dialectics of contradiction, versatility, personality, personal form, I have the ability, subjectivity, freedom.

T. Shiyani

The Structure of the Higher Learning System as a Criterion of Institutionalization of Philosophy and Scholarship

The article considers institutional aspects of philosophy and science in their connection with the development of Antique and European education systems. The issue of dating an institutional divergence between science and philosophy is in the focus of the research. The article deals with a number of institutional criteria for an emergence of the science as independent social institution different from the philosophy. That emergence of natural sciences and humanities in the structure of European universities faculties is seen by the author as one of the principal criteria

Key words: philosophy, science, education system, university, liberal arts, social institution, the criterion for demarcation between philosophy and science.

E. Zbirovskaya, E. Tarasenko

The Russian University Expertise. The Development of the Inclusive Educational Environment for the Disabled and Physically Handicapped Students

The article analyzes the first practical experience of a number of Russian universities in creating an inclusive educational environment for handicapped students and students with health disabilities. Special attention is paid to the necessity of creating an accessible learning environment, the development and implementation of standardized technologies of integrated support for students with disabilities.

Key words: higher education for handicapped people and people with health disabilities, inclusive educational environment, inclusive education, accessible environment, accessible educational environment, complex assistance technology, integrated education, students with disabilities.

Сведения об авторах

- Бережковская Елена Львовна* – заведующая лабораторией психологии воли, Институт психологии имени Л.С. Выготского, РГГУ, ebereg@rambler.ru
- Гильманов Сергей Амирович* – доктор педагогических наук, профессор, кафедра педагогики и психологии, Гуманитарный институт, Югорский государственный университет, gilmanovsa1109@gmail.com
- Збировская Елена Павловна* – кандидат экономических наук, доцент кафедры финансов и кредита, помощник ректора по инклюзивному образованию, РГГУ, eplitvak@ya.ru
- Каминская Маргарита Владимировна* – доктор психологических наук, профессор, Институт психологии им. Л.С. Выготского, РГГУ, mvkaminskaya@mail.ru
- Карелин Владислав Михайлович* – кандидат философских наук, доцент, зам. заведующего кафедрой социальной философии РГГУ, phizika@mail.ru
- Комарова Елена Николаевна* – кандидат филологических наук, руководитель Службы по связям с общественностью и СМИ РГГУ, komarova.en@rggu.ru
- Кудрявцев Владимир Товиевич* – доктор психологических наук, профессор кафедры теории и истории психологии Института психологии имени Л.С. Выготского РГГУ, vt kud@mail.ru
- Лобастов Геннадий Васильевич* – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры теории и истории психологии Института психологии имени Л.С. Выготского РГГУ; профессор кафедры философии и социальных коммуникаций Московского авиационного института (национальный исследовательский университет), lobastov_g@rambler.ru
- Тарасенко Елена Анатольевна* – кандидат социологических наук, доцент кафедры управления и экономики здравоохранения Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», elenatar05@mail.ru
- Шиян Тарас Александрович* – кандидат философских наук, доцент кафедры социологии управления философско-социологического факультета Института общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации; доцент кафедры философии богословского факультета Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета, taras_a_shiyan@mail.ru

General data about the authors

- Berezhkovskaya Elena L.* – chief, Laboratory of Psychology of Will, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, ebereg@rambler.ru
- Gilmanov Sergey A.* – Dr. in Education, professor, Department of Pedagogy and Psychology, Institute of Humanities, Ugra State University, gilmanovsa1109@gmail.com
- Kaminskaya Margarita V.* – Dr. in Psychology, professor, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, mvkaminskaya@mail.ru
- Karelin Vladislav M.* – Ph.D. in Philosophy, associate professor, deputy head of the Department of Social Philosophy, Russian State University for the Humanities, phizika@mail.ru
- Komarova Elena N.* – Ph.D. in Philology, head of the Service for Public Relations and Media, Russian State University for the Humanities, komarova.en@rggu.ru
- Kudryavtsev Vladimir T.* – Dr. in Psychology, professor of the Department of Theory and History of Psychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, vt kud@mail.ru
- Lobastov Gennady V.* – Dr. In Philosophy, professor, professor of the Department of Theory and History of Psychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities; professor of the Department of Philosophy and Social Communications Moscow, Aviation Institute (National Research University), lobastov.g.v@yandex.ru
- Tarasenko Elena A.* – Ph.D. in Sociology, associate professor of Health Management and Economics Department, National Research University “Higher School of Economics”, elenatar05@mail.ru
- Shiyan Taras A.* – Ph.D. in Philosophy, associate professor of the Department of Sociology of Management, Faculty of Philosophy and Sociology, Institute of Social Sciences, Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation; associate professor of the Department of Philosophy, Theological Faculty of Saint Tikhon’s Orthodox Humanitarian University, taras_a_shiyan@mail.ru
- Zbirovskaya Elena P.* – Ph.D. in Economics, associate professor of Finance and Credit Department, assistant to the rector on Inclusive Education, Russian State University for the Humanities, eplitvak@ya.ru

Художник *В.В. Сурков*

Корректор *О.К. Юрьев*

Компьютерная верстка *Н.В. Москвина*

Подписано в печать 21.12. 2016.

Формат 60×90^{1/16}

Усл. печ. л. 10,0. Уч.-изд. л. 10,5.

Тираж 1050 экз. Заказ № 10

Издательский центр
Российского государственного
гуманитарного университета
125993, Москва, Миусская пл., 6
www.rggu.ru
www.knigirggu.ru

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