

Международный научный журнал

Культурно-историческая психология
Cultural-Historical Psychology

№ 3 — 2011

Московский городской психолого-педагогический университет

Поздравление по случаю юбилея Владимира Петровича Зинченко

В. В. Рубцов

В. В. Рубцов — ректор Московского городского психолого-педагогического университета, директор Психологического института РАО. Профессор, действительный член РАО, президент Федерации психологов образования России, почетный профессор Висконсинского университета (Мэдисон, США), заслуженный деятель науки, лауреат премии Президента РФ и Правительства РФ в области образования, лауреат премии Президента РФ в области образования. Главный редактор журнала «Психологическая наука и образование», председатель редакционного совета научного журнала «Экспериментальная психология», председатель редакционного совета журнала «Культурно-историческая психология».

Дорогой Владимир Петрович!

Коллективы двух небезразличных Вам учреждений — Московский городской психолого-педагогический университет и Психологический институт Российской академии образования — сердечно поздравляют Вас со славным юбилеем. Позвольте и мне лично присоединиться к этому поздравлению.

Вы родом из семьи ученых-психологов. С детства Вас окружали талантливые и творческие люди, которые во многом создавали отечественную психологию и на долгое время определили ее судьбу. Вы достойно представляете и продолжаете традиции воспитавшей Вас научной школы Льва Семеновича Выготского. Вы — известный в России и в мире ученый, специалист в области общей, инженерной психологии, эргономики. Неоценим Ваш вклад в гуманитарное знание, в формирование сознания и самосознания современных ученых.

Вы — тонкий исследователь и творец нового знания и наук о человеке. Плодотворно развиваете многие направления, связанные с философией и поэзией, культурой и искусством, которые сегодня во многом опережают отечественную науку в познании мира человека. Научная общественность высоко оценивает Ваше острое внимание к психологическому и культурному наследию. Вы мастерски открываете в, казалось бы, давно и хорошо знакомом новые грани. Вами с душевным порывом и на основе глубокого философско-культурного анализа написаны блистательные статьи о Н. А. Бернштейне, М. М. Бахтине, Л. С. Выготском, П. Я. Гальперине, В. В. Давыдове, А. В. Запорожце, Б. М. Кедрове, А. Н. Леонтьеве, А. Р. Лурии, М. К. Мамардашвили, С. Л. Рубинштейне, Г. Г. Шпете, А. А. Ухтомском. Книга, подготовленная на основе перечисленных статей, — это бесценный вклад в сокровищницу мировой науки.

С группой учеников с 1960-х годов Вы разрабатываете уникальный метод микроструктурного анализа — методологический подход к изучению кратковременных познавательных и исполнительных действий. Вместе с Натальей Дмитриевной Гордеевой изучаете проблемы, связанные с идеями Н. А. Бернштейна («живое движение») и А. В. Запорожца («произвольное движение»). Вы дошли до квантов и волн живого движения, обладающего чувствительностью к самому себе и к ситуации. К этому бесспорно значимому научному открытию примыкает и другой вывод, согласно которому живое движение уподобляется субстанции души и выступает как посредник между душой и телом. Вы развиваете идею «живого знания», носителем которого является Учитель, очеловечивающий «формальное знание» внутренним устремлением к высокому смыслу и порывом своего действия.

Вы являетесь непревзойденный пример профессионального и личностного развития: Ваши научные труды, Ваши статьи и книги, Ваши многочисленные ученики и последователи, Ваши научные звания и награды — всё это значительные и значимые жизненные и научные достижения. Присущие Вам активная и принципиальная жизненная позиция, научный опыт и ответственность снискали Вам глубокое уважение и любовь очень многих людей, которые становятся верными друзьями и надежными последователями Вашей научной школы.

От всей души поздравляем Вас, дорогой Владимир Петрович, с 80-летием. Для настоящего Мастера и Ученого — это блистательный фундамент для полноценной жизни его идей, замыслов и планов. Желаем Вам и Вашей семье крепкого здоровья и удачи. Пусть всегда будут вместе с нами Ваши инициативность, искрометность, неиссякаемое жизнелюбие и юмор.

С уважением и искренней дружеской любовью,
директор ПИ РАО, ректор МГППУ, профессор
В. В. Рубцов

Greetings on Vladimir Petrovich Zinchenko's Anniversary

V. V. Rubtsov

V. V. Rubtsov — rector of the Moscow State University of Psychology and Education, director of the psychological Institute of the Russian Academy of Education (RAE). Professor, full member of RAE, president the Russian Federation of Educational Psychologists, professor emeritus of Wisconsin University (Madison, USA), honoured scientist, laureate of the Russian President and Government award in education. Editor-in-chief of «Psychological Science and Education» journal, head of the editorial council of «Experimental Psychology» journal, head of the editorial council of «Cultural-Historical Psychology» journal.

Владимиру Петровичу Зинченко — 80

Юри Аллик, Талис Бахманн, Ааво Луук, Пеэтер Тульвисте

Юри Аллик — профессор, заведующий Институтом психологии Тартуского университета; член Эстонской Академии Наук.
Талис Бахманн — профессор Тартуского университета; *rector emeritus* Таллинского университета.

Ааво Луук — доцент Тартуского университета.

Пеэтер Тульвисте — *rector emeritus* и профессор Тартуского университета; член Эстонской Академии Наук; член парламента Эстонии 2003–2011.

Для абитуриентов 1960-х гг., сделавших свой выбор в пользу психологии, выбор университета не составлял уже большого труда. Поскольку Советский Союз был страной закрытой, то о поступлении в зарубежные университеты не было и речи, а в провинциальных университетах специализироваться по психологии нельзя было. Выбор пришлось сделать между двумя столичными университетами России. В Тартуском университете, основанном в 1632 г., регулярная подготовка студентов-психологов началась лишь в 1968 г., а чтобы защитить диссертацию, и позже надо было отправиться в одну из двух столиц — тем более после реформы порядка защиты диссертаций в 1976 г., существенно ограничившей и без того небольшие возможности защищать диссертации в периферийных университетах. Все нижеподписавшиеся выполнили свои кандидатские и/или докторские диссертации в Московском университете.

В здании факультета на Моховой (в то время проспект Маркса) встречались персонажи легендарные: Александр Романович Лурия, Алексей Николаевич Леонтьев, Блюма Вульфовна Зейгарник, Евгений Николаевич Соколов (список неполный). Казалось бы, на этом фоне человек, на целое поколение моложе названных, не имеет шанса стать легендарным. Вряд ли с нами будут спорить, если скажем, что одному человеку это всё же удалось — Владимиру Петровичу Зинченко. Кто иной мог бы, например, в накаленной атмосфере защиты докторской диссертации (таких защит ныне уже не бывает!) начать свое выступление в качестве оппонента с арабской поговорки: «Когда караван поворачивает, хромой верблюд иногда оказывается впереди»? И если бы кто-нибудь это все же сделал, то скорее всего это звучало бы неестественно. Для этого надо было быть В. П., *enfant terrible* советской психологии.

Одной из причин, почему мы решили поступить именно на психологию, было обязательное в то время в общественных науках бесконечное повторение марксистских истин, чего мы хотели избежать. Не лучше обстояли дела и в исторической науке. Эта наша надежда осуществилась лишь частично. Наиболее часто цитируемыми психологами в двух выходивших в СССР психологических журналах были — кто бы подумал! — Владимир Ленин и Карл Маркс! Вполне естественно, что студенты предпочитали слушать не тех, кто черпал свои знания из съездовских речей, а тех, кто излагал результаты изучения больных с повреждениями мозга и экспериментальных изысканий в лабораториях. На некоторых из нас оказала решающее воздействие вводная лекция, прочитанная осенью 1968 г. почти девятидесятилетним в то время профессором Тартуского университета Константином Рамулем. Смысл лекции сводился к тому, что единственным достоверным источником знаний о психике челове-

ка является эксперимент. Для наших молодых читателей уместно упомянуть, что ни одно переводное руководство по экспериментальной психологии, вышедшее в советское время, включая руководство под редакцией Поля Фресса и Жана Пиаже, не обошлось без нравоучительного предисловия, в котором говорилось, что на Западе лишь бездумно накапливают экспериментальные факты, поскольку обречены на теоретическую близорукость из-за незнания марксистской теории, которая одна была бы в состоянии объяснять накапливаемые факты.

Владимир Петрович в 1966 г. в неприлично молодом возрасте (ему было в то время 35 лет!) защитил докторскую диссертацию на тему «Восприятие и действие». Средний возраст защитивших докторскую в то время в СССР был на 20 лет выше. К тому же в данном случае речь шла не о толковании неких священных текстов, а о большом экспериментальном труде, в котором изучались внутренние, не видимые глазом действия, используемые детьми для узнавания формы предмета, который они видят глазом или ощупывают рукой. В 1969 г. Владимир Петрович вместе с Н. Вергилесом опубликовал книгу «Формирование зрительного образа», которая самым решительным образом изменила путь многих психологов. В том же году Владимир Петрович читал в Тарту курс лекций, включивший в себя блестящие отрывки из этой книги. Он удивил молодых тартуских психологов, среди прочего, понятием «микрогенез», которое нам доселе было неизвестно, и дал великолепный обзор концепций как Выготского, Лурии, Леонтьева, Запорожца, так и Сперлинга, Гибсона, Грегори и других ведущих исследователей восприятия в мире. Для некоторых из нас открылся целый новый мир. Всякий, интересовавшийся зрением, пережил потрясение, узнав, что глаза человека находятся в постоянном движении. Кроме больших, видимых поворотов глазного яблока существуют микродвижения, которые можно регистрировать лишь при помощи достаточно чувствительной аппаратуры. Потрясающий факт состоит в том, что если удастся стабилизировать видимое человеком изображение также по отношению к этим малым движениям, то человек вовсе перестает видеть. Но в этой работе Владимир Петрович изобрел гениальный способ, как сделать стабилизированное изображение снова видимым. Для этого он и Вергилес построили миниатюрный «телевизор», который при помощи контактной линзы прикрепили к человеческому глазу. Это решение проблемы останется в списке героических достижений науки и сопоставимо лишь с тем, как Эрнст Мах при помощи оконной замазки сделал свой глаз недвижимым, чтобы различать между намерением двигаться и самым движением. В отличие от Маха, Зинченко сумел также измерять эти намерения (викарные действия).

У некоторых из нас эта книга не один год лежала на ночном столике в качестве источника вдохновения. Остается глубокой загадкой, почему английский перевод этой книги [Zinchenko V. P. & Vergiles N. Y. (1972). *Formation of visual images*. New York: Consultants Bureau, 1972; в оригинале 1969] заслужил столь мало внимания. По данным *Web of Science*, на нее ссылались лишь пару десятков раз. В таких случаях задуматься о том, что, может быть, метафора Ричарда Довкинса (Dawkins) о слепом часовщике даже лучше годится для описания развития науки.

Когда Ааво Луук в 1973 г. окончил Московский университет по кафедре Владимира Петровича, а Юри Аллик — Тартуский университет, но написав дипломную работу под руководством Владимира Петровича, то никто не предлагал им работы в Тарту или еще где-либо. Оба они хорошо помнят тот день, когда набрались храбрости и отправились к Владимиру Петровичу, чтобы не очень церемониально попросить денег для развития психологии в Тарту. Мы не очень удивились, когда примерно через неделю Владимир Петрович в разговоре мимоходом упомянул, что нашел для нас грант во ВНИИТЭ (Всесоюзный научно-исследовательский институт технической эстетики). Задним числом это представляется чудом, но в то время мы верили во Владимира Петровича даже больше, нежели в Худини, который отличался способностью находить выход в безвыходных ситуациях. Без этого гранта, за которым следовали многие другие, развитие в Тарту экспериментальной психологии нового толка было бы невозможно. Понятно, что отчеты наших первых договорных работ отнюдь еще не были связаны с экспериментальными исследованиями. На это требовалось время. Владимир Петрович нас — надеемся, успешно — использовал в своей борьбе с информационным тупиком, в котором вся советская наука вынуждена была пребывать. Мы писали обзоры литературы по различным темам и очень гордились, когда удавалось собрать все существенные ссылки по этим темам — даже когда сами статьи вышли во второстепенных журналах. Как-то Владимир Петрович назвал один из составленных нами обзоров литературы тартуской телефонной книгой.

Когда Советский Союз стал разваливаться и Эстония приступила к восстановлению независимости, некоторые из наших московских коллег относились к этому скептически, считая наше стремление к самостоятельности смехотворным. Мы никогда не слышали, чтобы Владимир Петрович в начале девяностых годов или позже считал становление суверенитета Балтийских стран и бывших союзных республик величайшей геополитической катастрофой XX века. По меньшей мере в цифрах развитие эстонской науки в возобновленном самостоятельном государстве выглядит успешным. По *Essential*

Science Indicators (Thomson Reuters), на каждую научную статью, написанную эстонским ученым за последние 11 лет, ссылались 9,27 раза, что немного отстает от Венгрии (9,98), но опережает Португалию (9,12). Для сравнения: на статью работающего в Российской Федерации ученого за этот же период сослались в среднем 4,76 раза. Никто не может точно вычислить скрытый вклад Владимира Петровича в эстонскую психологию, но наша вера в его чуть ли не сверхъестественные способности за прошедшие годы не ослабела. Без лишней скромности можно сказать, что не будь влияния и помощи Владимира Петровича, психология в Эстонии не была бы сейчас такой, какая она есть.

Мы давно хотели показать нашему общему ментору и другу, что было сделано в Тарту с его помощью. Недавно нам удалось пригласить в гости Владимира Петровича вместе с Борисом Мещеряковым и Анатолием Назаровым. Надо сказать, что Владимир Петрович за эти годы ничего не потерял из своего несравненного умения анализировать, рассказывать, шутить. Опять было видно, кто из нас учитель и кто навсегда останется его учеником.

Александр Романович Лурия в своей автобиографии пишет о двух разных способах заниматься наукой. Классический способ является прежде всего экспериментальным и аналитическим, стараясь устанавливать универсалии, которые состоятельны по отношению ко всем рассматриваемым объектам без исключения. Ему противостоит романтическая наука, которая вместо того чтобы аналитически разбирать рассматриваемое явление на куски, старается описывать его в его феноменальном богатстве и уникальности. Лурия сам великолепно представлял и этот второй, гётевский способ заниматься наукой — чего стоят его книги о человеке с неограниченной памятью и человеке с поражением мозга, ставшие классическими. Хотя главной заслугой Владимира Петровича является возвращение к жизни инженерной психологии и технической эстетики, его сердце всегда принадлежало науке романтической. Об этом свидетельствует, среди прочего, его глубокий интерес к творчеству Мандельштама, Шпета и Мамардашвили. По-видимому, в этом и состоял наиболее значительный урок, преподанный нам Владимиром Петровичем, — телефонная книга, конечно, вещь полезная, но для понимания мира больше пользы от того, что человек замечает и ценит его красоту.

Желаем Владимиру Петровичу того же, чему он нас в первую очередь учил — мудрости и доброты. Умения рассказывать истории ему не занимать. Желаем, чтобы он еще долго обогащал мир рассказами, которые делают мир миром, в котором интересно жить.

Vladimir Petrovich Zinchenko 80's birthday

J. Allik, T. Bachmann, A. Luuk, P. Tulviste

J. Allik — Professor, Head of the Institute of Psychology at the University of Tartu, Member of the Estonian Academy of Sciences.

T. Bachmann — Professor at the University of Tartu, Rector emeritus of the University of Tallinn.

A. Luuk — Associate professor at the University of Tartu

P. Tulviste — Rector emeritus and professor at the University of Tartu, Member of the Estonian Academy of Sciences, Member of the Estonian Parliament 2003–2011.

Развитие жизнедеятельности В. П. Зинченко и его психологии рефлексующего сознания и творческого акта

И. Н. Семенов

доктор психологических наук, профессор кафедры общей и экспериментальной психологии Национального исследовательского университета — Высшая школа экономики и Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ

В статье предлагается культурно-историческая периодизация жизнедеятельности В. П. Зинченко, дается целостный абрис панорамы его познавательных интересов и показывается разнообразный вклад в современную науку и культуру. При этом выделяются и систематизируются основные аспекты научного творчества В. П. Зинченко, суть которого определяется как энциклопедизм ренессансного типа. На фоне анализа человекознания рубежа XX—XXI вв. характеризуется созданная им оригинальная философско-психологическая система и ее конкретизация в виде развития общепсихологической теории деятельности и построения системно-психологических концепций взаимодействия образа и действия, интеллекта и аффекта, сознания и рефлексии, интуиции и творчества. Показано присущее научной деятельности В. П. Зинченко единство фундаментальных исследований и их практической реализации в сфере психологического обеспечения развития системотехники и управления, эргономики и дизайна, педагогики и образования, литературы и культуры.

Ключевые слова: человекознание, психология, В. П. Зинченко, житнетворчество, образ, деятельность, сознание, рефлексия, интуиция, культура.

Анализ развития жизнедеятельности В. П. Зинченко позволяет выделить ряд ее основных периодов: 1) формирование у него на рубеже 1930—1940-х гг. интереса к психологии под влиянием отца — известного ученого (см.: [20]) Петра Ивановича Зинченко [18], основателя династии когнитивных психологов, состоящей из его сына Владимира Петровича [7; 12], дочери профессора ЛГУ Татьяны Петровны [19], внука-психолога Александра Владимировича [6]; 2) на рубеже 1940—1950-х гг. В. П. Зинченко получает психологическое образование и первые навыки научно-исследовательской деятельности на психологическом отделении философского факультета Московского университета им. М. В. Ломоносова; 3) в 1950-е гг. параллельно в МГУ и Институте дошкольного воспитания ведет исследования генеза психологии зрительного восприятия и по детской психологии; 4) на рубеже 1950—1960-х гг. он свои фундаментальные общепсихологические исследования по восприятию и действию осуществляет в контексте прикладной проблематики инженерной психологии; 5) на рубеже 1960—1970-х гг. обогащает инженерно-психологические исследования познавательной деятельности междисциплинарными прикладными изысканиями и переходит к разработкам такой новой дисциплины интегративного типа, каковой является эргономика; 6) в 1970—1980-е гг. совместно с В. М. Муниповым развивает изучение эргономической проблематики в ее взаимодействии с дизайном (технической эстетикой) с

опорой на методологию системно-деятельностного подхода; 7) на рубеже 1980—1990-х гг. участвует в перестройке Академии педагогических наук и координирует с А. В. Петровским и В. В. Давыдовым взаимодействие психологии с педагогикой и возрастной физиологией; 8) на рубеже 1990—2000 гг. осуществляет научную и преподавательскую деятельность в Международном университете в городе физиков-ядерщиков Дубне и ведет свои исследования в контексте их взаимодействия с естествознанием и гуманитаристикой, будучи также профессором психологии Самарского университета; 9) в 2000-е гг. ведет теоретическую и преподавательскую деятельность на факультете психологии Национального исследовательского университета — Высшая школа экономики в социокультурном контексте взаимодействия общей психологии и психофизиологии с социо-экономическими и гуманитарными науками.

Важно подчеркнуть, что на различных этапах весьма существенной для В. П. Зинченко была разработка тематического ядра его творчества — в виде сквозных для всей его научно-энциклопедической деятельности проблем. Одной из таких первых (наряду с восприятием и действием [7]) по времени стала для В. П. Зинченко фундаментальная разработка общепсихологической проблематики деятельности [8], изучавшейся им с позиций психологической теории деятельности, физиологии активности и культурно-исторической психологии в социокультурном

контексте развития таких новых областей прикладного знания, как системотехника, дизайн (техническая эстетика) и эргономика [17; 24].

В 1975—1984 гг. мне довелось работать под непосредственным началом В. П. Зинченко в возглавлявшемся им отделе эргономики ВНИИ технической эстетики, куда вместе с Н. Г. Алексеевым я был приглашен видным философом Э. Г. Юдиным в лабораторию методологии деятельности, организованную им при поддержке В. П. Зинченко и заместителя директора по науке ВНИИТЭ В. М. Мунипова. Ассимилируя достижения отечественных концепций психологии деятельности (К. А. Абульханова, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, В. П. Зинченко, Г. С. Костюк, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн, В. Д. Шадриков, Д. Б. Эльконин, М. Г. Ярошевский и др.) и отталиваясь — порой критически, порой творчески — от ее философско-методологических трактовок (Г. С. Батищев, Э. В. Ильенков, В. А. Лекторский, М. С. Каган, В. С. Швырев, Г. П. Щедровицкий и др.), Э. Г. Юдин выдвинул — с культурно-исторических и системно-методологических позиций — программу междисциплинарного изучения структуры и способов деятельности в прикладных контекстах ее психологического исследования, эргономического проектирования и дизайнерских разработок. Эта программа начала реализовываться с подготовки в 1975 г. в лаборатории Э. Г. Юдина учеными-эргономистами (В. М. Мунипов, В. М. Гордон) в содружестве с философами (В. А. Лекторский, А. П. Огурцов, В. С. Швырев и др.) и психологами (Н. Г. Алексеев, В. В. Давыдов, В. П. Зинченко, И. Н. Семенов и др.) коллективной монографии «Методологические проблемы исследования деятельности», опубликованной в 1976 г. в качестве 10-го выпуска в серии «Труды ВНИИТЭ». Согласно рецензиям в журналах «Вопросы философии» и «Техническая эстетика», эта книга явилась существенным продвижением в междисциплинарной разработке философской, эстетической, методологической, социологической, психологической, эргономической проблематики деятельности, о чем также свидетельствует изданный вскоре в США перевод большинства ее разделов. Эта книга явилась одним из первых шагов в изучении методологических проблем эргономики, которое было продолжено во ВНИИТЭ при поддержке В. П. Зинченко и В. М. Мунипова в группе методологических проблем эргономики, возглавлявшейся мною в 1976—1984 гг. По их заданию эта группа (Н. Г. Алексеев, В. К. Зарецкий, Н. Б. Ковалева, И. Н. Семенов, А. Б. Шеин, А. Г. Шубаков) разрабатывала методологические средства системного анализа проблем эргономики, в том числе проектирования, исследования и оптимизации познавательной и исполнительской деятельности в процессе принятия оперативных решений [2].

Методологическое обеспечение этой группой создания фундаментального методического руководства ученых—стран СЭВ «Эргономика: принципы и рекомендации» (М: ВНИИТЭ, 1981, 1983) и дальнейшего развития эргономики — как становящейся научной дисциплины интегративного типа [24] —

привело к оформлению созданной Э. Г. Юдиным [30] и Н. Г. Алексеевым при поддержке В. П. Зинченко и В. М. Мунипова Останкинской методологической школы [26] системного психолого-эргономического анализа концептуальных схем исследования и проектирования оперативной деятельности поиска и принятия решений [2; 3].

Отправным пунктом для системно-методологического изучения в этой научной школе междисциплинарной проблематики деятельности послужили анализ и обобщение в нашей лаборатории общепсихологической концепции деятельности А. Н. Леонтьева и ее дальнейшее теоретико-методическое развитие В. П. Зинченко [8] в его концепции взаимодействия познавательной и исполнительской деятельности. При этом он — с опорой на физиологию активности и построения движений Н. А. Бернштейна — концептуально расширил теорию деятельности А. Н. Леонтьева, введя в ее структуру новый компонент: «Функциональные блоки (они же уровни) обработки информации, подобно функциональным органам, существуют виртуально, они актуализируются по мере надобности при возникновении поведенческих или других задач. Они могут быть организованы иерархически. Возможна и гетерархия, которая может представлять собой своего рода когнитивный пул, т. е. не последовательное, а параллельное сочетание сил, направленных на решение задачи» [16, с. 231]. Построение этой новой общепсихологической модели оперативной деятельности оказалось возможным благодаря созданию В. П. Зинченко оригинальных методов [8] микроструктурного, микрогенетического и микродинамического анализа познавательной (восприятие, память, внимание) и исполнительской деятельности (оперативные действия, информационная подготовка и принятие решений), а также — экспериментальному исследованию ее механизмов в прикладном контексте не только инженерно-психологических разработок и эргономического проектирования, но также продуктивно-эстетического восприятия и визуально-художественного мышления [12].

Большинство результатов этих исследований научной школы В. П. Зинченко публиковалось им и его сотрудниками [23] в изданиях факультета психологии МГУ [17], а также в научных трудах и методических руководствах ВНИИТЭ [3; 8], где он десятилетиями был ответственным редактором двух научных серийных изданий: «Эргономика. Труды ВНИИТЭ» и «Эргономика. Принципы и рекомендации». В целом все это составило концептуально-дидактический базис для создания ряда учебных пособий [5 и др.] в целях совершенствования преподавания общей, инженерной и психологии труда в МГУ и МИРЭА, а также теоретико-методологическую основу для научного обеспечения развития во ВНИИТЭ прикладных инженерно-психологических исследований и развертывания системотехнических проектов и стандартов в таких новых интегративных научно-практических областях, как эргономика и дизайн [3; 17]. Если проблематика деятельности доми-

нировала в первой половине жизнетворчества В. П. Зинченко [5; 12], то, не изменяя ей, во второй его половине — он в большей степени обобщал свои исследования сознания и творчества [13; 14; 16].

Общим вектором логики развития жизнетворчества В. П. Зинченко является прогресс его научно-профессионального сознания от изучения [5] частных, эмпирически наблюдаемых и экспериментально исследуемых [7] психических процессов (движения, восприятия, памяти, внимания) через освоение высших образцов эстетической и гносеологической культуры [13] к построению оригинальной философско-психологической системы [16], обобщающей собственные теоретико-экспериментальные результаты [12] и интегрирующей достижения отечественной и мировой мысли в области человекознания, особенно таких его аспектов, как психология восприятия и действия, памяти и внимания, мышления и интуиции, деятельности и сознания, рефлексии и творчества.

Эволюция научной деятельности В. П. Зинченко началась с конкретных экспериментов по зрительному восприятию, выяснению роли в нем движений руки и глаза, что трансформировалось в изучение фундаментальной проблемы формирования образа [7]. Ее онтогенетическое и общепсихологическое теоретико-экспериментальное исследование привело к комплексному микроструктурному и микродинамическому изучению системного взаимодействия двигательной и когнитивной активности человека [8], а также к прикладному инженерно-психологическому анализу, эргономическому моделированию и дизайнерскому проектированию его познавательной и исполнительной деятельности [17]. Позднее это вылилось в построение В. П. Зинченко психологических основ оригинальной педагогики «живого знания» [11] и созданию философско-психологической системы рефлексии сознания и интуитивно-творческого акта [16], что существенно обогащает классическую (М. Вертгеймер, М. Бунге, К. Дункер, О. Кюльпе, Д. Пойа и др.) и современную [25] психологию творчества (Д. Б. Богоявленская, Я. А. Пономарев, В. Н. Пушкин, И. Н. Семенов, Е. Б. Старовойтенко, А. Т. Шумилин, М. Г. Ярошевский и др.), а также персонологию креативной индивидуальности [1], развиваемую с позиций системогенеза мира внутренней жизни человека [29].

Ряд своих работ — как исходных, ранних [5; 7], так и поздних, итоговых [12; 15] — В. П. Зинченко посвятил исследованиям творческого акта, а также сознания [14] и рефлексии [4]. Результаты их многолетнего изучения интегрированы В. П. Зинченко в его философско-психологической концепции [16], сравнимой по своей феноменологической глубине и прекрасному художественно-образному стилю с книгой Б. М. Теплова «Ум полководца» (1943, 1961), а по системно-обобщающей масштабности, теоретико-экспериментальной фундаментальности и полипредметному энциклопедизму с «Основами общей психологии» и «Человек и мир» С. Л. Рубинштейна середины XX в. — несмотря на всё их принципиаль-

ное различие. Рассмотрим ряд ее ключевых — на наш взгляд — аспектов, специально иллюстрируя их цитатами с характерным авторским словом и захватывающим стилем В. П. Зинченко.

В теоретическом плане эта интегральная книга [16] обобщает многолетнее изучение В. П. Зинченко строения сознания, предлагая его трехслойную структуру: «Бытийный слой образуют биодинамическая ткань живого движения и действия и чувственная ткань образа. Рефлексивный слой образуют значение и смысл. Духовный — Я и Ты. По отношению к выделенным уровням сознания различение сознательного/бессознательного лишено смысла... компоненты структуры сознания... представляют собой гетерогенные образования, каждое из которых несет на себе свойства целого. Эти формы активности не только заслуживающие, но и выступающие в качестве предметов самостоятельного исследования» [там же, с. 251–252].

Так, например, в рефлексивном слое В. П. Зинченко выделяет [там же, с. 253–264] такие компоненты и особенности сознания, как значение, смысл, биодинамическая ткань, чувственная ткань, наблюдаемость компонентов структуры, относительность разделения слоев, гетерогенность компонентов структуры сознания. Однако В. П. Зинченко не ограничивается теоретическим введением понятия фоновой рефлексии и его экспериментальной верификацией в своих изящных экспериментах совместно с Н. Д. Гордеевой [4], но и обращается к противоположному полюсу высших форм рефлексирования человеком бытия: «созерцание — медитация — переживание, равно как и формы искусства, побуждающие душу вновь впасть в эти состояния, не рефлексивны или дорефлексивны. Возможно, что они представляют собой высшие формы рефлексии — рефлексии духовной, которая сродни озарению, сатори, инсайту» [там же, с. 354]. Эта дифференциация различных форм рефлексии существенно расширяет ее типологию, согласно которой экспериментально изучаются такие виды рефлексии, как интеллектуальная, личностная, диалогическая, коммуникативная, кооперативная, социальная, культуральная, экзистенциальная, духовная [25; 27].

Углубляя анализ взаимодействия рефлексии и сознания, В. П. Зинченко исследует [13; 14] проблему смысла в философском, эстетическом, культурологическом, лингвистическом и психологическом аспектах и делает справедливый вывод, что «обращение психологии к проблематике смысла повлечет за собой возвращение в нее проблематики души. И то и другое есть необходимое условие интеграции психологического знания, о которой сегодня многие заботятся» [16, с. 329]. Одним из конструктивных подходов к такой интеграции является развиваемая В. П. Зинченко концепция сознания, согласно которой в целом «мыслимая структура сознания не только диалогична, т. е. открыта, полифонична, но и полицентрична. Каждая из образующих бытийного, рефлексивного и духовного слоев сознания обладает известными степенями свободы, ограничению кото-

рых служит взаимодействие с другими. Полицентризм означает, что любая из образующих может по ходу работы сознания становиться его смысловым центром, своего рода доминантой, подчиняющей себе другие центры. Смена таких...центров тем легче, чем выше духовная вертикаль, представленная в сознании... Смена необходима и для поиска точки опоры для самосознания» [там же, с. 279]. От указанных положений о свободе и открытости сознания, о его полифоничности и полицентричности — прямой путь к переходу от первой части книги [16] «Сознание» к психологии «Творческого акта», что и составляет содержание ее второй части. Ибо, как подчеркивает В. П. Зинченко, «сознание, пусть даже в его бессознательных формах, и творчество, пусть даже в его сознательных формах, неразделимы» [там же, с. 333].

В гносеологическом плане В. П. Зинченко считает, что «в творческой деятельности участвуют все силы души, как бы они не назывались: психологические функции, процессы, орудия, системы, функциональные органы и т. п. Важно, что каждая из этих сил, будь то восприятие, внимание, память, мышление, переживание и т. д., содержит в себе главные атрибуты души — познание, чувство и волю (действие). Они не только когнитивны, но деятельностны и пристрастны» [там же, с. 346]. Это позволяет перекинуть мостик от экспериментальной психологии творчества к эмпирической психологии искусства: «в актах творчества и в актах восприятия произведений искусства непременно присутствуют вчувствование, скрытый диалог и восполнение кругозора другого своим избыточным видением» [16, с. 352].

Культурно-исторический и функционально-деятельностный анализ феноменологии творчества человека — как его «смыслообразующей работы своей собственной души» [16, с. 356] — позволяет В. П. Зинченко, отталкиваясь от учения В. Гумбольдта и Г. Г. Шпета [14] о внутренней форме слова, выдвинуть онтологический принцип: «*Внешнее зарождается внутри, а внутреннее зарождается во-вне*. Например, образ, зарождаясь в действии, потом сам может породить новое действие... реализация действия есть декомпозиция и образа, и ситуации, и образа действия, регулирующего эту реализацию; и одновременно с этим есть композиция образа измененной действием ситуации, а возможно, и композиция будущего образа действия» [16, с. 358].

Исходя из этого, В. П. Зинченко ставит перед собой и оригинально решает извечную задачу: «схематически представить, что происходит при создании нового... В этом процессе выделяются следующие основные стадии: 1. Возникновение темы... 2. Восприятие темы, анализ ситуации, осознание проблемы... 3. Работа над решением проблемы... 4. Возникновение продуктивной идеи, образа — эйдоса решения... 5. Исполнительная, по сути, техническая стадия... Все эти стадии характеризуют как индивидуальную, так и коллективную работу» [16, с. 368–369].

Новизной и оригинальностью в этой схеме — как и во всей концепции творческого акта — является,

кроме прочего, не только постановка В. П. Зинченко малоизученной (по сравнению с детерминацией срединности продуктивного поиска [25]) проблемы «начал и зазоров» составляющих его процессов, но и ее решение, в частности в виде положений о продуктивной роли «молчания» как «активного покоя»: «живое, плодотворное молчание подобно плавильному тиглю», где «переплавляются внутренние формы слова, образа, действия и рождаются новые формы, питаемые внутренними ритмами, энергией покоя и освещаемые внутренним невидимым для окружающих светом молчания, сосредоточенности, вдохновения» [там же, с. 501]. В этом тигле плавятся внутренние формы — из-за их динамического характера: «их называют живыми, энергийными, резонансными формами, формами силы... творчество — это преодоление стихии сознания и бытия, преодоление хаоса, но хаоса не первобытного, а плодотворного, производного от чего-то ранее оформленного и находящегося в некотором осмысленном функциональном пространстве» [там же, с. 513]. Итак: «внутренняя форма... подобна геному, но не телесного, органического, а психологического, культурного духовного развития» [там же, с. 518].

Развивая анализ психологии внутренней формы сквозь призму категории «непосредственное — опосредствованное» [14], В. П. Зинченко трактует роль интуиции и дискурса в творчестве: «в интуитивном акте открывается смысл, в дискурсивном — цепочка значений, в которых смысл находит свое новое воплощение, готовое к объективации в виде нового образа, слова, мысли, действия. Содержательно процесс познания (мышления, понимания) может быть описан как чередование противоположно направленных актов осмысления значений (предметных, операциональных, вербальных, концептуальных и т. п.) и означения смыслов. Указанные акты не только противоположно направлены, но и асимметричны. В зазоре, просвете между ними нередко происходит драматический спор между уже означенными и невыразимыми, но ощущаемыми смыслами... Прозрение, видимо, представляет собой высшую форму творческой интуиции. Его результаты не просто означаются, а служат основой творения» [16, с. 539–540]. Исходя из того, что «Хаос — это избыток степеней свободы не только внешних, но и внутренних форм, являющийся условием и основанием их динамики» [там же, с. 549], В. П. Зинченко считает: «Итогом творческого акта (деятельности) является новообразование, иная организация хаоса (иной порядок), создание новых внешних и внутренних форм, несущих смысловую нагрузку. Сердцевинной творческого акта является формообразование, а его движущей силой — трансцендирование — выходение за пределы себя» [там же, с. 547].

Одной из новаций В. П. Зинченко является введение им понятия о фоновой рефлексии — как «неосознаваемой, «неответчивой» или фоновой рефлексии без «Я» [там же, с. 455], — верифицированное им в совместных экспериментах с Н. Д. Гордеевой [4]. С этим феноменом мы также сталкивались при экс-

периментальном исследовании [21] невербальной рефлексии в процессе решения двигательного-творческих задач. Согласно В. П. Зинченко: «Рефлексию в контексте спонтанного творчества следует понимать как особую смысловую санкцию, относящуюся к адекватности замыслу формы и содержания шагов творчества. В этой санкции присутствует эмоциональный компонент» [16, с. 556–557]. Для психологии художественного творчества понятие фоновой рефлексии имеет важное значение, ибо позволяет В. П. Зинченко дать психологическое объяснение одной из тайн творчества, связанной с загадочной ролью в нем вдохновляющей творца Музы: «Нередко процессуальная фоновая рефлексия чувства порождает активность «творца» персонализируется и сознается как своя собственная активность, либо выступает под именами Музы, Донны, Лауры, Беатриче, с которыми поэты связывают источники душевных порывов и вдохновений» [там же, с. 557].

Характеризуя с этих позиций творчество ряда поэтов (А. Ахматова, А. Белый, А. Блок, И. Бродский, Н. Гумилев, О. Мандельштам, Б. Пастернак, Р.-М. Рильке, М. Цветаева, Т. Элиот и др.), В. П. Зинченко вносит [9; 16] существенный вклад в психологию художественного творчества, которая все чаще обращается [13; 14; 28] к рефлексии философско-поэтических достижений Серебряного века русской культуры.

В методологическом плане итоговый труд В. П. Зинченко [16] характеризуется не только его полифонической связью с художественными образами и с литературными ассоциациями, многоплановым диалогом с философской классикой, полемическим взаимодействием с современной психологической мыслью и строгой экспериментальной, но также и модельно-схемной конструктивностью ключевых теоретических обобщений. Ибо, согласно И. Канту, схематизмы мышления являются продуктивным базисом научного знания.

Предлагаемый В. П. Зинченко [16] ряд схематизмов представлен в системе моделей, обобщающих вводимые им в категориально-наглядной форме ключевые для его теории сознания концептуальные конструкты: «Узел развития» (с. 160); «Вертикаль развития» (с. 162); «Онтологический и идеальный планы развития» (с. 180); «Вариант возможного пути развития (Не слишком успешного)» (с. 181) и «(Более оптимистического)» (с. 181); «Хронотоп (виртуальная единица вечности) живого движения» (с. 206); «Интерриоризация сознания, мысли и духа в предметную деятельность (Пути одухотворения предметной деятельности)» (с. 213); «Подъем предметной деятельности до уровней сознания, мысли, духа» (с. 218); «Языки описания реальности движения» (с. 286), «Функциональная модель предметного действия» (с. 424–425); типы «Взаимодействия [внешней и внутренней. — И. С.] форм в концептуальной модели» Слова (с. 428). Совокупность этих концептуально проработанных, научно обоснованных и феноменологически наглядных схематических образует исследовательскую стратегию их даль-

нейшей теоретико-методической разработки и экспериментально-эмпирической верификации.

Натура творческая, общительная, постоянно ищущая, глубоко размышляющая, энциклопедически эрудированная, искрящаяся юмором, любознательная, экспериментирующая и импровизирующая — выразительная индивидуальность В. П. Зинченко всегда, где бы он ни был (в институтах, на факультетах, в редакциях психологии, философии или педагогики), привлекала к себе внимание и была в центре дискуссий интенсивно общавшихся тогда молодых интеллигентов-шестидесятников (С. С. Аверинцев, Е. П. Велихов, Б. А. Грушин, В. В. Давыдов, А. А. Зиновьев, М. К. Петров, А. М. Пятигорский, И. Т. Фролов, Г. П. Щедровицкий, Э. Г. Юдин и др.), ярким представителем поколения которых он является. Эти прогрессивные социокультурные ценности В. П. Зинченко целеустремленно развивал и мужественно отстаивал, а также успешно реализовал в непростое время смены вех, причем не только в многогранном творчестве, но и в разнообразной научно-организационной деятельности. В своих недавних воспоминаниях о развитии философской мысли во второй половине XX в. главный редактор журнала «Вопросы философии» академик РАН В. А. Лекторский подчеркивает, что в его редколлегии: «С начала 1988 г. ... вошли такие наши крупнейшие ученые, знающие и любящие философию: математики Н. Н. Моисеев и Б. В. Раушенбах, филолог Д. С. Лихачев, физиолог П. В. Симон, психолог В. П. Зинченко» [22, с. 259–260].

Оперативно, но основательно откликаясь на вызовы бурного и требовательного времени, В. П. Зинченко тонко чувствует перспективы грядущего развития, мыслит масштабно, ведет со своих научных позиций интеллектуальный диалог с соратниками и оппонентами, связывая с этим возможности прогресса в науке и технике, культуре и образовании. Самостоятельное значение имеют собственно философско-методологические, социокультурно-персонологические, художественно-критические и историко-научные труды В. П. Зинченко. Так, серия его работ посвящена не только рефлексии психологических аспектов философских концепций (М. М. Бахтин, Э. В. Ильенков, Б. М. Кедров, В. А. Лефевр, А. Ф. Лосев, М. К. Мамардашвили, А. М. Пятигорский, П. А. Флоренский, С. Л. Франк, Г. Г. Шпет, Г. П. Щедровицкий, Э. Г. Юдин и др.), но и анализу художественного творчества: изобразительного (В. В. Кандинский, К. Хокусай, М. Эшер), литературного (А. Белый, М. А. Булгаков, Ф. М. Достоевский) и особенно поэтического (А. Ахматова, А. Блок, И. Бродский, П. Валери, Н. Гумилев, О. Мандельштам, Б. Пастернак, Д. Пригов, В. Рабинович, Р.-М. Рильке, М. Цветаева, Т. Элиот и др.). В связи с этим интерес вызывает выдвинутая В. П. Зинченко [9] оригинальная концепция поэтической антропологии, разработка которой потребовала от него конструктивной саморефлексии собственного философско-психологического творчества [10].

Особый историко-научный цикл среди трудов В. П. Зинченко составляют серии его теоретических статей, посвященных анализу достижений крупней-

ших психологов (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин), физиологов (Н. А. Бернштейн, А. А. Ухтомский) и ученых-энциклопедистов (В. И. Вернадский, Б. М. Кедров, П. А. Флоренский). С особым трепетом В. П. Зинченко вспоминает свои многолетние встречи и глубоко характеризовал в специальных статьях научное творчество ближайших друзей и выдающихся сподвижников: психолога В. В. Давыдова и философа М. К. Мамардашвили.

Будучи крупным организатором науки и неутомимым тружеником, В. П. Зинченко умеет целенаправленно заинтересовать молодых ученых актуальными, но малоизученными проблемами, вдохновить их на кропотливую исследовательскую работу и создать им институциональные и лабораторные условия для эффективной научной деятельности, порой жестко отстаивая интересы своей научной школы в современной конкуренции психологических направлений. Он высоко ценит достижения своих учеников и сотрудников, составляющих, по сути, Зинченковскую научную школу (Ф. Е. Василюк, Г. Г. Вучетич, Н. Ю. Вер-

гилес, Н. Д. Гордеева, Б. Г. Мещеряков, С. К. Сергиенко, Ф. В. Соркин, Ю. К. Стрелков и др.).

Более чем полувековое развитие научно-творческой деятельности В. П. Зинченко осуществлялось в нескольких параллельных направлениях: культурологическом, феноменологическом, экспериментальном, методическом, теоретическом, философском, методологическом, праксиологическом, организационном, публицистическом. Человек широкой культуры, огромной эрудиции, отменного эстетического вкуса, глубоких профессиональных познаний, тонкий наблюдатель-натуралист, вдумчивый феноменолог-интерпретатор, строгий экспериментатор, создатель оригинальных теоретических подходов, экспериментальных методик и интегральных концепций в общей, детской, инженерной, когнитивной и креативной психологии, а также междисциплинарный исследователь в прикладных (эргономика, педагогика, праксиология) и фундаментальных (философия, методология, эстетика) областях познания — В. П. Зинченко является мыслителем-энциклопедистом и личностью ренессансного типа и масштаба.

Литература

1. Абульханова К. А., Петровский В. А., Семенов И. Н. и др. Психология индивидуальности: новые модели и концепции / Под ред. Е. Б. Старовойтенко, В. Д. Шадрикова. М., 2009.
2. Алексеев Н. Г., Зарецкий В. К., Семенов И. Н. и др. Методология рефлексии концептуальных схем деятельности поиска и принятия решений. Новосибирск, 1991.
3. Бошев П., Зинченко В. П., Семенов И. Н. и др. Теоретические основы эргономики // Эргономика: принципы и рекомендации: Методическое руководство / Под ред. В. М. Мунипова, В. П. Зинченко, Н. Г. Алексеева и др. М., 1981, 1983.
4. Гордеева Н. Д., Зинченко В. П. Роль рефлексии в построении предметного действия // Человек. 2001. № 6.
5. Запорожец А. В., Венгер Л. А., Зинченко В. П., Рузская А. Г. Восприятие и действие. М., 1965.
6. Зинченко А. В. Ностальгия: диалог памяти и знания // Культурно-историческая психология. 2009. № 2.
7. Зинченко В. П. Движение глаз и формирование зрительного образа // Вопросы психологии. 1958. № 5.
8. Зинченко В. П. О микроструктурном методе исследования познавательной деятельности // Эргономика. Труды ВНИИТЭ. Вып. 3. М., 1972.
9. Зинченко В. П. Возможна ли поэтическая антропология? М., 1994.
10. Зинченко В. П. Психология в моей жизни // Мир психологии. 1995. № 5.
11. Зинченко В. П. Аффект и интеллект в образовании. М., 1995.
12. Зинченко В. П. Образ и деятельность. М., 1997.
13. Зинченко В. П. Посох Манделштама и трубка Мамардашвили. К началу органической психологии. М., 1997.
14. Зинченко В. П. Мысль и Слово Густава Шпета (Возвращение из изгнания). М., 2000.
15. Зинченко В. П. Тело как слово, образ и дело // Человек. 2010. № 2.
16. Зинченко В. П. Сознание и творческий акт: Языки славянских культур. М., 2010.
17. Зинченко В. П., Мунипов В. М. Основы эргономики. М., 1979.
18. Зинченко В. П. Непроизвольное запоминание. М., 1961.
19. Зинченко Т. П. Память в экспериментальной и когнитивной психологии. СПб., 2002.
20. Крэйк Ф., Локхарт Р. Уровни обработки и подход П. И. Зинченко к исследованию памяти // Культурно-историческая психология. 2009. № 2.
21. Кузнецов С. В., Семенов И. Н. Невербальная рефлексия в микроорганизации практического мышления // Образование и культура. Новосибирск., 1994.
22. Лекторский В. А. (ред.). Как это было: воспоминания и размышления. М., 2010.
23. Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. (Отв. ред.-сост.). Большой психологический словарь. СПб., 2003.
24. Мунипов В. М., Алексеев Н. Г., Семенов И. Н. Становление эргономики как научной дисциплины // Проблемы методологии в эргономике. Труды ВНИИТЭ. Вып. 17 / Отв. ред. В. П. Зинченко. М., 1979.
25. Пономарев Я. А., Семенов И. Н., Зарецкий В. К. и др. Исследование проблем психологии творчества. М., 1983.
26. Семенов И. Н. Останкинская методологическая школа концептуальных схем деятельности // Методологические концепции и школы в СССР (1951—1991). Ч. 2. Новосибирск, 1992.
27. Семенов И. Н. Тенденции развития психологии мышления, рефлексии и познавательной активности. М.; Воронеж, 2000.
28. Семенов И. Н. Значение творчества Ф. И. Тютчева для развития поэзии акмеизма и науки акмеологии в культуре Серебряного века // Россия и Европа: потенциал и перспективы развития в контексте идей Н. Данилевского и Ф. Тютчева. Брянск, 2006.
29. Шадриков В. Д. Мир внутренней жизни человека. М., 2006.
30. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. М., 1978.

Developments of V. P. Zinchenko's creative activity: the psychology of reflexive consciousness and creative action

I. N. Semyonov

Ph.D. in Psychology, Professor, Department of General and Experimental Psychology, Faculty of Psychology, National Research University — Higher School of Economics, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

The paper proposes a cultural-historical periodisation of V. P. Zinchenko's life and activity, presenting an integral outline of his interests and his diverse contributions to contemporary science and culture. The principal aspects of V.P. Zinchenko's creative approach to science are described in comparison with encyclopaedic approach of the Renaissance era. The paper also presents a view of his original philosophic and psychological system set against the backdrop of the 20–21st-century human sciences, and its more specific aspects, including his developments of the activity theory in general psychology, and his systemic psychological theories describing the interactions between image and action, intelligence and emotion, consciousness and reflexive activity, creativity and intuition. V.P. Zinchenko's scientific works can be characterised as a union of fundamental research and its practical implementation in the fields of systems engineering and management, ergonomics and design, pedagogy and education, literature and culture.

Keywords: human science, psychology, V. P. Zinchenko, life enactment, image, activity, conscience, reflexive activity, intuition, culture.

References

1. *Abul'hanova K. A., Petrovskii V. A., Semenov I. N.* i dr. Psihologiya individual'nosti: novye modeli i koncepcii // Pod red. E. B. Starovoitenko, V. D. Shadrikov. M., 2009.
2. *Alekseev N. G., Zareckii V. K., Semenov I. N.* i dr. Metodologiya refleksii konceptual'nyh shem deyatel'nosti poiska i prinyatiya reshenii. Novosibirsk, 1991.
3. *Boshev P., Zinchenko V. P., Semenov I. N.* i dr. Teoreticheskie osnovy ergonomiki // Ergonomika: principy i rekomendacii: Metodicheskoe rukovodstvo / Pod red. V. M. Munipova, V. P. Zinchenko, N. G. Alekseeva i dr. M., 1981, 1983.
4. *Gordeeva N. D., Zinchenko V. P.* Rol' refleksii v postroenii predmetnogo deistviya // Chelovek. 2001. № 6.
5. *Zaporozhec A. V., Venger L. A., Zinchenko V. P., Ruzskaya A. G.* Vospriyatie i deistvie. M., 1965.
6. *Zinchenko A. V.* Nostal'giya: dialog pamyati i znaniya // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2009. № 2.
7. *Zinchenko V. P.* Dvizhenie glaz i formirovanie zritel'nogo obraza // Voprosy psihologii. 1958. № 5.
8. *Zinchenko V.P.* O mikrostrukturnom metode issledovaniya poznavatel'noi deyatel'nosti // Ergonomika. Trudy VNIITE. Vyp. 3. M., 1972.
9. *Zinchenko V. P.* Vozmozhna li poeticheskaya antropologiya? M., 1994.
10. *Zinchenko V. P.* Psihologiya v moei zhizni // Mir psihologii. 1995. № 5.
11. *Zinchenko V. P.* Affekt i intellekt v obrazovanii. M., 1995.
12. *Zinchenko V. P.* Obraz i deyatel'nost'. M., 1997.
13. *Zinchenko V. P.* Posoh Mandel'shtama i trubka Mamardashvili. K nachalu organicheskoi psihologii. M., 1997.
14. *Zinchenko V. P.* Mysl' i Slovo Gustava Shpeta (Vozvrashenie iz izgnaniya). M., 2000.
15. *Zinchenko V. P.* Telo kak slovo, obraz i delo // Chelovek. 2010. № 2.
16. *Zinchenko V. P.* Soznanie i tvorcheskii akt. Yazyki slavyanskoi kul'tury. M., 2010.
17. *Zinchenko V. P., Munipov V. M.* Osnovy ergonomiki. M., 1979.
18. *Zinchenko P. I.* Neproizvol'noe zapominanie. M., 1961.
19. *Zinchenko T. P.* Pamyat' v eksperimental'noi i kognitivnoi psihologii. SPb., 2002.
20. *Kreik F., Lokhart R.* Urovni obrabotki i podhod P. I. Zinchenko k issledovaniyu pamyati // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2009. № 2.
21. *Kuznecov S. V., Semenov I. N.* Neverbal'naya refleksiya v mikroorganizacii prakticheskogo myshleniya // Obrazovanie i kul'tura. Novosibirsk, 1994.
22. *Lektorskii V. A.* (red.). Kak eto bylo: vospominaniya i razmyshleniya. M., 2010.
23. *Mesheryakov B. G., Zinchenko V. P.* (Otv. red.-sost.). Bol'shoi psihologicheskii slovar'. SPb., 2003.
24. *Munipov V. M., Alekseev N. G., Semenov I. N.* Stanovlenie ergonomiki kak nauchnoi discipliny // Problemy metodologii v ergonomike. Trudy VNIITE. Vyp. 17 / Otv. red. V. P. Zinchenko. M., 1979.
25. *Ponomarev Ya. A., Semenov I. N., Zareckii V. K.* i dr. Issledovanie problem psihologii tvorchestva. M., 1983.
26. *Semenov I. N.* Ostankinskaya metodologicheskaya shkola konceptual'nyh shem deyatel'nosti // Metodologicheskie koncepcii i shkoly v SSSR (1951–1991). Ch. 2. Novosibirsk, 1992.
27. *Semenov I. N.* Tendencii razvitiya psihologii myshleniya, refleksii i poznavatel'noi aktivnosti. M.; Voronezh, 2000.
28. *Semenov I. N.* Znachenie tvorchestva F. I. Tyutcheva dlya razvitiya poezii akmeizma i nauki akmeologii v kul'ture Serebryanogo veka // Rossiya i Evropa: potencial i perspektivy razvitiya v kontekste idei N. Danilevskogo i F. Tyutcheva. Bryansk, 2006.
29. *Shadrikov V. D.* Mir vnutrennei zhizni cheloveka. M., 2006.
30. *Yudin E. G.* Sistemnyi podhod i princip deyatel'nosti. M., 1978.

Мыслию? — да! Но существую ли?*

В. А. Петровский

доктор психологических наук, профессор кафедры психологии личности факультета психологии
Национального исследовательского университета — Высшая школа экономики, член-корреспондент
Российской академии образования

Дана семиотическая трактовка «Я» и рассмотрены условия существования Я за пределами субъективной реальности (возможность «ноуменального Я»). Вначале мы вынуждены признать мнимость «Я»: перед нами — не более чем призрак, переживаемые мною (кем?) «узоры» «композиции», «рисунки», «чертежи» некоего X, именуемого «я», и «тексты», описывающие их внутреннее устройство и связи с окружением (и, возможно, среди прочего, с такими же призраками — «Ты», «Мы», «Они»). Далее оказывается, что Я как знаковое образование в психике превращается в свой «объект» (обозначаемое), опосредуя потоки активности, порождаемые индивидом как физическим существом. Реальное Я есть форма существования индивида, определяемая встречей присущей ему «бессубъектной» активности и культурных знаков (прообразов) Я, «впечатанных» в него культурой. Результатом этих «встреч» являются: истинный субъект познания, строящий образ мира (Я-созерцающее, Я-мыслящее, Я-получающее, Я-обладающее); истинный субъект действия (Я-целесолагающее, Я-достигающее, Я-влияющее, Я-дарящее); истинный субъект переживания бытия (Я-претерпевающее, Я-событийное, Я-трансцендирующее).

Ключевые слова: бессубъектная активность, знак, гипостазировать, Я, Я-действительное, Я-мнимое.

Существует ли «Я»** — источник и средоточие саморефлексии? — Есть ли наяву тот, о котором говорим: «Субъект познания, воли, переживаний?» — наличествует ли некий центр самопознания и самодействия (со свойственными ему центростремительными и центробежными процессами)? — «Кто» олицетворяет единство субъективного и объективного? «Кто есть кто» в фихтеанском субъекте-объекте в их нерасторжимой общности? «Есть в действительности тот, кто берется сказать о себе: “Я есмь”, “Мыслию, следовательно, существую”?»

Обыденное сознание не задается подобными вопросами — уж слишком напрашивается ответ («да, существует»). *Философская* мысль, побуждаемая Декартом, не сомневается в существовании Я (самим сомнением поверяя его существование). Г. Фихте *начинает* с Я, видя в нем надежный фундамент своего Наукоучения. Вместе с феноменологией Э. Гуссерля в философии рождается, мы бы сказали, дискурс со-

мнения в существовании Я. Впрочем, сам Гуссерль не озадачивает себя решением задачи «быть или не быть» субъекту; вопрос о существовании Я не только «по сю», но и «по ту сторону» мира феноменов, в качестве *ego*, отсекается в результате феноменологической редукции. «Вместе с другими *ego*, — пишет автор “Картезианских размышлений”, — я, конечно, теряю также весь строй социальности и культуры. Короче говоря, не только телесная природа, но весь конкретный окружающий меня жизненный мир есть для меня не сущий, но лишь феномен бытия [3, с. 12]». «*Ego*» здесь — «лишь притязание на бытие», или, как говорят россияне, — «не факт». Воздерживаясь от решающего суждения, Гуссерль косвенно побуждает к исследованию природы Я *на границе миров* — феноменального и, мы бы сказали, ноуменального.

С этой точки зрения оказывается, что объект нашего внимания, Я, как бы угадываемый под туникой имени «я», — *проблематически существующее* обра-

* Статья подготовлена в рамках франко-российского проекта «Проблема “Я”: традиции и современность», поддержанного Центром фундаментальных исследований Национального исследовательского университета — Высшая школа экономики (Москва) (Программа 2011 г., ТЗ № 50.0). Основу этой работы образует статья автора «Начала персонологии “Я”: существует ли ее предмет?», для сборника, посвященного 80-летию В. П. Зинченко.

** В этом тексте используется ряд символов, выражающих сущность и различные аспекты существования объекта настоящего исследования: Я, Я, я, Я, Я. Используем также индексы, кавычки и словесную маркировку различных сторон исследуемого объекта. Что ж удивительного в том, что синтаксис философии Я не будет уступать по сложности символическому миру современной математики? Давно уже следовало бы, в благодарность за пример, достойный подражания, в духе высказывания «от нашего стола — вашему столу», подарить каждому «Я» мультисубъектной личности Никола Бурбаки (псевдоним коллективного автора разработок, посвященных основаниям математики) по личному символу.

зование. Иначе говоря, оказывается, что, пытаясь разглядеть Я под покровами его собственного имени, мы открываем для себя неочевидность утвердительного ответа на вопрос о его существовании «в миру». Более того, оказывается, что внеположное существование объекта под именем «я» весьма сомнительно. Выясняется даже, что оно едва ли возможно, если, конечно, придерживаться привычных взглядов на этот, полнящийся парадоксами, неопознанный в своем существовании «объект».

Наш тезис состоит в том, что Я, в его обычном понимании, не существует. «Я», говорим мы, есть фикция сознания, подобная миражу, открывающемуся скитальцу в пустыне; нужно приблизиться, чтобы выяснилось истинное положение дел. И оно, увы, неутешительно. Видимый путником оазис — это обман, иллюзия, отнюдь не реальность.

Лишь убедившись в этом, мы можем поставить второй вопрос: существует ли возможность реабилитировать Я как нечто, существующее наяву, как реальность, имеющую право быть, а не мниться?

Мы рассмотрим проблему с трех точек зрения: логико-семиотической, логико-феноменологической, логико-психологической. Говорим «логико-», так как нас будут интересовать принципиальная возможность утвердительного ответа на этот вопрос.

Логико-семиотический аспект проблемы. Размышляя о Я, мы должны ясно представлять себе начало, стартовое условие предпринимаемого рассмотрения. Между тем в этом пункте мы сталкиваемся с характерной для исследований подобного рода проблемой. Если бы мы знали заранее, что значит «Я», мы бы также знали, быть может, самое главное о нем: существует ли оно «на свете» или относится к области, как говорят, «отвлеченных понятий». Но пока мы застаем только знакомое сочетание двух звуков [ja], которое воспринимаем как имя чего-то, существующего в языке, — отчасти знакомого, отчасти — нет, природа чего должна быть еще установлена. Это «что-то», как заметил читатель, — уже было обозначено нами в начале этой статьи символом «Я».

С чего же начать, исследуя Я?

На старте рассмотрения мы придерживаемся *семиотического взгляда* на предмет нашего исследования, достаточно универсального для обсуждения интересующего нас вопроса, а именно (воспользуемся словами Гуссерля) — в «естественной установке сознания» (= существующее наяву, трансцендентное, внешнее сознанию, внеположное, «объективное»).

Будем исходить из традиционного для семиотики выделения трех элементов *знаковой (семиотической) ситуации* — $\langle X, Y, Z \rangle$, образующих вершины символического «треугольника», получившего в разных концепциях (по именам авторов) такие названия, как «треугольник Огдена—Ричардсона», «треугольник Фреге», «треугольник Пирса» и др. Первый из названных «треугольников», Огдена—Ричардсона (рис. 1), может рассматриваться как, своего рода, *исходный* (в дидактическом отношении) пункт в освещении других «треугольников» (хотя они, конечно, могут и должны быть специфицированы и поняты в своих отличиях от него). Вершина X — символ (слово в качестве означающего); Y — понятие (мыслительный конструкт, символизируемый словом); Z — референт (внешний объект, с которым соотносится понятие*).



Рис. 1. Треугольник Огдена—Ричардсона

Ранее, в своих статьях [16], говоря о знаках, мы предлагали использовать такие термины, как *имя* объекта (X), *значение* имени (Y), *объект* имени (Z). Этой же терминологии будем придерживаться и впредь**.

* Читатель, несомненно, мог бы прийти к более полному и ясному представлению о способах интерпретации структурных элементов знака, обратившись к фундаментальной монографии российского исследователя Л. Ф. Чертова «Знаковость» [21]. О сложившихся в истории семиотики и сосуществующих в ней сегодня многообразных вариантах понимания вершин семиотического треугольника $\langle X, Y, Z \rangle$ можно судить по впечатляющему списку терминов, собранных автором (к сожалению, не представившимся по имени, а лишь назвавшим себя скромно «ученым тружеником постсоциализма») одной из интернетовских публикаций, посвященных знаку:

«Под углом X (у автора — «угол 1°») идут еще: Знак (Peirce), Знаковый двигатель (Morris), Выражение (Hjelmslev), Репрезентат (Peirce), Сэма (Buysens), Название (Wuster).

Под углом Y («угол 2°») у нас идут также: Интерпретант (Peirce), Смысл (Frege), Интензия (Carnap), Десигнат (Morris, 1938), Сигнификат (Morris, 1946), Понятие (Saussure, Wuster), Коннотация, коннотат (Mill), Ментальный образ (Saussure, Peirce), Содержание (Hjelmslev), Состояние сознания (Buysens).

Под углом Z («угол 3°») идут еще: Предмет (Frege, Peirce, Wuster), Денотат (Morris), Сигнификат (Frege), Денотация (Russel), Экстензия (Carnap)».

К этому списку добавим: для вершины X — «Имя» (прежде всего для знаков искусственного происхождения); для вершины Y — наряду со Смыслом — «Смысловое значение» (Frege); для вершины Z — наряду с Предметом — «Предметное значение» (Frege).

** Видимое изобилие названий у слова «название» (и сопутствующих ему слов), а также множество значений «значения» и способов обозначить «обозначаемое», а также пересечения и перестановки (мы бы сказали «рокировки») в словопотреблении, допускаемые теоретиками, побуждает многих участников длящихся десятилетиями и даже веками дискуссий о природе знака предлагать свои собственные термины и дефиниции, призванные «внести ясность». Конечно, «ясность», в данном случае, это иллюзия. Многообразие и неопределенность лишь возрастают. Но каждого отдельного исследователя вполне можно понять. В семиотике, мультикультурной по истокам своим, как нигде, пожалуй, чувствуется своеобразие языков и речений, терминологически и логически «высваивающих» свои собственные истоки и способы существования. Поэтому вполне допустимо, что ни одна из исторически оформившихся понятийных систем в семиотике не располагает каким-либо «контрольным пакетом акций», предписывая другим системам нормативы «означивания» своих содержаний.

Будем рассуждать — сообразуясь с моментом — о том, *кто* ведет сейчас речь (= автор этих слов). Тут же можно поставить вопрос, *кого* имеет в виду говорящий (= себя). Итак, примем, что автор говорит о своем собственном Я. Формально это означает, что тот, *кто* говорит сейчас, и *о ком* это говорится, суть одно и то же (философская параллель этого способа рассмотрения очевидна: совпадение в Я субъекта и объекта у Фихте). Итак, перед нами тот, кто, используя имя «я» и понимая (или *полагая*, что понимает) *значение* этого имени, относит его к себе самому как *объекту* имени. Необходимой характеристикой *значения* имени «я» является, как раз, только что отмеченное равенство между тем, кто произносит данное имя, с тем, *на кого* оно указывает («о ком» говорится «я»).

Начнем с *означающего* — «я». Подразумевается, что образующие его фонемы [ja] суть результат активности индивида, говорят — *производятся* им (еще при описании такой активности используют слова: «*произносятся*», «*говорятся*» и т. п.). Об источнике произнесения («говорения») «я» будем говорить «индивид-адресант» ($I_{\text{адресант}}$).

При этом имя «я» указывает на индивида, который — и в этом специфика рассматриваемой семиотической ситуации! — является *тем же самым* индивидом, что и некто, произносящий данное имя. Однако пока что мы различаем обозначения того и другого, говоря о последнем из названных — «индивид-адресат» ($I_{\text{адресат}}$).

На время все же покинем семиологическое поле Ф. Соссюра и перейдем на территорию жизни современной семиотики [18]. Теперь мы говорим о том, что имя «я» *обозначает* некоторый объект. Обратимся к рис. 2. Слева можно видеть *имя «я»*, о котором сказано, что оно произносится индивидом-1 (записываем по аналогии с записью функции), далее — справа — мы видим *называемого* индивида (символическая запись фиксирует функциональную связь данного индивида с именем «я»; теперь этот индивид не только *указывающий*, но и *указуемый*) и, наконец, — между левой и правой частью рисунка — видим стрелочку-указание (она символизирует тот факт, что имя, произносимое индивидом, указывает на индивида, произносящего имя):

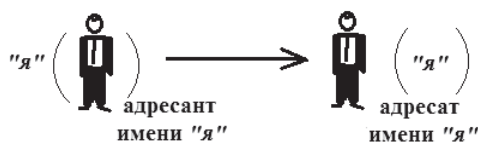


Рис. 2. Адресант и адресат имени «я»

Далее нам необходимо установить *значение* («*смысловое значение*») имени «я» (см. опорный для нас семиотический треугольник Огдена—Ричардсона — рис. 1), в терминах семиотики Ч. Морриса [10]. Основания теории знаков мы должны указать *интерпретанту* знака «я», а возвращаясь к покинутому на время Соссюру — *означаемое «я»*. Пометим искомое значение «я» символом Я (рис. 3):

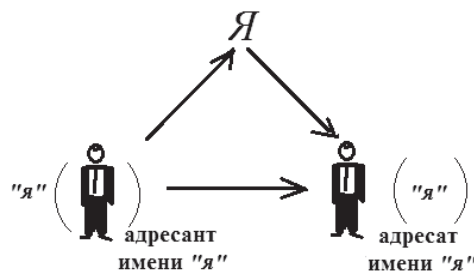


Рис. 3. Семиотический треугольник Я

Предлагаемое нами решение вопроса, что же конкретно представляет собой Я как значение имени «я», указано на рисунках ниже (рис. 4, а, б). На рис. 4, а содержится *визуально-дескриптивное* определение искомого значения. Нам понадобился *рисунок*, комментируемый словами, и *слова*, комментирующие рисунок, не только потому, что в противном случае нужно определение оказывается слишком сложным для ясного выражения и понимания, но и потому, что визуальные формы как таковые не могут выразить *структурные* отношения между описываемыми элементами определения, а слова, организованные линейным образом во фразе (цепочка слов), не могут передать *динамику* построения искомого определения (отражающего динамику построения самого объекта). Читатель может отнестись к предлагаемому здесь визуально-дескриптивному определению как первому опыту автора в нахождении средств адекватного задания объектов, сопоставимых по сложности с понятием Я.

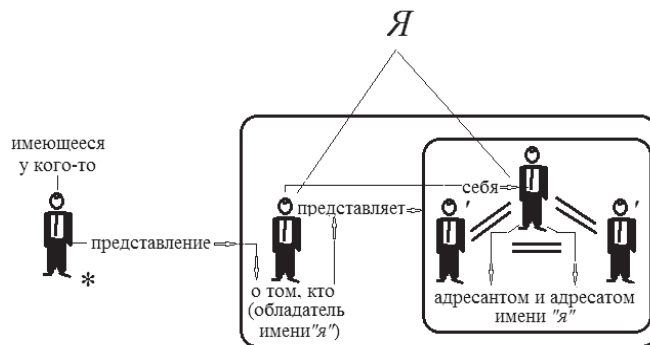


Рис. 4, а. Модель значения имени «я»

На рис. 4, а мы видим несколько значков, символизирующих индивидов-участников семиотической ситуации. Мы видим также две рамки, символизирующие психическую сферу индивида (психику, сознание); символы внутри рамок описываются как образы-презентации, образы-репрезентации и образы-переживания, присутствующие в психике; малая рамка внутри большой символизирует отраженность психики в психике (презентации, репрезентации, переживания). Опишем подробнее значки-«человечки», символизирующие индивидов.

1) *Носитель значения* имени «я» — на языке быденной речи мы бы сказали, что ему *известно*, что имеется в виду, когда говорят «я»; значение этого слова присутствует в сознании этого индивида; в терми-

нах Морриса — перед нами *интерпретатор* знака «я» (на рисунке это человечек со звездочкой).

2) *Образы адресанта и адресата* (человечки в малой рамке).

3) *Обладатель имени «я»* — термин, вводимый с учетом специфики интересующего нас предмета исследования. Имеется в виду особая семиотическая ситуация, в которой образы того, *кто* произносит имя «я» (адресант), а также того, *о ком* оно сказано (адресат), и вместе с тем — того, *в ком* присутствуют эти образы, **равны** друг другу. В этом случае будем говорить об *обладателе имени «я»* (заметим, что это может быть *гипотетически* (или, может быть, *проблематически*) существующий индивид; на рисунке мы видим *обладателя* имени, запечатленного дважды: в большой рамке и — малой).

Если верно, что значение «я» — это присущее индивиду представление о нем самом как пользователе-носителе, т. е. обладателе имени «я», то проблема состоит в выполнении самой возможности адекватного отождествления элементов в малой и большой рамочках, т. е. образов тех, «*кто говорит*» и *о ком говорится «я»*, а также представления об индивиде, *в котором* присутствуют эти образы.

Теперь мы можем представить это сложное описание-изображение *Я* сжатым образом. На рис. 4, б — визуальная аббревиатура приведенного определения, своего рода этикетка искомого значения «я».

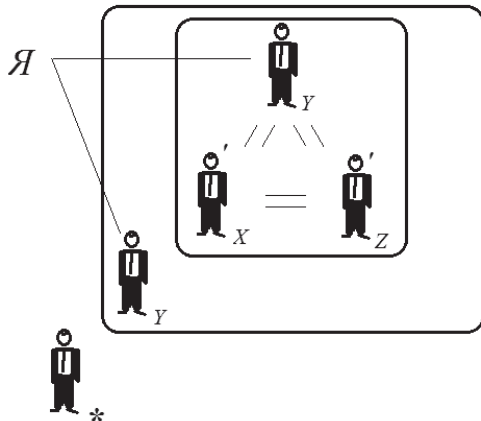


Рис. 4, б. Визуальная аббревиатура значения имени «я». Индексы X, Y и Z подчеркивают преемственность предлагаемого понимания Я по отношению к исходному семиотическому треугольнику <X, Y, Z>

Обратим особое внимание на фигурку



Конечно, можно было бы, взглянув на нее как бы извне, приравнять ее к другой фигурке, символизирующей обладателя имени, т. е.



В таком случае рассматриваемая нами проблема — «Существует ли Я?» — могла бы считаться решенной; обладатель имени (идеальное образование) мог бы рассматриваться как образ предсуществую-

щего прообраза (реального образования), некоего «Я», существующего наяву, — указывающего на себя со стороны и являющегося своим собственным обладателем. Но при ближайшем рассмотрении (впрочем, именно «ближайшее рассмотрение» в этом случае, скажем так, затруднительно!) выясняется, что с *позиции обладателя* имени «я» (позиция Y) **невозможно** установить равенство



Для этого необходимо взглянуть на обе фигурки с позиции стороннего наблюдателя — мы зарисуем его (фигурка с двумя звездочками на рис. 5) как нового носителя представления о гипотетическом равенстве:

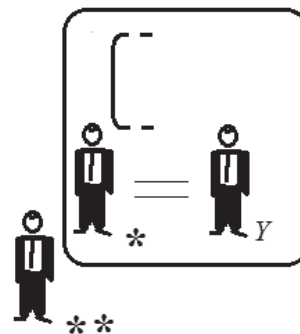


Рис. 5. Очередной носитель значения имени «я»

Продолжая этот процесс уравнивания представлений об обладателях «я» и подразумеваемых носителей представления о них, мы получаем бесконечную (бесконечно-унылую) вереницу «носителей»:



так и не способных стать «обладателями» имени «я», т. е. превратиться в «Я-существующее наяву». И это — наша первая, но, увы, не последняя встреча с «дурной бесконечностью», порождаемой поиском «предсуществующего» индивида, способного выступить перед самим собой как Я.

Мы не рассматриваем здесь семиотику Я как познающего, действующего, переживающего существа; но и в надлежащем расширенном контексте анализа призрак «дурной бесконечности», как можно было бы показать, сопровождал бы ищущего позитивный ответ на вопрос о бытии в мире обладателя имени «я».

Логико-феноменологический аспект проблемы. В этом контексте мы призваны рассмотреть бытийный потенциал Я, чтобы ответить на вопрос о формах присутствия Я в мире. Модели-означаемые «Я», несмотря на проблематичность ответа о реальности их «денотатов», конечно, присутствуют в язы-

ке повседневного общения, фольклоре, литературных произведениях, искусстве, науке, философских сочинениях, религиозных трактатах (как часть языка, символические модели также имеют свои *имена*, к которым мы будем последовательно обращаться). То общее, что характеризует их, может быть описано в терминах самопричинности некоего сущего, выражаемого словами: «Я есть причина себя (*causa sui*)». В терминах философии Г. Гегеля, самопричинность есть бытие нечто как «свободной причины», понимание которой подразумевает возвращение причины «к себе» через полагаемое ею следствие, превращение ее, таким образом, в следствие себя как причины (как если бы змея, кусая свой хвост, придавала себе импульс к действию).

Можно принять (и мы это допускаем сейчас) в качестве одной из возможных форм самопричинности *саморефлексию* индивида, отраженность в нем самом имеющихся у него состояний, генерируемых им процессов и порождаемых его активностью результатов. При таком взгляде глубинная основа Я — назовем ее *самостью* — есть самотождественность индивида, выступающая в трех ипостасях: *переживание* тождественности (чувство непрерывности бытия как сторона «длительности»*), *полагание* тождественности (здесь не только то, о чем говорят — «самосохранение», но и то, что имеют в виду, говоря «индивидуальность отстаивают» [1], *усмотрение* тождественности объекта по имени «я» (повторяющиеся, идущие вслед друг другу символы бытия индивида, и среди них представление о теле, «физическом Я», которое произносит «я» и относит к себе это имя).

Именно в этом пункте напоминает нам о себе «дурная бесконечность», ведь тут мы, характеризуя *самость*, обращаемся к объекту имени «я», а он, в свою очередь, отождествляется с *субъектом*, окликающим его (объект) по имени; это отождествление подразумевает существование *носителя* самости (как части Я); уже знакомая нам логика развертки семиотического определения значения имени «я» (в данном случае — *самости*) требует от нас невозможного: отождествить «самость» индивида с рефлексивным ее индивидом, что представляется возможным лишь тогда, когда в поле обзора появляется носитель этого отождествления (*проблематически* соответствующий самости) и т. д. и т. п. до бесконечности. Узнает ли самость себя в лицо в носителе самости? Нам трудно удостовериться в том, что «мы — это мы», в зеркальце заднего вида.

Та же трудность обнаруживается тогда, когда мы переходим к анализу гипотетических способов существования Я в мире, «моделей» понимания Я в культуре. Таких моделей несколько (мы пока не ставим

вопрос о «моделируемом» — о предсуществующих объектах этих моделей, «оригиналах», существующих наяву). Это, в частности, определяемые трехипостасной природой «самости» — «Я-познающее», «Я-действующее», «Я-переживающее».

С этой точки зрения, Я сродни «экзистенции» в трактовке М. Хайдеггера [19]. Напомню: это — само себя и себе открывающееся бытие (именно так, при всей сложности этой конструкции, можно было бы выразить суть «Dasein», «здесь-бытия», «экзистенции»). О «здесь-бытии» можно сказать, что вместе с его бытием и через его бытие само бытие раскрыто для него самого. Dasein есть такое здесь-присутствие, через которое «говорит» само бытие. Как видим, тут нет посредников, нет чего-либо или кого-либо, служащего цели раскрытия. Бытие в экзистенции раскрывает себя непосредственно, как бы соединяясь с самим собой, оно и причина себя и следствие себя самого. «Я» как культурный знак заключает в себе именно этот смысл — непосредственного самообнаружения, самоустановления, самоохвата (или — «захвата»). Внешние объекты при этом могут втягиваться в орбиту «заботы» (термин М. Хайдеггера) раскрывающего себя бытия, но, в конечном счете, экзистенция озабочена самой собой: реализуя «заботу», она преодолевает тревогу «не быть».

Наряду с общим ядром, могут быть указаны также различия между ипостасями Я. Рассмотрим их конспективно.

«Я-познающее» перенимает форму объекта, существующего по ту сторону экзистенции, и размещает ее в материале, живущем по сю ее сторону; формирует, как говорят, *субъективный образ* объекта, сводит единство формы объекта и новой «материи» его бытия.

«Я-действующее» ставит цель; само порождение цели (целеобразование) — всецело в пространстве Я; оно совершается в экзистенции и завершается на границе Я и не Я; но Я-действующее на этом как бы не останавливается, оно получает свое продолжение за границами экзистенции, воплощает себя вовне, в действиях и вещах, перенимающих форму цели (в этом случае говоря о воплощении устремлений, мы могли бы предложить слово «целевоплощение», в пару к «целеобразованию»). Целеобразование и целевоплощение образуют то, что принято считать *целеполаганием*, которое производится Я.

«Я-переживающее» коренится в бытии индивида, в живом потоке его бытия, но являет собой нечто большее, чем его жизнь, большее, чем его активность, большее, чем связь того и другого. Подобно демону Максвелла, «Я-переживающее» перехватывает «теп-

* Чистая длительность есть форма, которую принимает последовательность наших состояний сознания, когда наше «я» просто живет, когда оно не устанавливает различия между наличными состояниями и теми, что им предшествовали; для этого оно не должно всецело погружаться в испытываемое ощущение или идею, ибо тогда оно перестало бы длиться. Но оно также не должно забывать предшествовавших состояний: достаточно, чтобы, вспоминая эти состояния, оно не помещало их рядом с наличным состоянием наподобие точек в пространстве, но организовывало бы их так, как бывает тогда, когда мы вспоминаем ноты какой-нибудь мелодии, как бы слившиеся вместе [2, с. 93].

лые молекулы» жизни, элементы «психофизического бытия» индивида, пропуская их в круг экзистенции, но в отличие от этого вышколенного мифического, лишь открывающего и закрывающего дверцы существа, оно не ограничивает себя функцией швейцара на входе и выходе. «Я-переживающее» расширяет территорию «Я», оно не только «открывает» себя опыту, но и прикраивает себе новый опыт — переступает черту. Наши исследования показывают притягательность черты, ограничивающей возможный опыт, для «перешагивания» [14]. У М. Хайдеггера есть замечательное слово (я часто приводил его в своих работах) — «высваивать». Переживающее Я *высваивает* бытие, преднаходя его так, как если бы оно изначально принадлежало экзистенции. Но такая только одна из сторон работы переживающего Я.

Другая сторона (или «функция») — переживание того, что однажды уже пережито: «переживание переживания». Основатель эст-тренинга Вернер Эрхард говорит о *пере-переживании*. Таким образом, перед нами сочетание двух функций переживания: *первичное* переживание, относящееся к бытию, до сих пор не включенному в круг экзистенции («человек вдруг почувствовал то, что ранее не было открыто ему в переживаниях»), и — *вторичное* переживание, соотносимое с тем, что уже пережито, например, страх страха, или радость, переживаемая как восторг.

Заметим, что «переживание» включает в себе важный смысл приобщения к целому (и за этот счет расширения, возвышения, углубления целого). Это значит, что переживание, в отличие от ощущения, не фрагментарно, не точно. Оно обнимает, как бы прижимает к себе весь объем доступного ему бытия, смешивает свое тепло с его собственным, доводит бытие до состояния экзистенции. Возможна и другая метафора — с гедонистическим уклоном. Экзистенция как бы пытается «распробовать» бытие, ощутить его вкус, чтобы сказать, испытав: «Мне это пришлось по вкусу» («Это — моё»), или, едва попробовав, тут же и отвернуться («Это — совсем не моё!»). Добавим, что «проба» в любом случае не остается «непереживаемой» — в процессе опробования рождается новое переживание (например, «приятное-неприятное»). Мы еще вернемся к этому пункту чуть позже (впрочем, мы вернемся не к «пункту», — не к «точке», а — многоточию...).

Во всех рассмотренных случаях «Я», как и было сказано прежде, — *знак*, функционирующий в культуре. Подобно другим знакам, он может быть соотнесен с объектами, либо существующими, либо не существующими за пределами его самого. В том случае когда мы находим, что *означающее* знака соответствует объекту, *предсуществующему* данному означаемому (т. е. имеет свой реальный прототип вовне), мы говорим о *гипотазе* знака, а процесс объективации означаемого называем *гипотазированием*. Обыден-

ное сознание с легкостью необыкновенной наделяет знак «Я», его означаемое, коррелятом вовне, будто бы знак — лишь отражение того, что существует «и так» — наяву.

Однако, как мы пытаемся показать здесь, на пути к столь привычному замещению знака «Я» его гипотазой (как если бы изначально, до этого знака, в мире существовало что-то способное воспринимать—действовать—переживать), вырастают стражи логического порядка, контролирующие возможность самого перехода из области фантазии в область реальности. Они как бы расставляют для нас предупредительные знаки: «Дальше — нельзя! Дорога ведет в никуда... В бесконечность... Дурную!»

Именно так! Допуская на время, что «Я» как культурный знак, означаемое которого есть образ чего-то «до-знакового», реально сущего, присутствующего в физическом пространстве-времени, а именно — знак индивида, способного воспринимать мир, действовать в нем, переживать свои взаимоотношения с миром, мы превращаемся в заложников дурной бесконечности — трех ее разновидностей, определяемых тремя ипостасями Я. Присмотримся:

- быть *познающим* существом — значило бы «познавать, что познаешь, что познаешь, что познаешь... и т. д.»*;

- быть *действующим* (= *целеустремленным*, = *волевым*) существом, значило бы не просто ставить свою цель и достигать ее, но еще и стремиться к этому, а также «стремиться к тому, чтобы стремиться стремиться... и т. д.»**;

- быть *переживающим* (*чувствующим*) существом, значило бы «переживаешь, что переживаешь, что переживаешь... и т. д.».

Как видим, условием существования Я (в трех обозначенных его ипостасях) является нечто, чего нет как безусловно сущего. Верхние этажи небоскреба опираются на нижние, мы спускаемся ниже и ниже, фундамент отсутствует. Перед нами логическая дилемма: либо признать Я существующим наяву (реально сущее), однако не имеющим под собой прочной опоры (безусловно сущего), либо признать, что Я если и существует, то в мире *условно-сущего*, т. е. там, где «живут» значения знаков, созданных воображением человека или, скорее, воображением всего человечества в целом. В последнем случае, в терминах семиотики Морриса, — это знаки, не имеющие денотата. И уж тем более, добавим мы, — знаки, не подразумевающие существование *ноумена* (общей основы реально существующих объектов, к которым отсылает знак) [16].

В разрешении этой логической дилеммы мы — на стороне второй отмеченной нами возможности. Дурная бесконечность, регресс к безосновности Я есть для нас свидетельство *несуществования* Я как реально сущего. Перед нами знак и не более чем знак «Я».

* Лопатинский «человек в человек».

** В детстве мне говорили (да простит мне читатель «очень личные» воспоминания): «Надо сделать над собой усилие, каких бы усилий тебе это усилие не стоило...»

Если же ошибочно его условное бытие в мире культуры принимается нами за реальное бытие, есть смысл говорить о *мнимости Я* (ведь в этом случае мы попросту мним его существующим, а не мыслим).

Тот факт, что перед нами именно знаки, а не реально существующие, точнее, *предсуществующие* объекты, когда мы говорим о *Я*, подтверждается тем, что в культуре существуют некие обереги от призраков — специальные знаковые средства «преодоления» дурной бесконечности (обратим внимание на кавычки!). Например, в повседневной речи встречается словосочетание «и так далее, до бесконечности». Что это значит? Перед нами выраженное словами *означающее* недосыаемого *означаемого*, символ незавершенности процесса. К *реальности* мы не можем приделать уходящий в бесконечное далеко символический «хвост». Слова «и так далее», которые сами являются знаками, мы можем присоединить к словесным *знакам* и только. Так обстоит дело и с другими знаками-номинациями бесконечности.

Примечательно, что означаемое приобретает здесь свой смысл *через* означающее (*имя*). Ну, в самом деле: что значит — «незавершенное»? Для нас это означает, что мы говорим о чем-то: «И так далее, до бесконечности». Само *говорение* (*произнесение этих слов*), а также иногда — смутные *образы-переживания*, *сопровождаящие* произносимые слова, — *являют для нас* смысл бесконечности; ее не существует для нас каким-либо иным образом (есть только *знаковое* ее бытие). В формальных языках есть уловки-значки (уловители бесконечности), например: $\lim_{n \rightarrow \infty} x_n$ (латинской аббревиатуры *lim*, знака переменной *n*, стрелочки \rightarrow , значка бесконечности ∞ , расположения первого знака над тремя расположенными слева направо другими элементами символа, сочетание элементов *x* и чуть ниже *n*, расположенных справа по центру). Человеку, знакомому с этим символами, вполне достаточно взглянуть на них, чтобы вызвать в сознании нечто, *переживаемое* как зыблущееся, теряющее отчетливость, разве что только «походящее» на бесконечность (зримый проход, или переход к бесконечности субъективно обрывается на третьем-пятом «ходу»), а «охват» бесконечности, за небольшим, нередуцируемым остатком сводится к только что нарисованной композиции из значков *lim*, *n*, \rightarrow , ∞ , x_n^* .

Психологически самым интересным и принципиально важным для всего дальнейшего является тот самый «нередуцируемый остаток», необъективируемый смысл бесконечности, живущий в переживаниях индивида. Может быть, размытость образа, тот факт, что он как бы на наших глазах тает, его всё еще

продолжающееся исчезновение, переживается нами как «модель» бесконечности, «мини-вечность»? Или, может быть, «чувство порождающей активности», о которой пишет В. П. Зинченко [7, с. 103], дает нам переживание бесконечности, притом — бесконечности истинной, а не «дурной»? Ведь в чем различие между ними — на уровне переживаний? Если речь заходит об истинной, актуальной бесконечности, в философии именуемой *трансфинитностью*, то ее суть — в двойном отрицании: *отрицается само отрицание*, бытие нечто выступает как *отграниченное* от ограничений, — как неограниченное (безграничное, подлинно бесконечное) бытие. Чувство порождающей активности таково, что человек пребывает на старте процесса... Активность пока еще не ограничена ничем — даже целью. Она (активность) ощущает себя, свое присутствие в плоти слова, ощущает и плоть его, — в альпинистской связке элементов «и так далее»: — это «и» (союз, связь) — «так» (определенность, прочность) — «даль» (простор без границ) — «э-й-э» (эхо)...; она, как в лодочке, — во внутренней форме слова; она раскачивает эту лодочку, ощущая свою свободу, неограниченность в своих первых движениях, — не бесконечность вообще, а бесконечность *собственную*, т. е. бесконечность, как мог бы сказать Б. Спиноза, «в своем роде»; такая вот бесконечность наполнена тем, что пребывает по сю сторону отрицаемой границы (так, экзистенциалисты, решившие однажды, «что Бога нет», стали заполнять образовавшийся экзистенциальный вакуум разговорами о несуществовании Бога, тем самым возвращая себе чувство присутствия бесконечного существа в душе своей).

Однако здесь мы выходим за очерченные (рефлексируемые культурой) пределы слова «Я», за границы значения этого знака, закрепленного в текстах культуры; теперь мы уже — на суверенной территории индивида, его психики: в первичном (бытийном) слое ее, т. е. там, где обитают *переживания* (первое определение психики, по С. Л. Рубинштейну), или — что то же самое — там, где уже соткана психикой, но еще не скроена и не сшита портным на заказ, *чувственная ткань сознания* индивида (первая «обrazующая» сознания, по А. Н. Леонтьеву).

Только людям, по инерции верящим, что *всё в психике* есть отражение того, что находится по ту сторону психики, «в окружающем мире», может представиться (надеюсь, только на миг!), будто переживания или чувственная ткань сознания суть означающие чего-то внешнего, объективно-сущего, т. е. *предсуществующего* означаемого (между тем, ни Рубинштейн, ни Леонтьев, конечно, не думали ничего подобного, хотя Рубинштейн писал о

* Мне помнится, как музыкальный критик А. С. Агамиров на вопрос ведущего радиопередачи, *что* он, «человек музыки», *видит* перед собой, слушая музыку (какие зрительные образы перед ним возникают, может быть, волны морские, может, что-то еще), коротко ответил: «Ноты». Потебня прав: слово *око* мы перестали видеть в слове *окно*. «Внутренняя форма слова» (в понимании Потебни — здесь мы не касаемся богатой открытиями дискуссии на оси Шпет—Потебня), первоначально, возможно, подсказывающая смысл слова, со временем сходит на нет. Так и многие образы, в том числе смутные образы бесконечности, перестают играть роль поддержки или подсказки к осмыслению слова; в конечном счете математик видит перед собой запись «бесконечности», «бесконечно малых», «предела», т. е. видит «ноты» — правда, математические.

соотнесенности переживаний с чем-то внешним, а Леонтьев выделял функции чувственной ткани в построении образа мира). Нелишне подчеркнуть противоположный тезис (даже если он покажется кому-нибудь очевидным!): «переживание» есть чувственное сопровождение (но отнюдь не отражение, скорее уж наполнение) жизни, субъективно-психическая сторона проживания индивидом тех или иных жизненных ситуаций; точно также и «чувственная ткань сознания» — субъективно-психическая сторона физических процессов, протекающих в организме, внутренняя ипостась «живого движения» индивида, биодинамики его тела, но ни в коей мере не отражение *физики* этих процессов. Вынесение вовне, объективация, гипостазирование переживаний *как таковых*, «чувствований» (И. М. Сеченов), наделение их статусом самостоятельно сущего (а потом, возможно, и «отражаемого») — абсурд, проявление инерции мысли, воспитанной в духе известной моим коллегам с университетских времен ленинской теории отражения*.

Когда Маяковский пишет: «Перья облака, закат расканарейте!..», он, вестимо, не имеет в виду канарейку, которая бы, во плоти своей, пролетала где-нибудь там-нибудь... «Канарейка» существует в условном, знаковом мире, в семиотическом пространстве метафоры. Точно также и наше «Я» существует в семиотическом пространстве условно-сущего: в терминах Гуссерля, мы бы сказали — в пространстве ноэсиса (но не в пространстве ноэм). Есть, конечно, разница между условной канарейкой и «перьями-облаками». При том что и то и другое — метафоры, метафорической канарейке, летающей в воображении автора и читателя, не сыщется в мире соответствия в виде какой-либо великанской канарейки, расцвечивающей облака, а метафоре канареечных перьев соответствуют вполне реальные облака, очевидно, перистые.

Нам важно преодолеть естественную для нас манеру канареечно «отлетать» от рассматриваемого су-

щего и, видя его как бы «со стороны», примысливать к сущему еще и «видящего», как если бы это была реальная вещь, наподобие канарейки. Как само по себе рассматриваемое «сущее», так и тот, «кто рассматривает» — суть знаковые образования. Но в одном случае (рассматриваемое сущее) трансцендентная ему «вещь» существует, а в другом случае («тот, кто рассматривает») — такого нет. К примеру, прямо сейчас — пусть это будет иллюстрацией к сказанному, — говоря «мы имеем дело», должно иметь в виду, что «мы» — это мнимость, условно-знаковое построение**.

Трансфинитность «Я» — это особое переживание, чувственная ткань порождающей активности. Я — не зеркальная комната с неисчислимым количеством «зазеркалий», не родник, бьющий из бесконечных глубин, и не солнечный зайчик, который всегда поверх ловящей его руки. Всё это — в своем исходном определении — фантом рефлексии, приписывающей Я статус реальности.

Но можно ли, положа руку на сердце, согласиться с подобной — уничижительной — оценкой онтологического статуса Я? Можно ли смириться с тем, что логика «Я» наотрез отказывается ратифицировать договор с феноменологией «Я» (логика настаивает, что Я — мнимость, а феноменология свидетельствует: Я есть)? Рассмотрим этот вопрос подробнее.

Логико-психологический аспект проблемы.

Имея дело с феноменом чувственной презентации знака «Я», его запечатленностью в психике, мы будем говорить о *прообразах Я* — источниках становления *Я-действительного* в противоположность *Я-мнимому*. Прообразы Я — сами по себе — не являются Я. В противном случае, как мы уже говорили, мы имели бы дело с дурной бесконечностью — бесконечной отсрочкой ответа на вопрос, как мыслить безусловную основу Я (фундамент его бытия-на-яву).

Но что представляют собой прообразы Я в психике? Мы назовем их, не детализируя каждый. Таковы:

ЗАЧЕМ — ДУША?

Душа — и Ваша и моя —
латает дыры бытия...
Смеетесь вы: «Ума палата!..»
Но даже если «Номер Шесть»,
когда в пространстве дыры есть,
душа — отменная заплатка
(портняжке-мне хвала и честь),
а «сотня талеров» —
зарплата:
что есть в кармане, что не есть.

(Читатель, конечно, помнит кое-что из А. П. Чехова, прозорливо описывающего обстановку в *наши дни*, но известный пассаж философа я всё-таки напомины — уж больно хорош, особенно в наше время; И. Кант говорил о том, что сто действительных талеров не содержат в себе ни на йоту больше, чем сто возможных талеров...)

** Наряду с понятием о «феноменологической редукции» (Гуссерль) есть смысл определить понятие «элиминация редуцирующего» (т. е. того, кто «видит»). В то время как одним из смыслов термина «редукция» (от лат. *reductio*) является «отодвигание назад», в случае элиминации редуцирующего речь могла бы идти о том, чтобы удерживаться — не отстраняясь — в границах данного и удерживать себя — устранившись — от того, чтобы быть тем, «для кого» это есть.

переживания, присущие индивиду («чувственная ткань сознания»); представления («рисунки») в «материи» переживаний («рисунки, вытканые на чувственной ткани»); названия-имена («мне», «мною», «во мне», «для меня» и т. д.). Вся эта композиция в целом *никем не воспринимается, никем не переживается, не исходит «ни из кого»*; имя этой композиции — «я» (и это имя — также часть композиции, один из ее элементов — не более чем элемент!).

Приведу небольшой фрагмент текста (и сегодняшние добавления к нему) из интервью, которое я дал своему коллеге, профессору Андрею Юрьевичу Агафонову [15, с. 515]:

«... Вы можете спросить меня так: а кто, всё-таки, видит субъективные содержания-творения психики? И я Вам отвечу: “Никто”.

Никто, понимаете... Картинная галерея пуста. В ней зрителей нет. Нет и художника. Автопортрет его, впрочем, присутствует — и это одна из картин в галерее. Автопортретов таких может быть много. На одном из них — он, рисующий себя (можно добавить — рисующий себя рисуя себя и т. д.). На другом — тот же художник, изображающий мир, окружающий его. Есть портреты других людей... Но никто никого не видит... * Звучит голос, называющий имена, вещи... Например: «Я вижу эти картины», «Я знаю этих людей», «Я узнаю эти предметы». Но никакого «видения» этих картин в галерее нет, как нет и никакого «знания» или «узнавания» чего-то кем-то «внутри». Просто на одной из картин — мольберт, кисточка, зеркало, и «видящий», «рисующий» себя художник, да подпись еще: «Автопортрет». Безумцы, дети и некоторые собратья-философы могут поверить в то, что всё это происходит в действительности: это — художник, он держит кисть, видит себя в зеркале, считает, что видит себя, подписывает картину и т. п.

Вы скажете: «Деперсонализация?! Клиника ураты “Я”?»

Нисколько! Скорее, демистификация. Остранение. «Деконструкция» привычных слов, привычных высказываний типа: «Я вижу что-то», «Мне явлено нечто». Картинки, конечно, есть. Нет, не точно... Слово «картинка» предполагает «зрителя». Как, впрочем, и слово «образ» (образы, говорим мы, нам «даны»). Увы, мы не можем вырваться за пределы

слов, искажающих суть. Примысливаем (приговариваем) «Я-созерцающее» автоматически, как если бы, говоря, «Сепир», тут же присовокупляли «Уорф». В действительности всё содержание сознания и самосознания может быть сведено к ... Вот ведь, нет таких слов! Я хочу сказать, мы должны сойти с кода «вижу — не вижу» применительно к тому, что возникает в сознании, твердо придерживаясь просто «есть» или «нет». К примеру, высказывание: «Я видел сон» означает: «был сон», «был кто-то», о ком говорят «Я» (присутствует автопортрет субъекта) и — цепочка звуков «Я видел сон», привычное значение которых — фикция, которая, впрочем, может быть еще «зарисована» в сознании в виде объекта, символизирующего сон, в виде обычного символа, которым изображают глаз, в виде стрелочки, символизирующей «видит». Ничего кроме этого в высказывании «я видел сон» — нет**.

Добавлю, что и «вера в себя», свое Я как «субстанционального деятеля» есть *переживание* индивида; как таковое, непосредственно, оно не имеет статуса «двигателя» или «восприемника» материальных процессов***. В действительности никаких демонов или гомункулусов не существует. Население психики такими фантастическими существами («осуществляющими выбор и принимающими решение») содержит в себе «опасность неадекватного опредмечивания» — об этом пишет в своей книге «Сознание и творческий акт» В. П. Зинченко [7, с. 38].

... Но не упраздняется ли при таком подходе столь дорогая мне идея субъектности человека? Нет! Наоборот, мне думается, — она только выигрывает при этом. Я считаю, мы ни на шаг не продвинемся вперед в постижении активности, если позволим себе утвердиться в мысли, что «субъект», «субъектность», «Я» суть эпифеномены, призраки сил, регулирующих поведение и сознание. В действительности, схема субъекта («причина себя»), прообразы Я и т. п. — как культурные знаки активного индивида — образуют узоры ментальности, конфигурируют своим присутствием феноменальное поле, соучаствуют в гештальтах, направляющих поведение.

Позволим себе здесь небольшое отступление, касающееся языка описания феномена субъектности. Необходимо, по-видимому, объявить методологический **мораторий** на использование «субъектных кон-

* Само это «видение» в какой-то момент всё еще мнимость, знаковый призрачок, но в следующий — может состояться как *взор*. Переживание подлинности Я основано на чувствовании совмещения того, кто *смотрит*, с тем, кто *видит* (того, кто смотрит). В Я содержится также история перемещения из одной позиции в другую и «взгляд» на первую со стороны [15].

** В контексте сказанного хочу процитировать Б. Пастернака: «Больной следит. Шесть дней подряд // Смерчи беснуются без устали. // По кровле катятся, бодрят, Бушуют, падают в бесчувствии. // Средь вьюг проходит Рождество. // Он видит сон: пришли и подняли. // Он вскакивает: “Не его ль?” // (Был зов. Был звон. Не новогодний ли?) // Вдали, в Кремле гудит Иван, // Плывет, ныряет, зарывается. // Он спит. Пурга, как океан // В величье, — тихой называется». Функция субъекта смещена к объекту. Больной не «видит». Больной — «следит». Перед его глазами происходит что-то, к чему он сам не имеет касательства, всё происходит без всякого участия со стороны свидетеля. И только потом он — «вдруг вскакивает...», что подчеркивает, по контрасту, его безличное присутствие в том, что происходило с ним раньше.

*** Критику онтологических допущений Лосского о субстанциональном деятеле дает Г. Г. Шпет, и среди этих допущений критически оценивает идею, согласно которой «всякое человеческое я есть субстанциональный деятель, осуществляющего “материальные процессы отталкивания” и направляющего, по крайней мере, некоторые из них, сообразно своим желаниям» (цит. по [8, с. 151]). В нашей статье мы не рассматриваем еще один логический контраргумент против гипостазирования «субстанционального деятеля» — идею взаимодействия природных (физическая энергия) и «иноприродных» (В. И. Слободчиков) афизических (А. И. Миракян) «сил», неизбежно дедуцируемую из идеи «трансцендентности в имманентности» я (Гуссерль).

струкций», столь типичное для многих философских и психологических сочинений, — будь то использование этих конструкций в открытой и скрытой форме. Объявить именно — мораторий. Запрет, вместо моратория, перекрыл бы дорогу исследования, цель которого — прийти к субъектным конструкциям, обосновать их возможность, отталкиваясь от бес-субъектных онтологических и семиотических форм. Обязательна отсрочка, а не уничтожение возможности говорить «кто-то» вместо «что-то», «некто» вместо «нечто», «индивид сделал» (почувствовал, сказал, подумал) вместо «индивид — источник чувствований, говорения, думания»*. Можно привести многочисленные примеры, как явным или неявным образом авторы переступают границу, отделяющую видение происходящего извне от видения — изнутри. Иногда это порождает логические круги в определениях.

В языкознании выделяется особая часть речи, которой, мне кажется, суждено сыграть важную роль в построении логически корректного языка, имеющего дело с феноменом *Я*. Это категория «состояние». Таковы «безлично-предикативные слова, выражающие временные и пространственные отношения: *далеко, близко, глубоко, мелко, высоко, низко, просторно, тесно, рано, поздно, долго, широко, узко, свободно* и т. п.», а также — «качественное состояние лица или предмета в определенный момент времени в настоящем, прошедшем и, реже, в будущем: *жаль, стыдно, совестно, можно, нужно, нельзя*, безлично-предикативные слова, выражающие состояния. С точки зрения Л. В. Щерба, указанные слова не подпадают под категорию наречий, так как не относятся ни к глаголу, ни к прилагательному, ни к другому наречию. «Слова категории состояния являются развивающейся частью речи, ее словарный запас постоянно пополняется новыми лексемами. Эта часть речи еще не до конца изучена. Существует много разногласий относительно того, относить ли ее к самостоятельным частям речи, какие лексемы входят в ее состав, какие они выполняют функции» [7]. Выскажу отнюдь не бесспорную мысль (но я все-таки рискну ее высказать!), что разработку феноменологии «Я» (точнее, *Логики Я*) в лингвистическом плане можно представить себе как путь замещения категории состояния, занимающей «промежуточное», по словам лингвистов, положение «между именами и глаголами», производящейся их основой. Думается, если бы были на свете языки, основу которых образует категория «состояния», логических парадоксов, связанных с «Я», не осталось бы. Впрочем, и категории «Я» в этом случае, возможно, не было бы.

Вернемся, однако, к оставленной на время схеме Я. Г. Гегель говорил, что идея свободы сделала людей свободными. Точно также и схема *Я* (образ *Я*, присутствующий в психике), приобретая статус *идеи*, превращает индивидов в *субъектов* своих действий; она сопровождается рядом глубинных пережи-

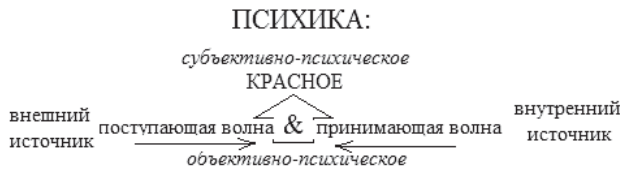
ваний: мы чувствуем, что есть какой-то источник, какой-то родник наших чувств и мыслей. Прообразы *Я*, как таковые, не являются (подчеркнем эту мысль повторно) каким-либо непосредственным «источником» или «родником» активности. Думать так — ошибочно. Но они *приобретают* это особое качество *действительного* (а не мнимого) *Я*, когда *опосредуют* органически присущую индивиду активность (целевые и нецелевые тенденции, импульсы, реактивные силы, ансамбли процессов, протекающих в теле, и т. д. и т. п.). Подлинное *Я* есть результат синтеза, сплава активности (энергии действия — иногда до действия, потока сознания — никогда полностью не осознаваемого) природного (бессубъектного) происхождения и схемы *Я* (прообраза *Я*, произведенного в конечном счете культурой). О таком действительном, подлинном *Я* мы говорим «субъект», различая в нем *форму* (схема *Я* = прообраз *Я*) и динамический *материал* (активность, энергия).

Метафорически активность индивида в процессах такого опосредования можно уподобить световому лучу, проходящему сквозь отверстия в перфокарте, конфигурация просветов которой аналогична узору прообраза *Я* (напомним, что сделанная из тонкого картона перфокарта, применявшаяся в компьютерах первого поколения, представляет информацию наличием или отсутствием отверстий в определенных позициях карты). Сказанное означает, что прообразы *Я* конфигурируют проходящий сквозь них поток активности, и в этом случае прообраз *Я* превращается в *Я-как таковое*, становится действительным *субъектом* происходящего («субъект», в нашей трактовке, есть *causa sui* — *причина себя* [11]).

Эта аналогия задает ракурс постановки проблемы *конфигурирования* активности со стороны психических структур, несущих в себе прообразы *Я*. И здесь мы неизбежно вступаем на территорию дискуссий о природе психики, способах решения (как, впрочем, и уходах от решения) знаменитой психофизической проблемы (не путать с психофизиологической и психогностической — в терминах М. Г. Ярошевского). Мы не будем углубляться в эту дискуссию. Ограничимся только важным для всего дальнейшего пониманием *психики* как *третьей* реальности, занимающей положение *между* субъективным и объективным. В нашей совместной с М. Г. Ярошевским статье «Психика» приводится следующее определение психики: «По В. А. Петровскому, система неотторжимых от живого существа процессов и состояний взаимоперехода объективных и субъективных атрибутов его бытия» [23, с. 25]. Имелась в виду работа [13], посвященная понятию «психика» и, косвенно, психофизической проблеме. Базовой идеей статьи была дифференциация «физического» и «психического» по критерию **транспонируемости — нетранспонируемости** объектов, принадлежащих этим мирам. *Физическое* (корпускулы и волны) обладает свойством перемес-

* О семиотике «некто» и «нечто» см.: А. Вежбица [9].

тельности (транспонируемости), возникая в одном месте, оно может быть «перенесено», с сохранением свойств, в другое место. В отличие от физического, *психическое* характеризуется совпадением локуса возникновения и локуса существования: ни переместить, ни подсмотреть психическое содержание «со стороны» — нельзя. Идея нетранспонируемости «психического», таким образом, базируется на нашей гипотезе о суперпозиции физических волн, не порождающей новых волн. На рис. 6 одна из таких волн исходит от внешнего объекта (мы называем ее «поступающей волной»), а другая продуцируется телом самого индивида («принимающая волна»); суперпозиция волн, не порождая новой волны, как бы остается там, где она возникла; результат наложения волн и образует то, что мы именуем *переживанием, ощущением, «чувственной тканью»* (обобщенно говорим — «анимум», материя субъективно-психического) — на рисунке — это помечено как «красное»).



&-связь двух физических волн, "не создающая волны" = "афизическое"; непосредственная основа и опосредованный результат существования субъективно-психического = "объективно-психическое"

"КРАСНОЕ" = неотделимая от афизического непосредственная данность = "субъективно-психическое" ("зот-бытие")

Рис. 6. Онтологическая модель психики

Говоря о суперпозиции волн (метафорически это субстанция «цветности сознания»), мы полагаем, что в каждом отдельном случае сочетание поступающей и принимающей волны порождает особую конфигурацию, нечто, обладающее *формой*, — она-то и является причиной «участности» сознания в бытии (но это — *непосредственно* — «формальная» причина, а не «материальная», не «действующая», не «целевая», если говорить об этом в духе «Учения о четырех причинах» Аристотеля). Правда, в составе физических процессов, опосредуемых этими формами, психическое обнаруживает себя как «действующая причина». В любом случае отпадает миф об эпифеноменальности феноменов психики. Поведение индивида, «психофизического целого», в отличие от поведения организмов как таковых, регулируется не нервными

импульсами и основанными на них электромагнитными волнами, а суперпозицией этих волн, порождающей переживания, которые, в свою очередь, придают смысл поведению [15; 17].

В настоящей статье мы, таким образом, еще раз озвучиваем важную для рассмотрения психофизической проблемы идею, что субъективно-психическое изначально не воспринимается никем («*воспринимающее Я*» изначально такое же образование психики, как и «*объект восприятия*», или (и) «*процесс восприятия субъектом объекта*»).

Мы оставляем здесь без специального обсуждения, однако отвечая на него отрицательно, вопрос, могут ли конфигурации психики сами по себе *порождать* динамические тенденции в психическом слое бытия («установки» Д. Н. Узнадзе, «инстинктивные влечения» З. Фрейда «локализованы» именно в этом слое), например, присутствует ли здесь что-то наподобие гештальт-тенденций или «формообразующей тяги»*. Особо подчеркиваем — иное: психические формы, опосредующие проявления бес-субъектной активности индивида, способны превращаться в *формообразующее начало*, они могут приобретать особую *функцию*: конфигурировать «живое движение», поток жизни, поток сознания**.

Мысленно мы могли бы проследить траекторию активности от индивида (или его частей) к объекту *сквозь* запечатленные в психике культурные знаки Я (и знаки окружения), а после — ответные средовые воздействия, «вызовы», порождающие новые витки активности. Объекты — отражатели активности могут находиться при этом не только вне, но и внутри индивида, быть частью его тела, и даже отдельными клетками его (под этим углом зрения есть смысл проанализировать межполушарные взаимодействия, рассмотреть функционирование «зеркальных нейронов» в условиях активного воображения *собственных* действий и т. п.). Заметим при этом, что активность, реализуемая индивидом, как бы проходя («процеживаясь») *сквозь* знаки, опосредуется ими, приобретая новые формы; но она и сама трансформирует знаки, вносит динамику в символическую картину мира, реорганизует знаковую среду, пронцаемую ею. Быть может, именно эта, вторичная, знаковая динамика и *переживается* как та самая «формообразующая тяга», о которой писал Мандельштам?

В связи с постановкой этого вопроса отметим, что знаковая картина мира — это не только посредник в

* «Поэму насквозь пронзает безостановочная, формообразующая тяга» (писал О. Мандельштам). Цит. по: [7, с. 105]. Было бы заманчиво представить «формообразующую тягу» как эффект непосредственного влияния формы на содержание (и даже, к примеру, «преодоления формой содержания»), но в этом вопросе я придерживаюсь иного мнения и занимаю сторону Г. Шпета, остро критикующего В. В. Зеньковского, — философа, интерпретировавшего «психическую причинность» в терминах «сил».

** Дальнейшее исследование могло бы показать — в одной из наших работ мы наметили этот путь [12], — что аристотелевские «причины» суть стороны Я как *causa sui*: *говорение о себе (в форме внешней и внутренней речи)* — это «действующая причина», *переживание самостождественности* — «материальная причина», образ себя — «формальная причина», *самоинтенциональность* — «целевая причина» (возвращаясь к рис. 4, а, все эти грани самопричинности можно прорисовать стрелочками, соединяя ранее зарисованные элементы). Заметим, что «говорение о себе» (физический «субстрат» мышления) мы представляем как физический процесс, другие аспекты самопричинности — афизичны: *ни материальная, ни формальная, ни интенциональная причина* не заключают в себе «ни грана» вещества, «ни джоуля» энергии; в частности — и подчеркнем это особо! — *образ себя* (формальная причина) способен непосредственно *конфигурировать* потоки энергии, но не порождать их. Так, форма раскрытой ладони не способна сама себя взять за пальцы, *тень от руки* на стене — схватить руку.

ряду «активность — знак — мир», но и следствие самой себя, как возвращающейся к себе причины; отразившись в объекте, превратившись, тем самым, в новый поток импульсов, активность как бы возвращается к себе, наводит новый порядок в знаковом психическом поле; рождаются новые знаки и, стало быть, новые посредники, конфигурирующие активность индивида. Прообразы Я детерминируют свое собственное бытие в качестве знаков (они превращаются в «причину себя», становятся *гегелевской* «свободной причиной», входят в состав *бергсоновской* «длительности») (рис. 7, а, 7, б).

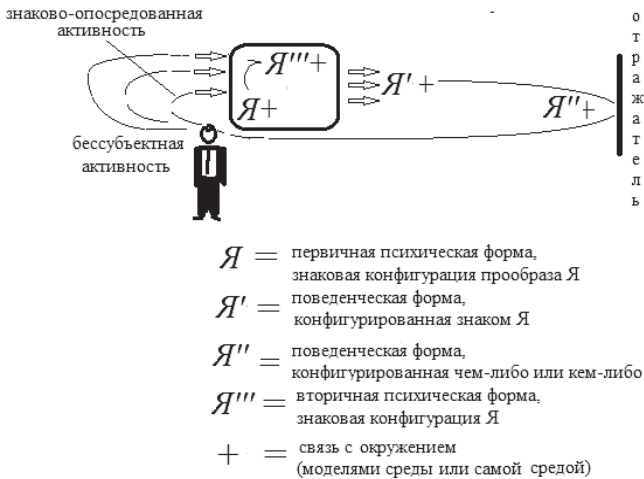


Рис. 7, а. Динамика Я как причины себя

превращение уразумываемого значения имени «я» в подразумеваемое значение имени «я»



Рис. 7, б. Феномен Я в становлении

Возможно, под этим углом зрения должна быть осмыслена приводимая в цитируемой книге В. П. Зинченко «антигипотеза Сепира-Уорфа», высказанная М. К. Мамардашвили и А. М. Пятигорским. «Мне важно подчеркнуть, — пишет В. П. Зинченко, — что, вводя даже не понятие, а символ «сферы сознания», они размышляют о ней как безличной и бессубъектной. Но этого мало. Они, как бы продолжая мысль Шпета, делают еще один важный шаг, который они назвали «антигипотезой» Сепира-Уорфа: не язык является материалом, на котором можно интерпретировать сознание, не он является средством для какого-то конструирования сознания. Напротив, определенные структуры языка выполняются, или, вернее, могут быть выполнены, в материи сознания»

[7, с. 28]. Частичка «ся» в слове «выполняются», мне кажется, и заключает в себе этот смысл самоопосредования («самоотнесенности», в терминах психологии сознания Г. Ханта [20]) знака Я в психике (схема самоопосредования: «внутренняя активность индивида → динамика и посредничество со стороны прообраза Я → поведение → “ответы мира” → активность индивида → динамика и посредничество со стороны обновленного прообраза Я → поведение → ... и т. д.»). В этих переходах, нам думается, «выполняет себя» идея Я, существующая в языке*.

Перечислим теперь последствия событийных «встреч» названных элементов: «бессубъектной» активности индивида, прообразов его Я, поведения, конфигурированного ими, и — порождаемых «ответами» извне новыми его акциями и реакциями. В этом (и только в этом) случае нам приоткрываются *субъектные* способы существования Я, а именно:

- истинный субъект *познания*, строящий образ мира (Я-созерцающее, Я-мыслящее, Я-ведающее, Я-обладающее);
- истинный субъект *воли* (Я-целесолагающее, Я-достигающее, Я-влияющее, Я-дарящее);
- истинный субъект *переживания* бытия, производящий чувство целостности и продолженности бытия индивида в мире (Я-испытывающее, Я-событийное, Я-трансцендирующее).

Говоря о субъектности Я, понимаем, что предложенный список — лишь конспект, мы бы сказали, — опережающий конспект — результатов предстоящих исследований в области логики и феноменологии «Я».

Особый предмет исследования — изучение того, как представление о «Я» (и в частности, о его существовании или несуществовании в статусе субъекта) способно участвовать в процессах индивидуальной жизни, увеличивая, сужая или, возможно, оставляя нетронутым число степеней свободы, «размерность» бытия человека в мире.

Подытожим

Я первоначально есть фантазия индивида о себе как самополагающем существе — познающем, действующем, переживающем. Эта фантазия о себе, «знаковое Я», является иллюзией сознания — ей ничто не соответствует в действительности. Иными словами, абсурдны попытки гипостазировать значение имени «я» как производящей основы восприятия, действия, переживания; не стоит обманывать себя, полагая, будто бы есть в глубине индивида особый, потаенный субъект. Считая так, мы получаем как минимум три варианта дурной бесконечности (в виде унылой колонны «гомункулусов», смотрящих в затылок «вперед смотрящему» — эфемерность «гносеологического субъекта», «субъекта познания»; тонущих в своей экзистенции поглотителей чувств — эфемерность «претерпевающего субъекта», «субъекта переживаний»; продвигающихся всегда «вперед, но пятясь» подготовителей и строителей действия — эфемерность «целесолагаю-

* Оказавшись на пути этой активности и тем самым структурируя ее, знаки Я как бы одушевляются ею, — стихотворная канарейка (которую мы упоминали ранее) расправляет крылья свои, а потом «осознает себя» в качестве действительного субъекта происходящего, — «канарейка видит себя парящей».

щего субъекта», «субъекта воли»). В действительности нет никакого Я, которое было бы *непосредственной основой*, источником многоплановых форм активности индивида.

Кроме того, добавим: Я никому не принадлежит. Оно не является чьей-то собственностью и не содержит в себе ничего «личного», «своего»; первоначально его нет даже «у себя самого». Я вместе со всеми нашими привычными представлениями о его принадлежности кому-то, например данному индивиду, или, положим, о принадлежности чего-либо Я как таковому (мысли, чувства, интенции) — фикция, мираж, мнимость. Наяву существует лишь имя «я», существуют «рисунки» Я в окружении слов («строчка-рисунок» на чувственной ткани сознания («узоры», «композиции», «чертежи», «иконки» в психике), существуют *символы* принадлежности, соотнесенности, направленности и т. п., описывающие «Я» во взаимоотношениях с миром или его представителем X (например: « $Я \subset X$ » — «Я содержит в себе X»; « $Я \supset X$ » — «Я опирается на X»; « $Я \rightarrow X$ » — «Я воздействует на X»; « $Я < X$ » — «Я видит X»), существуют переживания, сопутствующие имени, рисункам, символам*.

Точно также нет и особой функции Я как некоего загадочного, потаенного (беспредпосылочного, трансцендентального) телеологического основания активности; нет смысла искать ответ на вопрос: «Зачем это мне?» Ответа на этот вопрос «в природе» мы не найдем**. Всевозможные «ради меня», «во имя меня» суть лишь знаки чего-то, *проблематически* существующего (истинность существования соответствующих денотатов не очевидна!). Однако фантазии о себе (мы описываем их как *проборазы Я во взаимоотношениях индивида с миром*) способны становиться реальностью; это происходит тогда, когда они выступают в связке процессов, бессубъектных в своей изначальности; прообраз Я превращается в реальное Я, когда опосредует устремленные вовне импульсы индивидуальной активности; вследствие этого мир изменяется и адресуется индивиду новые вызовы; на них индивид отзывается новыми импульсами, смешивая их со своей бессубъектной спонтанностью.

На каждом новом своем витке активность индивида не только опосредуется знаками Я, но и модифицирует их: они при этом как бы «возвращаются к

себе самим», превращаясь из посредников индивидуальной активности в ее результат. Но это значит, что исходное — «словесно-рисуночное», иллюзорное — Я, как бы впитывая в себя и опосредуя собой живой поток активности индивида, приобретает статус *идеи*, — самодействующего представления, порождающего свой «объект». На месте призрачного, миражного, статичного Я, которое, на поверку, есть всего-то прообраз Я, является **живой знак Я**, обладающий длительностью, осмысленностью, самоценностью («для себя бытием»); и, таким образом, рождаются истинные *субъект познания, субъект воли, субъект переживаний*.

Овладевая поведением, *идея Я* становится (как тут не вспомнить слова еще не забытого философа?) «материальной силой».

Post scriptum. «... “Мысль”? — Да! Но существую ли?» Так называется эта статья. Автору, психологу по профессии, нет нужды *психологизировать* ответ: уж слишком напрашиваются известные примеры «мысль, растворяясь в потоке» (исследование М. Чиксентмихайи), феноменология пробуждения мысли при непроснувшемся «я» (общеизвестна любовь философов и психологов к Прусту, описавшему состояние сознания в момент пробуждения) и другие примеры подобного рода. Некоторые феномены нерелективного сознания автор этих строк исследовал, предлагая испытуемым, казалось бы, совершенно невозможное — «не думать ни о чем»; встречались испытуемые, которые, как им казалось, «успешно» справлялись с этой задачей, многократно повторяя про себя буквально следующее: «Я ни о чем не думаю, я ни о чем не думаю, ...» — [12]). Эти примеры могут быть приумножены. В данной статье нас интересовало иное: неочевидность картезианского утверждения: «Я мыслю, следовательно, существую».

М. К. Мамардашвили, отталкиваясь от И. Канта, назвал эту форму мысли «продуктивной тавтологией». Правильно понять Декарта, говорил Мамардашвили, это говорить: «Я мыслю, я существую». Сместим акцент и скажем, сохраняя контекст, что, в отличие от Бога, большего, чем только мысль, представлению о Я уготована более скромная («то-то же!») роль: существовать непосредственно только в мысли, что означает — *быть частью мысли как таковой****. Мысль в этом контексте

* Всё перечисленное являет собой пример того, что мы называем термином «знаково-феноменологическая редукция», примером чего является декомпозиция «Я вижу это» на знаковые компоненты «Я», «вижу», «это» и символы связей между ними.

** Природа — сфинкс. И тем она верней

Своим искусом губит человека,

Что, может статься, никакой от века

Загадки нет и не было у ней. (Ф. Тютчев)

*** Например, в данном случае речь могла бы идти о мысли некоего виртуального субъекта, говорящего о себе, с поправкой на уточнение Мамардашвили: «Я мыслю, я существую». Безусловно, права Е. Г. Драгалина-Черная, когда говорит: «В логике с экзистенциальными допущениями мы можем показать, что из того факта, что я произношу “Я существую” действительно следует, что я существую. Действительно, в подобной логике мы можем показать, что из факта, что я делаю что-то, следует, что я существую. С другой стороны, в свободной логике можно сказать, например, что Гамлет произносит “Я существую”, но то, что он произносит, ложно, так как он не существует. Результат таков, что ограничиваясь “актуально существующими индивидами”, мы можем утверждать, что “Я существую” самоверифицирующе. Но если мы рассматриваем “все возможные индивиды”, “Я существую” не является самоверифицирующим» [5]. Проблема, на наш взгляд, усугубляется тем (и в конечном счете, может быть, состоит в том), что мы не располагаем *логическими* критериями выделения «актуально-существующих индивидов» из множества «всех индивидов». И, в частности, не можем себя, как актуально-существующего субъекта, радикально противопоставить тому самому Гамлету, который, на момент собственной мысли, отбрасывает сомнения в собственном существовании.

есть, а мыслящего — в «затексте» мысли — нет. Переход от «мыслью» к «мыслящему» (производящему мысль, но мыслью, как таковой, не являющемуся) есть привнесение обыденного сознания, вдохновленного *неправильно* понятой декартовой мыслью. «Я», существующее наяву, есть сверх-мысленное образование, результат опосредования мыслью, не растворяющееся в мысли и логически не предшествующее ей.

Подлинное единство субъекта и объекта мысли, «я + ты», рефлекслируемое как мысль (подменяющая

мыслящего), выражено гениальной строфой Н. Гумилева:

Как странно подумать, что в мире
Есть что-нибудь кроме тебя,
Что сам я не только ночная
Бессонная песнь о тебе...

Именно в тот момент, когда поэт, казалось бы, сомневается в собственном Я как налично существе, оно обнаруживает свое действительное бытие, превращается в Я как таковое, избегающее судьбы быть «редуцируемым».

Литература

1. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. М., 2007.
2. Бергсон А. Опыт о непосредственных данных сознания // Собр. соч.: В 4 т. Т. 1, М., 1992.
3. Гуссерль Э. Картезианские размышления. СПб., 1998.
4. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. Т. I. Общее введение в чистую феноменологию. М., 1999.
5. Драгалина-Черная Е. Г. Дедукция существования. Путешествуя по возможным и невозможным мирам // Крипкеанская конференция. М., 2011.
6. Зайцева А. А. Некоторые морфологические характеристики слов категории состояния в русском и английском языках. Интернет-ресурс, index.html.
7. Зинченко В. П. Сознание и творческий акт. Языки славянских культур. М., 2010.
8. Зинченко В., Пружинин Б., Щедрин Т. Истоки культурно-исторической психологии. М., 2010.
9. Вежбицка А. Из книги «Семантические примитивы». Введение // Семиотика. М., 1983.
10. Моррис Ч. У. Основания теории знаков // Семиотика. М., 1983.
11. Петровский В. А. Феномен субъектности в психологии личности: Дисс. ... д-ра психол. наук. М., 1992.
12. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-н/Д., 1996.
13. Петровский В. А. Психология: «непредметность предмета» // Труды ярославского методологического семинара «Предмет психологии». Ярославль, 2004.
14. Петровский В. А. Мотив границы: знаковая природа влечения // Мир психологии. 2008. № 3.
15. Петровский В. А. Человек над ситуацией. М., 2010.
16. Петровский В. А. Смысловые миры личности, или «Во что верит мысль?» // Психология субъекта и психология человеческого бытия / Под ред. В. В. Знакова, З. И. Рябикиной, Е. А. Сергиенко. Краснодар, 2010.
17. Петровский В. А. Логика Я. М., 2008.
18. Степанов Ю. С. В мире семиотики // Семиотика. М., 1983.
19. Хайдеггер М. Феноменология. Герменевтика. Философия языка. М., 1993.
20. Хант Г. О природе сознания. М., 2004.
21. Чертов Л. Ф. Знаковость. СПб., 1993.
22. Шпет Г. Философская критика: отзывы, рецензии, обзоры. М., 2010.
23. Ярошевский М. Г., Петровский В. А. Психика / Общая психология. Словарь / Под ред. А. В. Петровского // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь: В 6 т. / Ред. сост. Л. А. Карпенко / Под общ. ред. А. В. Петровского. М., 2005.

Do I think? — yes! But do I exist?*

V. A. Petrovsky

Ph.D. in Psychology, Professor, Personality Psychology Department, Faculty of Psychology, National Research University — Higher School of Economics, Associate Member of the Russian Academy of Education

A semiotic interpretation of «I» is given, and conditions of existence of the I outside the boundaries of subjective reality (the possibility of «noumenal I»). We start by acknowledging the imaginary character of the I: in front of us is but a ghost, some «patterns», «compositions», «drawings», «charts» of some object X named «I» that are experienced by me (who?), and some «texts» that describe the inner machinery of the former and its relations to the environment (and, among other things, to other similar ghosts of «You», «We», «They»). Further, we discover that «I», a symbolic formation within the psyche, becomes its own «object» (designatum) by mediating the currents of activity the individual generates as a physical entity. The real I is a form in which an individual exists, defined in the encounter of his/her inherent «subject-less» activity with the cultural symbols (prototypes) of the I, «impressed» into the individual by culture. As a result of those encounters emerge the true subject of cognition, which constructs an image of the world (contemplative I, thinking I, receiving I, possessing I), the true subject of activity (goal-setting I, achieving I, influencing I, giving I), and the true experiencing subject (enduring I, coexisting I, transcending I).

Keywords: subject-less activity, sign, hypostasise, I, real I, imaginary I.

References

1. *Asmolov A. G.* Psihologiya lichnosti: kul'turno-istoricheskoe ponimanie razvitiya cheloveka. M., 2007.
2. *Bergson A.* Opyt o neposredstvennykh dannykh soznaniya // *Sobr. soch.: V 4 t. T. 1.* M., 1992.
3. *Gusserl' E.* Kartezianskiye razmyshleniya. SPb., 1998.
4. *Gusserl' E.* Idei k chistoi fenomenologii i fenomenologicheskoi filosofii. T. I. Obshee vvedenie v chistuyu fenomenologiyu. M., 1999.
5. *Dragalina-Chernaya E. G.* Dedukciya sushchestvovaniya. Puteshestviya po vozmozhnym i nevozmozhnym miram // *Kripkeanskaya konferenciya.* M., 2011.
6. *Zaiceva A. A.* Nekotorye morfologicheskie karakteristiki slov kategorii sostoyaniya v russkom i angliiskom yazykah. Internet-resurs, index.html.
7. *Zinchenko V. P.* Soznanie i tvorcheskii akt. Yazyki slavyanskikh kul'tur. M., 2010.
8. *Zinchenko V., Pruzhinin B., Shedrina T.* Istoki kul'turno-istoricheskoi psihologii. M., 2010.
9. *Vezhbicka A.* Iz knigi «Semanticheskie primitivy». Vvedenie // *Semiotika.* M., 1983.
10. *Morris Ch. U.* Osnovaniya teorii znakov // *Semiotika.* M., 1983.
11. *Petrovskii V. A.* Fenomen sub'ektnosti v psihologii lichnosti: Diss. ... d-ra psihol. nauk. M., 1992.
12. *Petrovskii V. A.* Lichnost' v psihologii: paradigma sub'ektnosti. Rostov-n/D., 1996.
13. *Petrovskii V. A.* Psihologiya: «nepredmetnost' predmeta» // *Trudy yaroslavskogo metodologicheskogo seminarra «Predmet psihologii».* Yaroslavl', 2004.
14. *Petrovskii V. A.* Motiv granicy: znakovaya priroda vlecheniya // *Mir psihologii.* 2008. № 3.
15. *Petrovskii V. A.* Chelovek nad situaciei. M., 2010a.
16. *Petrovskii V. A.* Smyslovye miry lichnosti, ili «Vo chto verit mysl'?» // *Psihologiya sub'ekta i psihologiya chelovecheskogo bytiya / Pod red. V. V. Znakova, Z. I. Ryabikinoy, E. A. Sergienko.* Krasnodar, 2010.
17. *Petrovskii V. A.* Logika Ya. M., 2008.
18. *Stepanov Yu. S.* V mire semiotiki // *Semiotika.* M., 1983.
19. *Haidegger M.* Fenomenologiya. Germenevtika. Filosofiya yazyka. M., 1993.
20. *Hant G.* O prirode soznaniya. M., 2004.
21. *Chertov L. F.* Znakovost'. SPb., 1993.
22. *Shpet G.* Filosofskaya kritika: otzyvy, recenzii, obzory. M., 2010.
23. *Yaroshevskii M. G., Petrovskii V. A.* Psihika / Obshaya psihologiya. Slovar' / Pod red. A. V. Petrovskogo // *Psihologicheskii leksikon. Enciklopedicheskii slovar': V 6 t. / Red. sost. L. A. Karpenko / Pod obsh. red. A. V. Petrovskogo.* M., 2005.

* The paper was prepared as part of a French-Russian project «The problem of the I: traditions and the present», supported by the Centre for Fundamental Research of the National Research University «Higher School of Economics» (Moscow), the 2011 research programme (task № 50.0). This work is based on the authors' paper «The principles of personology of the ego: does its subject even exist?», prepared for a collected writings volume to celebrate V. P. Zinchenko's 80th anniversary.

Тождество «Я» — конфликт интерпретаций*

В. Н. Порус

доктор философских наук, доцент, заведующий кафедрой онтологии, логики и теории познания факультета философии Национального исследовательского университета — Высшая школа экономики

В статье рассматривается центральная проблема персонологии — идентичность «Я». От Д. Юма ведет начало скептический подход к этой проблеме, якобы не подлежащий научному решению. Современные персонологи (П. Рикёр и др.) переводят решение этой проблемы в план культурологического исследования, сообщая о «Я» «нарративную идентичность». Культурно-историческая психология является «Мостом интерпретаций», на котором происходит встреча философии культуры и психологии; психологические данные о «личности» интерпретируются на основании той или иной культурфилософской концепции. «Конфликт интерпретаций» играет существенную роль в персонологии, участвующей в процессах, связанных с возникновением и преодолением культурного кризиса. Формулируются философско-методологические проблемы, определяющие ближайшую перспективу развития персонологии: существуют ли «инварианты Я», сохраняющиеся при всех возможных культурных детерминациях; обладает ли «Я» ригидностью по отношению к культурной детерминации и если да, то какова природа этой ригидности; происходит ли разрушение «Я-идентичности» при ослаблении или прекращении культурной детерминации и др.

Ключевые слова: философия культуры, персонология, психология личности, интерпретация, идентичность, самоидентичность, нарратив.

«Без сомнения, в философии нет вопроса более темного, чем вопрос о тождестве и природе того объединяющего принципа, который составляет личность (person)» [24, с. 229]. Этому высказыванию Д. Юма почти триста лет, но и сегодня оно могло бы быть повторено теми, кто занимается «персонологией» — философами, психологами, социологами. Шотландский мыслитель отвергал возможность выяснения этого вопроса через обобщение эмпирических наблюдений и интроспекций, не признавал определенности и точности суждений *common sense* о личности и предполагал, что здесь требуется обращение к «самой глубокой метафизике». Если напомнить, что к «туманной философии с ее метафизическим жаргоном» Юм относился с подозрением, видя в ней «бесплодные усилия человеческого тщеславия, стремящегося проникнуть в предметы, совершенно недоступные познанию, или же уловки общераспространенных суеверий, которые, не будучи в состоянии защищаться открыто, воздвигают этот хитросплетенный терновник для прикрытия и защиты своей немощи» [23, с. 14], то можно предположить, что под «глубокой метафизикой» он понимал не что иное, как науку, претендующую на решение фундаментальных проблем и открытую для непредвзятого методологического и концептуального анализа.

Считается, что юмовский скептицизм особенно проявился при решении вопросов о *причинности* как

методологическом основании науки и о *самотождественности личности*. Это верно, однако нуждается в уточнениях. Во-первых, скептицизм Юма не был антиинтеллектуализмом или какой-то уступкой иррационализму. Это был рационализм, лишенный теолого-метафизических претензий, поставленный на почву реального исследования, которому надлежало установить границы, соответствующие реальным возможностям человеческого познания. Назовем это «рационализмом с человеческим лицом». Во-вторых, Юм сознавал, что вопрос об идентичности «Я» имеет не одну только гносеологическую сторону. Не менее, а еще более важно, что пресловутая «иллюзорность» самотождественности личности не должна быть последним словом философа и ученого (будь так, и философия, и наука немногочисленными бы стоили, во всяком случае, они не могли бы избавить человека от замешательства и даже отчаяния, неизбежных при осознании «утраты» собственного «Я»). Эти чувства знакомы и понятны тому, кто с позиции «смягченного» (mitigated), как выражался Юм, скептицизма держит сторону науки в ее споре с метафизикой и теологией. Действительно, отрицание эмпирического основания причинности и субстанциальности «Я» у Юма следовало за скепсисом по отношению к теолого-метафизическим объяснениям явлений и природы человека**. Но скептически объявить «причин-

* Статья подготовлена в рамках проекта «Проблема "Я" — традиции и современность», поддержанного Научным фондом НИУ-ВШЭ (программа 2011 г., ТЗ 50.0).

** «Возьмем, например, в руки какую-нибудь книгу по богословию или школьной метафизике и спросим: *содержит ли она какое-нибудь абстрактное рассуждение о количестве или числе?* Нет. *Содержит ли она какое-нибудь основанное на опыте рассуждение о фактах и существовании?* Нет. Так бросьте ее в огонь, ибо в ней не может быть ничего, кроме софистики и заблуждений!» [23, с. 169].

ность» и идею «личности» иллюзиями — это полдела. Надо объяснить, почему эти иллюзии *устойчивы*. Ведь было бы поверхностным и необидительным настаивать на том, что эта поразительная устойчивость — не более чем следствие «естественной слабости человеческого ума» [23, с. 162]!

Напрашивающееся объяснение, к которому нередко прибегал Юм, имеет вид «психологического аргумента». Ученые держатся принципа «причинности», который не может быть обоснован «ни интуитивно, ни демонстративно» [24, с. 178], чтобы придать осмысленность потоку впечатлений, связать познание с чувством покоя и удовольствия, психологическим комфортом, достигаемыми привычкой, полезной потому, что она позволяет экономно организовывать опыт и отвечает субъективным требованиям «понятности». Точно так же (и не только учеными) используется понятие «личности»: человеку дорога иллюзия тождества своего «Я» потому, что иначе ему пришлось бы мириться с дискомфортом, доставляемым осознанием бесконечной прерывности и изменчивости «различных восприятий, следующих друг за другом с непостижимой быстротой и находящихся в постоянном течении, в постоянном движении» [там же, с. 367]. Не в силах вынести этого, «мы воображаем непрерывное существование наших чувственных восприятий, а для того, чтобы скрыть изменения, прибегаем к идее *души, я и субстанции*» [там же, с. 369]. Если психологическое объяснение кому-то покажется слишком шатким (мало ли у кого какие потребности и представления о психическом комфорте!), можно вообще вывести «причинность» и «личностную идентичность» из компетенции философии в сфере интересов «грамматики» [там же, с. 377], т. е. выяснения правил языка, по которым мы вынуждены использовать эти «фикции». Заметим, что этому совету как раз и внимают современные исследователи-аналитики, которые все же именуют себя философами; понимание того, чем занимается философия, сильно «плюрализировалось» за столетия, отделяющие нас от Юма!

Но ни психологизм, ни перевод на рельсы лингвистического исследования не могут всё же избавить от *мировоззренческого шока*. Это о нем забываемые слова Юма:

«Где я и что я? Каким причинам я обязан своим существованием и к какому состоянию я возвращусь? Чьей милости должен я добиваться и чьего гнева страшиться? Какие существа окружают меня и на кого я оказываю хоть какое-нибудь влияние или кто хоть как-нибудь влияет на меня? Все эти вопросы приводят меня в полное замешательство, и мне чудится, что я нахожусь в самом отчаянном положении, окружен глубоким мраком и совершенно лишен употребления всех своих членов и способностей» [там же, с. 384–385].

Эти вопрошания удивительно перекликаются с возгласами С. Кьеркегора, через столетие пришедшего к подобным же переживаниям, хотя и другим путем. Если Юм пытается понять устойчивость иллюзии «Я» после того, как наука о личности перестает следовать за религиозными представлениями о

душе, то датский теолог опасается, как бы иллюзорность «Я» не лишила смысла путь человека к Богу:

«Где я? Кто я? Как я пришел сюда? Что это за вещь, которую называют миром? Что это слово значит? Кто тот, кто заманил меня в бытие и теперь покидает меня? Как я оказался в этом мире? Почему со мной не посоветовались, почему не познакомили с его обычаями, а просто сунули в один ряд с другими, как будто я был куплен у некоего “продавца душ”? Как я обрел интерес к этому большому предприятию, которое называется реальностью?» [25, с. 200].

Можно, конечно, поставив на скептицизм, попытаться выйти из меланхолии и апатии, обрести «серьезное и бодрое настроение» и не казаться самому себе «каким-то странным, невиданным чудищем, которое, не сумев поладить и слиться с обществом, было лишено всякого общения с людьми и брошено на произвол судьбы, одинокое и безутешное» [24, с. 379]. Но такой совет легче дать, чем ему следовать. Разрушение «Я», какими бы убедительными доводами оно ни было обставлено, означает *личностную трагедию*. От нее не отвертеться с помощью якобы что-то проясняющих сравнений, вроде следующего:

«... я не нахожу лучшего сравнения для души, чем сравнение ее с республикой, или же общиной (commonwealth), различные члены которой связаны друг с другом взаимными узлами властвования и подчинения... Подобно тому как одна и та же республика может изменять не только состав своих членов, но и свои законы и постановления, одно и то же лицо может менять свой характер, свои склонности, впечатления и идеи, не теряя своего тождества» [там же].

И что из того? А если наоборот: чтобы понять, почему «commonwealth» считается одною и той же, хотя и законы поменялись, и люди уже не те, давайте сравним ее с душою человека? Разве это не тот случай, когда непонятное объясняют чем-то не более понятным?

П. Рикёр так и называет это «хитроумной уверткой», которая хоть и впечатлила участников последующих дискуссий, но все же не могла отменить вывод об иллюзорности «Я» [18, с. 159]. Юм объясняет возникновение и устойчивость этой иллюзии тем, что она зиждется на *воображении* и *верованиях*, что отвечает ценностным ориентациям той культуры, к которой он, как напоминает Рикёр, «пока еще принадлежит». Эти ориентации таковы, что рациональные доказательства и методы научного исследования как *ценности* по меньшей мере приравнены к тому, что в науке принято подвергать самому серьезному сомнению. Юм, хотя и не декларировал этого явно, видимо, предвидел не только возможность, но и неизбежность перехода к *иначе устроенной* культуре, среди ценностей которой научная рациональность заняла бы уже безусловное и несомненное положение.

Но откуда перехода не произошло, приходилось признавать, что объявление об иллюзорности «Я» парадоксально: его делает *некто*, полагающий себя «самостождественным». В противном случае это объявление могло бы быть принято за факт случайного и преходящего состояния психики — сомнения в

своей идентичности, — которое надо бы лечить у психиатра (скажем, профессора Стравинского, под бдительную опеку которого попал поэт Иван Бездомный, когда потусторонняя реальность разрушила убогую конструкцию его личности).

П. Рикёр замечает по этому поводу: «Стало быть, вот кто-то, кто признается, что не нашел ничего, кроме некоей данности, лишённой самости, занимается поисками и объявляет, что ничего не нашел» [там же]. Конечно, это *парадокс*, прямо-таки кричащий о необходимости своего разрешения. К чему и призывает французский философ, предлагая «нарративную интерпретацию идентичности».

Эта концепция требует погружения в сложный дискурс, связывающий в герменевтический узел психоанализ З. Фрейда, учение Э. Гуссерля о «жизненном мире» и «фундаментальную онтологию» М. Хайдеггера. Но в связи с рассматриваемой темой она может быть (упрощенно) представлена в виде следующих положений.

Самотождественность личности — понятие, в котором слиты два смысла: «самость» (*ipseité*) и «тождественность» (*idemité*). Различие между ними проявляется сравнением антонимов: для «самости» — это «другой», «иной, чем Я», для «тождественности» — «различный», «изменяющийся» (во времени, в различных условиях и т. п.). Личность во втором смысле не может быть идентичной на протяжении жизни человека, и эта очевидность даже не требует научных исследований. Достаточно здравого смысла. Возьмем, к примеру, одно из энциклопедических определений: личность есть

«субъект свободного, ответственного, целенаправленного поведения, выступающий в восприятии других людей и в своем собственном в качестве ценности и обладающий относительно автономной, устойчивой, целостной системой многообразных, самобытных и неповторимых индивидуальных качеств» [13, с. 401].

Понятно, что по любому из признаков, указанных в этом определении, нельзя достоверно идентифицировать конкретную личность, поскольку каждый из них (как и система признаков в целом) может менять свое значение: например, даже в самовосприятии человек может быть разным в ценностном отношении; вспомним о преображении апостола Павла после его встречи с Христом; выступает ли человек в восприятии других людей как ценность — это зависит от множества изменчивых факторов, в том числе от превалирующих культурных ориентаций в обществе и т. д. Разумеется, подобные определения и не предназначены для «шаблонного» применения; они служат другим целям, о которых пойдет речь ниже.

Личность в первом смысле ближе к интуиции «Я»: за исключением случаев психопатологии (амнезии, распада личности, шизофрении и пр.) или особых ситуаций «ценностного несовпадения» с самим собой, люди признают свою личностную идентичность и дорожат ею, хотя жизнь и заставляет сомневаться в ней, выставляя ошеломляющую цену, какую

надо платить за признание своей самотождественности. Вспомним строки В. Ф. Ходасевича:

Я, я, я. Что за дикое слово!
Неужели вон тот — это я?
Разве мама любила такого,
Желто-серого, полуседого
И всезнающего, как змея?

Разве мальчик, в Останкине летом
Танцевавший на дачных балах, —
Это я, тот, кто каждым ответом
Желторотым внушает поэтам
Отвращение, злобу и страх?

Разве тот, кто в полночные споры
Всю мальчишечью вкладывал прыть, —
Это я, тот же самый, который
На трагические разговоры
Научился молчать и шутить?

Впрочем — так и всегда на середине
Рокового земного пути:
От ничтожной причины — к причине,
А глядишь — заплутался в пустыне,
И своих же следов не найти...

Признанию «самости» как *будто* не мешает та очевидность, что «Я-сам» меняюсь на протяжении своей жизни как телесно (посмотри на свои детские фотографии, а затем в зеркало, не то поговори с врачом, чтобы уж не было никаких сомнений), так и «внутренне-духовно». Не мешает, но почему? Потому, что моя «история жизни» создается не только мной, а всем моим «жизненным миром», и эта история есть «интрига», выражаемая в рассказе обо «мне» как ее центральной фигуре, «персонаже». Более того, именно «утрата опоры со стороны тождественности» делает этот рассказ необходимым для того, чтобы «обнажить самость» (Рикёр называет это «диалектикой *idem* и *ipse*» [18, с. 182]). «Нарратив» и есть то, что обеспечивает «самость» — «повествовательную идентичность «Я»».

Обеспечивает ли? Ведь здесь парадокс: нарратив отождествляет нетождественное. Тем не менее его разрешение, считает Рикёр, все же мыслимо, хотя и требует перестройки всего рассуждения о проблеме «Я».

Идентичность «Я» — «многомерная», комплексная проблема. В этом комплексе все «измерения» связаны между собой, и эту связь можно назвать «дополнительностью». Прежде всего ее эпистемологическое «измерение» дополнительно культурно-этическому. Пусть даже опыт и доверяющая ему наука не дают доказательств моей самотождественности, но это не должно повергать меня в растерянность или соблазнять «негативизмом» по отношению к моим жизненным принципам. Пусть я не тождествен самому себе, принимая во внимание известные мне факты моей «истории жизни», но это еще не означает, что я *согласен* быть *никем* или *кем угодно*. С этим

не согласится и мой «жизненный мир». «Рассказанное Я» порождается этим несогласием. Создаваемый *нашими* (моими и моего жизненного окружения) совместными усилиями нарратив выступает моим полномочным представителем, которому и препоручается охрана моего тождества с самим собой. Именно к нему, а не к моему «здесь-и-теперь» бытию, относятся все оценки, вокруг него завязываются все отношения и связи с другими людьми. И эти другие судят обо мне по тому, что им повествует нарратив.

Так создается «Я» как персонаж, узнаваемый по определенным (и подчеркиваемым в нарративе) свойствам. Это созидание не произвольно, но следует культурным образцам, в частности, соответствует традиции текстового оформления жизнеописаний, не допускающей хаотичности и бессвязности, бессмысленного нагромождения фактов, нарушений временной последовательности или пространственной неопределенности и т. д. Важно, что если культурные образцы почему-либо утратили свою смыслообразующую роль, происходит такое размывание нарратива, при котором его «герой» предстает «человеком без свойств» (Р. Музиль) или тем, что Хайдеггер назвал *Das Man*.

Но вот «повествовательная идентичность» как будто достигнута. Вопрос: как соотносятся между собой «Я» и «рассказанное Я»? Вопрос противоречив. Участники отношения неравноправны: «рассказанное Я» якобы обладает идентичностью а «Я» — якобы не обладает. Но это противоречие, успокаивает Рикёр, мнимое. Дело в том, что «Я» узнает самого себя не иначе, нежели в «рассказанном Я», т. е. самопознание и есть «интерпретация» нарратива. Иначе говоря, самоидентификация есть идентификация с «другим», в роли которого выступает персонаж, вокруг которого завязана вся «интрига» *моей* «рассказанной жизни». «Эта игра подтверждает знаменитое и отнюдь не однозначное выражение Рембо: Я есть другой» [19, с. 34].

Игра, доложу я вам, небезопасная. Вглядываясь, вживаясь в своего «репрезентанта», человек может *не пожелать* видеть в нем *alter ego*. Такая ситуация описана в романе Макса Фриша «Штиллер», где главный герой пытается «удрать» из своего прошлого, отказываясь признавать себя тем, за кого его принимают свидетели его жизненного пути. У Дориана Грея из романа О. Уайльда два нарратива. Один — маска вечной молодости и красоты. Но есть и другой — «подлинный портрет», беспощадно обнажающий его одряхлевшую в отвратительных пороках сущность. Вонзая нож в свой портрет, Дориан убивает оба нарратива — и самого себя. Возможны различные нарративы, превращающие «Я» в коллекцию образов, несовпадения которых более существенны, чем сходства. О каком самопознании тогда может идти речь? «Некоторые выводы относительно идентичности личности, прозвучавшие в наших бесе-

дах, похожи на разверзшиеся бездны ночного неба» [там же, с. 37], — предупреждает Рикёр. Но что делать, ведь отказавшись от них, полагает он, мы возвращаемся на путь, ведущий в тупик — к субстанциальному представлению о самоидентичности личности, не выдерживающему *научной* критики*. И если на вопрос: «Кто я?» философия и сегодня не может предложить другого ответа, кроме продиктованного юмовским скепсисом: «Я есть Ничто», то даже блуждания среди парадоксов, подобных вышеназванным, можно признать попытками, сулящими хоть какую-то надежду.

Заметим: П. Рикёр предпринимает то, что Т. Кун назвал бы «радикальным сдвигом проблемы», который происходит при смене исследовательской парадигмы. Речь идет о переключении внимания на *культурный контекст* формирования и удержания самоидентичности «Я» и ее обосновании этим контекстом. Скажем иначе: ускользающая от гносеологии и потому теряющая онтологическую значимость идея самоидентичности личности вновь пытается обрести ее на почве философии культуры. Независимо от того, удалась ли эта попытка французскому философу, она несомненно имеет эвристическую ценность.

Что значит «обосновать самоидентичность Я в опоре на культурный контекст»? Превратить «Я» в культурный феномен? А что же делать с «сознанием» и «самосознанием», «личностью», наконец, с «душой» (как ни изгоняют это последнее понятие из словаря науки, оно упорно возвращается в него, правда, меняя содержание, прикрытое словесным нарядом**)? Ведь согласитесь, было бы странным положение, при котором «Я» скрывается на территории философии культуры (или теоретической культурологии — различия здесь не важны, хотя о них можно сказать многое; см.: [12]) как эмигрант, получивший убежище от преследований по гносеологическим или методологическим мотивам! Хороша была бы и философия культуры, чьи отношения с наукой были бы основательно подпорчены.

Видимо, речь о том, чтобы соединить в единую систему понятия философии культуры, психологии, гносеологии, а возможно, еще и истории науки. Как это сделать и возможна ли вообще такая операция? Не получится ли что-то вроде «склада», куда свозят материалы для различных концептуальных строек и держат их там вместе за нехваткой иных помещений?

Очевидно, что такое соединение мыслимо лишь в том случае, если между понятиями различных областей устанавливаются специальные отношения, если они встречаются не в шеренгах на смотре, производимом методологами-ревизорами, а в рабочей ситуа-

* Направление подобной критики задано известной работой Г. Райла [17].

** «Внутренняя жизнь — душа — оформляется или в самосознании, или в сознании другого, и в том и в другом случае собственно душевная эмпирика одинаково преодолевается. Душевная эмпирика как нейтральная к этим формам есть лишь абстрактный продукт мышления психологии. Душа есть нечто существенно оформленное» [1, с. 70]. См. также: [22; 7].

ции, возникающей при особых исследовательских обстоятельствах.

В недавних своих работах [15; 16] я описал эти обстоятельства, возникающие в социальной эпистемологии (см.: [20]) и культурно-исторической психологии (о философско-методологических корнях и особенностях этой теории см.: [10]). Общее в них то, что в них происходит интерпретация специально-научных данных в терминах эпистемологических и культурно-философских концепций. Поэтому названные дисциплины становятся сферами конкуренции между различными философиями. Я назвал эти сферы «Мостами Интерпретаций», надеясь, что метафора здесь сыграет мнемоническую роль. Например, социологические данные о процессах познания (в первую очередь — научного познания), получая *эпистемологическую* интерпретацию, образуют предметную область социальной эпистемологии, а *философски* интерпретированные результаты *психологических* исследований (в психологии личности, психологии сознания, когнитивной психологии и др.) — предметную область культурно-исторической психологии. Какая именно из возможных интерпретаций возьмет верх в конкуренции с другими, в большой мере зависит от того, какие запросы идут со стороны культурного контекста, в котором эта конкуренция имеет место.

Здесь важны два условия. Во-первых, должны быть интерпретирующие философские концепции, которые могут не только отличаться друг от друга, но и вступать в противоречия; монополия на интерпретацию устанавливается только внешними по отношению к науке и философии обстоятельствами, например, политическим и идеологическим давлением. Во-вторых, конкуренция вызывается не одним только интеллектуальным соперничеством, а действительными потребностями научных дисциплин, например, когда какая-то научная теория испытывает реальные трудности при объяснении наблюдаемых фактов, при согласовании своих выводов с другими теориями, «подкрепленными» опытом, при невозможности наращивать экспланативный потенциал без присоединения громоздких или искусственных гипотез и т. д.

Подчеркнем, что эта конкуренция происходит не в «третьем мире» К. Поппера, где соперничают идеи, а не люди, их принимающие и отстаивающие. На конкуренцию интерпретаций могут оказывать сильнейшее воздействие перемены, происходящие в *устройствах* исследователей (отражающих заметные и даже решающие изменения культурного контекста).

Например, в социально-эпистемологических исследованиях науки, в зависимости от того, какой «образ науки» (прежде всего оценка профессиональной, нравственной и социальной ответственности ученых, но также и методологические характеристики науки) востребован «духом времени», именно этот образ и формируется так, *будто* он выводится из фактов, от-

носящихся к работе научных институтов, школ, отдельных ученых и т. д. Получается, что интерпретируемые таким образом факты работают на создание представления о науке (или шире — о познании как таковом), выполняющего роль *мифа*. Он нужен для того, чтобы поддерживать устойчивость культуры, колеблемую историческими изменениями, в том числе трансформациями смыслов «культурных универсалий», среди которых — ценность науки как орудия познания истины. Характерная особенность подобных мифов в том, что они «облачены в научные тоги», но отличаются своей «ангажированностью», подчиненностью философски определяемым целям.

Так, интерпретируя принципы этоса ученых, *социолог* Р. Мертон выступает от имени концепции науки, в которой функциональность институтов, предназначенных для осуществления познавательных процессов, зависит от того, что перевешивает: комфорт согласия ученых с мнениями научных авторитетов или степень приближения к истине, хотя бы это приближение и было для них сопряжено с трудностями и беспокойством. Это, в свою очередь, зависит от *философской* уверенности в существовании объективной истины, что и делает всю концепцию «прикладной» философией познания.

Такая интерпретация служит «фильтром», позволяющим сепарировать социологические факты, отсеивать одни из них и принимать в расчет другие, соответствующие концепции в целом. Поэтому и критика концепции Мертона со стороны альтернативных интерпретаций эволюции науки или ее этоса (Т. Кун, П. Фейерабенд, Д. Блур, И. Митрофф и др.) должна пониматься как спор между философиями, а не как попытки ее эмпирического опровержения.

Аналогичные процессы — в культурно-исторической психологии. Она выступает Мостом Интерпретаций, соединяющим философию культуры и психологию. Это видно на примере исследований по *психологии личности*. Каков, собственно, психологический смысл понятия «личность»? Можно ли уместить этот смысл в рамке научной дефиниции?

В. П. Зинченко отчасти иронически, отчасти все-рез замечает, что, к счастью, пока это никому не удалось вполне, и значит, «пока психологи не пришли к соглашению по поводу определения личности, она может чувствовать себя в относительной безопасности» [2, с. 27]*. Ирония здесь относится к «ревнителям научности», понимающим ее как однозначность определений, обобщающих опытные (экспериментальные) данные, т. е. под психологической наукой понимают именно то, от чего, по Юму, неизбежно ускользает идентичность «Я». Серьезность же в том, что психология, втискивая «личность» или «Я» в дефиниции, может получить что-то вроде кукол, похожих на «живую личность», как восковые фигуры из музея мадам Тюссо похожи на живых людей. «Личность», как это понятие трактуется в культурно-ис-

* «Д. Б. Эльконин как-то сказал, что, просмотрев около двадцати определений личности в нашей литературе, он пришел к заключению, что он не личность» [6, с. 19].

торической психологии, есть смысловая сердцевина культуры, которая, в свою очередь, является условием личностного, т. е. собственно человеческого, ориентированного в пространстве ценностных культурных универсалий, бытия. Как писали в свое время Б. Э. Струве и С. Л. Франк:

«Мы не знаем и не можем допустить иного творца и носителя абсолютных ценностей, кроме личности и ее духовной жизни. Воплощение идеала в действительность, образующее сущность культурного творчества, может совершаться, лишь проходя через ту точку бытия, в которой мир идеала скрещивается с миром действительности и творение абсолютных ценностей совмещается с их реализацией в эмпирической жизни; эта точка есть личное сознание, духовная жизнь мыслящей и действующей личности» [21, с. 50].

Личность и культура — понятия, сопряженные по смыслу. Вслед за Л. С. Выготским и его последователями можно назвать культуру

«идеальной формой, которая усваивается и субъективируется в процессе индивидуального развития, т. е. становится реальной формой психики и сознания индивида. В первом приближении процесс развития культурно-исторической психологии можно охарактеризовать как драму, разыгрывающуюся по поводу соотношения реальной и идеальной форм, их трансформации и взаимопереходов одной в другую» [6, с. 20]*.

Эта драма — следствие философской интерпретации психологических понятий. Понимание культуры как идеальной объективной формы человеческой психики есть не что иное, как *философская предпосылка* культурно-исторической психологии. И то, что культура есть средство и цель развития человеческой личности, — также философское положение. Идея о том, что трансформация культуры в индивидуальную психику совершается через особые медиаторы — мосты между идеальной и реальной формами психического, к которым относятся *слово, символ, знак и миф* [5], «психологические инструменты», не только стимулируют реакции и поведенческие акты человека, отвечающие «требованиям культуры», но и вызывающие «внутренние» формы деятельности, обладающие собственной непредсказуемостью и в конечном счете работающие на трансформацию культуры, несомненно, является *философской гипотезой*, обретающей собственно *психологический смысл* только после того, как на ее основе психологические факты и явления получают соответствующую интерпретацию.

Таким образом, вопрос об идентичности «Я» — это вопрос о том, какая философия культуры берет в роли интерпретатора психологических данных о личности. Если это, например, философия культуры, исходящая из того, что ценностные универсалии суть *фикции*, потребные для удержания стабильности социальных структур, то для нее и ценность «самоидентичного Я» есть такая же фикция. Тогда между признанием иллюзорности «Я» и потребностями

культуры — трещина, которую можно «заделать»: объявить, что культура в указанном выше смысле и есть фикция, что ориентация на ценностные универсалии не более чем игра, в которой люди участвуют ради удобства коммуникаций, что стабильность социальных структур зависит не от того, что люди все-таки принимают ценностные универсалии за что-то реально существующее, а, скорее, от тех «скреп» (власть, экономика, право, отношения собственности и пр.), какими цивилизация обеспечивает свою целостность. Поэтому отрицание субстанциальной идентичности «мыслящего Я» — это только исправление гносеологической ошибки, никаких разрушительных последствий для жизни общества не несущее. «Человек — церемониальное животное», выражался Л. Витгенштейн [3, с. 255], парафразируя Аристотеля («человек — политическое животное»): социальные «церемонии», в которых он участвует, составляют всю необходимую и достаточную совокупность условий, при которых он равен самому себе. Никаких иных условий нет, во всяком случае, о них нельзя сказать ничего осмысленного:

«... мыслящее Я, описанное как классический субъект, является химерой и результатом языковой путаницы. Оно приклеилось к нашему пониманию мышления и знания, однако, вместо того чтобы прояснить их, лишь окружает их философским туманом» [4, с. 147].

Это воспроизводит критику иллюзии «Я-идентичности» Д. Юмом. Но в отличие от Юма, современные философы, идущие за Витгенштейном, не видят за разоблачением этой иллюзии никаких драматических переживаний. Если почему-либо трудно отказаться от идеи самотождественности личности, у вас есть выход: считайте себя (или другого) равным самому себе, если вы участвуете одинаковым образом в одних и тех же «церемониях» (социальных играх по установленным правилам). А так это или не так, вам поможет установить научное исследование этих церемоний (социологическое, научно-культурологическое или какое-либо еще). Отсюда и соответствующие перспективы эпистемологии: вместо того чтобы блуждать в тупиках субстанциализма, она должна переключиться на выяснение, как *практически* разрешается противоречие между изменчивостью и постоянством, прерывностью и непрерывностью опыта, а заодно и выяснить причины ошибок, к которым приходит философское теоретизирование вокруг этого вопроса. Коль скоро эти причины выяснены, дальнейшая участь философии зависит от ее готовности признать за собой лишь эту заслугу и отказаться от претензий на «метафизическую» интерпретацию научных исследований.

Философия культуры, на почве которой интерпретируются понятия культурно-исторической психологии, может быть названа «антропоцентрической». «Основной интерес для антропоцентрической теории

* Вопрос о том, как «объективная идеальная форма культуры» переходит в «реальную субъективную форму психики и сознания», рассмотрен в известной статье В. П. Зинченко и М. К. Мамардашвили, опубликованной почти четверть века назад [8].

культуры, которая еще не построена, должны представлять не культура и история, а человек в культуре, человек в истории, человек, который должен превосходить себя, чтобы быть самим собой [курсив мой. — В. П.]... Для антропоцентрической трактовки культуры характерно подчеркивание того, что культура — это труд, напряжение, усилие, даже тягостность... Именно такая трактовка культуры необходима психологии и, шире, — наукам о человеке. И именно с позиции такого понимания культуры и оценивается состояние психологии в те или иные периоды ее развития, в частности, является ли сама психология, да и все науки о человеке антропоцентричными» [9, с. 19].

Мы видим, что проблема идентичности «Я» здесь имеет иной смысл, нежели в сопоставлениях научных данных о человеке с философскими абстракциями. Человек в «антропоцентрической» философии культуры — не существо, знание о коем исчерпывается суммой сведений о его физиологии, процессах, происходящих в коре головного мозга или в каких-либо других органах его тела, природной обусловленности (например, когда даже нравственность или чувство красоты сводят на биологические диспозиции), не человек, как он есть, в его обыденности (каким он предстает, например, в феноменологической социологии), не остаток, полученный после *вычета ориентаций на культурно-ценностные универсалии*. Это человек в его *бесконечной потенции*, реализуемой в духовной работе, без каковой ему просто нечего делать в центре размышлений о культуре.

Скажем прямо, речь идет скорее о замысле, еще далеком от реализации. Его осуществлению препятствует многое, но главной причиной можно назвать кризис современной культуры.

Для этого кризиса, вообще говоря, характерен отказ от антропоцентризма в том смысле, в каком это понятие важно для культурно-исторической психологии. Именно поэтому в ряде современных культурфилософских (и соответствующих им психологических) концепциях доминируют функционалистские, структуралистские, конструктивистские или прагматические подходы: ценность культуры в конечном счете определяется тем, как она обеспечивает *удовлетворение потребностей* (от *первичных*, телесно-физических, до *высших*, душевно-духовных, но все же стоящих в одном ряду, где само деление на первичное и высшее относительно и условно*). Понятно, что философия культуры, в которой главная мысль — о том, что историческим движком культуры является постоянная *неудовлетворенность* человека тем, что он есть, и стремление «стать больше самого себя», не хватываясь культурных благ, подобно хомяку, закладывающему за щеки избыток пищи, а присоединяясь к их созданию, умножению и сохранению, к сожалению, не в чести, а ее сторонники — не в большинстве.

Здесь не место теоретизировать о путях преодоления культурного кризиса. Замечу только, что каковы бы ни были эти пути, по ним должна пройти

персонология. Иначе она просто не нужна. Было бы нелепо развивать науку о личности, если у этой науки нет своего объекта, если она вырождается в теоретизирование о фикциях.

Примерно к такому же выводу приходит В. А. Петровский:

«Абсурдны попытки гипостазировать существующее понимание Я как производящей основы восприятия, действия, переживания (в этом случае получаем три варианта дурной бесконечности). Иными словами, никакого гносеологического (познающего), волевого (действующего), экзистенциального (переживающего) субъекта как *непосредственной* основы активности индивида — нет. Все это — фикции, миражи, мнимости» [14, с. 214].

А если так, делает вывод психолог, то надо признать, что «Я» — это «культурный знак», который, будучи преобразованным в психике индивида и став «живым знаком», обладающим длительностью, осмысленностью и самоценностью, создает возможность быть «субъектом» (познания, воли, переживаний):

«Культурный знак Я приобретает черты самодействующей (само строящейся, самоподтверждающейся) *идеи*. Овладевая поведением, *идея Я* становится (как тут не вспомнить слова еще не забытого философа?) «материальной силой» [там же, с. 215].

Вот в этом-то и корень проблемы, которая, как я ее понимаю, должна стать центральной для современной персонологии: как происходит это «овладение поведением индивида» культурной идеей Я?

Очевидны проблемы, требующие решения:

1. Из никем ныне всерьез не оспариваемого плюрализма культурных знаков Я следует ли плюрализм субъективности или, иначе говоря, культурная относительность личностной идентичности; существуют ли «инварианты» Я, сохраняющиеся при всех возможных культурных детерминациях, или же таковых, в принципе, может и не быть?

2. Следует ли полагать, что индивид по отношению к культурному знаку Я выступает только как пассивный материал, из которого культура лепит соответствующего ей субъекта; или же он обладает определенной ригидностью, и вопрос о том, каким быть субъекту, решается культурой и индивидом совместно? Но в таком случае какова природа этой ригидности?

3. Чтобы стать и оставаться личностью (субъектом), должен ли индивид испытывать постоянное и непрерывное воздействие культурных знаков? Происходит ли нарушение идентичности Я, если это воздействие почему-либо ослабевает ли вовсе прекращается?

Если философия — равноправный (наряду с науками о человеке) участник персонологического исследования, можно считать постановку этих (как и многих других) вопросов ее вкладом в общее дело. Это значит, что она, как встарь, занимается своим делом: придает специально-научным результатам смысл их участия в решении «вечных проблем», связанных с человеческим бытием.

* Я имею в виду популярную сегодня «гуманистическую психологию» (см.: [11]).

Литература

1. Бахтин М. М. Человек в мире слова. М., 1995.
2. Белянин А. В., Зинченко В. П. Доверие в экономике и общественной жизни. М., 2010.
3. Витгенштейн Л. Заметки о «Золотой ветви» Дж. Фрезера // Историко-философский ежегодник '89. М., 1989.
4. Галанина К. Э. Трансформация концепта субъекта в философии Людвиг Витгенштейна // Вопросы философии. 2011. № 7.
5. Зинченко В. П. Культурно-историческая психология: опыт амплификации // Вопросы психологии. 1993. № 4.
6. Зинченко В. П. Посох Осипа Манделъштама и трубка Мамардашвили. К началам органической психологии. М., 1997.
7. Зинченко В. П. Психология на качелях между душой и телом // Психология телесности между душой и телом / Ред.-сост. В. П. Зинченко, Т. С. Леви. М., 2005.
8. Зинченко В. П., Мамардашвили М. К. Проблема объективного метода в психологии // Вопросы философии. 1977. № 7.
9. Зинченко В. П., Моргунов Е. Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М., 1994.
10. Зинченко В. П., Пружинин Б. И., Щедрин Т. Г. Истоки культурно-исторической психологии: философско-гуманитарный контекст. М., 2010.
11. Маслоу А. Дальнейшие рубежи развития человека // Вопросы саморазвития человека. Вып. 2. К., 1990.
12. Межуев В. М. Идея культуры. Очерки по философии культуры. М., 2006.
13. Новая философская энциклопедия. Т. 3. М., 2001.
14. Петровский В. А. Начала персонологии Я: существует ли её предмет? // Стиль мышления: проблемы исторического единства научного знания. К 80-летию В. П. Зинченко. М., 2011.
15. Порус В. Н. На Мосту Интерпретаций: Р. Мертон и социальная эпистемология // Социология науки и технологий. 2010. Т. 1. № 4.
16. Порус В. Н. Социально-эпистемологический взгляд на культурно-историческую психологию // Стиль мышления: проблемы исторического единства научного знания. К 80-летию В. П. Зинченко. М., 2011.
17. Райл Г. Понятие сознания. М., 1999.
18. Рикёр П. Я-сам как другой. М., 2008.
19. Рикёр П. Повествовательная идентичность / Рикёр П. Герменевтика, этика, политика. Московские лекции и интервью. М., 1995.
20. Социальная эпистемология. Идеи, методы, программы / Под ред. И. Т. Касавина. М., 2010.
21. Струве П. Б., Франк С. Л. Очерки философии культуры // Франк С. Л. Непрочитанное... Статьи, письма, воспоминания. М., 2001.
22. Франк С. Л. Душа человека. Опыт введения в философскую психологию // Франк С. Л. Предмет знания. Душа человека. Мн.; М., 2000.
23. Юм Д. Исследование о человеческом познании // Юм Д. Сочинения: В 2 т. Т. 2. М., 1966.
24. Юм Д. Трактат о человеческой природе... // Юм Д. Сочинения: В 2 т. Т. 1. М., 1966.
25. Kierkegaard S. Repetitionen. Kierkegaard's Writings. Princeton, 1988. Vol. V.

Identity of the Ego: conflicting interpretations*

V. N. Porus

Ph.D. in Philosophy, Associate Professor, Head of the Ontology, Logic and Epistemology Department, Faculty of Philosophy, National Research University – Higher School of Economics

The paper treats the issue of identity of the ego, which constitutes the central problem of personology. The skeptical approach to this problem, which sees it as not being subject to be resolved by means of science, began with D. Hume's work. Contemporary personologists (P. Ricoeur and others) approach this problem through study of culture, which imparts the ego with «narrative identity». Cultural-historic psychology is a «Bridge of interpretations», upon which philosophy of culture meets psychology, and psychological data associated with «personality» are interpreted on the basis of some specific cultural-philosophic theory. The «conflict of interpretations» plays an essential role in personology, which participates in the processes of emergence and overcoming of the cultural crisis. Philosophical and methodological problems that define the near-term perspective development of personology are formulated: whether there are any «ego invariants» that remain regardless of any possible cultural determination; whether the ego possesses any rigidity in relation to cultural determination and, if it does, what is the nature of this rigidity; whether ego identity is destroyed when cultural determination diminishes or ceases, etc.

Keywords: philosophy of culture, personology, personality psychology, interpretation, identity, sameness, narrative.

References

1. *Bahtin M. M.* Chelovek v mire slova. M., 1995.
2. *Belyanin A. V., Zinchenko V. P.* Doverie v ekonomike i obshchestvennoi zhizni. M., 2010.
3. *Vitgentshtein L.* Zametki o «Zolotoi vetvi» Dzh. Frezera // Istoriko-filosofskii ezhegodnik'89. M., 1989.
4. *Galanina K. E.* Transformatsiya koncepta sub'ekta v filosofii Lyudviga Vitgentshteina // Voprosy filosofii. 2011. № 7.
5. *Zinchenko V. P.* Kul'turno-istoricheskaya psihologiya: opyt amplifikatsii // Voprosy psihologii. 1993. № 4.
6. *Zinchenko V. P.* Posoh Osipa Mandel'shtama i trubka Mamardashvili. K nachalam organicheskoi psihologii. M., 1997.
7. *Zinchenko V. P.* Psihologiya na kachelyah mezhdudushoi i telom // Psihologiya telesnosti mezhdudushoi i telom / Red-sost. V. P. Zinchenko, T. S. Levi. M., 2005.
8. *Zinchenko V. P., Mamardashvili M. K.* Problema ob'ektivnogo metoda v psihologii // Voprosy filosofii. 1977. № 7.
9. *Zinchenko V. P., Morgunov E. B.* Chelovek razvivayushisya. Ocherki rossiiskoi psihologii. M., 1994.
10. *Zinchenko V. P., Pruzhinin B. I., Shadrina T. G.* Istoki kul'turno-istoricheskoi psihologii: filosofsko-gumanitarnyi kontekst. M., 2010.
11. *Maslou A.* Dal'neishie rubezhi razvitiya cheloveka // Voprosy samorazvitiya cheloveka. Vyp. 2. K., 1990.
12. *Mezhuev V. M.* Ideya kul'tury. Ocherki po filosofii kul'tury. M., 2006.
13. *Novaya filosofskaya enciklopediya.* T. 3. M., 2001.
14. *Petrovskii V. A.* Nachala personologii Ya: sushestvuet li ee predmet? // Stil' myshleniya: problemy istoricheskogo edinstva nauchnogo znaniya. K 80-letiyu V. P. Zinchenko. M., 2011.
15. *Porus V. N.* Na Mostu Interpretatsii: R. Merton i social'naya epistemologiya // Sociologiya nauki i tehnologii. 2010. T. 1. № 4.
16. *Porus V. N.* Social'no-epistemologicheskii vzglyad na kul'turno-istoricheskuyu psihologiyu // Stil' myshleniya: problemy istoricheskogo edinstva nauchnogo znaniya. K 80-letiyu V. P. Zinchenko. M., 2011.
17. *Rail G.* Ponyatie soznaniya. M., 1999.
18. *Riker P.* Ya-sam kak drugoi. M., 2008.
19. *Riker P.* Povestvovatel'naya identichnost' / Riker P. Germenevtika, etika, politika. Moskovskie lektsii i interv'yuu. M., 1995.
20. *Social'naya epistemologiya. Idei, metody, programmy* // Pod red. I. T. Kasavina. M., 2010.
21. *Struve P. B., Frank S. L.* Ocherki filosofii kul'tury // Frank S. L. Neprochitanoe... Stat'i, pis'ma, vospominaniya. M., 2001.
22. *Frank S. L.* Dusha cheloveka. Opyt vvedeniya v filosofskuyu psihologiyu // Frank S. L. Predmet znaniya. Dusha cheloveka. Mn.; M., 2000.
23. *Yum D.* Issledovanie o chelovecheskom poznanii // Yum D. Sochineniya: V 2 t. T. 2. M., 1966.
24. *Yum D.* Traktat o chelovecheskoi prirode // Yum D. Sochineniya: V 2 t. T. 1. M., 1966.
25. *Kierkegaard S.* Repetitions. Kierkegaard's Writings. Princeton, 1988. Vol. V.

* The paper was prepared as part of a French-Russian project «The problem of the I: traditions and the present», supported by the Centre for Fundamental Research of the National Research University «Higher School of Economics» (Moscow), the 2011 research programme (task № 50.0).

Динамика феноменов личностного эгоцентризма в подростковом возрасте

А. С. Андреев

аспирант кафедры возрастной психологии факультета психология образования Московского городского психолого-педагогического университета, педагог-психолог Государственного образовательного учреждения гимназия № 1569 «Созвездие»

Статья посвящена вопросам возникновения и преодоления феноменов личностного эгоцентризма. Анализ полученных эмпирических данных обнаружил ряд противоречий, которые невозможно объяснить в рамках имеющихся теоретических моделей. Существует также проблема методического характера. В связи с этим задачей нашего исследования является изучение динамики проявления личностного эгоцентризма у современных подростков с помощью как классической, так и авторских методик. Для изучения степени выраженности феноменов личностного эгоцентризма использовались методики AES-60 Р. Энрайта, «ФЛЭ» и «Ситуации». В исследовании принимали участие 360 подростков в возрасте 12–17 лет, вся выборка была поделена по возрасту на две группы — младших и старших подростков с примерно одинаковым числом мальчиков и девочек. Полученные результаты показывают, что возрастные границы преодоления феноменов эгоцентризма достаточно размыты. Преодоление феноменов «Воображаемая аудитория» и «Личный миф» носит нелинейный характер, а феномен «Сфокусированность на себе» не обнаруживает тенденции к преодолению на протяжении подросткового возраста. Есть основания считать, что этот феномен не является специфическим для данного возраста.

Ключевые слова: феномены личностного эгоцентризма, подростковый возраст.

Подростковый возраст является временем больших перемен — как качественных, так и количественных. В этот период происходят существенные физические, познавательные, социальные и эмоциональные изменения. Происходящие изменения часто занимают центральное место в личных переживаниях подростка. Однако подростки по ошибке полагают, что их собственная внешность и поведение представляют для окружающих такой же интерес, как для них самих, и предполагают, что мнение окружающих совпадает с их мнением. Таким образом, подростки не только создают «Воображаемую аудиторию» и её реакцию на свое поведение, но и строят свое поведение исходя из этих реакций [7; 8].

Какой человек обычно находится в центре внимания, кого обычно оценивают окружающие? Конечно, того, кто выделяется, является особенным, кто не похож на остальных. Вслед за возникновением феномена «Воображаемая аудитория» появляется другой феномен — «Личный миф». «Личный миф» порождает ошибочное мнение у подростка, что его переживания уникальны и что они отличаются от переживаний других людей [там же]. Поэтому подросток может думать следующим образом: «другим не понять моих чувств», «это не может со мной случиться», «я могу справиться с чем угодно!»

Третий феномен эгоцентризма выделил и описал Р. Энрайт. Тенденцию подростка к сосредоточению внимания на собственных мыслях и чувствах он назвал «Сфокусированность на себе» [9]. Благодаря этому феномену внутренние переживания, мысли и чувства подростка приобретают для него особую значимость по сравнению с чувствами других людей.

Эти феномены, кажется, могут объяснить некоторые особенности поведения подростков. Например, чувство неловкости и необходимость соответствовать группе сверстников можно объяснить с помощью феномена «Воображаемая аудитория», а попытки проверить границы дозволенного (стремление к одиночеству, курение, рискованное поведение) основаны на ощущении неуязвимости и уникальности (что соответствует содержанию феномена «Личный миф»).

Наиболее теоретически и эмпирически изученными являются феномены «Личный миф» и «Воображаемая аудитория». Существует три теоретические модели возникновения феноменов эгоцентризма. Первую (когнитивную по своему характеру) теорию, в рамках которой были впервые описаны феномены личностного эгоцентризма, по праву можно назвать классической.

Согласно этой модели, возникновение феноменов «Личный миф» и «Воображаемая аудитория» проис-

ходит благодаря ошибке дифференцирования «Я-другие» (эгоцентризм), которая появляется в результате перехода к стадии формальных операций (по Пиаже) в когнитивном развитии [7]. Достижение этой стадии развития означает, что появляется способность абстрактно мыслить. Однако новый уровень мышления еще неустойчив и порождает ошибки: подросток часто не в состоянии отделить собственные мысли от мыслей других людей. В то же самое время (и частично благодаря феномену «Воображаемая аудитория») подросток впадает в другую крайность: из-за трудности разделения «Я-другие» он начинает считать себя уникальным и всемогущим. Это «сверхдифференцирование» является эгоцентрической сущностью феномена «Личный миф». Соответственно, преодоление феноменов эгоцентризма происходит в процессе развития мышления подростка.

Вслед за Ж. Пиаже и Д. Элкиндром, Р. Д. Энрайт, описавший феномен «Сфокусированность на себе», считал, что данный феномен имеет тенденцию к преодолению благодаря интеллектуальному развитию подростка.

Другие две теоретические модели рассматривают только два феномена: «Личный миф» и «Воображаемая аудитория».

Вторая модель принадлежит Д. К. Лэпсли и М. Н. Мёрфи и является логическим продолжением классической модели, в рамках которой акцент смещается с познавательного на социально-познавательное развитие [13]. Вслед за Пиаже и Элкиндром они приписывают возникновение феноменов когнитивному развитию. В зависимости от возраста у детей проявляется та или иная форма эгоцентризма, поскольку они проходят через каждую стадию когнитивного развития (по Пиаже). Достижение стадии формальных операций (умение мыслить абстрактно) — условие для возникновения феноменов личностного эгоцентризма. Основное отличие данной модели от классической заключается в том, что, по мнению авторов, подростковый эгоцентризм преодолевается не только вследствие интеллектуального развития, но и благодаря приобретению опыта взаимодействия с другими. Так как интеллектуальное развитие происходит одновременно с наращиванием социального опыта, то в определенный момент подросток замечает, что объект, который его интересует, может отличаться от объекта, который интересует окружающих, что приводит к преодолению феномена «Воображаемая аудитория». Осознание, что окружающие люди испытывают те же чувства, приводит к преодолению феномена «Личный миф». Следовательно, феномены «Воображаемая аудитория» и «Личный миф» редко встречаются у старших подростков и взрослых, у которых по сравнению с младшими подростками более высокий уровень абстрактного мышления.

Третья модель, провозгласившая себя как «Новый взгляд», отличается от двух предыдущих. В основу данной теории легли исследования становления идентичности у подростков. Процесс поиска личной идентичности в подростковом возрасте был

предложен в качестве объяснения возникновения эгоцентричных смысловых конструкций у подростков. Согласно данной теоретической концепции, возникновение феноменов «Личный миф» и «Воображаемая аудитория» происходит в тот момент, когда подросток начинает задавать себе вопросы «Кто я такой?», «Кем я стану в будущем?» и т. д. [16].

Несмотря на наличие, по крайней мере, трех моделей, объясняющих возникновение и развитие феноменов личностного эгоцентризма, ни одна из них на сегодняшний день не может объяснить всех эмпирических данных, полученных исследователями разных стран. Одной из первых проблем, стоящих перед исследователями, развивающими ту или иную модель, является необходимость объяснить противоречивые данные в отношении возрастной динамики этих феноменов, а также их связи с когнитивным развитием подростков.

Так, некоторые исследования обнаружили, что наиболее ярко выражены феномены личностного эгоцентризма среди учеников средней школы, а степень выраженности феномена «Воображаемая аудитория» отрицательно коррелирует с возрастом испытуемых [9; 12]. Однако другие исследования не нашли связи степени выраженности феноменов с возрастом и даже обнаружили высокие значения феноменов «Воображаемая аудитория» и «Личный миф» среди старших подростков, у которых выраженность феноменов теоретически должна была уменьшаться вследствие развития формальных операций [12; 14; 15; 16].

Динамика и содержание феномена «Сфокусированность на себе» тоже имеет белые пятна. В отличие от двух других феноменов личностного эгоцентризма, феномен «Сфокусированность на себе» малоизучен, а имеющиеся данные также носят противоречивый характер. По одним данным, этот феномен преодолевается к концу подросткового возраста [4], по другим — сохраняется вплоть до пожилого возраста [4; 6].

Таким образом, вопрос о динамике возникновения и преодоления феноменов личностного эгоцентризма остается открытым. Сложность решения этого вопроса усугубляется тем, что имеющиеся эмпирические данные получены в разных странах и с достаточно большим временным разбросом (10—15—20 и более лет), что затрудняет интерпретацию данных в связи с необходимостью учета «социокультурного» контекста. Существует и проблема методического характера.

Практически все отечественные и зарубежные исследования феноменов личностного эгоцентризма выполнены с помощью метода опросного характера и его модификаций. В ходе исследования подростки отвечали на определенные вопросы, ответы на которые могут быть подвержены влиянию социокультурных условий. Главным недостатком такой методики является социальная желательность ответов, способная меняться не только в связи с социокультурными условиями, в которых растет и развивается подросток, но и с возрастом испытуемого. Накопление эмпирических данных с использованием новых методик изучения феноменов личностного эгоцент-

ризма, возможно, позволит прояснить ситуацию в отношении их динамики в подростковом возрасте.

В связи с этим задачей нашего исследования стало изучение динамики проявления личностного эгоцентризма у современных подростков с помощью как классической, так и авторских методик.

Метод

Наше исследование проходило в нескольких московских школах в период с 2009 по 2011 г. Диагностика проводилась в рамках психолого-педагогического сопровождения учеников в школе. Выборку составили 360 подростков в возрасте от 13 до 17 лет. Вся выборка была поделена по возрасту на две группы: младшие подростки (199 человек, из них 121 юноша и 112 девушек) в возрасте 13–14 лет — I группа; старшие подростки (161 человек, из них 62 юноши и 99 девушек) в возрасте 15–17 лет — II группа. Диагностика проводилась в группах, где учащимся предъявлялась батарея методик. На заполнение тестов испытуемым отводилось 45 минут. В качестве общей инструкции испытуемым сообщали, что данные методики направлены на изучение личностных качеств человека и могут помочь узнать что-то новое о себе.

В качестве классической методики измерения уровня эгоцентризма нами был использован опросник AES-60 Р. Энрайта в модификации Т. В. Рябовой [6].

Для измерения феноменов эгоцентризма «Личный миф» и «Воображаемая аудитория» нами была разработана специальная методика — «Феномены личностного эгоцентризма» (ФЛЭ). Методика представляет собой вариант субъективного шкалирования и включает 7 шкал. На каждой шкале представлено 2 полярных личностных качества, имеющих отношение к содержанию феноменов личностного эгоцентризма. Шкалы «лидер—ведомый», «незаметный—авторитетный», «обыкновенный—уникальный», «говорить—слушать» относятся к феномену «Личный миф». Остальные три шкалы («мнительный—беспечный», «ранимый—неуязвимый», «простой—сложный») относятся к содержанию феномена «Воображаемая аудитория». Таким образом, с помощью данной методики можно оценить степень выраженности того или иного феномена в целом, а также оценить степень выраженности отдельных его проявлений.

Испытуемому предлагается отметить степень выраженности у него того или иного личностного качества на прямой, которая имеет деления и принимает значения от 1 до 11. Значения 1 и 11 говорят о крайней степени выраженности личностного качества. Респондент делает только одну отметку на каждой прямой.

Для измерения уровня выраженности феномена «Сфокусированность на себе» нами была разработана другая методика — «Ситуации». Данная методика построена по проективному типу. Испытуемому предлагается описание 8 ситуаций, в которых оказался какой-то человек. Ситуации подбирались нами таким образом, чтобы они затрагивали разные стороны жизни человека с одной стороны и с высокой степенью вероятности вызывали у подростка личностный отклик. Были выбраны такие сюжеты, как человек на борту самолета, на приеме у врача, в ситуации выбора подарка другу и т. д. Для каждой ситуации испытуемому предлагается четыре готовых варианта ответа на вопрос о том, что чувствует или о чем размышляет человек, попавший в ту или иную ситуацию. Кроме того, подростки могли сформулировать свой вариант ответа. Для удобства обсуждения результатов мы обозначили выделенные нами четыре типа ответов как: «сфокусированность на себе», «направленность на других», «поиск смысла», «направленность на дела». Разработанные нами методики проходили процедуру валидизации, которая показала удовлетворительную внешнюю и внутреннюю валидность. Для проверки внешней валидности был проведен корреляционный анализ результатов методик AES-60 Р. Энрайта и «ФЛЭ». С помощью этого анализа обнаружена достоверная корреляция между факторами методики «ФЛЭ» и шкалами опросника Энрайта ($r = 0,2, p < 0,01$). Данные методики подробно описаны в других наших работах [1].

Статистическая обработка выполнена с помощью программы SPSS 17.0.

Результаты

Средние показатели степени выраженности феноменов личностного эгоцентризма в первой и второй группах, по данным разных методик, представлены в табл. 1.

Таблица 1

Степень выраженности феноменов эгоцентризма в разных возрастных группах

| Феномены эгоцентризма (по методике Р. Энрайта AES-60) | Группа | Среднее | Стд. откл. | Методика «ФЛЭ» | Среднее | Стд. откл. |
|---|--------|----------------|------------|--------------------------|---------|------------|
| Личный миф | I | 15,58* | 4,05 | «Личный миф» | 26,69 | 5,95 |
| | II | 14,65* | 3,97 | | 26,80 | 5,68 |
| Воображаемая аудитория | I | 15,14** | 3,99 | «Воображаемая аудитория» | 18,88 | 3,90 |
| | II | 13,81** | 3,72 | | 19,24 | 3,72 |
| Сфокусированность на себе | I | 18,54 | 3,97 | | | |
| | II | 18,86 | 3,91 | | | |

* при уровне значимости 0,05 (2-сторон.); ** при уровне значимости 0,001 (2-сторон.).

Средние значения показателей разных шкал методики «ФЛЭ» в первой и второй группах представлены в табл. 2.

Таблица 2
Средние значения выраженности личностных качеств, характеризующих содержание феноменов «Личный миф» и «Воображаемая аудитория» по методике «ФЛЭ»

| Шкалы | Группа | Среднее | Стд. откл. |
|-------------------------|--------|---------------|------------|
| Мнительный—беспечный | I | 5,99 | 1,8 |
| | II | 5,97 | 1,9 |
| Ранимый—неуязвимый | I | 6,24 | 2,0 |
| | II | 5,89 | 2,0 |
| Лидер—ведомый | I | 5,24 | 1,8 |
| | II | 4,96 | 1,8 |
| Незаметный—авторитетный | I | 6,87 | 1,9 |
| | II | 7,03 | 1,8 |
| Обыкновенный—уникальный | I | 6,77 | 1,9 |
| | II | 7,01 | 2,0 |
| Простой—сложный | I | 6,63** | 2,1 |
| | II | 7,39** | 2,0 |
| Говорить—слушать | I | 5,73* | 2,3 |
| | II | 6,28* | 2,1 |

* при уровне значимости 0,05 (2-сторон.); **при уровне значимости 0,001 (2-сторон.).

Средние значения направленности ответов (по 4 направлениям) по методике «Ситуации» представлены в табл. 3.

Таблица 3
Средние значения показателей направленности по методике «Ситуации» у младших и старших подростков

| 4 направления ответов методики «Ситуации» | Группа | Среднее | Стд. откл. |
|---|--------|---------|------------|
| Направленность на других | I | 11,09 | 4,62 |
| | II | 10,40 | 5,17 |
| Направленность на дела | I | 3,35 | 2,79 |
| | II | 3,29 | 3,28 |
| Поиск смысла | I | 6,65 | 3,86 |
| | II | 6,35 | 4,32 |
| Сфокусированность на себе | I | 9,09 | 4,80 |
| | II | 8,80 | 5,12 |

Как показывает табл. 1, средние значения показателей выраженности феноменов «Личный миф» и «Воображаемая аудитория» (по методике Энрайта) в первой и второй группе имеют статистически значимые различия. Степень выраженности этих феноменов у старших подростков ниже, чем у младших подростков. В то же время, по данным предложенной нами методики, значимых различий в степени выраженности феноменов «Личный миф» и «Воображаемая аудитория» между двумя возрастными группами обнаружено не было. Эти результаты не подтверждают снижения выраженности феноменов эгоцентризма в старшем подростковом возрасте. Вместе с тем в сравниваемых возрастных группах обнаружилось

значимые различия средних значений показателей по шкалам «простой—сложный» и «говорить—слушать». Интересным представляется тот факт, что содержательно эти шкалы относятся к разным феноменам. Шкала «говорить—слушать» относится к проявлению феномена «Личный миф», а шкала «простой—сложный» — у «Воображаемой аудитории».

Таким образом, старшие подростки считают себя более «сложными», по сравнению с младшими. И в то же время старшие подростки, по сравнению с младшими, в ситуации общения в большей мере предпочитают слушать собеседника. Следовательно, мы можем сказать, что одни проявления феноменов личностного эгоцентризма имеют тенденцию к снижению, в то время как другие — к возрастанию.

Ни по традиционной, ни по авторской методике снижения степени выраженности феномена «Сфокусированность на себе» не обнаружено. У младших и старших подростков значения по шкале «Сфокусированность на себе» остаются достаточно высокими.

Специфика содержания феномена хорошо проявляется с помощью предложенной нами методики «Ситуации». Так, в одном из заданий подростку предлагается такой вариант: *Человек сидит за столиком в кафе, он смотрит на часы. Его друг попросил встретиться с ним. Наконец друг пришел, сел к нему за стол и сразу стал что-то ему рассказывать. Прошло минут десять, а он все еще продолжал говорить.*

Как вы считаете, о чем думал человек, слушая своего друга?

Одним из самых распространенных ответов, который предлагают сами подростки, является: *«Когда же он замолчит, и я смогу рассказать о своих переживаниях!»*, *«Как это эгоистично с его стороны думать только о себе!»*.

Еще одним показателем высокой степени выраженности феномена «Сфокусированность на себе» является стремление подростка написать собственный ответ для каждой ситуации. Интересным представляется тот факт, что часто собственный вариант по смыслу не отличается от предложенного в тесте варианта ответа (а порой даже повторяет предложенное слово в слово). Таким образом, полученные данные наглядно демонстрируют сосредоточенность как младших, так и старших подростков на собственных переживаниях и мыслях.

Обсуждение

Полученные нами данные противоречивы. В зависимости от использованных нами методик, они согласуются или не согласуются с существующими в настоящее время эмпирическими данными и моделями, объясняющими динамику феноменов эгоцентризма. Результаты, полученные с помощью методики Р. Энрайта, согласуются с классической моделью о преодолении феноменов «Воображаемая аудитория» и «Личный миф» применительно к старшему подростковому возрасту. При этом в изученных нами возрастных

группах наибольшие различия наблюдаются между средними значениями выраженности феномена «Воображаемая аудитория». Это также соответствует теоретическим представлениям о порядке возникновения феноменов и о механизмах преодоления личностного эгоцентризма в подростковом возрасте. Одним из главных факторов преодоления феноменов «Воображаемая аудитория» и «Личный миф», вне зависимости от теоретической модели, является «время». В данном случае под понятием «время» мы понимаем качественное изменение личности подростка, которое может произойти только за достаточно продолжительный временной отрезок, в течение которого подросток сможет не только пережить, но и отрефлексировать полученный опыт. Если мы рассматриваем механизм преодоления феноменов через призму классической модели, то степень выраженности феноменов снижается в связи с развитием уровня формально-логических операций в процессе обучения и развития подростка. Согласно другой модели, снижение степени выраженности феноменов «Личный миф» и «Воображаемая аудитория» происходит главным образом благодаря накоплению опыта межличностного общения.

В то же время данные, полученные с помощью другой методики, не обнаружили значимых различий по степени выраженности феноменов «Личный миф» и «Воображаемая аудитория» в двух возрастных группах, хотя одни проявления этих феноменов имеют тенденцию к снижению, а другие — к возрастанию. Возможно, обнаруженное противоречие между результатами двух методик только на первый взгляд является противоречивым. Принимая во внимание данные, представленные в табл. 1, можно предположить, что эффект снижения феноменов, фиксируемый с помощью классической методики, во многом обусловлен эффектом самой методики. Данные же, полученные с помощью другой методики, свободны от эффекта социальной желательности и согласуются с другими данными о динамике выраженности феноменов эгоцентризма [13–16]. Полученные результаты могут свидетельствовать как о более размытых границах преодоления феноменов, так и о более сложных процессах нелинейного характера, происходящих в процессе их преодоления и обуславливающих возможность снижения одних проявлений феноменов при одновременном возрастании других.

Согласно полученным результатам (как с помощью классической методики, так и методики «Ситуации»), степень выраженности феномена «Сфокусированность на себе» остается стабильно высокой как у младших, так и у старших подростков. Ответы подростков (по методике «Ситуации») хорошо иллюстрируют психологическое содержание феномена «Сфокусированность на себе». Представляется возможным, что в процессе расширения социального опыта столкновение подростка с переживаниями других людей невольно обращает его к собственным переживаниям и чувствам. Понимание себя и поиск собственной идентичности у подростка происходит при высокой сфокусированности на собственных переживаниях и чувствах. Этот процесс можно

сравнить с процессом интериоризации: прежде чем присвоить себе тот или иной опыт, прежде чем структура «Я-концепции» станет устойчивой, она должна быть понята подростком. Одним из самых эффективных способов понять то, что непонятно — объяснить другому. Возможно, многократно объясняя собственные чувства и переживания другим, подросток находит ответ на вопрос: «Какой я?».

Однако не стоит полагать, что подросток сфокусирован только на себе. Согласно полученным нами данным (по методике «Ситуации»), у младших и старших подростков сохраняются высокие значения по шкале «Направленность на других». Среднее значение этого показателя оказалось выше такового по шкале «Сфокусированность на себе».

Таким образом, данные настоящего исследования позволяют предположить, что феномен «Сфокусированность на себе» не является специфическим для подросткового возраста и играет другую роль (или другие роли) в развитии психики человека, хотя и возникает в тот же возрастной период, что и два других феномена. Высокий уровень сфокусированности на себе на протяжении подросткового возраста может иметь большое значение в становлении личной идентичности у подростка.

Выводы

Анализ эмпирических исследований и теоретических моделей возникновения и развития феноменов личностного эгоцентризма показал, что наиболее изученными являются феномены «Личный миф» и «Воображаемая аудитория». Эмпирические данные, накопленные с момента изучения феноменов эгоцентризма, являются противоречивыми и не могут быть объяснены с помощью существующих теоретических моделей.

Представленные данные показывают, что возрастные границы преодоления феноменов эгоцентризма достаточно размыты. Преодоление феноменов «Воображаемая аудитория» и «Личный миф» носит нелинейный характер: одни проявления феноменов обнаруживают тенденцию к снижению, в то время как другие — к повышению.

Феномен «Сфокусированность на себе» возникает в подростковом возрасте, но, в отличие от других феноменов, не обнаруживает тенденции к преодолению на протяжении этого возрастного этапа. Есть основания считать, что данный феномен не является специфическим для подросткового возраста, хотя и появляется именно в этот период. Высокая степень проявления сфокусированности на себе на протяжении подросткового возраста, возможно, обусловлена особой ролью этого феномена в становлении личной идентичности у подростка.

Полученные результаты позволяют сделать заключение, что для дальнейшего продвижения в понимании феноменов личностного эгоцентризма необходимо применение новых методик, а также изучение связи этих феноменов с развитием других личностных характеристик.

Литература

1. Андреев А. С. Феномены личностного эгоцентризма в младшем подростковом возрасте // Теоретическая и экспериментальная психология. 2011. Т. 4. № 2.
2. Новгородцева А. П. Внутренние конфликты подросткового возраста // Культурно-историческая психология. 2006. № 3.
3. Обухова Л. Ф. Возрастная психология: Уч. пособие. М., 2000.
4. Пащукова Т. И. Эгоцентризм: феноменология, закономерности формирования и коррекции. Кировоград, 2001.
5. Пиаже Ж., Ингелдер В. Психология ребенка. М., 2001.
6. Рябова Т. В. Структура и возрастная динамика феномена эгоцентризма у подростков и взрослых: Автореф. ... канд. психол. наук. М., 2001.
7. Elkind D. Egocentrism in adolescence // Child Development. 1967. Vol. 38.
8. Elkind D. Understanding the young adolescent // Adolescence. 1978. Vol. 13.

9. Enright R. D., Lapsley D. K., Shukla D. G. Adolescent egocentrism in early and late adolescence // Adolescence. 1979. Vol. 14.
10. Elkind D. Inhelder and Piaget on adolescence and adulthood: A postmodern appraisal // Psychological Science. 1996. 7.
11. Elkind D., Bowen R. Imaginary audience behavior in children and adolescents // Developmental Psychology. 1979. Vol. 15.
12. Hudson L. M., Gray W. M. Formal operations, the imaginary audience, and the personal fable // Adolescence. 1986. Vol. 21.
13. Lapsley D. K. Toward an integrated theory of adolescent ego development: The «new look» at adolescent egocentrism // American Journal of Orthopsychiatry. 1993. Vol. 63.
14. Lapsley D. K., Murphy M. N. Another look at the theoretical assumptions of adolescent egocentrism // Developmental Review. 1985. Vol. 5.
15. Peterson C. Imaginary audience, age, cognition, and dating // Journal of Genetic Psychology. 1982. Vol. 140.
16. Vartanian L. R. Revisiting The Imaginary Audience and Personal Fable Constructs of Adolescent Egocentrism: A Conceptual Review Adolescence // Winter. 2000. Vol. 35.

Dynamics of personal egocentrism phenomena in adolescence

A. S. Andreyev

Ph.D. Student, Developmental Psychology Department, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology and Education, educational psychologist, State Educational Institution Gymnasium № 1569 «Constellation»

The issues of emergence and overcoming the personal egocentrism phenomena are discussed. Analysis of empirical data revealed a number of contradictions impossible to explain within the framework of existing theoretical models, as well as a method problems. The aim of the study was to investigate dynamics of personal egocentrism in adolescents using a classical method (AES-60 by R. Enright) and original ones («FLE» and «Situations»). The sample of 360 adolescents (aged 12 to 17) was divided into younger and older subgroups with roughly equal number of males and females. The results indicate that age limits of overcoming the egocentric phenomena are rather diffuse. The process of overcoming of the «Imaginary audience» and «Personal myth» phenomena is non-linear, and the phenomenon of «Being focused on oneself» does not exhibit the tendency to be overcome in the course of adolescence, which provides grounds to suppose that the phenomenon is not specific to adolescence.

Keywords: personal egocentrism phenomena, adolescence.

References

1. Andreev A. S. Fenomeny lichnostnogo egocentrizma v mladshem podrostkovom vozraste // Teoreticheskaya i eksperimental'naya psihologiya. 2011. Т. 4. № 2.
2. Novgorodceva A. P. Vnutrennie konflikty podrostkovogo vozrasta // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2006. № 3.
3. Obuhova L. F. Vozrastnaya psihologiya: Uch. posobie. М., 2000.
4. Pashukova T. I. Egocentrizm: fenomenologiya, zakonornosti formirovaniya i korrekcii. Кировоград, 2001.
5. Piazhe Zh., Ingel'der V. Psihologiya rebenka. М., 2001.
6. Ryabova T. V. Struktura i vozrastnaya dinamika fenomena egocentrizma u podrostkov i vzroslykh: Avtoref. ... kand. psihol. nauk. М., 2001.
7. Elkind D. Egocentrism in adolescence // Child Development. 1967. Vol. 38.
8. Elkind D. Understanding the young adolescent // Adolescence. 1978. Vol. 13.

9. Enright R. D., Lapsley D. K., Shukla D. G. Adolescent egocentrism in early and late adolescence // Adolescence. 1979. Vol. 14.
10. Elkind D. Inhelder and Piaget on adolescence and adulthood: A postmodern appraisal // Psychological Science. 1996. 7.
11. Elkind D., Bowen R. Imaginary audience behavior in children and adolescents // Developmental Psychology. 1979. Vol. 15.
12. Hudson L. M., Gray W. M. Formal operations, the imaginary audience, and the personal fable // Adolescence. 1986. Vol. 21.
13. Lapsley D. K. Toward an integrated theory of adolescent ego development: The «new look» at adolescent egocentrism // American Journal of Orthopsychiatry. 1993. Vol. 63.
14. Lapsley D. K., Murphy M. N. Another look at the theoretical assumptions of adolescent egocentrism // Developmental Review. 1985. Vol. 5.
15. Peterson C. Imaginary audience, age, cognition, and dating // Journal of Genetic Psychology. 1982. Vol. 140.
16. Vartanian L. R. Revisiting The Imaginary Audience and Personal Fable Constructs of Adolescent Egocentrism: A Conceptual Review Adolescence // Winter. 2000. Vol. 35.

Портрет атеиста глазами современных студентов

Н. В. Кошелева

аспирант кафедры общей и экспериментальной психологии факультета психологии, помощник проректора Национального исследовательского университета — Высшая школа экономики

М. Ю. Казарян

кандидат психологических наук, ассистент кафедры общей психологии психолого-социального факультета Российского государственного медицинского университета

Статья посвящена описанию процедуры и результатов исследования представлений студенческой молодежи об атеизме и личности атеиста. Дан обзор основных психологических и социологических исследований атеизма, представлены мнения отечественных и зарубежных исследователей о личностных характеристиках атеиста и месте атеизма в общественной жизни. В эмпирической части статьи описаны две серии проведенного исследования, целью которого было изучение представлений современных студентов 1–2-го курсов о личностных характеристиках и ценностях убежденного атеиста. В первой, качественной, серии исследования на выборке из 167 студентов проведен контент-анализ свободных описаний личности атеиста. Во второй, корреляционной, серии на выборке из 216 студентов изучены взаимосвязи содержания представлений о личности атеиста с демографическими и мировоззренческими характеристиками респондентов. Полученные результаты дают целостный содержательный портрет атеиста в представлении студентов, включающий как позитивные, так и негативные характеристики, выраженность которых отчасти связана с полом и собственными религиозными убеждениями респондентов.

Ключевые слова: религия, атеизм, внерелигиозное сознание, обыденное сознание, представления, добродетели.

Постановка проблемы: исследования отношения к религии и атеизму

Культурно-исторически обусловленные представления о богах или Боге — центральный элемент любой религии. Но рядом с религиозной верой во многих обществах существует противоположное явление — неверие в бытие Бога (или богов) и других сверхъестественных сил. В последнее время, особенно на Западе, чаще говорят о свободомыслии, чем об атеизме, — так западными сторонниками атеизма было предложено обозначать свои убеждения с целью предотвращения общественного гонения. Свободомыслие в отношении религии в разные исторические эпохи принимало различные формы: богоборчество, религиозное вольнодумство, религиозный скептицизм, антиклерикализм, религиозный нигилизм, религиозный индифферентизм, агностицизм. М. Р. Коэн констатирует, что современные западные атеисты называют себя: свободомыслящий, скептик, иррелигиозный, секулярист, гуманист [5]. Независимо от разнообразия формулировок различаются научные, религиозные и житейские представления о тех, кого принято называть «верующими» и «атеистами». Данное исследование направлено на изучение обыденных представлений об убежденном атеисте. В связи с этим сначала будет показан научный взгляд на проблему, а затем — описание обыденных представлений, выявленных в эмпирическом исследовании.

Некоторые исследователи сводят проблему противостояния веры и атеизма к проблеме противостояния религии и науки. Так, широко стала известна мысль, высказанная в начале XIX в. Э. Шюре о том, что религия действует согласно логике сердца, а наука — согласно рациональным мотивам [6]. В этом выражен вечный спор рационального и иррационального. Действительно, атеизм на протяжении истории своего существования нашел признание во многих философских и научных течениях, например, в экзистенциализме, объективизме, светском гуманизме, нигилизме, логическом позитивизме, марксизме и феминизме [9]. Вместе с тем Э. Шюре соглашается, что друг без друга наука и религия выглядят бессильно и недоказательно.

П. Витц, рассматривая психологию атеизма, увидел в ней больше иррациональных мотивов. Критикуя взгляды З. Фрейда на религию, он не соглашается с тем, что в основе атеизма лежит рационализм и скептицизм. Он утверждает, что «причины, мешающие людям уверовать в Бога, имеют не рациональную, а психологическую основу — в самом широком смысле этого слова», что «каким бы существенным ни было влияние рациональных выводов, иррациональные психологические причины воздействуют на человека значительно сильнее» [12, с. 33].

Так в чем же суть атеистических взглядов: в апелляции к разуму и отрицанию того, что рассудком не

познать, или к утверждению иных идеалов, основанных на вере во что-то другое?

С. Уоррен сформулировал основные позиции, утвердившиеся в сознании современного атеиста [5, с. 10]:

1. Отказ от всего божественного в Библии, признание авторитета разума и опытного познания.

2. Убеждение, что человеческие усилия, а не божественное вмешательство являются инструментом улучшения личной и социальной жизни человека.

3. Отрицание взаимосвязи между религией и этикой, отрицание морального права идеи божества господствовать в человеческой жизни.

4. Убеждение, что человек должен заниматься не восхвалением Бога, а работой по совершенствованию бытия людей при жизни.

Таким образом, можно видеть, что в атеистическом сознании присутствуют как идеи отрицания, так и направленность на самосовершенствование, поиск идеалов. При этом, так как спектр представлений о Боге очень широк (даже у последователей одной и той же конфессии), то и представления, кто есть верующие, а кто — атеисты, разнообразны, даже парадоксальны. В частности, некоторые люди говорят, что «не верят в сверхъестественного Бога», но при этом не считают себя «неверующими». Кому-то Бог представляется лишь символом или абстрактной идеей, а не чем-то реально существующим, но признать свои взгляды атеистическими такие люди отказываются.

Д. Деннетт и Л. Ласкола недавно опубликовали результаты исследования весьма неожиданного, на первый взгляд, социокультурного явления — атеизма, среди некоторых действующих священнослужителей. Например, кто-то из них относится к Богу как к поэтическому символу, придуманному людьми, но полагает, что этот символ полезен и нужен, потому что помогает утверждению либеральных, демократических и гуманистических ценностей. Несмотря на то, что в исследовании были проанализированы убеждения лишь пяти священников, принадлежащих к различным ветвям протестантской церкви, авторы считают, что и среди других религиозных направлений такие взгляды встречаются часто [8].

В зарубежной науке обсуждаются и другие вопросы, связанные с изучением атеизма и различных форм внерелигиозного сознания. Помимо понятий атеизма и агностицизма большое распространение получило понятие «apostasy» («отступничество»), которое применяется к тем, кто отказывается идентифицироваться со «своей» конфессией, но не переходит в другую и не заявляет о своем атеизме [7].

В разных странах проводятся исследования степени религиозности населения.

В 2005 г. Британской энциклопедией было проведено исследование, которое показало, что в мире примерно 2,3 % людей считают себя атеистами (сторонники атеизма, скептицизма, безверия, включая воинствующих безбожников), а 11,9 % — просто нерелигиозными (люди без религии, неверующие, аг-

ностики, сторонники свободомыслия, не интересующиеся вопросами веры).

В России, где число людей, относящих себя к верующим, по данным разных опросов, за последнее время значительно возросло, атеисты тоже оказались в меньшинстве среди приверженцев традиционных конфессий и нетрадиционных культов. Данные исследований ВЦИОМ, проведенные в 2007—2008 гг. в 46 областях России, показали, что убежденными атеистами себя считают 6 % опрошенных, безразлично относятся к религии 8 %. Однако В. Г. Безрогов описывает иную картину религиозности в России [1]. По его данным, 71,1 % опрошенных назвали себя православными, 4,2 % мусульманами, 0,6 % — буддистами, 0,5 % — протестантами, 0,4 % — католиками, 18,5 % людей обозначили себя как атеисты. Больше всего людей, называющих себя верующими, среди молодежи 16—19 лет (65 %), что превышает число верующих даже среди пожилых людей (62 %). Однако, как выяснилось, у этих молодых людей практически отсутствует потребность общения с Богом через посредство церкви, священнослужителей, путем совершения церковных таинств и т. п.

Но и здесь есть противоречивые факты: лишь половина (51,3 %) людей, назвавших себя верующими, верят именно в Бога, еще одна четверть (26,1 %) верят в существование некоей высшей силы. При этом около 17 % людей, обозначивших себя как православные, в вопросе о вере в Бога «затруднились с ответом» и 5,2 % определенно написали, что в Бога не верят. Среди атеистов 27 % отметили, что «верят в Бога, высшую силу, разум, дух», а 29,4 % затруднились с ответом, и лишь менее половины — 43,5 % опрошенных указали, что считают, что «Бога нет». Это означает, что отнесение респондентом самого себя к верующим или атеистам — весьма ненадежное средство отделения «истинного атеиста» от «истинного верующего», но и однозначный внешний критерий сформулировать трудно.

И верующие и атеисты представляют собой внутренне неоднородные группы. Некоторые из людей, заявляющих, что верят в Бога, являются по своим установкам идолопоклонниками или людьми без веры, тогда как некоторые из атеистов, посвятивших себя делу совершенствования человечества, обнаруживают истинную веру и глубокую религиозную установку. Между верующими и неверующими (атеистами) всегда и везде существует главное отличие: первые верят в существование сверхъестественных существ, а вторые не верят в их существование. Но как доказывается разными авторами, это и есть разные способы веры — веры не только как верности Богу, но и как убежденности в чем-то. Второй вариант понимания веры важен и для обыденной жизни и для научного познания.

В целом количество психологических исследований атеизма весьма невелико. В нашей стране и за рубежом широко ведутся исследования религиозности, религиозной социализации, особенностей личности верующего, но значительно меньше внимания

уделяется атеизму. Возможно, это связано с тем, что, с точки зрения психологии, атеизм — значительно менее интересный объект изучения, чем религиозность с ее богатством религиозных образов, представлений, эмоций, практик и т. д.

Но, как будет показано ниже, и атеизм, и взгляды верующих и неверующих людей об атеистах могут представлять значительный психологический интерес. Наше исследование посвящено изучению содержания обыденных представлений об атеисте.

В процессе работы мы придерживались методологических позиций исследования имплицитных концепций Р. Стернберга [10; 11].

Предметом нашего эмпирического исследования были представления о личности атеиста у студенческой молодежи.

Основной гипотезой, выдвинутой в исследовании, является предположение о связи религиозных убеждений и половых различий с представлениями о характеристиках атеиста.

Выявление представлений о чем-либо должно начинаться с обнаружения характеристик, которыми может быть описан человек, обладающий исследуемым феноменом. В нашем случае — это определение параметров, в соответствии с которыми люди описывают атеиста. Из этих описаний необходимо выявить наиболее часто встречающиеся характеристики. Как правило, исследователи выбирают не менее 20–30 параметров. После этого выбранные характеристики предлагаются испытуемым для оценки их свойственности человеку, с которым испытуемый знаком лично. Таким образом, исследователь устанавливает зависимость представлений от различных, например, социально-демографических или психологических характеристик испытуемых.

В соответствии с указанной логикой изучения обыденных представлений нами был разработан план исследования, которое проходило в два этапа.

На первом этапе респонденты составляли свободное описание атеиста (методика «Свободное описание»). Цель этого этапа — получение списка из 30 наиболее часто упоминаемых характеристик, который необходим для второго этапа исследования.

Цель второго этапа — изучение зависимости представлений об атеисте от характеристик самих респондентов, их убеждений и ценностных ориентаций.

Первый этап: исследование свободных описаний атеиста

Метод

Респонденты: 167 студентов I–II курсов различных факультетов ГУ-ВШЭ, Москва: 59 юношей, 108 девушек, возрастной диапазон 16–20 лет, средний возраст — 18 лет.

Методика: респондентам давалась инструкция: «Пожалуйста, опишите в свободной форме свое представление убежденного атеиста и по-настоящему

верующего». При обработке были проанализированы частоты встречаемости различных характеристик атеиста в описаниях и выделены наиболее часто встречаемые характеристики.

Процедура: исследование проводилось в часы обычных лекционных занятий студентов. Студентов просили помочь, приняв участие в исследовании на добровольной основе.

Результаты

По данным анализа полученных сочинений студентов выделялись качества, которыми студенты наделяли атеиста, и подсчитывалось число студентов, которые в своих сочинениях приписывали атеисту то или иное качество. Полученный список качеств и распределение частот представлены в табл. 1 (в столбцах указано число юношей и девушек, приписавших данное качество атеисту). Гипотеза о половых различиях в относительной частоте характеристик проверялась с помощью критерия хи-квадрат.

Таблица 1
Качества убежденного атеиста
в представлении юношей и девушек

| Качества убежденного атеиста | Число приписываний качества | | Общее число упоминаний качества |
|------------------------------|-----------------------------|---------|---------------------------------|
| | Юноши | Девушки | |
| Нигилист | 31 | 42 | 73 |
| Уверенный | 20 | 38 | 58 |
| Эгоист | 10 | 16 | 26 |
| Рассудительный | 9 | 16 | 25 |
| Прагматичный | 9 | 12 | 21 |
| Обычный человек | 8 | 10 | 18 |
| Агрессивный | 2 | 14 | 16 |
| Скептик | 3 | 13 | 16 |
| Рационалист | 9 | 5 | 14 |
| Реалист | — | 14 | 14 |
| Материалист | 5 | 8 | 13 |
| Аморальный | 3 | 10 | 13 |
| Самоуверенный | 3 | 10 | 12 |
| Циник | 2 | 7 | 9 |
| Несуверенный | — | 9 | 9 |
| Депрессивный | 2 | 6 | 8 |
| Всемогущий | — | 7 | 7 |
| Коммунист | 2 | 5 | 7 |
| Решительный | — | 3 | 3 |
| Равнодушный | 3 | 3 | 4 |
| Мрачный | 3 | 1 | 4 |
| Замкнутый | 4 | — | 4 |
| Агностик | — | 3 | 3 |
| Злой | — | 3 | 3 |
| Настойчивый | — | 3 | 3 |
| Неразумный | — | 3 | 3 |
| Жизненный опыт | — | 3 | 3 |
| Пессимист | — | 3 | 3 |
| Максималист | — | 2 | 3 |

Значимыми ($p < 0,05$) оказались половые различия в распределении трех качеств убежденного атеиста: юноши более склонны приписывать ему качест-

ва «рационалист» и «замкнутый», девушки — «реалист».

Обсуждение

Сразу подчеркнем, что сочинения многих студентов были развернутыми, с яркими эпитетами, что свидетельствует об интересе к этой теме. 70 % респондентов указывали, что представления о вере и атеизме прививаются родителями, опираются на личный (иногда на чужой) опыт, формируются в процессе образования. Можно предположить, что, по житейскому мнению, основными источниками формирования представлений являются семейные традиции, собственный опыт и влияние образовательных учреждений. Р. Стернберг подчеркивал значение собственного жизненного опыта для процесса формирования имплицитных концепций, но в области религиозных представлений, как мы видим, большое значение придается и воспитательным воздействиям со стороны как родителей, так и образовательной системы.

Более четверти респондентов ассоциировали атеиста с «человеком, живущим во времена Сталина», он представлялся им «мрачным, холодным, серым» человеком. Атеист практически во всех описаниях наделялся такими качествами, как уверенность, независимость, рациональность, жестокость, высокомерность. Он «выступает за материализм» и «свободен от стереотипов», «имеет простое отношение ко всему». В 15 % описаний атеист оказался несчастным человеком. Проанализировав все описания, мы обнаружили в мнениях различных студентов полярные качества, например, «злой» и «добрый», «угрюмый» и «открытый». Также некоторые свойства были представлены через отрицание положительных качеств или через их отсутствие («неприветливый», «без сочувствия» и т. п.). Здесь можно проследить влияние социальных стереотипов: то, что связано с верой и церковью, одобряется государством и, следовательно, представляет собой «добро», а атеистическая позиция, преподносимая как пережиток ушедшей идеологии, порицаема и, следовательно, являет собой «зло». Эти стереотипы формируются в том числе телевизионными ток-шоу с названиями типа «Может ли атеист быть нравственным?», соответствующими статьями в СМИ и т. п. Мнения респондентов также можно связать и с недостаточной зрелостью научного понятийного аппарата у студентов I—II курсов, в силу чего в описаниях проявилась житейская позиция.

Результатом этого этапа исследования стало составление перечня из 30 наиболее часто встречающихся качеств. Среди них на первых местах оказались: нигилизм, рационализм, рассудительность, прагматичность (это согласуется с рассмотренным выше рассуждением о противопоставлении логики атеиста интуиции верующего). Выделенные характеристики необходимы для второй части исследования — изучения связей представлений об атеисте с характеристиками самих респондентов, их убеждений и ценностных ориентаций.

Второй этап: исследование связей представлений об атеисте с характеристиками респондентов

Метод

Респонденты: 216 человек — студенты I—II курсов различных факультетов ГУ-ВШЭ (93 юноши, 123 девушки, возрастной диапазон — 16–28 лет, средний возраст — 22 года).

Методики: 1. Составление характеристики знакомого респонденту атеиста в терминах 30 дескрипторов, выделенных на первом этапе как наиболее распространенных. Респонденту предлагалась анкета со следующей инструкцией: «Вспомните людей, каждого из которых Вы могли бы охарактеризовать как совершенно не религиозного человека, убежденного атеиста. Из людей, которых Вы знаете лично, выберите человека, на Ваш взгляд, наиболее точно соответствующего Вашим представлениям о человеке с атеистическими убеждениями и укажите его пол и возраст. Оцените по 5-балльной шкале (от 1 — совершенно не свойственно до 5 — безусловно свойственно), насколько указанные ниже качества присущи этому человеку».

Выявленные по результатам анализа свободных описаний атеиста 30 наиболее часто встречающихся качеств были предложены респондентам для оценки.

С точки зрения С. Московичи, в обыденном сознании представлена «способность воспринимать, делать выводы, понимать, вспоминать, чтобы придавать смысл вещам или объяснять личностную ситуацию» [3, с. 6]. Поэтому, чтобы выявить представления, в соответствии с которыми респонденты воспринимают людей и взаимодействуют с ними, важно получить описание именно знакомого человека, которого респонденты считают атеистом, и выявить отношение респондентов к присущим ему чертам. Из объективных характеристик испытуемые указывали пол и возраст знакомого «атеиста».

2. Идентификация собственной мировоззренческой позиции респондентов относительно атеизма и веры с помощью специально разработанных квалифицирующих вопросов.

Для изучения собственной мировоззренческой позиции респондентам предлагалось ответить на так называемые «квалификационные вопросы»: «Считаете ли Вы, что на определенных этапах эволюции Вселенной не обошлось без божественного (сверхъестественного) вмешательства?» и «Согласны ли Вы с точкой зрения, что после смерти бытие человека прекращается?» Это было сделано потому, что субъективное отнесение респондентом самого себя к категории верующих или атеистов может быть весьма ненадежным показателем. Сочетание ответов испытуемых на указанные вопросы может быть следующим: «да-нет», «нет-да», «да-да», «нет-нет», «не знаю» или «может быть». В соответствии с этим мы впоследствии на этапе обработки результатов разделили испытуемых на три группы с условными названиями:

- разделяющие веру в сверхъестественное (87 человек: 38 юношей, 49 девушек), ответ «да-нет»;
- не разделяющие веру в сверхъестественное (44 человека: 21 юноша, 23 девушки), ответ «нет-да»;
- «противоречивые» и «неуверенные» (73 человека: 28 юношей, 45 девушек), ответы «да-да», «нет-нет», либо ответ «не знаю» или «может быть» на один или оба вопроса.

3. Характеристика респондентом атеиста и себя в терминах методики «24 добродетели».

Для изучения связи между представлениями респондентов об атеисте и их собственными представлениями о себе использовалась методика «24 добродетели», разработанная Е. Н. Осиным на основе опросника Values-In-Action К. Петерсона и М. Селлигмана [2; 4]. Достоинством методики является то, что список добродетелей фиксирован и позволяет соотносить оценки человеком себя и других людей. В варианте методики, использованном в настоящем исследовании, испытуемым предлагалось прочесть описание 24 добродетелей, а затем применительно к каждой из добродетелей дать ответы на следующий вопрос: «Как Вы думаете, в какой степени люди, **совершенно не верящие в Бога**, обладают каждым из этих качеств? Насколько оно развито у них и проявляется в их жизни?». Ответы на вопросы ис-

пытуемым предлагается дать по 7-балльной шкале (от 1 – «почти не важно», до 7 – «очень важно») с инструкцией «попытайтесь использовать всю шкалу».

Процедура: исследование проводилось в часы обычных лекционных занятий студентов. Студентов просили помочь, приняв участие в исследовании (путем заполнения анонимной анкеты) на добровольной основе.

Результаты

Средний возраст атеистов, знакомых респондентам, составил 27,7 лет (стандартное отклонение 15,5), причем мужчины указывались в качестве знакомых атеистов в 2,3 раза чаще, чем женщины. 93 % юношей представляют атеиста мужчиной, тогда как среди девушек только 54 % (это различие значимо по критерию хи-квадрат ($\chi^2(1) = 24,2; p < 0,001$)). Представления юношей и девушек о возрасте атеиста значимо не различались. Таким образом, для этих студентов атеизм, скорее, позиция молодых людей, причем мужского пола.

1. Обыденные представления об атеисте

Распределение представлений об атеисте по опросному листу из 30 характеристик представлено в табл. 2.

Таблица 2

Выраженность характеристик атеиста в представлении юношей и девушек

| Характеристики | Юноши (N = 91) | | Девушки (N = 123) | | Крит. Стьюдента двустор. t |
|------------------------------------|----------------|--------------|-------------------|--------------|-------------------------------|
| | Среднее | Станд. откл. | Среднее | Станд. откл. | |
| Нигилизм | 3,18 | 1,21 | 3,16 | 1,32 | 0,09 |
| Максимализм | 3,67 | 1,09 | 3,53 | 1,15 | 0,88 |
| Эгоизм | 3,46 | 1,18 | 3,33 | 1,27 | 0,74 |
| Рассудительность | 4,08 | 0,97 | 3,97 | 0,85 | 0,89 |
| Уверенность в себе | 4,02 | 0,83 | 4,00 | 0,89 | 0,18 |
| Прагматичность | 3,70 | 1,00 | 3,53 | 1,07 | 1,16 |
| Жизненный опыт | 3,41 | 1,03 | 3,60 | 1,06 | -1,31 |
| Неотличимость от большинства людей | 2,98 | 1,25 | 2,61 | 1,21 | 2,17 (p < 0,05) |
| Агрессивность | 3,12 | 1,21 | 2,74 | 1,28 | 2,20 (p < 0,05) |
| Скептицизм | 3,48 | 1,14 | 3,50 | 1,15 | -0,13 |
| Отсутствие суеверий | 3,71 | 1,25 | 3,64 | 1,18 | 0,41 |
| Рационализм | 4,06 | 0,96 | 3,78 | 1,02 | 1,99 (p < 0,05) |
| Реализм | 3,85 | 0,99 | 3,76 | 1,08 | 0,62 |
| Материализм | 3,91 | 1,03 | 3,68 | 1,10 | 1,55 |
| Аморальность | 2,61 | 1,14 | 2,33 | 2,17 | 1,14 |
| Цинизм | 3,11 | 1,21 | 2,89 | 1,36 | 1,20 |
| Самоуверенность | 3,70 | 1,01 | 3,42 | 1,09 | 1,92 (p = 0,05) |
| Склонность к депрессиям | 2,64 | 1,20 | 2,63 | 1,31 | 0,04 |
| Полагание себя всемогущим | 2,84 | 1,26 | 2,54 | 1,25 | 1,72 |
| Коммунистические убеждения | 2,29 | 1,27 | 2,20 | 1,31 | 0,49 |
| Равнодушие | 2,81 | 1,08 | 2,37 | 1,20 | 2,76 (p < 0,01) |
| Решительность | 3,63 | 0,94 | 3,58 | 0,98 | 0,37 |
| Замкнутость | 2,55 | 1,05 | 2,50 | 1,26 | 0,33 |
| Мрачность | 2,45 | 1,06 | 2,46 | 1,23 | -0,08 |
| Агностицизм | 2,81 | 1,14 | 2,69 | 1,18 | 0,79 |
| Злобность | 2,55 | 1,28 | 2,21 | 1,19 | 1,99 (p < 0,05) |
| Неразумность | 2,17 | 1,17 | 2,19 | 1,09 | -0,12 |
| Настойчивость | 3,80 | 0,83 | 3,70 | 0,94 | 0,85 |
| Пессимизм | 2,44 | 1,01 | 2,57 | 1,17 | -0,85 |
| Стойкость к воздействию | 3,82 | 1,00 | 3,69 | 1,08 | 0,94 |

Гипотезы о связи пола и религиозных убеждений с характеристиками атеиста проверялись с помощью *t*-критерия. Юноши, по сравнению с девушками, были более склонны приписывать атеисту такие характеристики, как неотличимость от большинства людей, агрессивность, рационализм, равнодушие, злобность. Статистически значимых связей выраженности приписываемых характеристик с собственными религиозными убеждениями студентов обнаружено не было.

При помощи дисперсионного анализа ANOVA проверялись гипотезы о взаимодействии факторов религиозных убеждений (по трем выделенным группам) и пола. Взаимодействий между переменными «пол» и «убеждения» ни по одному из 30 качеств выявлено не было.

2. Представления о добродетелях атеиста

Описывая добродетели атеиста, студенты в первую очередь подчеркивают особенности когнитивной сферы и связанные с деятельностью (по убыванию): жизненная энергия, упорство, чувство юмора, любопытство, интерес к учению, лидерство, гибкость мышления, благоразумие. Наименее характерными для атеиста (по возрастанью), по мнению студентов, оказываются межличностные и духовные добродетели: религиозность, скромность, способность прощать, надежда, причастность общему делу, благодарность, искренность, непредвзятость, доброта.

Были выявлены различия между девушками и юношами в представлении о присущих атеисту добродетелях (табл. 3). Девушки были более склонны

приписывать атеисту ряд добродетелей: любовь, искренность, любопытство, мудрость, социальный интеллект, способность прощать.

Различия в представлениях об атеисте трех групп студентов с различными убеждениями о сверхъестественном проверялись с помощью дисперсионного анализа (ANOVA). Были получены значимые различия в оценках атеиста по таким добродетелям, как гибкость мышления ($F(2; 195) = 3,41; p < 0,05$), надежда ($F(2; 195) = 7,91; p < 0,001$), причастность общему делу ($F(2; 195) = 3,05; p < 0,05$), упорство ($F(2; 195) = 3,15; p < 0,05$), чувство прекрасного ($F(2; 195) = 3,51; p < 0,05$) и чувство юмора ($F(2; 192) = 3,54; p < 0,05$). Во всех случаях студенты, наиболее склонные разделять сверхъестественные убеждения, были наименее готовы приписывать атеисту соответствующую добродетель.

Обсуждение

В целом можно сделать вывод, что у студентов существуют достаточно единообразные представления о личности атеиста, существенно не зависящие от пола и мировоззренческой позиции респондента. Единственной особенностью является представление о гендере атеиста: юноши склонны считать типичного атеиста мужчиной, а в представлении девушек типичным атеистом может быть как мужчина, так и женщина.

Основные различия в представлениях девушек и юношей можно объяснить существующими гендерными стереотипами. Так, юноши, имея в виду атеиста мужчину, более высоким баллом оценивают каче-

Таблица 3

Половые различия в представлениях о добродетелях атеиста

| Добродетели | Юноши (N = 68) | | Девушки (N = 98) | | Крит. Стьюдента двустор. <i>t</i> |
|--------------------------|----------------|--------------|------------------|--------------|--------------------------------------|
| | Среднее | Станд. откл. | Среднее | Станд. откл. | |
| Благодарность | 4,18 | 1,48 | 4,20 | 1,28 | -0,13 |
| Благоразумие | 4,97 | 1,33 | 5,08 | 1,36 | -0,52 |
| Гибкость мышления | 5,07 | 1,37 | 5,15 | 1,42 | -0,36 |
| Доброта | 4,31 | 1,34 | 4,63 | 1,13 | -1,68 |
| Жизненная энергия | 5,24 | 1,39 | 5,43 | 1,31 | -0,91 |
| Интерес к учению | 5,26 | 1,19 | 5,20 | 1,29 | 0,31 |
| Искренность | 3,97 | 1,25 | 4,50 | 1,29 | -2,64 ($p < 0,01$) |
| Креативность | 4,90 | 1,54 | 5,05 | 1,42 | -0,66 |
| Лидерство | 4,99 | 1,57 | 5,27 | 1,62 | -1,11 |
| Любовь | 4,41 | 1,52 | 5,08 | 1,16 | -3,21 ($p < 0,01$) |
| Любопытство | 4,94 | 1,20 | 5,43 | 1,22 | -2,55 ($p < 0,05$) |
| Мудрость | 4,36 | 1,37 | 4,82 | 1,49 | -2,00 ($p < 0,05$) |
| Надежда | 3,99 | 1,49 | 4,27 | 1,39 | -1,24 |
| Непредвзятость | 4,34 | 1,56 | 4,50 | 1,56 | -0,66 |
| Причастность общему делу | 4,13 | 1,44 | 4,16 | 1,36 | -0,14 |
| Религиозность | 2,06 | 1,87 | 1,81 | 1,57 | 0,94 |
| Самоконтроль | 4,75 | 1,39 | 4,78 | 1,31 | -0,12 |
| Скромность | 3,68 | 1,50 | 3,98 | 1,27 | -1,40 |
| Социальный интеллект | 4,26 | 1,48 | 4,67 | 1,24 | -1,93 ($p = 0,06$) |
| Способность прощать | 3,87 | 1,49 | 4,27 | 1,22 | -1,89 ($p = 0,06$) |
| Упорство | 5,21 | 1,34 | 5,42 | 1,35 | -1,00 |
| Храбрость | 4,90 | 1,42 | 5,05 | 1,44 | -0,68 |
| Чувство прекрасного | 4,54 | 1,49 | 4,69 | 1,45 | -0,65 |
| Чувство юмора | 5,06 | 1,70 | 5,45 | 1,53 | -1,54 |

ства, постулируемые в обществе как маскулинные, — рационализм и агрессивность. При этом типичным феминным характеристикам (любовь, любопытство, способность прощать) юноши приписывают значимо низкие, по сравнению с девушками, оценки. Девушки, наоборот, среди добродетелей атеиста подчеркивают именно искренность, способность прощать и любить, житейскую мудрость и социальный интеллект, а характеристики, связанные с рационализмом, равнодушием и агрессивными тенденциями, оценивают существенно ниже, чем юноши.

Рассматривая представления студентов с различными мировоззренческими позициями, можно обнаружить следующие закономерности. При описании знакомого респондента атеиста посредством 30 характеристик, выявленных в свободных описаниях, сделанных студентами и состоящих главным образом из качеств, имеющих негативный оттенок (см. табл. 1, 2), значимых различий в представлениях студентов, относящих себя к различным мировоззренческим позициям, обнаружено не было. Однако при описании атеиста в терминах добродетелей (см. табл. 3) студенты, относящиеся к группе разделяющих веру в сверхъестественное, значимо ниже оценивают такие добродетели, как гибкость мышления, надежда, чувство юмора, упорство, чувство прекрасного, причастность общему делу. Если учесть, что сам термин «добродетель» характеризует нравственную сферу человека с положительной стороны, то и в стимульном материале методики присутствуют позитивные свойства. Следовательно, респонденты из группы разделяющих веру в сверхъестественное менее склонны описывать атеиста в терминах положительных характеристик, но по другим, более негативным качествам имеют схожее мнение с представителями остальных мировоззренческих позиций. Это показывает, что житейские представления верующих об атеисте как носителе отрицательных характеристик более нетерпимы к наделению атеиста добродетелями, которые, как правило, являются признаком высокой нравственности, этической и ценностной направленности личности.

Исходя из величины оценок основных дескрипторов, характеризующих атеиста, можно составить общий портрет атеиста, существующий в обыденном сознании студентов.

В представлениях студентов атеист — это рассудительный человек, уверенный в себе. При этом данная уверенность атеиста, хотя и связана с самоуверенностью, но не обязательно перетекает в нее (самоуверенность приписывается атеисту лишь сравнительно небольшим числом респондентов), зато сопряжена с эгоизмом. Атеиста, по мнению респондентов, характеризует прагматическая ориентация — направленность на дело и выгоду. Кроме того, атеист обладает стремлением к учению, гибкостью мышления и энергичностью. Он лишен суеверий и является реалистом. Эти качества сочета-

ются с цинизмом, нигилизмом, максимализмом, пессимизмом и неразумностью. Ко многим проблемам атеист может проявлять равнодушие, обнаруживая при этом стойкость к помехам и иным воздействиям (в том числе и мировоззренческим) со стороны. Возможно, что справляться с указанными проблемами ему помогает развитое чувство юмора. Среди рассматривавшихся качеств менее всего для атеиста характерна злобность, полагание себя всемогущим и замкнутость. При этом атеист воспринимается и как человек недостаточно решительный и настойчивый. Интересно, что материалистические и коммунистические убеждения, по мнению современных студентов, присущи атеисту в невысокой степени (ниже среднего). Это говорит о том, что молодые люди не очень сильно связывают атеизм и господствовавшую в советскую эпоху идеологию, хотя это понимание атеизма все же присутствует в их сознании. Если говорить об эмоциональной сфере атеиста, то он в средней мере подвержен депрессиям, мрачному расположению духа, бывает агрессивен, но не с целью злобных нападков на оппонентов. В целом можно сказать, что, по мнению студентов, в личности атеиста сочетаются рационализм, уверенность, ориентация на опыт со скептическим восприятием мира и зачастую мрачными взглядами на жизнь. Таким образом, студенты признают, что атеизм — это самостоятельная рациональная позиция, которая, в их представлении, обладает как позитивными, так и негативными характеристиками.

Заключение

Сейчас в мире существует более трех тысяч религий со своими представлениями о боге (богах), обрядами и таинствами, со своими сторонниками, которые считают, что именно их религия является истинной. Атеист вере в сверхъестественное противопоставляет веру в практический путь опыта и научного познания, а преклонению перед церковными авторитетами — собственную критичность. В то же время для определения атеистов или верующих критерий самоидентификации недостаточен: многие, называющие себя атеистами, признают существование «каких-то высших сил», что характерно и для ряда относящих себя к верующим, и наоборот. «Процесс формирования религиозного сознания граждан России далек от завершения» [1, с. 155]. Изучение представлений молодежи о вере и атеизме представляет не только академический, но и важный практический интерес, поскольку эти представления могут влиять на степень социальной напряженности, конфликтности в обществе, на возможность достижения общественного согласия в той или иной степени по экзистенциально важным вопросам.

Литература

1. *Безрогов В. Г.* Право на веру: религиозное воспитание и проблемы толерантности в межпоколенных отношениях. М.; Таганрог, 2003.
2. *Буровихина И., Леонтьев Д. А., Осин Е. Н.* Силы характера как ресурсы личности подростка: опыт применения опросника «Профиль личных достоинств» // Психологическая диагностика. 2007. № 1.
3. *Московичи С.* Методологические и теоретические проблемы психологии // Психологический журнал. 1995. Т. 16. № 2.
4. *Осин Е. Н.* Смыслотрата как переживание отчуждения: структура и диагностика: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2007.
5. *Трофимова З. П.* Гуманизм. Религия. Свободомыслие. М., 1992.
6. *Шюре Э.* Великие посвященные. М., 1990.
7. *Caplovitz D., Sherrow F.* The Religious Drop-Outs: Apostasy Among College Graduates. Beverly Hills, 1977.
8. *Dennett D. C., LaScola L.* Preachers who are not believers // Evolutionary Psychology. 2010. V. 8(1). Электронная версия: <http://www.epjournal.net/filestore/EP08122150.pdf>.
9. *Overall C.* Feminism and Atheism // The Cambridge Companion to Atheism / ed. M. Martin. Cambridge, 2007.
10. *Sternberg R.J.* Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom // Journal of Personality and Social Psychology. 1985. Vol. 49. № 3.
11. *Sternberg R.J.* The concept of «giftedness»: a pentagonal implicit theory // The origins and development of high ability. Wiley, Chichester, 1993.
12. *Vitz P. C.* The psychology of atheism // Antimatters. 2008. V. 2 (4).

The portrait of atheist in the eyes of contemporary students**N. V. Kosheleva**

Ph.D. Student, Department of General and Experimental Psychology, Faculty of Psychology, Personal Assistant of the Provost, National Research University – Higher School of Economics

M. Yu. Kazaryan

Ph.D. in Psychology, Assistant at General Psychology Department, Faculty of Psychology and Sociology, Russian State Medical University

The paper describes the procedure and the results of a study of university students' conceptions of atheism and atheistic personality. The paper starts with a review of the principal sociological and psychological studies of atheism, presenting Russian and foreign research of personality characteristics of atheists and the place of atheism in the social life. The empirical section describes two stages of an empirical study aiming to investigate the conceptions that 1st and 2nd year university students have of personality characteristics and values of a strongly atheistic person. During the first, qualitative stage, 167 students gave open descriptions of an atheistic person that were subsequently content-analyzed. At the second, correlational stage involving a sample of 216 students, associations between the respondents' notions of atheistic personality and their demographic characteristics and religious attitudes were investigated. The results provide an integral portrait of atheist seen by Russian students, which includes both negative and positive characteristics, which are associated with gender and respondents' own religious attitudes.

Keywords: religion, atheism, nonreligious consciousness, everyday consciousness, attitudes, virtues.

References

1. *Bezrogov V. G.* Pravo na veru: religioznoe vospitanie i problemy tolerantnosti v mezhpokolennykh otnosheniyah. M.; Taganrog, 2003.
2. *Burovihina I., Leont'ev D. A., Osin E. N.* Sily haraktera kak resursy lichnosti podrostka: opyt primeneniya oprosnika «Profil' lichnykh dostoinstv» // Psihologicheskaya diagnostika. 2007. № 1.
3. *Moskovichi S.* Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii // Psihologicheskii zhurnal. 1995. T. 16. № 2.
4. *Osin E. N.* Smysloutrata kak perezhivanie otchuzhdeniya: struktura i diagnostika: Diss. ... kand. psihol. nauk. M., 2007.
5. *Trofimova Z. P.* Gumanizm. Religiya. Svobodomyслиe. M., 1992.
6. *Shyure E.* Velikie posvyashennyye. M., 1990.
7. *Caplovitz D., Sherrow F.* The Religious Drop-Outs: Apostasy Among College Graduates. Beverly Hills, 1977.
8. *Dennett D. C., LaScola L.* Preachers who are not believers // Evolutionary Psychology. 2010. V. 8(1). Электронная версия: <http://www.epjournal.net/filestore/EP08122150.pdf>.
9. *Overall C.* Feminism and Atheism // The Cambridge Companion to Atheism / ed. M. Martin. Cambridge, 2007.
10. *Sternberg R.J.* Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom // Journal of Personality and Social Psychology. 1985. Vol. 49. № 3.
11. *Sternberg R.J.* The concept of «giftedness»: a pentagonal implicit theory // The origins and development of high ability. Wiley, Chichester, 1993.
12. *Vitz P. C.* The psychology of atheism // Antimatters. 2008. V. 2 (4).

Подходы к выделению структуры психологического возраста и их объяснительно-описательный потенциал по отношению к старости

А. С. Белорусец

аспирант кафедры возрастной психологии и психологии развития факультета психологии Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова, психолог закрытого акционерного общества «Лаборатория "Гуманитарные Технологии"»

Ю. И. Фролов

кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии и психологии развития факультета психологии Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова

В статье анализируются отечественные схемы описания структуры психологического возраста (Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина), зарубежная схема, основанная на введенном Р. Хевигхерстом концепте «задачи развития», рассматриваются сильные и слабые места этих схем. Формулируются критерии, которым должна соответствовать универсальная всевозрастная схема (полнота, непротиворечивость, методологическая новизна). Авторы констатируют, что на сегодняшний день подобной схемы не создано. Предлагается авторская схема структуры возраста, построенная в соответствии со сформулированными принципами. В нее входят такие компоненты, как «Ситуация развития» (подробно рассматриваются причины отказа от эпитета «социальная»), «Задачи развития» (выдвигается идея построения их иерархии), «Ведущая деятельность», «Новообразования возраста». Отдельно рассматривается место субъекта развития в этой схеме. Данная схема наполняется содержанием, связанным со старостью как психологическим возрастом. Анализируются три траектории жизненного пути в старости (инволюция, адаптация и развитие), в основе различия которых лежит отношение субъекта и элементов структуры его психологического возраста. На примере этих трех траекторий рассматривается динамика психологического возраста.

Ключевые слова: психологический возраст, структура возраста, ведущая деятельность, ситуация развития, новообразование, задачи развития, динамика возраста, старость, траектории жизненного пути в старости.

Если рассматривать психологический возраст как единицу анализа развития человека, прежде всего следует ответить на вопрос о его структуре и динамике. Без его разрешения любое возрастное-психологическое исследование становится бессмысленным. В этой связи неудивительно, что многие отечественные и зарубежные авторы уделяли этому вопросу внимание. На сегодняшний день создано несколько концептуальных схем, структурирующих содержание категории «психологический возраст», а корпус описания феноменологии различных возрастов богат настолько, что представить себе его масштабы практически невозможно.

На наш взгляд, именно определение универсальной концептуальной сетки, с помощью которой можно описать любой возраст, является той отправной точкой, от которой должно начинаться любое исследование в рамках психологии развития.

Более того, данная концептуальная сетка, как нам кажется, уже должна заключать в себе все возможные направления собственно возрастное-психологических исследований, которые соответственно, должны возникать из взаимодействия каких-то отдельных элементов данной формальной схемы и конкретного содержания, обусловленного спецификой возраста.

Изучая особенности старости как психологического возраста, мы столкнулись с рядом моментов, которые и побудили нас к созданию собственного варианта подобной схемы и написанию данной статьи.

Во-первых, мы обратили внимание на кажущееся сходство и/или взаимодополнительность многих моделей и, как следствие, предполагаемую возможность объединения всех или хотя бы некоторых из них в некую синтетическую модель с большим объяснительно-описательным потенциалом.

Во-вторых, нам бросилась в глаза чрезмерная свобода, с которой разнообразная феноменология подводилась учеными под понятие *элементы структуры возраста*. Различные авторы в разных контекстах (а порой и один и тот же автор в одном и том же месте) могут рассматривать совершенно разновеликие и несопоставимые по масштабу феномены как равно содержательно раскрывающие специфику того или иного концепта в определенном возрасте. Более того, как нам показалось, большинство существующих схем грешит тем, что в качестве элементов одного порядка выступают не просто разные по масштабу, но совершенно разнородные вещи: например понятия, описывающие формальные и содержательные характеристики возрастного периода.

В-третьих, при работе со спецификой именно старости — возраста маргинального (в буквальном смысле: нормативно ограничивающего время человеческой жизни, пограничного) нам удалось заметить особенности структуры возраста, которые меньше бросаются в глаза при изучении других возрастов, не обладающих свойством маргинальности. Старость со всеми ее особенностями подсветила эти моменты, и они рельефно предстали перед нашими глазами.

Эти наблюдения поставили перед нами цель фиксации некой новой концептуальной схемы, описывающей структуру психологического возраста. Основным ее отличием от других схем, по нашей задумке, должна стать не столько содержательная новизна или инновационный принцип, положенный в основу, сколько аккуратность и аргументированность, скрупулезность составления. Иными словами, мы не претендуем на нахождение нового, а скорее, хотели бы навести определенный порядок в огромном множестве уже добытого и зафиксированного знания.

Какие же требования мы предъявляем к «хорошей» (а мы хотели бы создать именно такую) схеме структуры психологического возраста?

1. *Онтологическая адекватность* (своего рода внешняя валидность). Схема должна обладать достаточной степенью всеобщности, т. е. содержащиеся в ней элементы должны позволять полно описывать любой психологический возраст от рождения до смерти, но при этом она не должна быть чрезмерно упрощенной, позволяя учитывать «взаимосвязь различных уровней психического развития человека» [9, с. 19]. В современной отечественной психологии попытка создания интегральной схемы психического развития была предпринята В. И. Слободчиковым и Г. А. Цукерман [11]. Нам она представляется вполне успешной, однако не вполне операционализированной, а в большей степени теоретической.

2. *Логическая корректность* (своего рода внутренняя валидность). Схема должна быть концептуально строгой, т. е. на одних уровнях в данной схеме должны присутствовать сопоставимые и качественно однородные элементы. Функциональные описания могут и должны дополняться содержательными,

но они не должны перемешиваться и путаться между собой (подобно тому, как нельзя «складывать слонов с попугаями»).

3. *Методическая новизна*. Схема должна быть эвристичной, т. е. должна открывать новые направления для исследований или даже, лучше сказать, подсказывать их. Применение данной схемы должно расширять возможности познания реальности.

В настоящей работе мы хотели бы рассмотреть три основных схемы описания психологического возраста, выявить и обсудить их сильные и слабые стороны, а также предложить четвертую схему, минимизирующую недостатки и максимизирующую достоинства предыдущих. Мы хотели бы рассмотреть следующие схемы: 1) схему Л. С. Выготского; 2) схему А. Н. Леонтьева и Д. Б. Эльконина; 3) схему, основанную на концепте «Задача развития» (Р. Хевигхерст и др.).

Схема Л. С. Выготского

Прежде чем перейти к рассмотрению описания самого процесса развития в определенном возрастном периоде, остановимся на одном общем положении. Для нас важнейшее значение имеет тезис Л. С. Выготского о целостности процесса развития и возможности выделить в каждом возрасте (т. е. на каждом этапе этого целостного процесса) инвариантную структуру.

«Процесс развития в каждую возрастную эпоху, несмотря на все сложности его организации и состава, на все многообразие образующих его частичных процессов... представляет собой единое целое, обладающее определенным строением; законами строения этого целого, или структурными законами возраста, определяются строение и течение каждого частного процесса развития, входящего в состав целого» [4, с. 256].

Теперь постараемся словами самого автора описать весь процесс развития на определенном возрастном этапе (цитата получится довольно обширной, но зато мы ничего не потеряем):

«... К началу каждого возрастного периода складывается совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего, социальной. Это отношение мы и назовем социальной ситуацией развития в данном возрасте... Из жизни ребенка в этой социальной ситуации необходимо возникают и развиваются новообразования, свойственные данному возрасту. Эти новообразования, характеризующие в первую очередь перестройку сознательной личности ребенка, являются не предпосылкой, но результатом или продуктом возрастного развития. Изменение в сознании ребенка возникает на основе *определенной, свойственной данному возрасту, формы его социального бытия*», — пишет далее Л. С. Выготский [4, с. 258—259; курсив наш. — А. Б., Ю. Ф.].

«Новая структура сознания, приобретаемая в данном возрасте, неизбежно означает и новый характер восприятий внешней действительности и *деятельности в ней*, новый характер восприятия внутренней жизни самого ребенка и внутренней активности его психических функций... Мы видим, что в результате возрастного развития возникающие к концу данного возраста новообразования приводят к перестройке всей структуры сознания ребенка и тем самым изменяют всю систему его отношений к внешней действительности и к самому себе... Но это не может не означать и того, что необходимо должна измениться и социальная ситуация развития, сложившаяся в основных чертах к началу какого-то возраста. Ибо социальная ситуация развития не является ничем другим, кроме системы отношений между ребенком данного возраста и социальной действительностью. И если ребенок изменился коренным образом, неизбежно должны перестроиться и эти отношения» [4, с. 259–260].

Давайте теперь аналитически разложим данное описание, выделив ключевые понятия и компоненты, которые использует Л. С. Выготский для описания процесса развития.

1. Л. С. Выготский формулирует понятие «социальной ситуации развития» — того источника, из которого черпается импульс к развитию и содержание, которое будет интериоризировано в ходе развития. В его понимании: «Социальная ситуация развития представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода. Она определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства личности, черпая их из социальной действительности, как из основного источника развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным» [4, с. 258–259].

На разборе этой цитаты хотелось бы остановиться подробнее, ибо здесь есть один нюанс, который крайне важен для нас. В этом отрезке текста мы видим, как рождается такая знакомая для нас категория «социальной ситуации развития». И мы видим, что на момент своего рождения — это более широкий конструкт, чем тот, к которому мы привыкли, и чем то, как его использует сам Л. С. Выготский далее, в частности, когда он дает название новорожденному конструкту. Реальное содержание этого конструкта оказывается шире (и об этом пишет сам Л. С. Выготский), чем следует из его названия. Еще раз вернемся к цитате: «совершенно своеобразное... отношение между ребенком и окружающей его действительностью, *прежде всего*, социальной. Это отношение мы и назовем социальной ситуацией развития в данном возрасте». Выделенное курсивом словосочетание «прежде всего» говорит нам о том, что при всей своей социальности, социальная ситуация развития не сводима только лишь к социальному. Говоря, что социальная ситуация развития — это лишь отношения субъекта с социальным окружением, мы теряем из поля зрения отношения субъекта с материальным миром и миром духовным (культурным), которые также могут, на наш

взгляд, являться источником развития. Так почему же Л. С. Выготский переходит к более узкой трактовке и подталкивает к ней читателя?

Здесь может быть несколько ответов. Во-первых, отметим, что Л. С. Выготский пытается амплифицировать понятие социальной ситуации развития как бы с другой стороны: он указывает на то, что социальная ситуация развития — это отношение, а значит, в нем следует выделять как минимум два полюса, полюс субъекта и полюс объекта — социального окружения. В «Лекциях по педологии» он указывает, что «... ситуация будет влиять на ребенка по-разному в зависимости от того, насколько ребенок понимает ее смысл и значение» [3, с. 77]. Такое уточнение уже значительно обогащает содержание термина «социальная ситуация развития», прибавляя к социально-средовому компоненту компонент субъектный. Во-вторых, Л. С. Выготский изучал именно детское развитие, а детство — отрезок человеческой жизни, когда феномены саморазвития если и встречаются, то не носят систематического характера, как это происходит в более поздних возрастах. Наконец, в-третьих, для Л. С. Выготского именно социальный (а вместе с ним и языковой) компонент являлся наиболее интересным, и он стремился подчеркнуть его значение, за что был критикуем. В частности, А. Н. Леонтьев считал, что «положение Л. С. Выготского о том, что сознание есть продукт речевого общения ребенка в условиях его деятельности по отношению к окружающей его вещной действительности, необходимо обернуть: сознание ребенка есть продукт его человеческой деятельности по отношению к объективной действительности, совершающейся в условиях языка, в условиях речевого общения» [5, с. 122].

2. В качестве критерия психологического возраста и продукта развития Л. С. Выготский рассматривает психические новообразования.

«Под возрастными новообразованиями, — пишет он, — следует понимать тот новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые возникают на данной возрастной ступени и которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношение к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период» [4, с. 248]. «На каждой данной возрастной ступени мы всегда находим центральное новообразование, как бы *ведущее* для всего процесса развития и характеризующее перестройку всей личности ребенка на новой основе. Вокруг основного, или центрального новообразования данного возраста располагаются и группируются все остальные частичные новообразования, относящиеся к отдельным сторонам личности ребенка, и процессы развития, связанные с новообразованиями предшествующих возрастов. Те процессы развития, которые более или менее непосредственно связаны с основным новообразованием, будем называть центральными линиями развития в данном возрасте, все другие частичные процессы, изменения, совершаю-

щиеся в данном возрасте, назовем побочными линиями развития. Само собой разумеется, что процессы, являющиеся центральными линиями развития в одном возрасте, становятся побочными линиями развития в следующем, и наоборот» [4, с. 256–257; курсив наш. — А. Б., Ю. Ф.].

3. Нам представляется, что в схеме Л. С. Выготского существует и еще один компонент, по каким-то причинам не зафиксированный понятийно, но, тем не менее, постоянно упоминаемый. Это «жизнь ребенка в социальной ситуации», «определенная, свойственная данному возрасту, форма его социального бытия», т. е. тот бытийный (или, если угодно, деятельностный) компонент, который переводит «значимые отношения» из синонима установки в синоним интеракции. Хочется сказать, что именно этот компонент выходит на передний план в работах А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина и других и получает название «ведущей деятельности», но похоже, что не все так просто...

Схема А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина

Д. Б. Эльконин ставит перед собой задачу сохранить и вместе с тем развить в соответствии с современными ему знаниями подход к периодизации психического развития, предложенный Выготским. Ссылаясь на А. Н. Леонтьева и опираясь на его позицию, Эльконин пишет:

«В изучении развития психики ребенка, считал А. Н. Леонтьев, следует исходить из анализа развития его деятельности так, как она складывается в данных конкретных условиях его жизни. Жизнь или деятельность в целом не складывается, однако, механически из отдельных видов деятельности. Одни виды деятельности являются на данном этапе ведущими и имеют большее значение для дальнейшего развития личности, другие — меньшее. Одни играют главную роль в развитии, другие — подчиненную. Поэтому нужно говорить о зависимости развития психики не от деятельности вообще, а от ведущей деятельности. В соответствии с этим можно сказать, что каждая стадия психического развития характеризуется определенным, ведущим на данном этапе отношением ребенка к действительности, определенным, ведущим типом его деятельности. Признаком перехода от одной стадии к другой является именно изменение ведущего типа деятельности, ведущего отношения ребенка к действительности» [15, с. 63].

Очевидно, что данная схема генетически восходит к схеме Л. С. Выготского. Указание А. Н. Леонтьева на то, что одни виды деятельности имеют для развития в определенном возрасте большее значение, чем другие, выделение «ведущей деятельности» перекликается с выделением Л. С. Выготским «ведущего новообразования» и разделением линий развития на центральные и побочные.

Другой существенный момент заключается в том, что А. Н. Леонтьев и Д. Б. Эльконин определяют ведущий тип деятельности как ведущее отношение ре-

бенка к действительности. То есть почти точно так же, как Л. С. Выготский определял понятие социальной ситуации развития. Означает ли это, что «ведущая деятельность» А. Н. Леонтьева и «социальная ситуация развития» Л. С. Выготского — это синонимы?..

Обратим внимание еще на один нюанс: мы уже отмечали, что вводя категорию «социальной ситуации развития», Л. С. Выготский говорит о ее содержании весьма широко, относя к ней не только отношения с окружающей действительностью, но отношения с «окружающей действительностью, прежде всего, социальной», однако в дальнейшем употребляет термин в узком значении. Д. Б. Эльконин же возвращает нас к более широкому пониманию, выделяя два аспекта отношения ребенка с окружающей действительностью, он условно разделяет деятельность ребенка внутри систем «ребенок—общественный предмет» и «ребенок—общественный взрослый», подчеркивая, что «единый по своей природе процесс жизни ребенка в обществе в ходе исторического развития раздваивается, расщепляется на два» [15, с. 69].

А. Н. Леонтьев следующим образом описывает нормальный ход детского развития: «Смена ведущего типа деятельности ребенка и его переход от одной стадии развития к другой отвечают возникающей внутренней необходимости и совершаются в связи с тем, что ребенок ставится воспитанием перед новыми задачами, соответствующими его изменившимся возможностям и его новому сознанию» [7, с. 413]. Здесь мы первый раз сталкиваемся с некоторыми «задачами», которые общество ставит перед развивающимся субъектом. Но можем ли мы отождествлять задачи, о которых говорит А. Н. Леонтьев, с концептом «задачи развития», используемым в западной возрастной психологии?..

Схема «Задач развития»

Несмотря на то, что, как указывает Х. Ремшмидт, еще Шпрингер рассматривал человеческое развитие как решение специальных задач, считается, что сам концепт «задача развития» (developmental task) принадлежит Р. Хевигхерсту. Во всяком случае, он активно его использовал и даже посвящал ему монографии (см.: [17]).

Раскрывая содержание данного концепта, он указывает: «задачи развития состоят в формировании тех качеств, которые необходимы самому индивиду и соответствуют общественным запросам. Это умения, знания, функции и установки, которые индивид должен приобрести к определенному моменту своей жизни в процессе физического созревания, под влиянием социальных ожиданий и с помощью личных усилий». (цит. по: [1, с. 10]). Сказанное можно трактовать двояко: либо имплицитно подразумевается тождественность «качеств, которые необходимы самому индивиду», и качеств, которые соответствуют общественным запросам, либо имеется в виду необ-

ходимость соблюдения обоих условий, чтобы та или иная задача могла называться задачей развития. Здесь скрыта определенная проблема, которую рассмотрим более подробно ниже.

Для нас крайне важно, что в понимании Р. Хевигхерста задачи развития может ставить не только общество. Помимо социума он выделяет еще два источника этих задач: физическое созревание (или шире — телесные изменения) и саму личность человека. Но важно также и другое: вне зависимости от источника все задачи развития закреплены в культуре и на уровне «житейской психологии» принимаются социумом. П. Хейманс пишет по этому поводу: «Задачи развития являются культурными конструктами, общими для всех членов одной культуры. Носителями этих конструктов являются преимущественно взрослые, но и младшие члены общества, взрослея и становясь членами данного культурного сообщества, также становятся носителями данных конструкций. То, что оказывается общим для всех, является житейской психологией развития (folk psychology)» [13, с. 13–14].

Концепция задач развития не является в строгом смысле возрастно-психологической, т. е. она не нуждается в понятии возраста как некоторого целостного периода. Задачи развития заведомо множественны и, как правило, не жестко привязаны к определенному времени человеческой жизни. Тем не менее этот концепт востребован в психологии развития, так как позволяет операционализировать содержание этого процесса и в известном смысле перенести на развитие методологию изучения решения задач.

Универсальная всевозрастная схема психологического возраста

Мы постарались собрать вышеописанные схемы в некоторое непротиворечивое единство, сохранив их сильные стороны и, по возможности, скорректировав слабые. Итак, нам представляется верным выделить следующие элементы структуры возраста.

1. **Ситуация развития возраста** (мы делаем акцент на исключении эпитета «социальная») как значимые для субъекта отношения (близкий термин — «радиус значимых отношений» — находим у Э. Эриксона, у П. Флоренского — «психическая телесность»).

Если в детском возрасте эти отношения возникают, как правило, между субъектом и его телом, социальным или предметным окружением, то уже с подросткового возраста структура этих отношений значительно усложняется и может включать отношения с различными нематериальными конструкциями, например, с «собой прошлым» или, наоборот, «собой идеальным», с литературными героями (образ кото-

рых может заменять собой образ значимого другого), отношения с трансцендентными силами, в которые верит субъект (Богом, небесными покровителями, демонами и т. п.) В самом общем виде содержание ситуации развития можно разделить на материальное, социальное и духовное.

Выше мы уже приводили слова Л. С. Выготского: «Ситуация будет влиять на ребенка по-разному в зависимости от того, насколько ребенок понимает ее смысл и значение... Влияние среды на развитие ребенка будет измеряться ... степенью понимания, осознания, осмысления того, что происходит в среде» [4]. Это положение, будучи экстраполировано на взрослого человека, обладающего развитым сознанием, показывает, что содержание ситуации развития подвержено значительному влиянию субъекта, и чем более развито сознание субъекта, тем больше это влияние.

Чтобы проиллюстрировать этот механизм, проведем параллель между сознанием и вниманием. Как человек, обладающий произвольным вниманием, способен самостоятельно (в известных пределах) выбирать предметы для восприятия, так и человек с развитым сознанием способен выбирать, с кем (и с чем) ему вступать в значимые отношения.

Вообще, как нам кажется, для описания структуры «ситуации развития» большой потенциал имеет теория поля К. Левина. В частности, понятие жизненного пространства является крайне близким к понятию ситуации развития, и те закономерности, которые описаны в отношении первого, имеет смысл экстраполировать и на последнее. Недаром сам Левин (см.: [10]) уделял внимание проблеме возрастной динамики жизненного пространства личности.

2. Развитие человека можно представить как преодоление «зазора*» (термин М. К. Мамардашвили) между актуальным и целевым состоянием. Этот зазор, а вернее, эти зазоры возникают перед субъектом в тех отношениях, которые мы фиксируем под названием ситуации развития (применительно к детскому развитию Выготский писал о внутреннем противоречии, которое появляется в социальной ситуации развития). Их мы и называем **задачами развития**.

Такая формулировка очень удачна, так как иллюстрирует суть процесса и спасает от лишних уточнений. Например, часто приходится сталкиваться с обсуждениями, любую ли задачу можно считать задачей развития. В этом случае обычно уточняют, что задача развития имеет своей особенностью то, что она всегда требует для своего успешного решения качественной перестройки самого субъекта (т. е. возникновения тех или иных новообразований). Однако в данной формулировке этот нюанс уже заложен.

* Несмотря на то, что Л. С. Выготский подобную феноменологию определял понятием «внутреннее противоречие», которое появляется в социальной ситуации развития, нами выбран именно этот термин М. К. Мамардашвили, так как он заключает в себе яркий образ: зазор всегда устраняется заполнением его чем-то, приведением одной его части в соответствие другой, чего нельзя сказать о противоречии.

Второй скользкий момент в традиционном понимании задач развития — их волшебная способность соответствовать одновременно и требованиям общества (внешнего жюри) и траектории развития, которую выбрал субъект. Представив задачу развития как задачу преодоления «зазора», возникшего в значимых отношениях, мы осознаем, что в первоначальной формулировке нет ничего волшебного: преодоление зазора ведет к развитию в желаемом направлении, так как оно связано не с какими-то второстепенными отношениями, а со значимыми: с отношениями не со всем обществом, а именно со значимым для субъекта. Выбирая для себя значимые отношения, субъект тем самым выбирает и задачи, а значит (опосредованно) и новообразования.

Только очень условно можно говорить о том, из какого полюса отношений — субъектного или объектного — исходит инициатива при постановке задач развития, так как она всегда обоюдна. Но все же отметим, что основанием для постановки задач развития могут служить научные, житейские, индивидуальные представления, каким должен быть человек того или иного возраста, пола, социальной группы и т. д., но возможен и другой источник: человек сам может ставить перед собой те или иные задачи. В этом случае можно говорить о саморазвитии.

Задачи развития очень разнородны и порой совершенно несоразмерны друг другу. Они могут находиться в различных отношениях друг с другом, но думается, их вполне можно организовать в определенную иерархическую структуру. Такая иерархия могла бы строиться по принципу обобщения или генерализации компетенции, получаемой в результате решения той или иной задачи развития. Задачи, составляющие определенную «ступеньку», можно в обобщенном виде свести к одной из задач, стоящих на уровень выше. Проиллюстрируем эту идею на материале психологии старости. В списке «нормативных задач» среди прочих находим: «сохранение идентичности» и «адаптацию к потере близких людей». Очевидно, что эти задачи неравнозначны, задача на «сохранение идентичности», несомненно, включает в себя «адаптацию к потере близких людей, в том числе — партнера», но не ограничивается этим. Схематически такую организацию можно представить в виде «дерева».

Можно выделить задачи развития для следующих уровней: **уровня жизнедеятельности** в целом, **уровня конкретного возраста** и **уровня решения локальных проблем**. Чем ниже уровень группы, к которой относится та или иная задача развития, тем отчетливее она осознается субъектом развития, всегда являясь при этом представителем (конкретным воплощением) задач развития более высокого уровня. Степень вариативности, дифференцировка и количество задач развития увеличиваются по мере снижения иерархической позиции (ранга) группы, к которым они относятся. В предельном случае можно говорить об одной-единственной для каждого человека (а то и для всех людей, относящихся к одной

культуре) задаче развития уровня жизнедеятельности. Ее решение занимает всю жизнь, в то время как задачи развития локального уровня различаются не только для каждого человека, но и для каждого относительно короткого момента его жизни: такой задачей может стать, например, приспособление к потере партнера.

Вполне закономерным при таком построении будет переход задач развития из одной иерархической группы в другую, подобно тому, как в теории деятельности мотив может стать целью, а цель — мотивом (см.: [6]). Кроме того, одна и та же задача более низкого уровня может быть включена сразу в несколько иерархически вышестоящих задач. Здесь уместно провести параллель с нейропсихологическим синдромным анализом (см., напр.: [14]): этот метод может рассматривать один и тот же симптом как часть разных синдромов. Вместе с тем важно помнить о принципе неаддитивности деятельности: как и деятельность по их выполнению, пространство жизненных задач неделимо, какие-то определенные задачи (да и вся предложенная иерархия) являются не более, чем моделью, облегчающей процесс познания такого сложного и многомерного феномена, как развитие человека.

Говоря о содержательной стороне предлагаемой схемы, можно отметить следующее. На уровне жизнедеятельности ставится задача смысла жизни (не случайно этой теме в психологии уделяется пристальное внимание), на уровне конкретного возраста — глобальные нормативные задачи этапов жизненного пути, на уровне локальных проблем задачи развития определяются наличными условиями деятельности (например, конкретный телесный недуг или потеря конкретного близкого человека). Таким образом, по мере поднятия по иерархической лестнице задач развития вырастает значимость ядра «Я» субъекта развития, а по мере спуска — значение внешних по отношению к субъекту, постоянно изменяющихся условий.

3. Ведущей деятельностью мы называем деятельность по решению задач развития. Ее конкретное содержание может быть любым, важно лишь, чтобы она позволяла эффективно решать поставленные задачи. При формулировании возрастных нормативов следует отказаться от использования конкретных содержаний для обозначения ведущей деятельности каждого возраста (таких как, например, «игра» или «общение»), так как задачи развития могут иметь разные способы решения.

Здесь возникает один нюанс: мы уже писали, что задачи развития имеют определенную структуру, проводили параллель между этой структурой и структурой деятельности, предложенной А. Н. Леонтьевым. Так вот, ведущая деятельность как таковая соотносится с задачами развития определенного достаточно генерализованного порядка, в то время как конкретные действия и операции, составляющие ее содержание, имеют целью решение более мелких задач развития.

4. **Новообразования**, таким образом, есть продукт деятельности по решению задач развития, поставленных в рамках значимых для субъекта отношений с миром, называемых также ситуацией развития. Важно понимать, что эта деятельность может быть в разной степени результативной, а значит, и новообразования могут формироваться разные. Этот момент ярко представлен в концепции Э. Эриксона, который говорит о позитивных и негативных новообразованиях и рассматривает новообразования каждого возрастного этапа как антагонистические пары. Будучи по определению продуктами решения задач развития, новообразования могут выступать для самого субъекта как средства решения этих задач или как побочные продукты (в случае если субъект не хотел развивать в себе то или иное качество).

Динамика возраста как отношение субъекта к компонентам структуры психологического возраста

В общем виде динамику психологического возраста можно описать следующим образом. Оказавшись в определенной *ситуации развития*, субъект рано или поздно замечает заложенное в ней несоответствие, зазор — так перед ним возникает определенная *задача развития*, требующая активности по своему решению. Деятельность по решению этой задачи приобретает характер ведущей и приводит к перестройке субъекта, формированию определенного *психического новообразования*, без которого задачу не решить. То есть психическое новообразование возникает как средство решения задачи развития, но вместе с тем оказывается и важнейшим продуктом деятельности по решению задачи развития. Иными словами, решение задачи развития приводит не только к изменению ситуации вокруг субъекта, но и к изменению его самого, которое принято обозначать как появление новообразования. Произошедшие изменения порождают новую ситуацию развития — новые значимые отношения, — и сценарий повторяется, но на этот раз категории наполнены уже иным содержанием, специфичным по отношению к новому психологическому возрасту.

Все это верно. Но, как нам кажется, недостаточно психологично. Процесс описан настолько механически детерминированно (вот уж действительно — «развитие — момент вынужденный»), что не оставляет места психическому. Четыре компонента — как четыре шестерни или четыре вала — передают механическую энергию друг на друга и приводят систему в движение. Где же психическое в этой схеме? В буквальном смысле, между строк и — между структурных компонентов. Оно, подобно машинному маслу, смазке, обволакивает стыки структурных компонентов возраста (валов). «Качество» этой смазки играет решающую роль в том, будет ли система двигаться или же останется неподвижной.

Психическая (читай — ориентировочная) часть процесса развития заключается в том, чтобы опознать каждый структурный компонент своего возраста и принять для себя его онтологическую сущность, внутренне с ним согласиться. Давайте теперь переформулируем нашу динамическую схему, сосредоточив внимание на психическом компоненте.

Оказавшись в определенной ситуации развития, субъект рано или поздно замечает (или не замечает) заложенное в ней несоответствие, зазор. Замечив его, он может принять или не принять решение как-то его устранить, изменив внешний мир или себя. То есть он может принять или не принять определенную задачу развития. Деятельность по решению этой задачи на усмотрение субъекта может занять различное место в иерархии — быть второстепенной или приобрести характер ведущей. В последнем случае активное решение подзадач приведет к перестройке субъекта, формированию определенного психического новообразования, без которого основную задачу не решить.

Использование предлагаемой схемы для описания старости как психологического возраста

Жизненные изменения, происходящие в старости, емко описаны Р. Пеком. Он отмечает такие моменты, как прекращение профессиональной деятельности, ухудшение самочувствия и ощущение приближающейся смерти. Пожилой человек оказывается в ситуации, когда большая часть социальных ролей перестает существовать: «люди перестают работать — уходят на пенсию; они перестают быть начальниками; они перестают быть детьми — хоронят своих родителей; они перестают быть родителями — их дети встают на ноги и заводят собственные семьи...» [8, с. 11]. Физические кондиции тоже, как правило, оставляют желать лучшего.

Таково описание внешних изменений. В зависимости от того, в какие отношения с этими изменениями вступит субъект, можно будет говорить о различных траекториях его дальнейшего жизненного пути: траектории *инволюции*, *адаптации* или *собственно развития*.

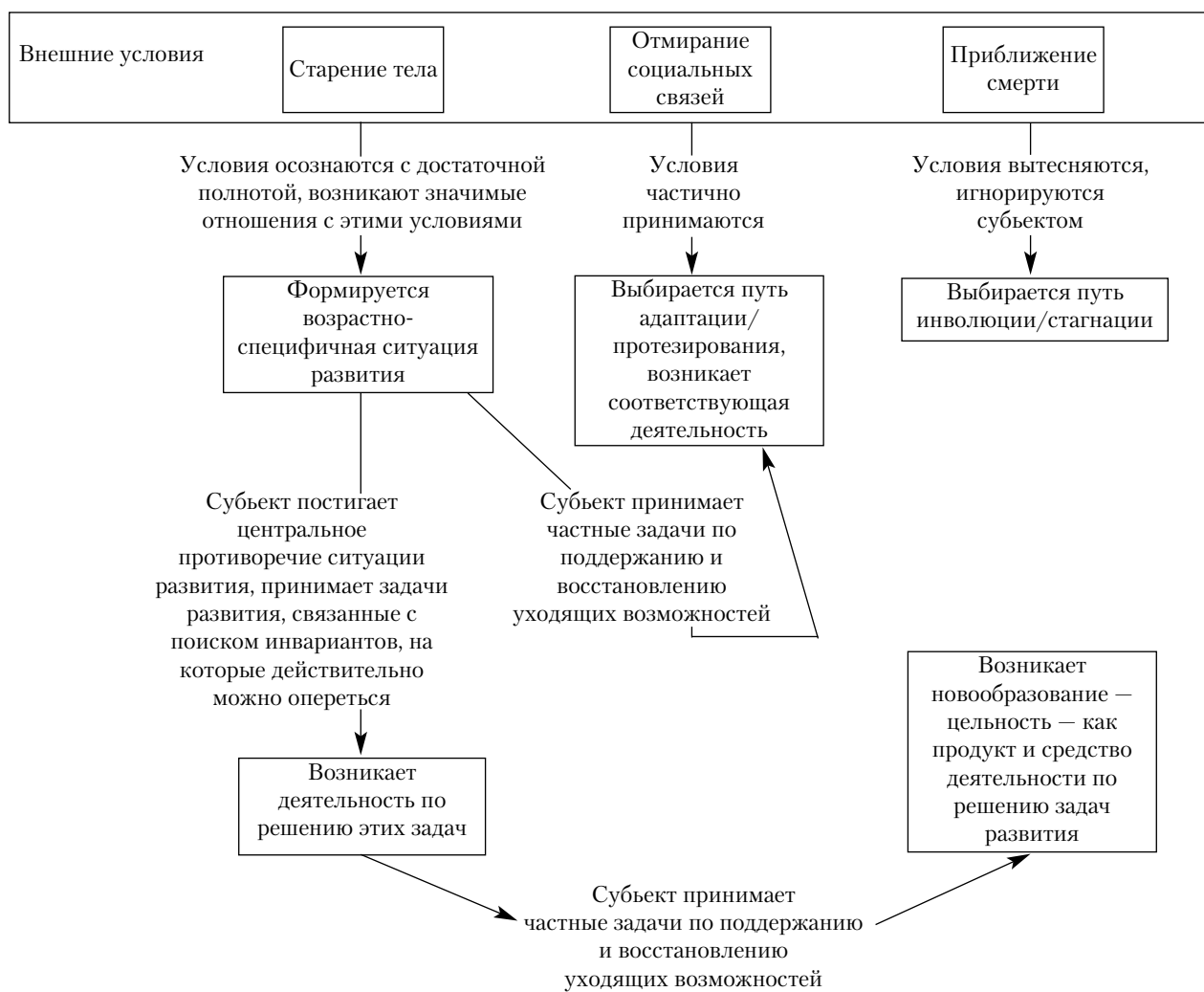
В первом случае защитные механизмы личности (в особенности, отрицание) надежно блокируют адекватное восприятие действительности, и пожилые люди пытаются игнорировать потерю социальных связей, угасание тела и приближение смерти. Они с поразительной ловкостью обходят проблему, стараясь не замечать все три описанных фактора. Идентичность может строиться не на настоящем, а на прошлом. Так, на вопрос «Кто я?» пожилые отвечают, как будто их спросили, кем они были раньше. Доходит до «смешного», в качестве ответа появляются формулировки вроде «[Я...] раньше была здорова» или «[Я —] бывший инженер», т. е. фактичес-

ки происходит ответ на другой вопрос — «Кем я был?» [2]. Ситуация усугубляется еще и тем, что ряд стереотипов, закрепленных в общественной практике, поддерживает такую «слепоту»: тема смерти и увядания оказывается табуирована, немногие люди, с которыми продолжает общаться пожилой человек, стараются уклониться от разговоров об этих важных вещах, предпочитая более «веселые» темы. То есть защитные механизмы личности прорастают и сплетаются с «защитными механизмами общества», образуя своего рода панцирь, блокирующий адекватное восприятие реальности и препятствующий развитию.

Возвращаясь к понятийному аппарату возрастной психологии, можно сказать, что в вышеприведенном примере ситуации развития как таковой не возникает, а значит, не может быть и самого развития. Пожилой человек отказывается видеть и вступать в отношения с изменяющейся реальностью. В то же время его окружение («жюри», которое, согласно П. Хеймансу [13], ставит перед субъектом задачу развития и оценивает успешность ее выполнения) также отказывается выполнять свои функции. Пожилой человек как бы попадает в ситуацию из

сказки Г. К. Андерсена «Новое платье короля». Таким образом, в описанном нами случае не происходит ни развития как такового, ни хотя бы адаптации пожилого человека к наличным условиям. Имеет место лишь их игнорирование. Такую траекторию мы называем траекторией *инволюции*.

Другой путь — путь *адаптации*, приспособления к условиям (напомним, мы говорим о трех основных моментах: отмирание социальных связей, физическая немощь и приближающаяся смерть). В данном случае психологические защиты работают более избирательно, и табуированной оказывается только тема смерти. При таком взгляде сужение круга общения и старение тела воспринимаются просто как досадные спутники старости, с которыми необходимо бороться, чтобы сделать жизнь пожилого человека более комфортной. На помощь старикам приходит медицина и социальная служба и начинается огромная работа по «протезированию». Причем протезами заменяются не только ветхие органы и системы организма, но и оскудевающий круг общения [12]. В рамках данного пути происходит попытка оживить социальные связи человека, встроить его в новые отношения, организовать досуг, активизировать межпо-



Траектории жизненного пути в старости

коленные контакты, занять посильной общественно-полезной деятельностью и т. п.

Важно подчеркнуть, что путь адаптации не может быть признан путем развития ни с какими оговорками. На пути адаптации развитие ничуть не более возможно, чем на пути инволюции, но если там мы говорили о ситуации «голового короля», то здесь уместно вспомнить о соловье из другой сказки Андерсена и его «золотой клетке». Внешне благоприятные условия — «гальванизированные» тело и социальные связи — в действительности осложняют развитие, маскируя заложенное в социальной ситуации развития противоречие и отсрочивая необходимость решения нормативных задач развития старости. Фактически субъект развития, выбрав путь адаптации, лишает себя старости и «застревает» на предыдущем возрастном этапе.

Наконец, третий путь — путь *развития*. Он предполагает постоянную работу субъекта и смелость увидеть мир таким, какой он есть. Во-первых, субъект должен заметить вышеперечисленные внешние обстоятельства (увядание тела, отмирание социальных связей, скорую смерть) и вступить с ними в определенные отношения. Естественно, чем острее ситуация и чем тяжелее ее не замечать субъекту, тем вероятность возникновения таких отношений выше.

Следующим шагом является расшифровка заложенного в ситуации развития противоречия, или «зазора». На наш взгляд, он заключается в невозможности далее строить идентичность на таких привычных опорах, как тело или социальный статус. Это «открытие» кажется совершенно очевидным, и направление дальнейшего движения указывается старому человеку однозначно и недвусмысленно: тело болеет, социальные роли рушатся, значит, ни на то ни на другое уже нельзя опереться. А вместе с тем необходимость опереться на что-то непреходящее сильна как никогда, так как впереди маячит и неотвратимо приближается такое важное событие, как смерть, перед лицом которой ни сильное тело, ни высокое социальное положение не имеют смысла.

Человеку необходимо найти определенные инварианты, не меркнувшие перед лицом смерти, опора на которые поможет оказаться готовым к встрече с ней. Такими инвариантами могут стать новообразования предыдущих возрастных периодов, а в работе по их поиску может помочь пересмотр собственного жизненного пути. Это только один из возможных путей, но мы ограничимся его рассмотрением, так как он наиболее хорошо описан в литературе.

Э. и Дж. Эриксоны составили таблицу, в которой показали, как в старости проявляются новообразования предшествующих периодов жизненного цикла. Приведем ее здесь (по: [16]).

Проведя особую внутреннюю работу по выискиванию определенных инвариантов в собственной жизни, субъект также организует их в определенную структуру. Мы видим, что эти ранее автономные качества в старости предстают как грани единого кристалла самости, того самого, который рождается из

интеграции всех новообразований отдельных возрастных периодов.

Таким образом, целостность, интегративность, являющаяся, по Э. Эриксону, центральным новообразованием пожилого возраста, предстает не только как принятие собственного жизненного пути, но и как интеграция, обобщение новообразований, развитых на этом пути. В принципе, второе следует из первого: принятие пути включает интеграцию его новообразований, но именно эта, более узкая трактовка, представляет значительный интерес. Дело в том, что такое понимание центрального новообразования поздней зрелости в контексте нашего трехлетнего представления о задачах развития и соответствующих новообразованиях наталкивает на мысль о том, что целостность, о которой говорит Э. Эриксон, если посмотреть на нее через предлагаемую нами призму, есть новообразование не среднего, а высшего уровня, т. е., по сути, — цель всей человеческой жизни. Такой вывод вполне резонен, ведь старость завершает жизненный цикл.

Нам представляется, что центральным новообразованием поздней зрелости является интегрированность. Она же является и центральным новообразованием всей человеческой жизни (новообразованием высшего уровня). Оно достижимо (если достижимо вообще) при условии решения всех предшествующих старости задач развития и представляет собой «гештальт» приобретенных при этом новообразований (среднего уровня).

Следующей ступенькой развития является новая перестройка ситуации развития. Отношения с телом

Таблица
Новообразования всех периодов человеческой жизни и их проявление в старости

| Конфликт и новообразование | Проявления в старости |
|---|---|
| Целостность — отчаянье, мудрость | Экзистенциальная идентичность, чувство целостности, достаточное, чтобы преодолеть физическую дезинтегрированность |
| Генеративность — стагнация, забота | Забота о других, участие, эмпатия, милосердие |
| Интимность — изоляция, любовь | Чувство многозначности межличностных отношений, ценность нежности и свобода любви |
| Идентичность — спутанность идентичности, преданность | Чувство многозначности жизни, слияние сенсорного, логического и эстетического восприятия |
| Чувство достижения — неполноценность, компетентность | Принятие курса жизни и нереализовавшихся надежд |
| Инициатива — вина, целеполагание | Юмор, эмпатия, стойкость (resilience) |
| Автономия — стыд, воля Базовое доверие — недоверие, вера | Принятие жизненного цикла Осознание взаимозависимости и связанности |

и социумом перестают быть значимыми и тем самым уходят из поля ситуации развития. Теперь все ее содержание составляют отношения с приближающейся смертью, но человек, в отличие от прошлого периода, получает надежную опору в этих отношениях. Он достиг целостности и знает, что ответить на все «вечные вопросы».

...

Итак, мы рассмотрели существующие схемы психологического возраста и убедились, что ни одну из них нельзя признать универсальной. Вместе с тем

видно, что предлагаемая в данной статье схема соответствует критериям универсальности. В частности, она позволяет целостно и полно описать старость как психологический возраст, а также вписать ее в контекст всего жизненного цикла. В дальнейшем нам бы хотелось проделать подобную работу в отношении остальных возрастных периодов, продуктом которой явилась бы не только формальная схема структуры и динамики психологического возраста, но и определенное содержание, нормативно наполняющее ее в каждый возрастной период.

Литература

1. *Авдиенко Г. Ю.* Понятие образовательной среды как фактора, определяющего психическое развитие обучающегося // Современные проблемы психологии развития и образования человека. СПб., 2010.
2. *Бороздина Л. В., Молчанова О. Н.* Особенности самооценки в позднем возрасте // Лидерс А. Г., Краснова О. В. Психология старости и старения: Хрестоматия. М., 2003.
3. *Выготский Л. С.* Лекции по педологии. Ижевск, 2001.
4. *Выготский Л. С.* Проблема возраста. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. М., 1984.
5. *Леонтьев А. Н.* Учение о среде в педологических работах Л.С. Выготского (критическое исследование) // Вопросы психологии. 1998. № 1.
6. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
7. *Леонтьев А. Н.* К теории развития психики ребенка // Проблемы развития психики. М., 1959.
8. *Лидерс А. Г.* Кризис пожилого возраста: гипотеза о его психологическом содержании // Психология зрелости и старения. 2000. № 2.
9. *Подольский А. И.* Интериоризация как средство операционализации понятия «задача развития» // Процессы психического развития: в поисках новых подходов / Под ред. А. И. Подольского, Я. тер Лаака, П. Хейманса. М., 1994.
10. *Ремшмидт Х.* Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности. М., 1994.
11. *Слободчиков В. И., Цукерман Г. А.* Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии. 1996. № 5.
12. *Фролов Ю. И., Тищенко Э. Н.* Решение конкретных проблем с помощью «социального протезирования» // Лидерс А. Г., Краснова О. В. Психология старости и старения: Хрестоматия. М., 2003.
13. *Хейманс П. Г.* Концептуализация и операционализация задач развития // Процессы психического развития: в поисках новых подходов / Под ред. А. И. Подольского, Я. тер Лаака, П. Хейманса. М., 1994.
14. *Хомская Е. Д.* Нейропсихология: 4-е изд. СПб., 2005.
15. *Эльконин Д. Б.* К вопросу о периодизации развития в детском возрасте // Избранные психологические труды. М., 1989.
16. *Goleman D.* Erikson, in his own old age, expands his view of life. The New York Times. 1988. June 14.
17. *Havigherst R. J.* Developmental Tasks and Education, 3rd ed. N. Y., 1972.

Definitions of the structure of psychological developmental periods: explanatory and descriptive potential in application to old age

A. S. Belorusetz

Ph.D. Student, Developmental Psychology Department, Faculty of Psychology, M.V. Lomonosov Moscow State University, psychologist at the closed joint-stock company «Humanitarian Technologies Laboratory»

Yu. I. Frolov

Ph.D. in Psychology, Assistant Professor, Developmental Psychology Department, Faculty of Psychology, M. V. Lomonosov Moscow State University

The paper analyses different Russian theoretical approaches describing the structure of psychological developmental periods (ages) by L. S. Vygotsky, A. N. Leontiev, D. B. Elkonin, and a scheme based on the concept of «developmental task» proposed by R. Havighurst. The strong and weak points of these approaches are analysed. The criteria of a universal scheme for all ages are formulated (exhaustiveness, consistency, methodological novelty). The authors conclude that no such scheme has been created to date and propose an original scheme of age structure, constructed in accordance with the proposed principles. The components of the age structure include developmental situation (the reasons for abandoning its social characteristic are discussed in detail), developmental tasks (the idea to develop an hierarchy of those tasks is proposed), leading activity, and new formations associated with each age period. Also considered is the place of the subject that develops within the proposed scheme. The scheme is applied to a specific developmental period of old age. Three different life paths in old age (involution, adaptation, and development) are differentiated based on relationship between the subject and the different elements of the psychological age period structure. Based on the example provided by these three paths, the psychological aging dynamics is analysed.

Keywords: psychological age, age structure, leading activity, developmental situation, new formation, developmental tasks, age dynamics, old age, developmental paths in old age.

References

1. Avdienko G. Yu. Ponyatie obrazovatel'noi sredy kak faktora, opredelyayushogo psicheskoe razvitiye obuchaemogo // *Sovremennye problemy psikhologii razvitiya i obrazovaniya cheloveka*. SPb., 2010.
2. Borozdina L. V., Molchanova O. N. Osobennosti samoocenki v pozdnem vozraste // *Liders A. G., Krasnova O. V. Psikhologiya starosti i stareniya*: Hrestomatiya. M., 2003.
3. Vygotskii L. S. Lekcii po pedagogii. Izhevsk, 2001.
4. Vygotskii L. S. Problema vozrasta. *Sobranie sochinenii*: V 6 t. T. 4. M., 1984.
5. Leont'ev A. N. Uchenie o srede v pedagogicheskikh rabotakh L.S. Vygotskogo (kriticheskoe issledovanie) // *Voprosy psikhologii*. 1998. № 1.
6. Leont'ev A. N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M., 1975.
7. Leont'ev A. N. K teorii razvitiya psihiki rebenka // *Problemy razvitiya psihiki*. M., 1959.
8. Liders A. G. Krizis pozhilogo vozrasta: gipoteza o ego psikhologicheskom sodержani // *Psikhologiya zrelosti i stareniya*. 2000. № 2.
9. Podol'skii A. I. Interiorizatsiya kak sredstvo operatsionalizatsii ponyatiya «zadacha razvitiya» // *Processy psicheskogo razvitiya: v poiskah novykh podhodov* / Pod red. A. I. Podol'skogo, Ya. ter Laaka, P. Heimansa. M., 1994.
10. Remshmidt H. Podrostkovyi i yunosheskii vozrast. *Problemy stanovleniya lichnosti*. M., 1994.
11. Slobodchikov V. I., Cukerman G. A. Integral'naya periodizatsiya obshego psicheskogo razvitiya // *Voprosy psikhologii*. 1996. № 5.
12. Frolov Yu. I., Tishenko E. N. Reshenie konkretnykh problem s pomosh'yu «social'nogo protezirovaniya» // *Liders A. G., Krasnova O. V. Psikhologiya starosti i stareniya*: Hrestomatiya. M., 2003.
13. Heimans P. G. Konceptualizatsiya i operatsionalizatsiya zadach razvitiya // *Processy psicheskogo razvitiya: v poiskah novykh podhodov* / Pod red. A. I. Podol'skogo, Ya. ter Laaka, P. Heimansa. M., 1994.
14. Homskaya E. D. *Neiropsikhologiya*: 4-e izd. SPb., 2005.
15. El'konin D. B. K voprosu o periodizatsii razvitiya v detskom vozraste // *Izbrannye psikhologicheskie trudy*. M., 1989.
16. Goleman D. Erikson, in his own old age, expands his view of life. *The New York Times*. 1988. June 14.
17. Havigherst R. J. *Developmental Tasks and Education*, 3rd ed. N. Y., 1972.

Социальная депривация и дизонтогенез как условия развития личности подростка

И. Ю. Кулагина

кандидат психологических наук, декан факультета повышения квалификации Московского городского психолого-педагогического университета

Е. А. Поляков

кандидат психологических наук, доцент факультета экстремальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета

В статье представлены результаты исследования личностных особенностей подростков — воспитанников детских домов с нормативным развитием и проблемами в развитии (задержкой психического развития, умственной отсталостью — т. е. отставанием в развитии как формой дизонтогенеза). При сравнении с подростками, воспитываемыми в семьях, выявлена специфика становления в подростковом возрасте мотивации, ценностных ориентаций, восприятия времени и агрессивности социальных сирот. Показано, что при нормативном развитии и ЗПР в условиях закрытого образовательного учреждения интенсивно развивается гедонистическая мотивация, подчиненная принципу удовольствия, повышается агрессивность в ситуациях фрустрации и снижается субъективная скорость воспринимаемого времени. Личностное развитие умственно отсталых подростков, отличающихся повышенной конформностью, при отсутствии внешних асоциальных влияний оказывается более близким к нормативному. Предполагается, что воспитательный эффект в коррекционном интернате VIII вида ситуативен. В статье обсуждаются вопросы роли условий воспитания и дизонтогенеза в развитии личности.

Ключевые слова: социальная депривация, дизонтогенез, подростковый возраст, развитие, мотивация, ценностные ориентации, темпоральные переживания, агрессивность, поведенческие паттерны.

Обращение к проблеме сиротства, воспитания детей и подростков в закрытых образовательных учреждениях, прежде всего, имеет практическую значимость. Увеличение числа социальных сирот как с нормативным развитием, так и проблемами в развитии, поиски альтернативных форм воспитания делают эту проблему в настоящее время крайне актуальной. В то же время ее изучение позволяет лучше понять ход онтогенетического развития, роль социальных факторов в этом процессе.

Социальная депривация и дизонтогенез являются, по сути, факторами развития, определяющими специфику процесса становления личности. В то же время социальную депривацию и дизонтогенез можно рассматривать как условия развития личности, подчеркивая тем самым целостность процесса развития (саморазвития) личности ребенка и подростка. Этот подход (противопоставлявшийся в свое время теории факторов) наиболее ярко выражен в Московской психологической школе. Приведем две цитаты — из статьи Л. С. Выготского и выступления П. Я. Гальперина.

«Искусственный дуализм среды и наследственности уводит нас на ложный путь, он заслоняет от нас тот факт, что развитие есть непрерывный самообуславливаемый процесс, а не марионетка, управляемая дерганьем двух ниток» [6, с. 309].

«Развитие ребенка... нельзя представлять как взаимодействие отдельных факторов: полученной им организации, общего влияния среды, воспитательно-го влияния; прежде всего следует подчеркнуть момент саморазвития ребенка. Только внутри этого саморазвития имеет значение каждый из перечисленных факторов, а также много других моментов» [33, с. 126].

Один из крайне неблагоприятных вариантов условий воспитания и, в то же время, негативный фактор развития ребенка — социальная депривация. Максимально раннее и тотальное воздействие этого фактора приводит к наиболее тяжелым последствиям в развитии. При материнской депривации наблюдается явление госпитализма — недостаточность активности ребенка, его включения в общение и предметную деятельность, замедление не только психического, но и физического развития (Дж. Боулби, Р. Шпиц и др.). У ребенка, не имеющего опыта жизни в семье, на протяжении всего детства проявляются нарушения эмоциональной сферы и интерперсональных отношений [48].

Чаще всего дети оказываются в закрытом детском учреждении не в младенческом, а в более позднем возрасте, тем более что в последнее время увеличивается число социальных сирот, т. е. детей, оставшихся без попечения родителей, которые лишены

родительских прав, осуждены или отказались от ребенка (социальные сироты составляют более 90 %, по данным Л. М. Шипицыной [49] и А. М. Щербаковой [17]). Но и в этом случае социальная депривация приводит к своеобразию развития.

О развитии личности при воспитании в условиях детского дома или интерната известно достаточно много. Нас интересует в данном случае подростковый возраст — период, переходный от детства к зрелости, в котором, несмотря на интенсивное развитие и общую неустойчивость, начинается стабилизация личностных особенностей и поведенческих паттернов [42]. Кроме того, мы рассмотрим особую категорию подростков — социальных сирот — с нарушенным ходом онтогенетического развития, т. е. дизонтогенезом (по классификации В. В. Лебединского [25], это два варианта отставания в развитии — недоразвитие и задержанное развитие, представленные умственной отсталостью и задержкой психического развития).

Взаимоотношения со сверстниками и взрослыми в детских домах и интернатах

Все исследователи отмечают яркую эмоциональную окрашенность межличностных отношений воспитанников детских домов и интернатов. Но существуют разные представления об эмоциональном знаке взаимоотношений. В психологической литературе есть сведения, с одной стороны, о почти родственных отношениях между сверстниками, способствующих появлению чувства защищенности [41; 40], а с другой стороны — об обособленности групп детей, живущих в интернате, жестоком обращении друг с другом, преобладании агрессии и страха [29; 13].

Как считает М. Ю. Кондратьев [19], и глубокие дружеские связи подростков, и откровенная враждебность в их отношениях могут быть представлены в рамках одной и той же группы. В закрытом учреждении подростки вынуждены находиться в системе ежедневных тесных контактов, что резко снижает возможность формирования спокойных, ровных, устойчивых отношений. Поэтому и отношения, близкие к семейным, и вражда, агрессия приобретают «истеричный» оттенок, т. е. значимые эмоционально-позитивные и негативные контакты складываются в основном как избыточно насыщенные.

Отношения в закрытом учреждении зависят от интрагрупповой статусной иерархии. В частности, подростки, имеющие низкий статус в сообществе сверстников, получают низкие оценки своих личностных и физических качеств, что свидетельствует об ограниченном, усеченном «личностном различии» низкостатусных в группе. Устойчивые дружеские диады и триады образуются в большинстве случаев из представителей одного статусного слоя.

Такой ролевой «перекосяк» в отношениях значимости подростков в условиях детского дома или интерната усиливается, если высокий статус воспитанника подкрепляется администрацией. Концентрация

неформальных и формальных полномочий в одних руках обычно приводит к упрочению статусной иерархии, к большей дискриминации низкостатусных членов группы и повышению самооценки лидера. В этой ситуации возможно и острое противостояние лидера и группы [19].

В закрытом учреждении у детей и подростков формируется особое «чувство Мы». Считается, что этот феномен помогает преодолеть социальную депривацию: воспитанник, не являясь зрелой личностью, не может найти опору в собственном внутреннем мире и находит ее в единении со сверстниками, имеющими тот же опыт и находящимися в тех же условиях [29].

Яркие проявления «чувства Мы» наблюдаются при резкой смене привычных условий, вызывающей тревогу — в незнакомой обстановке, при смене территории (А. Фрейд, С. Дан, Й. Лагмейер, З. Матейчик, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых и др.).

«Чувство Мы» сохраняется длительное время. Взрослые, перенесшие социальную депривацию в детстве, остаются повышенно критичными по отношению к другим и испытывают недоверие ко всем, кроме членов своей группы. Вместе с тем взрослые выпускники сиротских учреждений ориентированы на поиск поддержки вне своего семейного круга, а не на усиление близких родственных отношений. В процессе их адаптации в открытом социуме на становление супружеских и детско-родительских отношений оказывают негативное влияние феномены, возникшие в закрытом учреждении, — эмоциональная холодность, экстернальность, феномен детдомовского «мы» [34].

Межличностные отношения со сверстниками для личностного развития являются во многом определяющими в подростковом возрасте, но крайне важны также отношения со взрослыми-педагогами. Они имеют свою специфику из-за ряда факторов.

В семье ребенок или подросток чувствует себя защищенным, веря в помощь родителей при неблагоприятных обстоятельствах. Воспитанник детского дома в своем окружении или не видит защитника, или воспринимает в этом качестве сверстника (но не учителя или воспитателя) и очень рано начинает полагаться на собственные силы. Воспитанник детского дома переживает постоянный дефицит общения с широким социумом и испытывает недоверие к взрослым (в том числе педагогам), связанное с прошлым жизненным опытом (приобретенным в семье с алкоголиками, душевнобольными родственниками, при жестоким обращении и т. п.). Педагоги, в свою очередь, преимущественно ориентированы не на личностное развитие воспитанников, а на поддержание порядка, предусмотренного режимом закрытого учреждения (учебно-дисциплинарную модель воспитания).

В результате для подростков педагог абсолютно авторитетен или неавторитетен независимо от ситуации. Для большинства подростков воспитатели референтны, но часто получают негативные характеристики (учитывается мнение педагога при негативном

к нему отношении). То есть фиксируется референтность роли педагога, а не референтность его личности, характерная для подросткового возраста в условиях социальной депривации [21].

Таким образом, являясь источником, порождающим депривацию, нарушение общения со взрослыми само оказывается затем под влиянием этого фактора [40]. Неоптимальность общения воспитанника закрытого учреждения с педагогами становится одной из главных причин поиска альтернативных форм устройства жизни социальных сирот (усыновление, детские дома семейного типа, патронатные семьи и др.).

Многие личностные особенности социальных сирот обусловлены системой отношений в детском доме или интернате. Когда воспитатели и учителя оказываются лишь носителями знаний и образцов поведения, а не «источником жизненного смысла», и знания и образцы усваиваются воспитанником формально, возникает феномен «отчуждения своего опыта» [43]. Если педагог незначим или не может связать предлагаемую им картину мира с прошлым жизненным опытом воспитанника, сохраняются старые паттерны поведения и ценности, принесенные из неблагополучной семьи, идеализируются образы родителей. Именно значимые другие, явление отраженной субъектности [36] определяют систему отношений ребенка или подростка с миром, ее стабилизацию или изменение. В то же время в субъективной картине мира сирот наиболее нарушенной является область построения отношений с другими людьми [34].

Агрессивность и ее проявления в детских домах и интернатах

Поскольку дети и подростки, оказавшиеся в условиях социальной депривации, испытывают трудности или вообще не способны к установлению конструктивных, эмоционально адекватных отношений с другими, для них характерны проявления агрессивности. Отмечая эту особенность, психологи объясняют ее разными причинами: неблагополучной наследственностью (социальные сироты — дети из неблагополучных семей, в которых часто встречаются алкоголизм и психические заболевания); системой воспитания в детских домах, построенной на беспрекословном подчинении педагогам; отсутствием или разрушением привязанности к близким, неудовлетворением потребностей в материнской любви, неформальном общении, взрослом как идеале и т. п.; искаженным развитием «Я-концепции», при котором чувство своего «Я» у подростка возникает в процессе и результате агрессивного поведения, и т. д. [14].

По Л. И. Божович, развитие личности происходит не в процессе адаптации к внешним требованиям, а в постоянной творческой активности, направленной на изменение себя и окружающего мира. Исходя из этого, А. М. Прихожан и Н. Н. Толстых констатируют отклонения от истинного пути личностного развития в условиях детского закрытого учре-

ждения. «Этот тип отклонений можно описать как недоразвитие внутренних механизмов опосредования, формирование которых... создает возможность перехода от реактивного, ситуационного, к активному, свободному поведению» [40, с. 243].

Недоразвитие данных механизмов компенсируется у воспитанников детских домов и интернатов формированием различных защитных образований. Поэтому вместо становления произвольности поведения у них появляется ориентация на внешний контроль, вместо умения самому справиться с трудной ситуацией — аффективные реакции на нее, обида, агрессия, перекладывание ответственности на других.

Проявлением агрессивности в отношениях и поведении способствует «социальная дезориентация», связанная с пониженной чувствительностью ребенка и подростка к социальным нормам, что считается одним из последствий социальной депривации. В подростковом возрасте при социальной дезориентации часто складывается представление о враждебности и несправедливости окружающего мира, ведущее к самосознанию изгоя, асоциальным установкам и агрессии [17].

О повышенной агрессивности подростков-социальных сирот в психологическом эксперименте свидетельствует то, что они дают экстрапунитивных реакций («внешнеобвинительных», направленных на других) в три раза больше, чем реакций, связанных с обвинением себя [40]. В ситуации фрустрации их реакции в большинстве случаев имеют «препятственно-доминантный» характер, тогда как у подростков из семей — «необходимо-упорствующий», т. е. социальные сироты фиксируются на препятствии вместо того, чтобы искать конструктивное решение — выход из конфликтной ситуации [8]. У мальчиков-подростков из детского дома уровень агрессивности выше, а чувство вины после агрессивных действий значительно меньше, чем у мальчиков из благополучных семей [49].

Наблюдения и беседы показывают, что действия окружающих, в том числе родственников, часто воспринимаются подростком-воспитанником закрытого учреждения как повод для конфликта. Иногда подросток ничего не может сказать о судьбе родных братьев и сестер, равнодушно или агрессивно реагирует на разрыв отношений с ранее близкими людьми. Дети и подростки практически не имеют родственной привязанности к сиблингам [14].

Наиболее ярко агрессия проявляется во взаимоотношениях с подростками, живущими в семьях, которые воспринимаются как чужие. Враждебные чувства и агрессивное поведение, кажущееся со стороны неожиданным, немотивированным и бессмысленным, направляются на более благополучных сверстников в соответствии с внутригрупповыми ценностями. «Чувство Мы», объединяющее подростков из детского дома или интерната, противопоставляет их представителям другого мира. Последним отказывается в субъектности и любые действия по отношению к ним оказываются оправданными [29; 40; 49 и др.].

Большая агрессивность подростков, находящихся в условиях социальной депривации, по сравнению с подростками, живущими в семьях, сочетается с их большей интровертированностью [11] и более высокой тревожностью [3; 8].

Мотивационная сфера подростков-сирот

«Отсутствие постоянной заботящейся значимой фигуры, безусловного принятия, необходимость постоянно приспосабливаться и заслуживать хорошее отношение приводят к снижению активного отношения к жизни» [14, с. 138]. Пассивное отношение к жизни проявляется у подростков, находящихся в закрытом учреждении, в частности, в моральном иждивенчестве — привычке жить по указке (с 10—11 лет), и материальном иждивенчестве — психологии потребительства, уверенности в том, что общество должно их обеспечивать (в конце подросткового возраста, в ранней юности) [17].

Своеобразие мотивационно-потребностной сферы подростков в детских домах и интернатах проявляется в широте, содержании, иерархической организации и динамике ее развития.

Мотивационная сфера подростков—социальных сирот уже, чем их сверстников, воспитывающихся в семьях. В частности, у них меньше представлены мотивы, связанные с развитием личности (формированием полезных черт и избавлением от недостатков). «В целом мотивы воспитанников интерната более однообразны и бедны, чем у обычных подростков» [40, с. 168].

Содержательная сторона мотивации подростков из закрытого учреждения отличается, прежде всего, наличием специфических мотивов, связанных с семейным неблагополучием. Еще одна особенность — ограниченность мотивации ситуацией актуальной жизнедеятельности. В интернате преобладают мотивы, ориентирующие подростка на сегодняшний день или ближайшее будущее, что отражает ограниченность временной перспективы. Мотивация не ориентирует воспитанников закрытых учреждений на будущее, как их сверстников из семей. Кроме того, отдаленное будущее фрустрировано, вызывает у них тревогу, страхи [12].

Мотивация, отражающая профессиональную ориентацию подростка, в интернате своеобразна. В ней не прослеживается поиск своего пути, сомнения и колебания, стремление к истинному самоопределению (что характерно для подростков, живущих в семье). Мотивация устойчива, но противоречива. С одной стороны, принимается путь, навязываемый извне, т. е. условиями жизни, регламентирующими переход в определенное среднее специальное образовательное учреждение. С другой стороны, часто этому сопутствует аффективное неприятие этого пути.

Иерархическая организация мотивационной сферы в условиях социальной депривации и семейного воспитания также различна. Более значимыми и

сильными в интернате оказываются мотивы, связанные с возникающим в подростковом возрасте сексуальным влечением, что выражается в манифестируемой гиперсексуальности воспитанников. «У подростка из интерната к моменту полового созревания часто не оказывается психологических новообразований — интересов, ценностей, нравственно-эстетических чувств, — которые могли бы по силе и значимости конкурировать с пробудившимся половым влечением. Не опосредованное культурными психологическими структурами половое влечение становится у такого подростка “некультурной” потребностью, абсолютно доминирующей в отсутствие конкуренции» [40, с. 207]. О примитивности преобладающей мотивации также свидетельствует наличие сильных, занимающих в VII классе первое ранговое место мотивов, связанных с отдыхом [40; 45].

Динамика развития мотивации социальных сирот в подростковом возрасте не вполне благоприятна. Привязанность мотивации к актуальной ситуации без ориентации на длительную перспективу аналогична мотивационной тенденции, присущей младшим школьникам. В этом плане не прослеживаются существенных сдвигов в развитии [44].

При недостаточном развитии мотивационно-потребностной сферы подростков в условиях социальной депривации наблюдается возможность адекватного усвоения ими ценностей, принятых в обществе. Подростки, оказавшиеся в приюте, могут иметь ту же структуру ценностей (ценностных ориентаций), что и их сверстники, живущие в семьях [39]. Наиболее значимыми для них терминальными ценностями являются семья, здоровье, учеба, любовь, справедливость, свобода.

Самосознание подростков-сирот

В большом исследовании, проведенном А. М. Прихожан и Н. Н. Толстых [40], прослежены отличия самосознания подростков, находящихся в интернате, и подростков, живущих в семьях.

Отмечается разный уровень самопрезентации. В интернате этот уровень значительно ниже, что свидетельствует о недостаточном «богатстве» личности (мотивационно-потребностной сферы как ядерного образования) и невысокой активности.

«Образ Я» подростков из интерната (выражающий то, что является для них наиболее значимым и отличает их от других) включает в себя, прежде всего, формальные сведения — биографические, ролевые, а также сведения о внешности.

Поскольку в интернате одной из наиболее сильных в подростковом возрасте становится сексуальная потребность, она реализуется в соответствующем поведении (ранние сексуальные связи, подростковый промискуитет и т. д.) или в фантазиях, создающих легенды и определенный имидж подростка, и получает соответствующую представленность в его самосознании. Поэтому внешность у данной катего-

рии подростков обычно связана с подчеркнутой сексапильностью. Важность сексуального аспекта «образа Я» объясняется, в частности, тем, что позволяет воспитанникам интерната повысить самооценку, представление о собственной ценности.

В отличие от своих сверстников из семей, воспитанники интерната в самоописаниях крайне редко указывают свои привязанности, интересы и увлечения. Это явление соответствует уже отмеченному факту бедности их мотивации, узости интересов. Кроме того, у них низка степень интенциональности — желания выразить свои потребности, стремления, намерения, преобразовать себя и мир. Также «отсутствует субъективная фиксация определенных аспектов своей мотивации» [40, с. 176]. Последнее, очевидно, связано с недостаточным развитием личностной рефлексии, но, возможно, проистекает и из-за специфической системы ценностей, присущей субкультуре детских домов и интернатов, существующей в дополнение к усвоенным социальным нормативам.

Отражение в «образе Я» черт личности в интернате оказывается чаще всего или простой констатацией, или поводом для противопоставления собственного мнения о себе мнению окружающих, главным образом — педагогов. Здесь не наблюдается того, что характерно для подростков из семей: фиксация некоторых своих черт, особенно негативных, становится отправной точкой в стремлении их исправить или совершенствовать. В условиях социальной депривации проявляется ситуационность, отсутствие глубокой временной перспективы и постановки далеких целей, что препятствует формированию мотивов саморазвития. Это отражается не только на поведенческом уровне (психологами отмечается интеллектуальная пассивность и важность умения не выделяться в группе, не проявлять свою личность), но и на уровне самосознания.

В интернате наиболее значимы для «образа Я» характеристики, воспринимаемые окружающими — внешность и поведение, — даже в VII и VIII классах. Эти характеристики присущи «образу Я» одиннадцатилетних подростков, живущих в семьях. Позже, в процессе интенсивного развития самосознания, для них становятся более значимыми собственные представления о себе — своих способностях, интересах, умениях, чертах личности. Меньшая содержательность, глубина «образа Я» старших подростков — воспитанников интерната отражает отсутствие должной динамики развития самосознания.

Оказалась одинаково значимой в обеих группах подростков (живущих и в интернате, и в семьях) только одна сфера жизни, представленная в «образе Я» — отношения с окружающими людьми, что является возрастной закономерностью. Подростки в силу своего возраста ориентированы на общение (прежде всего со сверстниками, но также и со взрослыми, от которых они эмансипируются, отстаивая свою взрослость), и эта тенденция проявляется в разных условиях жизни и воспитания.

Если для подросткового возраста в целом характерна сниженная самооценка, то наиболее ярко данная закономерность проявляется в условиях закрытого учреждения. Низкая самооценка воспитанников интерната является «эхом» оценок учителей и воспитателей. Здесь можно отметить два момента. Во-первых, самооценка, повторяющая оценки взрослых, свойственна детям, а не подросткам. Это еще одно свидетельство недостаточно интенсивного развития самосознания в детском доме или интернате. Во-вторых, как отмечают А. М. Прихожан и Н. Н. Толстых, низкие оценки педагогов вызывают сопротивление, но примитивное и непродуктивное, на поведенческом уровне (запечатлеваясь, несмотря на непринятие, в самооценке, даже в тех же выражениях). В то же время подросток из семьи, недовольный собой, находит объяснения своих негативных особенностей, не унижающие собственного достоинства, и находит возможные выходы из ситуации, стремясь к самосовершенствованию.

В условиях закрытого учреждения недостаточно сформированной формой самосознания становится также идентичность личности подростка, в том числе, из-за отсутствия адекватных моделей полоролевого поведения — гендерная идентичность.

К условиям, затрудняющим развитие самосознания в закрытом учреждении, относят, кроме отсутствия близких взрослых, к которым подросток испытывает привязанность, смену воспитателей, разрывающую непрерывность отношений и опыта подростка; отсутствие субъектной позиции воспитанника, становящегося объектом ухода, воспитания и обучения; групповой, а не индивидуальный подход педагогов к воспитанникам; жесткая регламентация жизни в детском доме или интернате; отсутствие или недостаточное число мужчин среди сотрудников; феномен «общественной собственности» (отсутствие личных вещей и личного пространства, признаваемых окружающими) и др. [49].

Личностное развитие подростков с задержкой психического развития

Немногочисленные сведения о развитии личности подростков с ЗПР [24; 9; 10 и др.] дают возможность проследить его динамику от младшего школьного к подростковому возрасту. В благополучных условиях воспитания и обучения она позитивна, но нестойка; неблагоприятное изменение условий легко вызывает регресс.

По сравнению с младшим школьным возрастом, в подростковом более адекватными становятся самооценка (хотя она колеблется в соответствии со сменой ситуаций) и уровень притязаний (также колеблющийся обычно в сторону занижения при столкновении с трудностями). Формируется механизм личностной рефлексии, важный для развития самосознания. Появляются новые интересы, «установка на труд».

В то же время у подростков с ЗПР сохраняются проявления личностной незрелости: повышенная эмоциональная возбудимость, негрубые аффективные расстройства, проявляющиеся в колебаниях настроения; ограниченность познавательных интересов, отсутствие типичного для подросткового возраста повышения интеллектуальной активности, любознательности. В поведении слабо выражены «подростковые реакции» (А. Е. Личко) — увлечения, эмансипация, группирование, — но наблюдаются реакции, в норме характерные для более младшего возраста, в частности реакция имитации.

У части подростков с ЗПР появляются нарушения поведения. Для этих «трудных» подростков характерны эмоционально-волевая незрелость, повышенный фон настроения со вспышками раздражительности, склонность к лжи, инфантильная бравада нарушением требований педагогов, конфликтность и непонимание межличностных отношений, отсутствие учебных интересов, податливость влиянию асоциальных групп вне школы. В отдельных проступках, в асоциальных формах поведения могут быть реализованы стремление подростка к самоутверждению, желание обратить на себя внимание [24; 9; 47].

В основе отклоняющегося поведения лежат, прежде всего, нарушения его произвольной регуляции, низкий уровень самоконтроля. Проблемы регуляции деятельности и поведения могут стать «ядром дефекта» [20] при ЗПР.

Несформированность саморегуляции отражается и на учебной деятельности. Относительная успешность деятельности и бесконфликтность поведения достигаются лишь при четком внешнем контроле — со стороны педагогов и родителей [9; 10]. Учебная мотивация невысока, и большинство подростков, неуспешных в массовой школе, оценивают школу негативно, не имеют любимых учителей [15].

Нарушения поведения часто наблюдаются при акцентуациях характера гипертимного, эпилептоидного, шизоидного и неустойчивого типов (А. Е. Личко). Как было выявлено в исследовании Е. Г. Дзугкоевой [10], среди восьмиклассников с ЗПР несколько больше имеющих акцентуации характера эпилептоидного и неустойчивого типов, по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками. У подростков с ЗПР в целом больше выражена агрессивность, направленная на других людей; экстрапунитивных реакций в ситуации фрустрации у них больше, чем интро- и импунитивных реакций. Но это касается тех подростков, которые были поздно помещены в специальную школу для детей с ЗПР. Благоприятные условия воспитания в такой школе, коррекционная направленность обучения не могут сгладить за 1—3 года наметившиеся еще в массовой школе негативные тенденции. У подростков с ЗПР, с I по VIII класс учившихся в спецшколе, показатели близки к показателям подростков с нормативным развитием.

Установлены различия в «образах Я» подростков с ЗПР, воспитывающихся в детском доме и в семьях.

У воспитанников детского дома менее выражены представления о себе как друге, представления о своих интересах и умениях, о своих чувствах, отсутствуют далекая перспектива и профессиональное самоопределение, представления о самостоятельности в «образе Я» [49].

В условиях закрытого учреждения, интерната или детского дома, по данным Л. М. Шипицыной, число подростков с ЗПР, склонных к открытому агрессивному поведению, увеличивается к VIII классу.

Личностное развитие умственно отсталых подростков

В подростковом возрасте развивается эмоциональная сфера. Умственно отсталый подросток способен к сопереживанию, к эмоциональному отклику на состояние другого, но только в доступной его пониманию ситуации. Импульсивные проявления обиды, злости постепенно сглаживаются при благоприятных условиях воспитания и обучения. Но даже к концу подросткового возраста сохраняется непонимание тонких оттенков чувств и особенно чувств, связанных со сложными аспектами морального сознания.

Как подчеркивает В. Г. Петрова, «развитие эмоциональной сферы умственно отсталых школьников в большой мере определяется внешними условиями, важнейшими из которых являются специальное обучение и правильная организация всей жизни детей» [35, с. 70].

Слабые и нестойкие в младшем школьном возрасте мотивы к концу подросткового возраста становятся более устойчивыми, особенно мотивы тех видов деятельности, которые имеют практическую, конкретную основу, в частности, трудовой деятельности (которой уделяется много внимания в коррекционных школах VIII вида).

Реально действующим мотивом, способствующим развертыванию деятельности, становится похвала педагога. При благоприятных условиях воспитания и обучения, специальных усилий взрослых мотивирующую функцию приобретает оценка социальной значимости результатов, которых подросток достигает в своей деятельности. Но коллективистические мотивы совместной деятельности умственно отсталых подростков остаются нестойкими и недостаточно осознанными.

В общении со сверстниками подростки начинают ориентироваться на их личностные качества, привлекательные (в частности, жизнерадостность) или отвергаемые (в частности, агрессивность), в то время как младшие школьники полностью зависели от оценок учителя [35].

У подростков часто сохраняется завышенная самооценка. Ее рассматривают как псевдокомпенсацию в ответ на низкую оценку окружающих [16].

На протяжении подросткового возраста нарастает агрессивность, особенно у мальчиков. Агрессив-

ность может проявляться в чрезмерно жестоких действиях, последствий которых умственно отсталый подросток не понимает. Агрессия расценивается как защитная реакция на трудности и как имитация действий взрослых в конфликтных ситуациях, т. е. воспроизведение семейных паттернов поведения [38]. Агрессия умственно отсталых подростков, по сравнению с агрессией нормально развивающихся сверстников, более устойчива и чаще направлена на людей, чем на предметы [49].

К концу подросткового возраста при умственной отсталости сохраняются недоразвитие высших чувств, интеллектуальная пассивность, низкий интерес к различным видам деятельности и событиям, происходящим в социуме, недостаточная критичность и неадекватная самооценка, агрессивность; проявляются повышенная внушаемость и готовность к принятию асоциальных форм поведения, неумение самостоятельно организовать свой досуг и нежелание самостоятельно благоустроить свой быт, иждивенчество [там же].

Отметим, что повышенная внушаемость и отсутствие инициативы в организации своей жизни не обязательно связаны с воспроизведением асоциальных форм поведения. Развитие не только эмоциональной сферы [35], но многих сторон личности и поведенческих паттернов умственно отсталого подростка в высокой степени зависит от внешних влияний и внешней организации его жизни. Если условия, в которых находится подросток, относительно благоприятны, и внешние воздействия позитивны, их эффективность, при конформности и интеллектуальной пассивности воспитанников, вероятно, может оказаться не ниже, чем при нормативном развитии.

Организация и методика исследования

Целью нашего эмпирического исследования стало уточнение особенностей личностного развития подростков в условиях социальной депривации и при формах дизонтогенеза, вызванных отставанием развития (при задержанном развитии и недоразвитии, по классификации В. В. Лебединского, [25]). Изучались личностные особенности, развитие которых, по данным психологической литературы, оказывается в наибольшей мере своеобразным — мотивационное ядро личности (доминирующая мотивация, связанные с ней темпоральные переживания и ценностные ориентации) и агрессивность.

Задачи исследования:

определить роль социальной депривации в становлении личностных особенностей подростков, сравнив показатели воспитанников детского дома (с нормативным развитием) и их сверстников, воспитывающихся в семьях и обучающихся в школе-гимназии;

установить роль дизонтогенеза в становлении личностных особенностей подростков, сравнив по-

казатели подростков с ЗПР, воспитывающихся в детском доме VII вида (форма дизонтогенеза — задержанное развитие), умственно отсталых подростков, воспитывающихся в коррекционной школе-интернате VIII вида (форма дизонтогенеза — недоразвитие) и подростков с нормативным развитием, воспитывающихся в детском доме.

В исследовании использовались методика В. Н. Колюцкого, И. Ю. Кулагиной «Доминирующая мотивация» (детский вариант при умственной отсталости, подростковый вариант при ЗПР и нормативном развитии [28]); модифицированная методика «Ценностные ориентации» М. Рокича (терминальные ценности — вариант, доступный для умственно отсталых подростков); модифицированная методика «Восприятие времени» М. Вэллича и Л. Грина [50]; тест фрустрационных реакций С. Розенцвейга (детская форма при умственной отсталости, взрослая форма при ЗПР и нормативном развитии).

В исследовании приняли участие 248 подростков (13—17 лет) из образовательных учреждений Москвы — 70 подростков с нормативным развитием — воспитанников детского дома (39 мальчиков и 31 девочка); 54 подростка с ЗПР — воспитанника детского дома VII вида (30 мальчиков и 24 девочки); 50 умственно-отсталых подростков — воспитанников коррекционной школы-интерната VIII вида (26 мальчиков и 24 девочки); 74 подростка с нормативным развитием, воспитывающихся в семьях и обучающихся в школе-гимназии (35 мальчиков и 39 девочек).

Исследование проводилось как индивидуально, так и в группах: в детских домах преимущественно групповым способом, в коррекционной школе-интернате VIII вида индивидуально, в гимназии — в группах.

При статистической обработке полученных данных использовались *U*-критерий Манна-Уитни (оценка различий между двумя выборками) и *H*-критерий Крускала-Уоллиса (оценка различий между несколькими выборками).

Представленные материалы являются фрагментами диссертационного исследования, выполненного Е. А. Поляковым под руководством И. Ю. Кулагиной [37] в 2006—2008 гг.

Результаты и обсуждение

Мотивация

В контексте деятельностного подхода мы рассматриваем два уровня мотивации — уровень деятельности и надситуативный уровень. Мотивация надситуативного уровня, или доминирующая мотивация представляет собой мотивационные тенденции, определяющие основные линии поведения в различных ситуациях и при включении в различные виды деятельности; соответствующие отношению личности к миру (людям и делу) и себе; на онтогенетическом этапе личностной стабилизации обуславливающие направленность личности. Значимы на надситу-

ативном уровне духовно-нравственные, эгоцентрические и гедонистические мотивы [23].

Гедонистическая мотивация (греч. *hedone* — наслаждение) примитивна, близка к витальной, подчинена принципу удовольствия. В подростковом возрасте она может приводить к перееданию, ранней алкоголизации, наркомании, делинквентному поведению. Подростки с выраженной гедонистической мотивацией инфантильны, стремятся избежать напряжения в деятельности и ответственности, уйти от проблем, сохранить эмоциональный комфорт вопреки реальности.

Согласно «модели гедониста» В. А. Петровского [36], при реализации гедонистического мотива важную роль играет «провокативный стимул». Провокативными стимулами для подростка могут стать запах съестного, исходящий из ларька на улице (если он склонен к перееданию), вид проходящего мимо сверстника в измененном состоянии сознания (если он наркоман) и т. п. Быстрое изменение намерений и поведения, действия, «запущенные» провокативным стимулом, кажутся немотивированными и случайными. Но они мгновенно разворачиваются в благоприятной ситуации благодаря наличию гедонистической мотивации на надситуативном уровне.

Эгоцентрическая мотивация (сходная с личной направленностью, по М. С. Неймарк, [31]) связана со стремлением к самоутверждению, личным достижениям; это высокий статус, престиж, карьера, власть, слава, материальная обеспеченность и т. д. В подростковом возрасте эгоцентрическая мотивационная тенденция может выражаться в стремлении к получению высоких оценок, к поддержанию статуса отличника, к обладанию определенными вещами, к завоеванию авторитета у сверстников различными путями — благодаря достижениям в неучебных видах деятельности, высокому статусу и материальному положению родителей, престижному кругу знакомств вне школы и др.

Духовно-нравственная мотивация выходит за рамки собственных узколичных интересов. Она может быть охарактеризована известным афоризмом В. Франкла: «быть человеком — значит всегда быть направленным на что-то или на кого-то, отдаваться делу, которому человек себя посвятил, человеку, которого он любит, или Богу, которому он служит» [46, с. 51]. Не рассматривая религиозный аспект, отнесем к духовно-нравственным мотивам глубокие интересы, увлеченность каким-либо делом, любовь, привязанность к близким людям, домашним животным, к родным местам и т. д. Здесь возможна аналогия с коллективистической (общественной) и деловой направленностью личности, по М. С. Неймарк.

Гедонистические, эгоцентрические и духовно-нравственные мотивы могут представлять собой ярко выраженные мотивационные тенденции, определяющие общий вектор поведения подростка в различных (но, разумеется, не во всех) ситуациях. Актуализация мотивов надситуативного уровня происхо-

дит на фоне реализации в разных видах деятельности разнообразных мотивов и не исключает «зонального» [2] характера структурного строения и механизмов мотивации.

Становление определенной мотивационной тенденции приводит к тому, что «специфическое мотивационное значение приобретают предметы и условия,.. благоприятствующие или затрудняющие деятельность, служащие в ней сигналами, средствами,.. преградами и т. п.» [5, с. 13]. В связи с этим даже в ситуативно обусловленном (импульсивном или, по Курту Левину, полевом) поведении могут проявляться доминирующие мотивационные тенденции. В то же время, как отмечает Б. С. Братусь [4], при определенных условиях возможно проявление нетипичных для человека мотивационных тенденций и смысловых содержаний («эгоцентрист» может совершить высоконравственный, а «человек духовный» — безнравственный поступок).

Обратимся к результатам изучения мотивации надситуативного уровня.

В качестве контрольной группы, которую можно рассматривать как эталонную, в нашем исследовании выступила группа подростков, воспитывающихся в семьях и обучающихся в школе-гимназии, поскольку семейное воспитание и обучение по программе, дающей углубленные и, вместе с тем, широкие знания, считается одним из наиболее социально желательных вариантов.

Для подростков-гимназистов, воспитывающихся в семьях, в наибольшей мере характерна духовно-нравственная мотивация — увлечения, познавательные интересы и привязанности (рис. 1). Среднее значение этого параметра составляет 13,9 балла. Достаточно ярко выражена также эгоцентрическая мотивация, связанная с постановкой личных целей (7,9 балла). В наименьшей степени представлена гедонистическая мотивация, подчиненная принципу удовольствия (3,9 балла). Такой мотивационный профиль позволяет судить о достаточно благополучно протекающем в подростковом возрасте процессе социализации.

Для подростков с нормативным развитием, воспитывающихся в детском доме, характерен другой мотивационный профиль. Различия между группами подростков из семей и закрытого учреждения статистически значимы (при $p < 0,001$) по параметрам «духовно-нравственная» и «гедонистическая» мотивация.

Наиболее выраженной у социальных сирот является гедонистическая мотивация (среднее значение 11,8 балла). В несколько меньшей степени представлена эгоцентрическая мотивация (9,4 балла). Духовно-нравственная мотивация развита слабо (5,8 баллов). Таким образом, при социальной депривации у подростков развиваются примитивные потребности и мотивы, подчиненные принципу удовольствия, в ущерб интересам и привязанностям, что приводит к дисгармоничной структуре мотивационной сферы.



Рис. 1. Мотивационные профили при разных условиях развития личности подростков

При задержке психического развития мотивационный профиль подростков-социальных сирот повторяет мотивационный профиль подростков с нормативным развитием, воспитывающихся в закрытом учреждении. Наиболее выраженными являются гедонистические мотивы, менее выраженными — эгоцентрические, в наименьшей степени представлены духовно-нравственные мотивы.

Видимо, такой мотивационный профиль является типичным для подросткового возраста в условиях социальной депривации. Отметим, что у социальных сирот, принявших участие в исследовании, эгоцентрическая мотивация связана не с достижением, а с потреблением («Жить работой — значит не уметь радоваться жизни», «Без солидной материальной базы жизнь в современном обществе невозможна», «Выгодный брак помогает решить много жизненных проблем» и т. п.).

Мотивационная сфера подростков с ЗПР при социальной депривации развивается дисгармонично. Ориентация на получение сиюминутного удовольствия в ущерб позитивной поведенческой стратегии, приоритет примитивных потребностей и влечений, иждивенческий уклон в постановке личных целей свидетельствуют о нарушении процесса социализации.

Более гармоничным выглядит мотивационный профиль подростков с умственной отсталостью.

Предполагается, что ввиду особенностей когнитивного и личностного развития умственно отсталых подростков они лишены многих глубоких (сущностных) связей с миром и становление духовно-нравственной мотивации у них ограничено. Поэтому мы будем говорить о социально-желательной, а не духовно-нравственной мотивации в отношении этой категории школьников. Кроме того, рассматривая доминирующую мотивацию данной категории подростков, необходимо подчеркнуть, что их поведение в значительно большей степени ситуативно, чем при нормативном развитии.

Наиболее выраженным видом мотивации при легкой умственной отсталости является социально-желательная мотивация (среднее значение 10,1 балла). Гедонистическая и эгоцентрическая мотивация представлены в меньшей степени (5,5 и 4,9 баллов

соответственно). Видимо, конформность, внушаемость и некритичность, свойственные этим подросткам, способствуют проявлению социально-желательных мотивов, прививаемых квалифицированными педагогами.

Отметим, что различия между группами подростков-социальных сирот, с одной стороны, с нормативным развитием и с ЗПР, и с другой стороны — с умственной отсталостью, по параметрам «духовно-нравственная / социально-желательная мотивация» и «гедонистическая мотивация» статистически значимы при $p < 0,001$.

Ценностные ориентации

Близкое к мотивации личностное образование — ценностные ориентации. Ценностные ориентации, или ценности, обычно рассматриваются как элемент мировоззрения, обуславливающий социальные установки и играющий важную роль в регуляции социального поведения.

При сравнении ценностных ориентаций и мотивов отмечаются их различия. Ценности в большей степени подвержены влиянию социальных норм, социальных и институциональных требований. Ценностные ориентации включают в себя сильный когнитивный компонент, зависящий от самосознания. Эмоциональные процессы сопровождают возникновение и реализацию мотива с самого начала, а эмоции, связанные с ценностями, проявляются после понимания ситуации [27].

Становление ценностных ориентаций предполагает развитую рефлексию, осознанность жизненного опыта и произвольность поведения, поэтому целостная структура ценностных ориентаций формируется только к концу подросткового возраста [22]. Можно считать, что именно в отрочестве как периоде личностной нестабильности интенсивно усваиваются общечеловеческие ценности и/или ценности той субкультуры, к которой принадлежит подросток.

Таким образом, в подростковом возрасте становление системы доминирующих мотивов сопровождается развитием ценностных ориентаций. Полученные в эмпирическом исследовании результаты показывают, что полного совпадения в этих процессах нет (отсутствуют корреляции между мотивационными и ценностно-смысловыми показателями), что соответствует данным Д. Макклелланда [27]. Но в то же время процесс усвоения ценностей и развития ценностных ориентаций в подростковом возрасте по своим основным линиям сходен с процессом мотивационного развития.

У подростков-гимназистов, воспитывающихся в семьях, в системе ценностных ориентаций преобладают терминальные ценности, имеющие духовно-нравственный контекст: счастливая семья, любовь, интересные учеба и работа, хорошие друзья. В меньшей степени представлены ценности эгоцентрического плана и в минимальной — ценности гедонистического плана (рис. 2). Установлена отрицательная корреляция между ценностными ориентациями,

имеющими гедонистический и духовно-нравственный контекст.

С ценностно-смысловыми показателями гимназистов, воспитывающихся в семьях, сходны показатели умственно-отсталых подростков из интерната VIII вида. Они ориентируются на те же социально желательные ценности. С одной стороны, это говорит о приоритете общечеловеческих ценностей, принятых в обществе. С другой стороны, очевидно, что низкий уровень интеллекта не позволяет этим подросткам осознавать истинное содержание запечатленных ценностей и объективные трудности осуществления соответствующих им целей.

При ограниченных возможностях когнитивной переработки получаемой от педагогического коллектива информации, имеющей выраженный ценностно-смысловой аспект, социальные нормы и ценности запечатлеваются и воспроизводятся умственно отсталыми подростками без существенных деформаций и искажений.

Достоверные различия ($p < 0,001$) по параметру «ценностные ориентации духовно-нравственного плана» установлены между группами подростков, воспитывающихся в семьях, и воспитывающихся в двух детских домах — для детей с нормативным развитием и с ЗПР (VII вида). Социальные сироты, находясь в условиях социальной депривации, недостаточно ориентированы на ценности, имеющие духовно-нравственный контекст. При этом у подростков с нормативным развитием преобладают ценности эгоцентрического плана (много денег, большая квартира, дорогая машина), а у подростков с ЗПР — гедонистического плана (много удовольствий, вкусная еда, развлечения, хороший отдых). Хотя в ценностных ориентациях воспитанников детского дома с нормативным развитием прослеживается потребительская тенденция, они в большей мере согласуются с задачами подросткового и юношеского возраста как переходных к зрелости. Становление ценностных ориентаций при ЗПР оказывается менее благоприятным для развития личности.

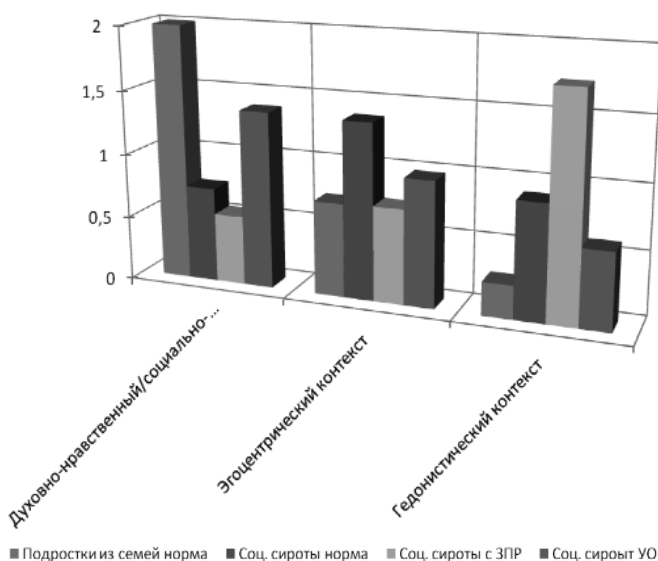


Рис. 2. Ценностно-смысловые показатели при разных условиях развития личности подростков

Темпоральные переживания

Понятие «темпоральные переживания» [1] близко к понятиям «отношения со временем» [30], «восприятие (образ) времени» [18] и «психологическое время» [7]. Темпоральные переживания непосредственно связаны с мотивацией и становлением временной перспективы [26; 32; 45]. Мотивация порождает объекты-цели, имеющие, в свою очередь, темпоральный знак [32]. Можно предположить, что доминирующие мотивационные тенденции, обладающие высокой силой и значимостью, а также возможностью их реализации, сопряжены с соответствующими темпоральными переживаниями, в частности — субъективной скоростью времени.

Установлено, что большинству подростков, воспитывающихся в семьях (80 %), свойственно восприятие времени как процесса, имеющего высокую субъективную скорость протекания. Напротив, больше половины подростков, воспитывающихся в детском доме (57–60 %), воспринимают время как медленно протекающий процесс (рис. 3). Различия по показателям высокой и низкой субъективной скорости времени между группой подростков из семей и группами подростков из детских домов и интерната достоверны при $p < 0,001$.

Статистически значимые различия в субъективном восприятии времени подростками, воспитывающимися в закрытых учреждениях — при нормативном развитии, ЗПР и умственной отсталости — отсутствуют.

Подростки-гимназисты, воспитывающиеся в семьях, сравнивают время с мчащимся поездом, бурлящим водопадом, скачущим всадником. У подростков из детских домов и интерната чаще встречаются метафоры другого плана: время сравнивается с ползущей черепахой, тихой речкой, спокойным океаном.

«Замедление времени часто встречается в ситуациях, бедных внешними событиями» [1, с. 191], поэтому закономерно снижение субъективной скорости времени в закрытых образовательных учреждениях, — детских домах и интернатах. Кроме того, это показатель ограниченности сущностных связей подростков с миром, бедности духовно-нравственной (социально-желательной) мотивации и трудностей ее реализации.

Агрессивность

Агрессивность как личностная особенность проявляется в агрессивном поведении; если агрессия,

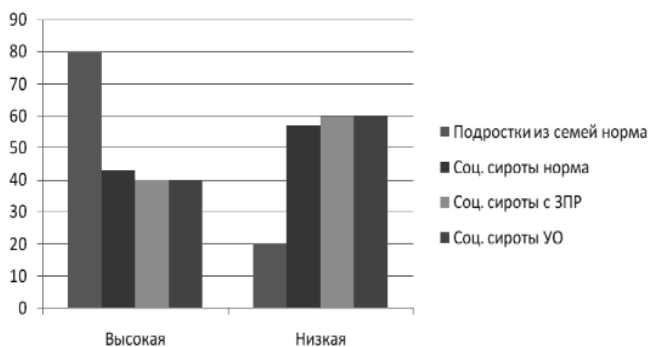


Рис. 3. Субъективная скорость времени при разных условиях развития личности подростков

физическая или вербальная, постоянна, формируются устойчивые агрессивные паттерны поведения. Особенно часто эти паттерны наблюдаются в конфликтных ситуациях, в том числе ситуациях фрустрации.

Как и предполагалось, исходя из известных в литературе данных, агрессивных реакций на конфликтную ситуацию больше у подростков-воспитанников детских домов с нормативным развитием и ЗПР, чем у подростков-гимназистов, воспитывающихся в семьях (рис. 4). Различия между группами статистически значимы ($p < 0,01$).

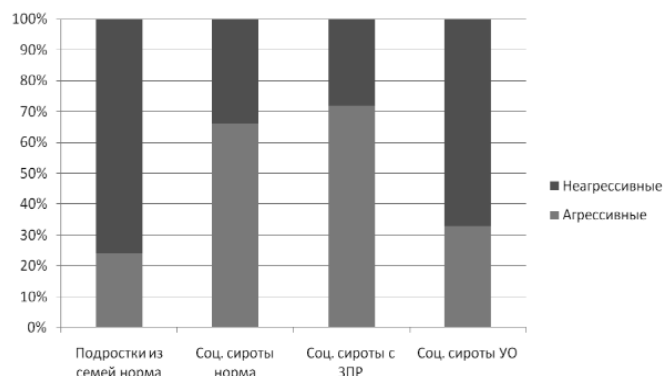


Рис. 4. Поведенческие паттерны при разных условиях развития личности подростков

Отметим, что установлены положительная корреляция агрессивных поведенческих паттернов и ценностных ориентаций гедонистического плана; отрицательная корреляция агрессивных поведенческих паттернов и духовно-нравственной мотивации (в группе подростков из семей). Вероятно, чем более значимыми в системе ценностей подростков становятся ценности, связанные с принципом удовольствия, тем в большей степени проявляется склонность к агрессии при наличии барьеров на пути к достижению цели. Напротив, духовно-нравственные мотивы препятствуют проявлению агрессивных реакций.

Показатели умственно отсталых подростков-воспитанников интерната близки к показателям подростков, воспитывающихся в семьях. Большинство из них (67 %) используют неагрессивные паттерны поведения в конфликтной ситуации.

Повышенная внушаемость, конформность и отсутствие инициативы в организации своей жизни воспитанников коррекционных школ-интернатов VIII вида не всегда связаны с воспроизведением асоциальных форм поведения. В условиях благоприятного психологического климата, созданного в закрытом учреждении, и исключения асоциальных влияний воздействия педагогов имеют выраженный эффект, хотя, как мы полагаем, неустойчивый.

* * *

Как отмечал Л. С. Выготский, «не только существует избирательность в различных средовых влияниях, но... существует и определенная форма реак-

ции детского развития на те или иные средовые условия» [6, с. 308–309]. Проследивая особенности становления личности подростков в условиях социальной депривации и при формах дизонтогенеза, вызванных отставанием развития, можно сделать следующие выводы.

1. Социальная депривация оказывает влияние на становление в подростковом возрасте таких личностных образований, как мотивация, ценностные ориентации, темпоральные переживания, агрессивность.

1.1. У подростков, воспитывающихся в закрытом учебно-воспитательном учреждении, сохраняются выраженные примитивные мотивы, отвечающие принципу удовольствия, в то время как у их сверстников, воспитывающихся в семьях, интенсивно развивается духовно-нравственная и эгоцентрическая (связанная с постановкой личных жизненных целей) мотивация. Выраженная гедонистическая мотивация социальных сирот отражает недостаток их существенных связей с миром и может являться проявлением инфантильности этих подростков и/или компенсацией неудовлетворенности условиями жизни как защитным механизмом.

1.2. В условиях воспитания в детском доме у подростков круг ценностных ориентаций оказывается более узким, чем у подростков из семей — они с трудом усваивают терминальные ценности, имеющие духовно-нравственный контекст.

1.3. Для подростков, находящихся в закрытых учебно-воспитательных учреждениях, характерны особые темпоральные переживания — субъективное восприятие времени как медленного, не насыщенного событиями процесса. Напротив, подростки из семей склонны воспринимать время как процесс быстрый и динамичный.

1.4. Недостаточная социализация подростков, лишенных семейного воспитания, проявляется в весьма высокой агрессивности. Им в большей мере, чем их сверстникам из семей, присущи соответствующие паттерны поведения, агрессивные реакции на трудности и проблемы, возникающие в общении с окружающими.

2. В условиях социальной депривации для становления ряда личностных особенностей значима форма дизонтогенеза.

2.1. При задержанном развитии как форме дизонтогенеза (задержка психического развития) так же, как и при нормативном развитии, у подростков-социальных сирот выражена гедонистическая мотивация, в ущерб духовно-нравственной и эгоцентрической. У обеих категорий подростков сходны системы ценностных ориентаций и достаточно высок уровень агрессивности.

2.2. При недоразвитии как форме дизонтогенеза (умственная отсталость) в благоприятных условиях воспитания легче, чем у других категорий подростков-социальных сирот, развивается социально-желательная мотивация и воспроизводятся ценности, принятые в обществе, в меньшей степени проявляется агрессивность.

Повышенная внушаемость, конформность и отсутствие инициативы в организации своей жизни у подростков с интеллектуальной недостаточностью, отмечаемые психологами [35; 16 и др.], способствуют не критичному и четкому воспроизведению заданных извне установок и паттернов, принятых в той среде, в которой находится подросток. При ограниченности социальных связей позитивные психолого-педагогические воздействия воспитателей дают больший эффект при работе с воспитанниками, имеющими умственную отсталость, чем при работе с

воспитанниками, имеющими нормативное развитие или задержку психического развития как крайний вариант нормы.

При этом следует учитывать, что при смене социальной среды на асоциальную возможен легкий переход от одних мотивов, ценностей и форм поведения к другим. «Развитие ребенка с интеллектуальной недостаточностью происходит на поврежденной основе, что и порождает как его качественное своеобразие, так и определенную непредсказуемость возникновения и исчезновения дезадаптирующей симптоматики» [20, с. 26].

Литература

1. Абульханова К. А., Березина Т. Н. *Время личности и время жизни*. СПб., 2001.
2. Асеев В. Г. *Феномен неоднозначности воздействий: мотивационные механизмы // Мотивация в современном мире*. М., 2011.
3. Боташева А. М. *Психологические особенности подростков в разных типах образовательных и социальных учреждений: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук*. Ставрополь, 2004.
4. Братусь Б. С. *Личностные смыслы по А. Н. Леонтьеву и проблема вертикали сознания // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А. Н. Леонтьева*. М., 1999.
5. Вилюнас В. К. *Психология развития мотивации*. СПб., 2006.
6. Выготский Л. С. *Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 5*. М., 1983.
7. Головаха Е. И., Кроник А. А. *Психологическое время личности*. Киев, 1984.
8. Головкин Н. В. *Специфика формирования эго-защитных механизмов и состояние здоровья у детей, воспитывающихся в детских домах: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук*. СПб., 2004.
9. Грибанова Г. В. *Психологическая характеристика личности подростков с задержкой психического развития // Психология детей с задержкой психического развития: Хрестоматия*. СПб., 2004.
10. Дзукоева Е. Г. *Особенности личности и их проявления в поведении подростков с задержкой психического развития: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук*. М., 2000.
11. Дьяконова Т. И. *Особенности характера и познавательных способностей подростков-воспитанников детских домов: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук*. СПб., 2000.
12. Егорова М. А. *Особенности психологических новообразований подростков в школе-интернате // Дефектология*. 2006. № 1.
13. Ермолаева-Томина Л. Б., Бенедиктова Г. Ф. *Принципы индивидуализации обучения // Научно-методические основы и опыт организации психологической службы*. Ч. 1. Ташкент, 1988.
14. Зарецкий В. К., Дубровская М. А., Ослон В. Н., Холморова А. Б. *Пути решения проблемы сиротства в России*. М., 2002.
15. Инденбаум Е. Л. *Психосоциальное развитие подростков с легкими формами интеллектуальной недостаточности в разных образовательных средах // Дефектология*. 2011. № 2.
16. Исаев Д. Н. *Умственная отсталость у детей и подростков*. СПб., 2007.
17. *Комплексная помощь семье с приемным ребенком / Под ред. А. М. Щербаковой*. М., 2002.
18. Кон И. С. *В поисках себя: личность и ее самосознание*. М., 1984.
19. Кондратьев М. Ю. *Социальная психология в образовании*. М., 2008.
20. Коробейников И. А., Инденбаум Е. Л. *Проблемы диагностики, коррекции и прогноза при организации сопровождения детей с легким психическим недоразвитием // Дефектология*. 2009. № 5.
21. Кравчино Е. О. *Особенности авторитета педагога для разновозрастных и разностатусных воспитанников закрытых образовательных учреждений: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук*. М., 2004.
22. Круглов Б. С. *Формирование ценностных ориентаций личности // Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту*. М., 1987.
23. Кулагина И. Ю. *Проблемы доминирующей мотивации в контексте теории деятельности А. Н. Леонтьева // Московская психологическая школа. История и современность*. Т. 4 / Под ред. В. В. Рубцова. М., 2007.
24. Лебединская К. С. *Клинико-психологический анализ нарушений поведения у подростков: синдром психической неустойчивости // Дефектология*. 1980. № 5.
25. Лебединский В. В. *Нарушение психического развития в детском возрасте*. М., 2006.
26. Левин К. *Динамическая психология. Избранные труды*. М., 2001.
27. Макклелланд Д. *Мотивация человека*. СПб., 2007.
28. *Методики оценки уровня психологического здоровья у детей школьного возраста: Учебно-методическое пособие / Под ред. Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой*. М., 2007.
29. Мухина В. С. *Психологическая помощь детям, воспитывающимся в учреждениях интернатного типа // Вопросы психологии*. 1989. № 1.
30. Мэй Р. *Любовь и воля*. М., 1997.
31. Неймарк М. С. *Направленность личности и аффект неадекватности у подростков // Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благонадежиной*. М., 1972.
32. Нюттен Ж. *Мотивация, действие и перспектива будущего*. М., 2004.
33. *Обсуждение доклада Г. С. Костюка «О роли наследственности, среды и воспитания в психическом развитии ребенка» // Вопросы психологии*. 1990. № 1.
34. Павлычева Т. Н. *Социально-психологические аспекты адаптивности выпускников интернатных сиротских учреждений в открытом социуме: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук*. М., 2010.

35. Петрова В. Г. Умственно отсталые дети // Специальная психология / Под ред. В. И. Лубовского. М., 2006.
36. Петровский В. А. Логика «Я». М.; Тула, 2008.
37. Поляков Е. А. Развитие личности подростков в условиях социальной депривации и дизонтогенеза: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2009.
38. Понте Г. К. Нарушения поведения у олигофренов // Биологические и социальные факторы нарушения поведения у детей и подростков: Сб. научных трудов. Л., 1989.
39. Постоева В. А. Ценностно-потребностная сфера личности социально-депривированных подростков: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Томск, 2004.
40. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Психология сиротства. СПб., 2005.
41. Психическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И. В. Дубровиной, А. Г. Рузской. М., 1990.
42. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб., 2000.
43. Смирнова Е. О., Лагутина А. Е. Осознание своего опыта детьми в семье и детском доме // Вопросы психологии. 1991. № 6.
44. Толстых Н. Н. Некоторые особенности мотивации и временной перспективы детей-сирот из учреждений // Психологическая наука и образование. 2009. № 3.
45. Толстых Н. Н. Хронотоп: культура и онтогенез. М.; Смоленск, 2010.
46. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.
47. Черепанова У. Г. Психологический анализ особенностей общения педагогов и подростков с задержкой психического развития, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа // Актуальные проблемы воспитания и образования. Вып. 4. Самара, 2004.
48. Чурова М. А. Нарушения интерперсональных отношений и эмоционального развития у детей-сирот без опыта жизни в семье: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2007.
49. Штиццына Л. М. Психология детей-сирот. СПб., 2005.
50. Wallach M. A., Green L. R. On age and the subjective speed of time // Journal of Gerontology. 1961. Vol. 16.

Social deprivation and dysontogenesis as developmental settings for adolescent personality

I. Yu. Kulagina

Ph.D. in Psychology, Dean of Professional Development Faculty, Moscow State University of Psychology and Education

E. A. Polyakov

Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Faculty of Extreme Psychology, Moscow State University of Psychology and Education

The paper presents a study of personality variables in orphanage adolescents with normal and challenged development (two different forms of dysontogenesis: mental retardation and mental deficiency). Compared to adolescents growing in families, differences in the development of motivation, values, time perception, and aggressiveness are found in orphans. It is shown that in adolescents growing in a closed institution setting, regardless of their normal or challenged development, there is increased hedonistic motivation dominated by pleasure principle, increased aggressive responses to frustration, and the subjective speed of perceived time is diminished. Personality development of mentally retarded adolescents exhibiting higher conformity in absence of external asocial influences is closer to normal. A hypothesis is proposed that educational effect in correctional institutions of type 8 is situationally specific. The issues of the role of educational setting and dysontogenesis in personality development are discussed.

Keywords: social deprivation, dysontogenesis, adolescence, development, motivation, value orientations, temporal experiences, aggressiveness, behavioural patterns.

References

1. Abul'hanova K. A., Berezina T. N. Vremya lichnosti i vremya zhizni. SPb., 2001.
2. Aseev V. G. Fenomen neodnoznachnosti vozdeistvii: motivacionnye mehanizmy // Motivaciya v sovremennom mire. M., 2011.
3. Botasheva A. M. Psihologicheskie osobennosti podrostkov v raznyh tipah obrazovatel'nyh i social'nyh uchrezhdenii: Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. Stavropol', 2004.
4. Bratus' B. S. Lichnostnye smysly po A. N. Leont'evu i problema vertikalni soznaniya // Tradicii i perspektivy deyatel'nostnogo podhoda v psihologii: shkola A. N. Leont'eva. M., 1999.
5. Vilyunas V. K. Psihologiya razvitiya motivacii. SPb., 2006.
6. Vygotskii L. S. Diagnostika razvitiya i pedologicheskaya klinika trudnogo detstva // Vygotskii L. S. Sobr. soch.: V 6 t. T. 5. M., 1983.

7. Golovaha E. I., Kronik A. A. Psihologicheskoe vremya lichnosti. Kiev, 1984.
8. Golovko N. V. Specifika formirovaniya ego-zashitnyh mekhanizmov i sostoyanie zdorov'ya u detei, vospityvayushih-sya v detskikh domah: Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. SPb., 2004.
9. Gribanova G. V. Psihologicheskaya harakteristika lichnosti podrostkov s zaderzhkoi psihicheskogo razvitiya // Psihologiya detei s zaderzhkoi psihicheskogo razvitiya: Hrestomatiya. SPb., 2004.
10. Dzugkoeva E. G. Osobennosti lichnosti i ih proyavleniya v povedenii podrostkov s zaderzhkoi psihicheskogo razvitiya: Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. M., 2000.
11. D'yakonova T. I. Osobennosti haraktera i poznatel'nyh sposobnostei podrostkov-vospitannikov detskikh domov: Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. SPb., 2000.
12. Egorova M. A. Osobennosti psihologicheskikh novoobrazovaniy podrostkov v shkole-internate // Defektologiya. 2006. № 1.
13. Ermolaeva-Tomina L. B., Benediktova G. F. Principy individualizatsii obucheniya // Nauchno-metodicheskie osnovy i opyt organizatsii psihologicheskoi sluzhby. Ch. 1. Tashkent, 1988.
14. Zarekii V. K., Dubrovskaya M. A., Oslon V. N., Holmogorova A. B. Puti resheniya problemy sirotstva v Rossii. M., 2002.
15. Indenbaum E. L. Psihosocial'noe razvitie podrostkov s legkimi formami intellektual'noi nedostatochnosti v raznykh obrazovatel'nykh sredakh // Defektologiya. 2011. № 2.
16. Isaev D. N. Umstvennaya otstalost' u detei i podrostkov. SPb., 2007.
17. Kompleksnaya pomosh' sem'e s priemnym rebenkom / Pod red. A. M. Sherbakovoi. M., 2002.
18. Kon I. S. V poiskah sebya: lichnost' i ee samosoznanie. M., 1984.
19. Kondrat'ev M. Yu. Social'naya psihologiya v obrazovanii. M., 2008.
20. Korobeimikov I. A., Indenbaum E. L. Problemy diagnostiki, korrektsii i prognoza pri organizatsii soprovozhdeniya detei s legkim psihicheskim nedorazvitiem // Defektologiya. 2009. № 5.
21. Kravchino E. O. Osobennosti avtoriteta pedagoga dlya raznovozrastnykh i raznostatusnykh vospitannikov zakrytykh obrazovatel'nykh uchrezhdenii: Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. M., 2004.
22. Kruglov B. S. Formirovanie cennostnykh orientatsii lichnosti // Formirovanie lichnosti v perehodnyi period ot podrostkovogo k yunosheskomu vozrastu. M., 1987.
23. Kulagina I. Yu. Problemy dominiruyushei motivatsii v kontekste teorii deyatel'nosti A. N. Leont'eva // Moskovskaya psihologicheskaya shkola. Istoriya i sovremennost'. T. 4 / Pod red. V. V. Rubcova. M., 2007.
24. Lebedinskaya K. S. Kliniko-psihologicheskii analiz narushenii povedeniya u podrostkov: sindrom psihicheskoi neustoichivosti // Defektologiya. 1980. № 5.
25. Lebedinskii V. V. Narushenie psihicheskogo razvitiya v detskom vozraste. M., 2006.
26. Levin K. Dinamicheskaya psihologiya. Izbrannye trudy. M., 2001.
27. Makklelland D. Motivatsiya cheloveka. SPb., 2007.
28. Metodiki ocenki urovnya psihologicheskogo zdorov'ya u detei shkol'nogo vozrasta: Uchebno-metodicheskoe posobie / Pod red. T. V. Volosovec, E. N. Kutepovoi. M., 2007.
29. Muhina V. S. Psihologicheskaya pomosh' detyam, vospityvayushimsya v uchrezhdeniyah internatnogo tipa // Voprosy psihologii. 1989. № 1.
30. Mei R. Lyubov' i volya. M., 1997.
31. Neimark M. S. Napravlennost' lichnosti i affekt neadekvatnosti u podrostkov // Izuchenie motivatsii povedeniya detei i podrostkov / Pod red. L. I. Bozhovich, L. V. Blagonadezhnoi. M., 1972.
32. Nyutten Zh. Motivatsiya, deistvie i perspektiva budushego. M., 2004.
33. Obsuzhdenie doklada G. S. Kostyuka «O roli nasledstvennosti, sredy i vospitaniya v psihicheskome razvitiie rebenka» // Voprosy psihologii. 1990. № 1.
34. Pavlycheva T. N. Social'no-psihologicheskije aspekty adaptirovannosti vypusknikov internatnykh sirotskikh uchrezhdenii v otkrytom sociume: Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. M., 2010.
35. Petrova V. G. Umstvenno otstalые deti // Special'naya psihologiya / Pod red. V. I. Lubovskogo. M., 2006.
36. Petrovskii V. A. Logika «Ya». M.; Tula, 2008.
37. Polyakov E. A. Razvitie lichnosti podrostkov v usloviyah social'noi deprivatsii i dizontogeneza: Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. M., 2009.
38. Poppe G. K. Narusheniya povedeniya u oligofrenov // Biologicheskije i social'nye faktory narusheniya povedeniya u detei i podrostkov: Sb. nauchnykh trudov. L., 1989.
39. Postoeva V. A. Cennostno-potrebnostnaya sfera lichnosti social'no-deprivirovannykh podrostkov: Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. Tomsk, 2004.
40. Prihozhan A. M., Tolstyh N. N. Psihologiya sirotstva. SPb., 2005.
41. Psihicheskoe razvitie vospitannikov detskogo doma / Pod red. I. V. Dubrovnoi, A. G. Ruzskoi. M., 1990.
42. Rais F. Psihologiya podrostkovogo i yunosheskogo vozrasta. SPb., 2000.
43. Smimova E. O., Lagutina A. E. Osoznanie svoego opyta det'mi v sem'e i detskom dome // Voprosy psihologii. 1991. № 6.
44. Tolstyh N. N. Nekotorye osobennosti motivatsii i vremennoi perspektivy detei-sirot iz uchrezhdenii // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2009. № 3.
45. Tolstyh N. N. Hronotop: kul'tura i ontogenez. M.; Smolensk, 2010.
46. Frankl V. Chelovek v poiskah smysla. M., 1990.
47. Cherepanova U. G. Psihologicheskii analiz osobennosti obsheniya pedagogov i podrostkov s zaderzhkoi psihicheskogo razvitiya, vospityvayushih-sya v uchrezhdeniyah internatnogo tipa // Aktual'nye problemy vospitaniya i obrazovaniya. Vyr. 4. Samara, 2004.
48. Chuprova M. A. Narusheniya interpersonal'nyh otnoshenii i emocional'nogo razvitiya u detei-sirot bez opyta zhizni v sem'e: Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. M., 2007.
49. Shipicyna L. M. Psihologiya detei-sirot. SPb., 2005.
50. Wallach M. A., Green L. R. On age and the subjective speed of time // Journal of Gerontology. 1961. Vol. 16.

Экзистенциально-психологический анализ старости*

Е. Е. Сапогова

доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии Тульского государственного университета

В статье представлен экзистенциально-психологический анализ старости как феномен индивидуальной жизненно-смысловой перспективы. Теоретически обоснованы принимаемые личностью варианты негативного («бегство от старости», «гонка за молодыми») и позитивного (принятие собственного старения как экзистенциального дара самому себе) сценариев старения. Показано, что выбор сценария старения связан с индивидуально принятым отношением человека к собственной смерти. Описан ряд аспектов внутренней картины «бытия старым»: предоставленность субъекта самому себе; созерцательная позиция по отношению к жизни; смена масштаба в восприятии собственной жизни; экзистенциальная решимость субъекта в овладении собой; переживание вневременного настоящего и открытие своей соразмерности своему времени; принятие позиции завершения начатого, доделывания задуманного и принятия несбывшегося.

Ключевые слова: жизнь, старение, старость, «бегство от старости», сценарии старения, индивидуально-смысловая перспектива, отношение к смерти.

Несмотря на то, что современная возрастная психология выделяет достаточно дифференцированные возрастные интервалы в человеческой жизни, в обыденном сознании, как и много веков назад, представлены лишь три периода — детство, взрослость и старость. Исторически они были не только символически противопоставлены друг другу на шкале «жизнь—смерть» (взрослость — детству, старость — взрослости), но и дополнены поддерживаемой религией трансцендентно-телеологической перспективой жизни после смерти. Постепенная утрата перспективы возрождения и девальвация идеи инобытия с сохранением индивидуальной памяти и опыта привели к нарастанию переживаний обесмысливания индивидуальных жизненных усилий, преодолений, достижений перед лицом неминуемой смерти. Но одновременно они стимулировали необходимость философско-психологического осмысления возможностей самостоятельного поиска и обретения смыслов индивидуального саморазвития. Недаром, обращаясь к феномену индивидуального осмысления и активного созидания себя, Э. Фромм называет жизнь «авантюрой саморазвития» [9], подчеркивая, что человек бесконечно вновь и вновь сотворяет себя, свои способности и экзистенциальные потенции.

В возрастно-смысловой перспективе такая ментальная позиция постепенно смещает смыслы развития к взрослости, к которой, как кажется, в качестве подразумеваемого центра перспективно или ретроспективно устремлены чуть ли не все другие возрасты. Так, дошкольник мечтает жить общей жизнью с взрослым и осваивает в игровой форме типичные

модели отношений и поведения взрослого человека; младший школьник в своих познавательных усилиях стремится побольше узнать о взрослой жизни, любопытствуя о разных ее аспектах в процессе освоения способов познания реальности; подросток с его «чувством взрослости» переживает себя практически равным свободному и самостоятельному взрослому; юношество и молодость претендуют на статус «ранней взрослости», конкурируя за социальное влияние с зрелостью. Как это ни парадоксально, даже пожилые возрасты «молодеют», не желая покидать границы этого периода (вероятно, поэтому возрастная психология начинает оперировать понятиями «ранняя взрослость», «поздняя взрослость», «зрелость», «третий возраст», «золотой возраст» и т. п. [5; 14]). Любопытно, что из бытового употребления, особенно в западных культурах, уходит термины «старый» и «пожилой», а на смену им приходят странноватые эвфемизмы «человек в солидном возрасте», «очень хорошо сохранившийся человек» [там же] и даже оксюморон «young old» («молодые старики») [16]. Страх перед старостью во многом внушается человеку современным социумом, средствами массовой информации и усиливается бытовыми заблуждениями и эйджистскими стереотипами: например, о стариках часто думают как о бесполезных, интеллектуально деградирующих людях, которые уже не в состоянии жить полноценной жизнью, а лишь тягостно доживают ее [3, с. 492], осложняя существование других. И хотя эти идеи были уже многократно опровергнуты [37], они продолжают влиять на самооценку и поведение стареющего чело-

* Статья подготовлена на основе текста доклада «"Осень жизни": Экзистенциально-психологические горизонты старения», сделанного автором на научно-практической конференции «Egzystencjalne problemy czlowieka w okresi starzenia» (Бельска-Бяла, Польша, 19 мая 2011 г.).

века. Стоит с сожалением признать, что «современная культура не признает за старостью никакого собственного смысла — ей на долю выпадает только символизировать абстрактную жизнь, взятую в аспекте ее непрерывного воспроизводства» [24, с. 21].

Если ранее старость ассоциировалась с опытом, мудростью, прозорливостью, властью и знанием, что сопровождалось ее социальным уважением и почитанием [31], то сегодня нарастает тенденция отрицания смыслов и символических ценностей старения, обнаруживается инверсионный тренд к своеобразному эскапированию от «бытия старым», отрицанию значимости опыта прожитых лет. Распространяющаяся повсеместно «геронтофобия» принуждает пожилых людей до последнего пытаться «шагать в ногу» с молодыми, перенимать их привычки и хотя бы внешне сохранять молодежавый облик. А раз так, то никто, кроме, разве что, самих стариков, особенно не интересуется старостью ни как темой повседневных дискурсов, ни как естественной возрастной фазой, ни как своеобразным образом внутренней жизни человека. Старость фобически вытесняется из повседневной рефлексии целостного пространства жизненного пути, «исчезает», не замечается как феномен жизни, и старики вынуждены стесняться своих лет не только перед молодыми, но даже и в собственной возрастной когорте.

Многие психологические характеристики старости (консерватизм, осторожность, взвешенность решений, стремление к спокойствию и порядку, толерантность, тенденция к всепрощению и оправданию и пр.) воспринимаются более молодой частью общества как препятствующие развитию, мешающие прогрессу, тормозящие движение к личностному обновлению. Современная установка на «нестарение» захватывает все сферы жизни, поэтому в медицинской и социальной геронтологии по преимуществу обсуждаются вопросы, как сделать старость активной, как дольше сохранить трудоспособность, яркость восприятия, остроту мышления, повысить уровень социальной адаптации и пр. [6; 13; 15; 33; 36; 37].

Между тем если физиологическое старение еще, видимо, можно как-то отсрочить или вытеснить из сознания, от реалий старения психологического уйти невозможно, поскольку речь идет о естественной смене поколений (уходе одних и появлении других) и неминуемом позиционировании себя на шкале «жизнь-смерть», о реалиях собственного превращения в «субъекта небытия», о вопросах своего умирания. Поэтому, на наш взгляд, перед геронтопсихологией встанет более сложная, чем сохранение активности, задача разработки и закрепления в общественном сознании установки на «принятие старости» вместо «борьбы» с ней, преодоления ее симптомов: если медицина должна бороться за жизнь, психология должна бороться за человека [12, с. 158]. Мы полагаем, что здесь речь фактически идет о том, чтобы от *эмпирического* осмысления старости перейти к пониманию *экзистенциальному*, т. е. рассматривать ее в *индивидуально-смысловой перспективе жизни личности*.

Сказать старости «да» современному человеку трудно, в первую очередь, из-за того, что в сложившихся веками стереотипах она настойчиво *противопоставляется* молодости и взрослости, определяется через то, что человек *утрачивает* (как, кстати, и детство противопоставляется взрослости по критериям того, чем ребенок еще «не обладает», «не умеет», «не может», «не владеет»), вместо того, чтобы осмысляться как *самостоятельный* этап жизни, имеющий свои психологические функции, назначение и ценность для развития — через возрастно-психологические *приобретения* (в терминологии Л. С. Выготского — новообразования). Как писал Г. Гессе, «быть старым — такая же прекрасная и необходимая задача, как быть молодым, учиться умирать и умирать — такая же почтенная функция, как и любая другая, — при условии, что она выполняется с благоговением перед смыслом и священностью всяческой жизни. Старик, которому старость, седины и близость смерти только ненавистны и страшны, такой же недостойный представитель своей ступени жизни, как молодой и сильный, который ненавидит свое занятие и каждодневный труд и старается от них увильнуть» [8, с. 312]. Иметь в сфере ментальности *позитивно осмысленный* «концепт старости» (его хорошо передают строки П. Неруды: «я просто профессор жизни, студент факультета смерти») важно как для всей культуры в целом, так и для отдельного человека — не только дожившего до нее, но также для взрослого и молодого, поскольку понимание самого себя, осознание результативности выбранных стратегий самоосуществления и целесообразности жизненных выборов возможны лишь с учетом перспектив индивидуального будущего, при модельно-рефлексивном охвате жизни как целостности, который демонстрирует старость с ее образом жизни и ментальностью.

Старость — этап чрезвычайно значимых для личности изменений, поскольку только для начинающей стареть личности открывается возможность *экзистенциального обзора* индивидуального бытия (вспоминаются строки И. Бродского: «скажи, душа, как выглядела жизнь, как выглядела с птичьего полета?»). Панорамный, целостный взгляд на жизнь позволяет погрузиться в понимание смыслов собственной осуществленности, примириться с имеющейся личностной данностью и однозначной свершенностью индивидуального прошлого, подняться над ним или наметить линии «коррекции» и тем самым снова опредметить и осмыслить свое существование. Это переводит человека на уровень более широких экзистенциальных обобщений, приводя к пониманию сущности жизни как таковой и смене масштаба восприятия собственного «Я». В старости наиболее очевидны все выделенные И. Яломом данности существования: неизбежность *смерти* каждого из нас и тех, кого мы любим; свобода сделать нашу жизнь такой, какой мы хотим; наше экзистенциальное одиночество (*изоляция*); отсутствие какого-либо безусловного и самоочевидного смысла жизни (*бессмысленность*), если его не выстроить самостоятельно [38].

В современной философско-психологической аналитике старения [1; 2; 4; 10; 11; 20; 22; 25; 26; 28; 29; 32; 34 и др.] обосновывается идея, что старость есть статус «человека завершившегося» — такого, каким он стал, пройдя основные фазы жизни; это «видение своей жизни как целого, которое, в свою очередь, включено в контекст всеобщего, в контекст предельных оснований бытия» [23, с. 5]. Позитивно осмысленный концепт старости нужен социуму, поскольку он модельно демонстрирует более молодым людям их собственное осуществившееся бытие, принуждая тем самым корректировать реализуемые стратегии, постепенно трансформировать свои смыслы и ценности. Непринятие, избегание старости есть «прямое следствие неспособности осмыслить свою жизнь как целое, т. е. осмыслить ее “перед лицом смерти”». Но именно проблему смерти, а стало быть, и жизни в ее целостности ставит перед человеком старость» [17, с. 159]. Как образно отметил Ф. Кафка, страх перед смертью — всегда результат *неосуществившейся жизни*, и смысловое преодоление страха перед смертью, вероятно, — наиболее значимая линия продолжения развития в старости.

Как мы отметили выше, в культурно-исторической ретроспективе страх перед старостью и смертью регулировался верой в божественное воскрешение личности, в возможности посмертного воздаяния, «жизни после жизни». Утрата подобной утешающей перспективы привела к тому, что современная жизнь при осознании неповторимости и ценности индивидуального бытия предстает перед сознанием принципиально незавершенной и лишенной смысла (вспомним афоризм Ю. М. Лотмана: «все, что не имеет конца, то не имеет и смысла»). Этот факт, как кажется, во многом определяет психологическую картину современного старения и ставит человека перед необходимостью самому осмысленно «положить конец» определенным модусам своего существования и действительно принять собственный уход, определив, как ему жить в этом последнем из возрастов.

Как отмечает А. А. Погребняк, «если старость — это последний возраст, то она может существовать единственно в силу собственного решения субъекта» [24, с. 22], а решиться — значит *овладеть и собой и своей ситуацией*. В трактовке М. Хайдеггера такая жизненная решимость своим результатом имеет восприятие жизни в старости как «дар, преподносимый самому себе» [35, с. 305]. Тогда привычные и пугающие атрибуты старости (нетрудоспособность, болезни, немощи, бытовая беспомощность и пр.) перестают восприниматься только лишь как «знаки беды» и угасания, а внутренняя позиция «сколько мне еще осталось?» сменяется на «на что еще меня может хватить?», и только из последней установки может последовать решительная полнота самореализации [24, с. 23].

«Бытие старым», равное осознанию своей «становящейся завершенности», требует от личности специфической внутренней (герменевтической) активности, направленной на выстраивание смыслов, опирающихся на собственные «нажитые» ресурсы, и в этом кон-

тексте жизнь старого человека предстает как акт куда как большего человеческого мужества, чем жизнь молодого или взрослого, и демонстрирует степень наличествующей (или отсутствующей) в нем полноты «человеческого». Эту мысль, на наш взгляд, хорошо выразил Петрарка, отметив, что старость есть время обнажения смысла всех человеческих целей, демонстрирующего их благородство или ничтожность [21, с. 660].

Старение всегда психологически сложно для личности, поскольку именно с его наступлением внутренние противоречия онтогенеза накладываются на противоречия индивидуального жизненного пути. Сложность усугубляется еще и тем, что по отношению к стареющему и тем более старому человеку социальное окружение значительно меньше претендует на роль непосредственного «помощника», «проводника», «двигателя» развития: активность и психические возможности «уходящей человеческой натуры» перестают быть актуально востребованными обществом, а «вросший» в нее, универсализировавшийся субъект уже во многом идентифицирован с ее ключевыми концептами и образами, а потому и не ищет сверхнормативной активности.

В этой ситуации человеку приходится искать ресурсы для осуществления длящейся жизни не столько в требованиях и запросах социальной среды, сколько *в самом себе* как ее части, т. е. в каком-то смысле решать задачу не столько адаптации к реалиям жизни, сколько обогащения, приращения жизни собой, своим участием в ней. Если цели *становящейся* жизни могут лежать в области развития здоровой, активной, адекватно адаптированной к социокультурной реальности личности, то для *зрелой*, во многих аспектах уже состоявшейся, интегрированной в реальность жизни речь может идти о поиске символического и экзистенциального содержания собственного существования, нахождении своего места в мироздании и т. д. Старость как бы обрачивает личность к самой себе, сталкивает ее с самой собой перед лицом приближающегося ухода.

Отношение к себе стареющему во многом определяется индивидуально понятым и принятым личностью отношением к смерти, поэтому осознание «вхождения в собственную завершенность» может быть как *негативным* (страх смерти, «бегство от старения», попытки заглушить самообманами мысли о неизбежном конце), так и *позитивным* (принятие идущего изнутри чувства завершенности, признание факта усталости от жизни, «отпускание» себя из сферы долженствования в сферу вероятностно-возможного).

В случае негативного сценария старения человек начинает «цепляться за жизнь», изводить себя в погоне за уходящей молодостью, пытаться «обмануть года», с головой погружаясь в повседневные «дела и заботы», всячески доказывая окружению свою нужность и незаменимость, и пр. При этом необходимость адаптироваться к быстро меняющимся темпам, ритмам, модусам и артефактам современной жизни создает постоянное усиливающееся напряжение. Поначалу оно стимулирует известный «всплеск активности» (творчества) в старости («я еще могу

быть полезным», «неужели мой опыт не пригодится»); затем поспевание в ногу с молодыми требует от личности все большей и большей, а в конечном итоге тотальной мобилизации всех ее внешних и внутренних ресурсов, и, наконец, исчерпание возможностей «оставаться молодым» может привести к появлению чувства отчаяния, беспомощности, безнадежности, полного крушения жизни [30]. Это состояние требует активного преодоления, итогом которого становится либо дезорганизация, разрушение личности, ее самонаказующее «скатывание в небытие», либо новая интеграция, основанная на позитивном принятии идеи собственной смертности.

Изначальное принятие старением человеком позитивного сценария, осуществление внутренней герменевтической работы со своим прошлым кажется более конструктивной жизненной позицией старения (как в стихотворении Э. Рязанова: «осень жизни, как и осень года, надо, не скорбя, благословить» и «благодарно принимать»): в большинстве случаев жизнь, если она не прерывается по собственному желанию, продолжает для человека длиться, даже если он не переживает своей былой востребованности, и осознание ее как *надличностного экзистенциального блага* все же сохраняется до последнего. Собственное же «благо старости <...> состоит в том, что старость помогает человеку хотя бы в последние годы жизни *освободиться от своей нужности*. <...> Экзистенциальные возможности старости лежат не в плоскости “гонки за временем”, а в особой близости стариков к вечности <...> *Они нужны как раз тем, что они не с нами*» («не от мира сего») [17, с. 177, 196].

Новая же интеграция означает выработку и принятие принципиально иной — вероятно, более универсальной — концепции индивидуальной жизни, создание другого, интегрально-целостного образа «Я» и т. д. Сущность этой новой интеграции состоит в том, чтобы освоить позицию «завершения и подведения итогов», выработать поведение, помогающее *завершить начатое и принять несбывшееся*. Доделывание начатого или воплощение задуманного в более ранних возрастах, [бескорыстная] помощь другим способны заполнить собой всю старость без остатка и сделать ее не менее продуктивной и осмысленной, чем другие этапы жизни. Именно поэтому старость часто связывается с процессами обретения и принятия собственной данности [27, с. 140–149], уникальности, самобытности, и многие исследователи отмечают, что варианты развития в старости даже более разнообразны, чем в молодости и взрослости.

Но к этому стоит добавить, что такое позитивное «изживание жизни» до глубокой старости (как писал О. Мандельштам, «у меня остается одна забота на свете: золотая забота, как времени бремя избыть...»), доделывание ее до конечных результатов рождает *иное чувство свободы*, чем в молодости и взрослости: человек перестает думать о мире как о «своем», «личном», окрашенном в цвета его персональной самореализации и самоутверждения, и тем самым осознанно «освобождает» пространство

жизни для других. В этом случае человек убежден, что сумел получить от жизни все, что мог, и теперь может «оторваться» от самого себя, оставить «свое» другим и обратиться к Иному. Это отдаление от суеты повседневности, уход от «пены дней», на наш взгляд, хорошо передает изречение Махатмы Ганди: «Мы не знаем, что лучше — жить или умереть. Поэтому нам не следует ни чрезмерно восхищаться жизнью, ни трепетать при мысли о смерти. Мы должны одинаково относиться к ним обоим. Это идеальный вариант» [19]. Вероятно, эта позиция позитивно осмысленного «представания человеком пред лицом смерти», хотя в максимальной степени характеризует старость, может быть реализована и в других возрастных этапах при возникновении соответствующих условий (жизнь со знанием о своей смертельной болезни, пожизненное заключение за тяжкое преступление, принятие монашества и др.).

Обратимся к анализу некоторых экзистенциально-психологических характеристик «бытия старым». В психологическом плане «запуск» осознания собственного старения может быть связан с появлением нового и сложного переживания *предоставленности самому себе* («ты можешь, но уже не должен») и, следовательно, необходимости добровольного принятия на себя своеобразной *экзистенциальной обязанности*: отныне только «сам человек обязан решать: быть ли ему началом, продолжением или концом самоорганизующейся, а значит становящейся, а не только существующей, социальной реальности» [18, с. 8]. Старый человек многое знает, многое может, многим готов заниматься, но ни долг, ни обязанность, ни требования социума уже не являются для него безусловным императивом. На первый план здесь выходит его собственное *желание* что-то делать, личная *устремленность* к чему-то, а не внешняя *необходимость*. Одновременно с этим крепнет ощущение «свойности» жизни — осознания того, что человек завершает именно свою, ему предназначенную жизнь, делает в ней именно то, что суждено было сделать именно ему.

Стоит отметить также возникновение или, если она сложилась ранее, усиление *созерцательной позиции* в отношении многого из происходящего вокруг, самого течения жизни: старики не столько [со]участвуют в происходящем, сколько наблюдают за ним со стороны, своеобразно «супервизорствуя» и получая пищу для ума, «отдаваясь *vita contemplativa*» (Г. Гессе). Стоит отличать созерцательную позицию от безучастной, поскольку, принимая ее, стареющий субъект не избегает мира вещей и людей, а «позволяет» им быть «самими собой», не отягощая их своей «озабоченностью» ими, своей настойчивой «включаемостью» в их бытие. Н. А. Бердяев писал, что созерцание позволяет человеку «хоть на мгновение освободиться, одуматься, осмыслить свою жизнь, обратить свой взор к небу» [7, с. 496]. Пребывание в созерцательной позиции рождает сознательные паузы, разрывы, диатремы в текущей жизни, принуждая личность хотя бы на время избавиться от кажущейся

обязательной вовлеченности в бытие и развернуться лицом к самой себе, сопоставив реально желаемое с усвоенным в социализации должным, ощутив некоторые «несовпадения» себя с самим собой.

В старости не могут не обнаруживаться ситуативные «спотыкания о жизнь», учащающиеся появления «точечных» переживаний экзистенциального одиночества (особенно в моменты фрустраций, обид, конфликтов с близкими и т. п.), всплывания в сознании безответных вопросов «зачем?», «надо ли?» (с имплицитными ответами «незачем», «уже не надо», «не успею», «теперь уж поздно»), «отчужденности от жизни» («многое перестает быть близким», «мало что трогает», «многое начинает казаться не имеющим отношения ко мне», «мир все меньше становится приспособленным для меня, он для молодых», «я — уходящая натура»). Можно полагать, что такие переживания есть результат *смены масштаба* в восприятии себя и собственной жизни. Такие «бытийные зазоры» предполагают некую рефлексивную *деструкцию, саморазотождествление, ментальное экспериментирование* с целью нащупывания новой жизненной определенности завершения.

Смена масштабирования касается также становления новых отношений со временем в старости. На протяжении всей жизни человек неоднократно описывал и себе и другим свой жизненный путь, перестраивая накопленный опыт (для упорядочения накапливающихся представлений и переживаний о себе, для лучшего самопонимания, для самопрезентации, для поиска новых жизненных ресурсов, для самопроектирования и пр.), но только в старости он получает возможность экспериментировать с возможностью понять свое прошлое *через призму завершающегося настоящего, осознаваемого с поправкой на принципиальную неполноту самоосуществления в будущем*. Совершая во внутреннем плане сознания ретроспективные челночные движения из разных точек прожитой жизни на предшествующие значимые события в ней, чтобы понять, как жизнеобразующее событие представлялось по мере его отодвигания в прошлое и как участвовало в последующей жизни, личность упорядочивает и *амплифицирует* собственную жизнь, наполняет ее новой ценностью с учетом того, что масштабные изменения в ней уже невозможны.

Интересно, что в эмоциональном опыте личности часто появляются совершенно особые *переживания «вневременного настоящего»*: временные рамки как бы исчезают, и *прошлое переживается как настоящее*, как никуда не уходившее и не исчезающее во времени. Некоторые прошедшие события и факты воспринимаются по-прежнему «в настоящем времени» (мать только что позвала нас со двора, мы по-прежнему стоим на университетских ступенях, мы никогда не высвободились из отцовских объятий, мы все еще чувствуем на губах свой первый поцелуй, мы только что сказали последнее прости близкому человеку и т. д.), а все события между ними, пусть даже годы и десятилетия жизни, кажутся мимолетны-

ми и даже не вполне реальными по сравнению с этими «точками бифуркации», поскольку *из них ничего не было извлечено*. Эти «горячие» точки и события, как думается, и образуют реальное содержание индивидуальной жизни, ее «сухой остаток», поскольку только из них и были извлечены смыслы, ценности и перспективы.

Обращения к прошлому позволяют человеку заново «высветить» свои прежние смыслы, мысленно вернувшись в эти точки и связав их с переживанием того, какой он есть «здесь-и-сейчас», и заново осознать, каково это — быть таким, как есть, в сужающихся условиях стать иным. Из этих точек личность может многократно и многопланово умножать, варьировать себя, «распаковывать» смысловую континуум своей сущности и убеждаться в своей индивидуальной само=бытности (термин В. И. Слободчикова, заимствованный, видимо, из философии М. Хайдеггера). Таким образом человек стремится *овладеть собой* — таким, как есть, принять себя как данность и придать этой данности ценность. Такие попытки, вероятно, переживаются как акты свободы и глубочайшей *аутентичности*: личность утверждает в своей самости, в своей *свободе остаться собой*, и это признание есть некий символический акт примирения с неизбежностью движения к смерти. Осознание этого есть важный шаг в становлении отношения к себе как к результату непрерывного самосотворения, которое возвращает личности переживание значимости, ценности и уникальности в бытии, т. е. — к универсализации.

Занятие несколько отстраненной от жизненных новаций и в чем-то даже маргинальной позиции опирается на внутреннюю уверенность в ненужности и необязательности приобретения новых навыков, на убежденность, что остаток жизни можно продержаться «и так», а также на не всегда до конца осознаваемое желание *сохранять, инкубировать в себе фрагменты «своей» реальности*, быть носителем и своеобразным хранителем привычных «способов жить». Живущие в памяти стариков вещи, события и люди виртуально сохраняют свое существование, участвуя в процессах смыслопостроения.

Человек, ориентированный прошлым, принимает процессы своей завершенности через внутреннее приобщение к уже умершим близким людям («жду, когда мы встретимся там с мамой и бабушкой...», как бы чувствую, что они по мне скучают»), к утраченным жизненным пространствам («уже и нет того дома в Ленинграде, где мы жили, там теперь кинотеатр, а в моей памяти он все еще стоит...»), к исчезнувшим из употребления вещам, уже ненужным привычкам и т. д. Это объединяет его с миром, рождая универсализирующее его переживание «смирённости». Через подобные переживания он открывает свою *со-размерность определенному (прошедшему) времени*: «человек со-вещается с вещами, сообщаясь с ними в точке начала времени, в которой он сам для себя и все для него обретает свой срок, свою меру и, следовательно, свое место» [17, с. 31]. В этом плане стоит

указать на парадоксальную продуктивность тоски по прошлому, ностальгии по невозвратному: эта тоска выводит на свет нечто «завещанное прошлым», но еще не исполненное личностью, позволяет прошлому актуализироваться в форме нового экзистенциального опыта (создание мемуаров, рисунков, упорядочивание фотоальбомов, написание комментариев к личному и семейному реликварию).

Постепенное *самоустранение* от современности все больше оборачивает человека вовнутрь, к самому себе, к своему прошлому (делает его более *настоящим*, чем реально текущее настоящее), к тому,

кем он стал и в чем состоялся, но, что еще важнее, — к тому, кем он мечтал стать, кем пробовал быть, кем пытался состояться, что он мыслил для себя потенциально возможным. Вероятно, не будет ошибкой сказать, что в старости личность в какой-то мере начинает превращать себя в символ и «погружаться в вечность». Такое *самоограничение* тесно связано с важным для личности осознанием границ, *пределов своей самоосуществимости*. Но даже в акте самоограничения старый человек осуществляет акт свободного выбора, ведущий к увеличению его благополучия.

Литература

1. *Александрова М. Д.* Проблемы социальной и психологической геронтологии. Л., 1974.
2. *Альперович В. Д.* Геронтология. Старость: социокультурный портрет. М., 1998.
3. *Анциферова Л. И.* Поздний период жизни человека: типы старения и возможности поступательного развития личности // Учеб. пособие по психологии старости / Ред.-сост. Д. Я. Райгородский. Самара, 2004.
4. *Анциферова Л. И.* Психология старости: особенности развития личности в период поздней зрелости // Психологический журнал. 2001. № 3.
5. *Ариес Ф.* Возрасты жизни // Философия и методология истории. М., 1977.
6. *Бацман Р.* Духовные проблемы пожилых людей // Проблемы старости: духовные, медицинские и социальные аспекты: Сб. трудов / Под ред. А. В. Флинта. М., 2003.
7. *Бердяев Н. А.* Философия творчества, культуры и искусства: В 2 т. Т. 1. М., 1994.
8. *Гессе Г.* О старости // Гессе Г. Письма по кругу. М., 1987.
9. *Гуревич П. С.* Человек в авантюре саморазвития // Фромм Э. Психоанализ и этика. М., 1998.
10. *Демидов В. П.* Старость как социально-философский феномен: Дисс. ... канд. филос. наук. Н. Новгород, 2005.
11. *Елютина М. Э.* Геронтологическое направление в структуре человеческого бытия. Саратов, 1999.
12. *Каган В.* Мое старичье: терапевтический этос старости // Existentia: психология и психотерапия. 2008. № 1.
13. *Карсаевская Т. В.* Человек стареющий. Л., 1989.
14. *Карцева Е. Н.* «Третий возраст» в кино // Американский характер: очерки культуры США. М., 1991.
15. *Курицмен Дж., Гордон Ф.* Да сгинет смерть! Победа над старением и продление человеческой жизни. М., 1987.
16. *Левинсон А.* Старость как институт // Отечественные записки. 2005. № 3.
17. *Лишаев С. А.* Старое и ветхое. Опыт философского истолкования. СПб., 2010.
18. *Лукьянов О. В.* Готовность быть. Введение в трансформальную психологию. М., 2009.
19. *Махатма Ганди.* Изречения и афоризмы [Электронный ресурс]. Режим доступа: : <http://cpsy.ru/cit1282.htm> 25.09.2010.
20. *Панина Н. В., Сачук Н. Н.* Социально-психологические особенности образа жизни стареющих людей // Журнал невропатологии и психиатрии. 1985. Т. 85. Вып. 9.
21. *Петрарка Ф.* Старческие письма // Петрарка Ф. Канцоньере. Моя тайна, или Книга бесед о презрении к миру. Книга писем о делах повседневных. Старческие письма. М., 2005.
22. *Пигров К. С.* Старость — лучшее время человеческой жизни // Мост. 2001. № 42.
23. *Пигров К. С.* Экзистенциальный смысл настоящей старости // Философия старости: геронтология: Сб. материалов конференции. Серия «Symposium». Вып. 24. СПб., 2002.
24. *Погребняк А. А.* Старость как ресурс // Философия старости: геронтология. Сб. материалов конференции. Серия «Symposium». Вып. 24. СПб., 2002.
25. Психология старости / Сост. Д. Райгородский. Самара, 2004.
26. Психология старости и старения / Сост. О. В. Краснова, А. Г. Лидерс. М., 2003.
27. *Рыбаков Н. С., Рыбакова Н. А.* Проблема старости в историко-философском контексте // Полигнозис. 2009. № 1(34).
28. *Рыбакова Н. А.* Проблема старости в европейской философии: От античности до современности. М., 2006.
29. *Рыбакова Н. А.* Феномен старости. М.; Псков, 2002.
30. *Сапогова Е. Е.* Ностальгия по себе: экзистенциально-психологические пространства «кризиса старения» // Психология зрелости и старения. 2009. № 3 (47).
31. *Смолькин А.* Исторические формы отношения к старости // Отечественные записки. 2005. № 3.
32. *Сухобская Г. С., Божко Н. М.* Пожилой человек в современном мире. СПб., 1999.
33. *Тарнавский Ю. Б.* Чтобы осень была золотой. Как сохранить психическое здоровье в старости. М., 1988.
34. Философия старости: геронтология / Ред. К. С. Пигров, С. Р. Соловьева, Е. А. Маковецкий. СПб., 2002.
35. *Хайдеггер М.* Бытие и время. М., 1997.
36. *Хрисанфова Е. Н.* Основы геронтологии (Антропологические аспекты). М., 1999.
37. *Шахматов Н. Ф.* Психическое старение: счастливое и болезненное. М., 1996.
38. *Ялом И. Д.* Экзистенциальная психотерапия. М., 2008.

Existential psychological analysis of old age*

E. E. Sapogova

Ph.D. in Psychology, Professor, Head of the Psychology Department, Tula State University

The paper presents an existential psychological view of old age understood as a phenomenon of individual life meaning perspective. The different possible scenarios of getting old are theoretically analysed, both negative («running away from old age», «rushing for youth») and positive ones (acceptance of one's old age and an existential gift to oneself). It is shown that the specific choice of old age scenario is associated with one's individual attitude to one's own death. A subjective phenomenological view of being old is described, which includes a number of aspects, such as being alone or presented to oneself, a contemplative stance towards life, changing the scale in perception of own life, existential determination in taking mastery of oneself, experience of atemporal present and discovery of being commensurate with one's own time, adopting an stance that involves accomplishing things that one had started, completing the projects conceived, and accepting the things that never came to existence.

Keywords: life, getting old, old age, «escaping old age», aging scenarios, individual life meaning perspective, attitude towards death.

References

1. *Aleksandrova M. D.* Problemy social'noi i psihologicheskoi gerontologii. L., 1974.
2. *Al'perovich V. D.* Gerontologiya. Starost': sociokul'turnyi portret. M., 1998.
3. *Ancyferova L. I.* Pozdnyi period zhizni cheloveka: tipy starenia i vozmozhnosti postupatel'nogo razvitiya lichnosti // Ucheb. posobie po psihologii starosti / Red.-sost. D. Ya. Raigorodskii. Samara, 2004.
4. *Ancyferova L. I.* Psihologiya starosti: osobnosti razvitiya lichnosti v period pozdnei vzroslosti // Psihologicheskii zhurnal. 2001. № 3.
5. *Aries F.* Vozrasty zhizni // Filosofiya i metodologiya istorii. M., 1977.
6. *Bacman R.* Duhovnye problemy pozhilykh lyudei // Problemy starosti: duhovnye, medicinskie i social'nye aspekty: Sb. trudov / Pod red. A. V. Flinta. M., 2003.
7. *Berdyaev N. A.* Filosofiya tvorchestva, kul'tury i iskusstva. V 2 t. T. 1. M., 1994.
8. *Gesse G.* O starosti // Gesse G. Pis'ma po krugu. M., 1987.
9. *Gurevich P. S.* Chelovek v avantyure samorazvitiya // Fromm E. Psihoanaliz i etika. M., 1998.
10. *Demidov V. P.* Starost' kak social'no-filosofskii fenomen: Diss. ... kand. filos. nauk. N. Novgorod, 2005.
11. *Elyutina M. E.* Gerontologicheskoe napravlenie v strukture chelovecheskogo bytiya. Saratov, 1999.
12. *Kagan V.* Moe starich'e: terapevticheskii etos starosti // Existencia: psihologiya i psihoterapiya. 2008. № 1.
13. *Karsaevskaya T. V.* Chelovek stareyushii. L., 1989.
14. *Karceva E. N.* «Tretii vozrast» v kino // Amerikanskii karakter: ocherki kul'tury SShA. M., 1991.
15. *Kurcmen Dzh., Gordon F.* Da sginet smert'! Pobeda nad stareniem i prodlenie chelovecheskoi zhizni. M., 1987.
16. *Levinson A.* Starost' kak institut // Otechestvennye zapiski. 2005. № 3.
17. *Lishaev S. A.* Staroe i vethoe. Opyt filosofskogo istolkovaniya. SPb., 2010.
18. *Luk'yanov O. V.* Gotovnost' byt'. Vvedenie v transtemporal'nyu psihologiyu. M., 2009.
19. *Mahatma Gandi.* Izrecheniya i aforizmy [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://cpsy.ru/cit1282.htm> 25.09.2010.
20. *Panina N. V., Sachuk N. N.* Social'no-psihologicheskie osobnosti obraza zhizni stareyushih lyudei // Zhurnal nevropatologii i psikiatrii. 1985. T. 85. Vyp. 9.
21. *Petrarka F.* Starcheskie pis'ma // Petrarka F. Kancon'ere. Moya taina, ili Kniga besed o prezrenii k miru. Kniga pisem o delah povsednevnykh. Starcheskie pis'ma. M., 2005.
22. *Pigrov K. S.* Starost' — luchshee vremya chelovecheskoi zhizni // Most. 2001. № 42.
23. *Pigrov K. S.* Ekzistencial'nyi smysl nastoyashei starosti // Filosofiya starosti: gerontosofiya: Sb. materialov konferencii. Seriya «Symposium». Vyp. 24. SPb., 2002.
24. *Pogrebnyak A. A.* Starost' kak resurs // Filosofiya starosti: gerontosofiya. Sb. materialov konferencii. Seriya «Symposium». Vyp. 24. SPb., 2002.
25. *Psihologiya starosti / Sost. D. Raigorodskii.* Samara, 2004.
26. *Psihologiya starosti i starenia / Sost. O. V. Krasnova, A. G. Liders. M., 2003.*
27. *Rybakov N. S., Rybakova N. A.* Problema starosti v istoriko-filosofskom kontekste // Polignozis. 2009. № 1 (34).
28. *Rybakova N. A.* Problema starosti v evropeiskoi filosofii: Ot antichnosti do sovremennosti. M., 2006.
29. *Rybakova N. A.* Fenomen starosti. M.; Pskov, 2002.
30. *Sapogova E. E.* Nostal'giya po sebe: ekzistencial'no-psihologicheskie prostranstva «krizisa starenia» // Psihologiya zrelosti i starenia. 2009. № 3 (47).
31. *Smol'kin A.* Istoricheskie formy otnosheniya k starosti // Otechestvennye zapiski. 2005. № 3.
32. *Suhobskaya G. S., Bozhko N. M.* Pozhiloi chelovek v sovremennom mire. SPb., 1999.
33. *Tarnavskii Yu. B.* Chtoby osen' byla zolotoi. Kak sohranit' psihicheskoe zdorov'e v starosti. M., 1988.
34. *Filosofiya starosti: gerontosofiya / Red. K. S. Pigrov, S. R. Solov'eva, E. A. Makoveckii.* SPb., 2002.
35. *Haidegger M.* Bytie i vremya. M., 1997.
36. *Hrisanfova E. N.* Osnovy gerontologii (Antropologicheskie aspekty.) M., 1999.
37. *Shahmatov N. F.* Psihicheskoe starenie: schastlivoe i boleznennoe. M., 1996.
38. *Yalom I. D.* Ekzistencial'naya psihoterapiya. M., 2008.

* The paper is based on the presentation «"The autumn of life": Existential psychological horizons of old age" done at the conference "Egzystencjalne problemy czlowieka w okresi starzenia" (Belska-Biala, Poland, 19 May 2011).

Преодолевающие стратегии поведения белорусов и россиян

М. А. Одинцова

кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии факультета психологии
Университета Российской академии образования

Е. М. Семёнова

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии факультета психологии
Российского государственного социального университета (филиал в г. Минске)

В статье проводится анализ основных преодолевающих стратегий поведения представителей двух родственных народов, живущих в различных экономических, политических и культурных условиях: белорусов и россиян. Дана общая характеристика преодолевающего поведения белорусов, показаны его отличия от преодолевающего поведения россиян. Выделены некоторые субъективные детерминанты формирования преодолевающих стратегий поведения белорусов и россиян, к которым относят жизнестойкость, смысложизненные ориентации, локус контроля, различные типы психологической виктимности, осуществлен их сравнительный анализ. Показано, что белорусский и российский народы являются обладателями мощнейшего ключевого ресурса — жизнестойкости, которая помогает выстоять им в самые трудные моменты жизни, способствует активному преодолению, повышает стрессоустойчивость, наполняет жизнь смыслами, активизирует поисковое поведение, помогает выстроить целостную систему взаимоотношений с миром.

Ключевые слова: копинг, преодолевающие стратегии, рентная установка, игровая роль жертвы, жизнестойкость, виктимизация, психологическая виктимность.

В последние несколько десятилетий значительная часть населения постсоветского пространства переживает экологические, экономические потрясения, духовные, мировоззренческие кризисы и политические недоразумения. Подобная ситуация «перемен» рассматривается в научной литературе как разновидность массового дистресса [34] и обладает интегральным деструктивным воздействием. А это, в свою очередь, приводит к общей психологической виктимизации (лат. victim — жертва) населения. Виктимизация рассматривается как процесс и результат превращения человека или группы людей в тот или иной тип жертв неблагоприятных условий социализации [20]. Выделяют и многочисленные факторы психологической виктимизации [там же], которые можно условно разделить на следующие группы: 1) объективные, к которым относятся экологические, экономические, политические, педагогические и культурные условия; 2) субъективные — особенности менталитета того или иного народа, индивидуально-психологические особенности людей, влияющие на способность к адаптации в различных условиях жизнедеятельности.

Ко вторым можно отнести жизнестойкость, смысложизненные ориентации, локус контроля, особенности темперамента, уровень сформированности тех или иных преодолевающих стратегий поведения и многое другое.

Особое внимание психологов в современной ситуации «перемен» и общей психологической виктимизации населения постсоветского пространства привлекают вопросы преодоления, или копингов (от англ. to cope — справляться, совладать, преодолевать). Проблема преодолевающего поведения начала разрабатываться в зарубежной психологии. Р. Лазарус определил копинг как «непрерывно меняющиеся когнитивные и поведенческие попытки справиться со специфическими внешними или внутренними требованиями, которые оцениваются как чрезмерные или превышающие ресурсы человека» [38]. В отечественной психологии понятие «coping» понимается более широко и охватывает целый спектр человеческой активности — от бессознательных психологических защит до целенаправленного преодоления кризисных, стрессовых и других типов трудных жизненных ситуаций [8; 12; 18; 26;

31; 35]. В целом подходы к определению понятия «копинг» и синонимичных ему понятий «совладание», «преодоление», обозначающих «поведенческие и когнитивные усилия, применяемые индивидами, чтобы справиться со взаимоотношениями «человек-среда» [11], в научной литературе довольно размыты.

Тем не менее к настоящему времени в науке сложились определенные предпосылки для исследования особенностей преодолевающих стратегий поведения у представителей различных этнических групп. Так, в отечественной психологии накоплен богатый опыт исследования различных проявлений личностной и социальной активности индивида [1; 3; 4; 25]; получили более четкое обозначение идеи жизнестойкости [5; 6; 14; 15], жизнеспособности [3], жизнестворчества [13; 28; 29; 32]; обозначены психолого-педагогические условия развития способностей к преодолению трудных жизненных ситуаций [4; 9; 29; 35]. Изучаются особенности преодолевающего поведения представителей различных профессиональных предпочтений [6; 8]; студенчества [8; 28; 31]; подростков и школьников [9; 12; 20; 21] и т. д. Выделены основные факторы, способствующие формированию тех или иных преодолевающих стратегий [11; 20], личностные детерминанты совладающего поведения [11; 12; 14; 15; 27], рассматриваются особенности преодоления [12; 31; 33], даны описательные характеристики стратегий преодолевающего поведения [11; 12; 18] и т. п. Заметно усилился интерес отечественных специалистов к «выученной» беспомощности [27; 35], инфантильности [23; 26; 34], психологической виктимности [20; 24] как специфическим особенностям, оказывающим тормозящее воздействие на все преодолевающее поведение индивида, блокирующим его активные действия в трудных жизненных ситуациях. Наконец, стали появляться исследования специфики преодолевающего поведения представителей различных национальностей [7], основных объективных и субъективных факторов их формирования [2; 36], но их явно недостаточно.

По-прежнему малоизученной остается проблема особенностей проявления копингов в различных экономических, политических, культурных условиях, остается открытым вопрос роли субъективных факторов в предпочтении тех или иных преодолевающих стратегий поведения. Не обнаружено исследований особенностей преодолевающего поведения белорусов и россиян — двух довольно близких по генотипу, культуре, языку общностей исторического развития народов.

Целью настоящей статьи явилось изучение и сравнительный анализ преодолевающих стратегий поведения и основных субъективных факторов их формирования (личностных детерминант) у представителей двух родственных народов, живущих в различных социально-экономических, социально-политических и социально-культурных условиях: белорусов и россиян.

Метод

В исследовании приняли участие 525 жителей двух столиц — Москвы и Минска. При окончательном формировании выборки из них были отобраны 107 белорусов и 107 россиян (55 женщин и 52 мужчины в каждой). Испытуемые отбирались по равнозначным критериям: полу, возрасту, профессиональным предпочтениям, образованию, социальному положению. Возрастной диапазон мужчин, принявших участие в исследовании, был от 20 до 38 лет (средний возраст 25 лет). Возрастной диапазон женщин — от 20 до 43 лет (средний возраст — 26 лет). Средний возраст всех испытуемых составил 25,6 лет. Выборка была разноплановой по составу. В нее вошли студенты различных специальностей Минска и Москвы, служащие, учителя, воспитатели, военные, медицинские работники, рабочие. Опросники предъявлялись как индивидуально, так и в небольших по числу группах (студенческих). Инструкция для испытуемых звучала следующим образом. «Нами проводится исследование поведенческих стратегий в трудных жизненных ситуациях. Просим Вас объективно ответить на вопросы, стараясь не завышать и не занижать оценок». Продолжительность процедуры исследования была от 20 до 30 минут. Исследование проводилось в течение двух лет с 2009 по 2011 г.

Для выявления преодолевающих стратегий поведения и субъективных факторов, влияющих на их формирование (жизнестойкость, смысложизненные ориентации, виктимность, локус контроля), были использованы следующие методики: опросник «Типы поведения в стрессовых ситуациях» Т. А. Крюковой [12]; тест жизнестойкости Д. А. Леонтьева [14]; опросник «Проявление виктимности в поведении» М. А. Одинцовой [24]; тест смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева [16]; опросник «Локус контроля (УСК)» Т. В. Маликовой, Л. А. Михайлова и др. [19].

Выборки сравнивались между собой по следующим показателям: копинг, ориентированный на задачу, копинг, ориентированный на эмоции, копинг, ориентированный на избегание по методике «Типы поведения в стрессовых ситуациях» [12]. На основе данных, полученных по опроснику «Локус контроля (УСК)» [19], проводился сравнительный анализ следующих шкал: общая интернальность, готовность к деятельности, связанной с преодолением трудностей, отрицание активности. Также представители двух выборок сравнивались по показателям: игровая роль жертвы, социальная роль жертвы, позиция жертвы, статус жертвы, общая психологическая виктимность (шкалы опросника «Проявление виктимности в поведении» [24]). Кроме этого, осуществлялся сравнительный анализ испытуемых по проявлениям их смысложизненных ориентаций: ориентация на цель, ориентация на процесс, на результат, локус контроля «Я», локус контроля

«жизнь», общий показатель смысложизненных ориентаций [16]. Данные, полученные в исследовании по методике жизнестойкости [14], сравнивались по показателям: вовлеченность, контроль, принятие риска, учитывался и общий показатель жизнестойкости.

Результаты и обсуждение

В результате обработки полученных данных выделились основные копинг-поведенческие стратегии белорусов и россиян. Известно несколько типов поведения человека в стрессовых ситуациях: ориентация на задачу или проблему; эмоционально-ориентированная стратегия и стратегия избегания, выражающаяся в социальном отвлечении и отвлечении [12].

Выявлено, что предпочитаемой копинг-стрессовой поведенческой стратегией испытуемых обеих выборок является копинг, ориентированный на задачу (табл. 1, рис. 1–3). Большинство белорусов и россиян, сталкиваясь с какой-либо проблемой, в первую очередь сосредотачиваются на ней и думают, как ее можно решить, делают анализ и разрабатывают различные варианты решения возникшей проблемы, определяют курс действий и делают то, что считают самым подходящим в данной ситуации. Копинг, ориентированный на задачу, по мнению большинства специалистов, считается адаптивной поведенческой стратегией, предполагающей активное разрешение проблемы.

Вместе с тем, белорусы чаще россиян в стрессовых ситуациях прибегают к копинг-стрессовой поведенческой стратегии избегания (см. рис. 1). Иными

словами, белорусам свойственен уход, отвлечение от проблем. Они предпочитают не задумываться о трудностях, прибегая к различным формам отвлечения и социального отвлечения. Белорусы чаще россиян используют и такой тип неадаптивного копинга, как копинг, ориентированный на эмоции. Они чаще россиян при столкновении с трудными жизненными ситуациями центрируются на страданиях, склонны погружаться в свою боль, испытывать нервное напряжение и раздражение (см. рис. 1).

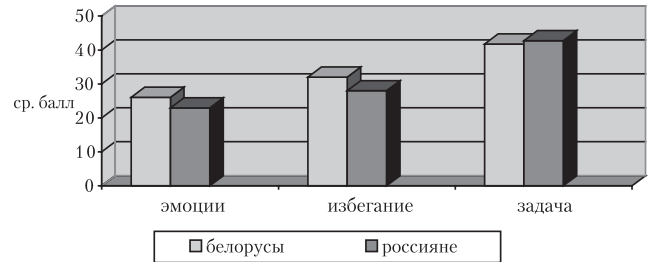


Рис. 1. Копинг-стрессовые поведенческие стратегии белорусов и россиян

Дальнейший анализ полученных данных проводился относительно мужской и женской выборки испытуемых. Выявлено, что эмоциональное реагирование на стрессы у белорусских женщин намного выше, чем у белорусских мужчин (см. рис. 2 и 3). При этом российские женщины отличаются от российских мужчин только по предпочтению копинга, ориентированного на задачу ($p = 0,0465$). В некоторой степени характер выраженности тех или иных копингов в поведении испытуемых российских женщин подобен характеру выраженности копингов белорусских мужчин (см. рис. 2 и 3).

Таблица 1

Сравнительный анализ преодолевающих стратегий поведения и их личностных детерминант у российской и белорусской выборки испытуемых

| Копинг-стратегии, стратегии поведения | Среднее | | Значение t -критерия | Уровень значимости (p) |
|---|--------------|--------------|------------------------|----------------------------|
| | белорусы | россияне | | |
| Копинг, ориентированный на задачу | 41,77 | 42,76 | -0,87 | 0,386 |
| Копинг, ориентированный на эмоции | 25,80 | 22,95 | 2,07 | 0,039 |
| Копинг, ориентированный на избегание | 31,44 | 28,05 | 2,58 | 0,010 |
| Интернальность общая (УСК) | 24,02 | 24,01 | 0,01 | 0,989 |
| Готовность к деятельности, связанной с преодолением трудностей (УСК) | 4,16 | 4,79 | -2,17 | 0,031 |
| Отрицание активности (УСК) | 5,95 | 5,30 | 1,71 | 0,089 |
| Игровая роль жертвы | 3,81 | 3,11 | 3,02 | 0,002 |
| Социальная роль жертвы | 2,82 | 2,68 | 0,68 | 0,499 |
| Позиция жертвы | 1,79 | 1,42 | 1,77 | 0,078 |
| Статус жертвы | 1,90 | 2,06 | -0,91 | 0,365 |
| Общая психологическая виктимность | 10,33 | 9,33 | 1,69 | 0,091 |
| Ориентация на цель (СЖО) | 32,02 | 32,21 | -0,19 | 0,846 |
| Ориентация на процесс (СЖО) | 31,33 | 30,73 | 0,70 | 0,486 |
| Ориентация на результат (СЖО) | 26,22 | 25,98 | 0,32 | 0,749 |
| Локус контроля «Я» (СЖО) | 21,21 | 21,36 | -0,24 | 0,813 |
| Локус контроля «Жизнь» (СЖО) | 30,80 | 30,71 | 0,09 | 0,927 |
| Общий показатель смысложизненных ориентаций (СЖО) | 101,55 | 103,21 | -0,62 | 0,533 |
| Вовлеченность (Жизнестойкость) | 36,09 | 36,59 | -0,44 | 0,658 |
| Контроль (Жизнестойкость) | 29,95 | 31,47 | -1,41 | 0,161 |
| Принятие риска (Жизнестойкость) | 17,19 | 18,23 | -1,47 | 0,142 |
| Общий показатель жизнестойкости | 83,30 | 86,50 | -1,26 | 0,209 |

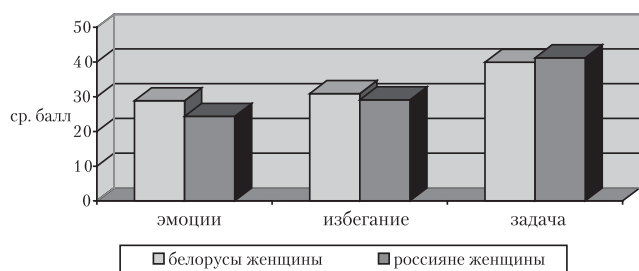


Рис. 2. Копинг-стрессовые поведенческие стратегии белорусов и россиян (женская выборка)

Белорусские мужчины чаще российских предпочитают копинг-избегание, стараются избежать контакта с угрозами окружающей действительности, изолироваться, отдалиться от стрессовых ситуаций, уйти от решения проблем и трудностей (см. рис. 3). Это подтверждается данными, полученными нами по шкале «готовность к деятельности, связанной с преодолением трудностей» по методике «Локус контроля (УСК)» (табл. 1). В отличие от россиян ($p = 0,040$), белорусы не в полной мере готовы к преодолению трудностей, встречающихся на жизненном пути каждого человека. Они менее уверены в своих способностях и прикладываемых усилиях, не верят в собственную активность. Белорусы недостаточно уверены в том, что могут изменить все, что захотят, они более пассивно, чем россияне, воспринимают жизненные трудности (см. рис. 3).

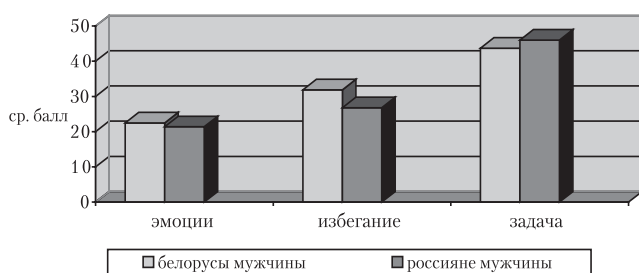


Рис. 3. Копинг-стрессовые поведенческие стратегии белорусов и россиян (мужская выборка)

Кроме этого, по шкале «отрицание активности» методики «Локус контроля (УСК)» (см. табл. 1) было выявлено, что белорусским женщинам свойственно отрицание собственной активности ($p = 0,033$) в большей степени, чем российским женщинам. Белорусские женщины в большей мере, чем их российские коллеги, склонны к фаталистичности, что приводит их к решительному отрицанию смысла какой-либо активности, направленной на достижение жизненных целей, они не считают себя хозяевами собственной судьбы. Белорусские женщины не уверены в себе, пессимистичны, чувствуют недостаточный эмоциональный комфорт, отличаются низкой адаптивностью, низкой настойчивостью; они в меньшей степени ориентированы на действие в случае неудач, при принятии решений. Впрочем, о пассивности («памяркоунасти», «абьякавасти») белорусов как одной из основных особенностей мента-

литета пишут многие культурологи, философы, политики [10; 22; 36], это подтверждается и нашим исследованием.

Естественно, мы обратились к исследованию психологической виктимности белорусов и россиян (данные опросника «Проявление виктимности в поведении» [24]). Испытуемым предлагалось ответить на вопросы, отражающие уровень и характер проявления психологической виктимности в поведении. Опросник позволил выделить типы психологической виктимности по четырем шкалам: игровая роль жертвы; социальная роль жертвы; позиция жертвы; статус жертвы. Полученные значения анализировались следующим образом — чем выше балл, тем выше уровень проявления психологической виктимности по той или иной шкале. Путем суммирования баллов по всем шкалам выявлялся общий уровень проявления психологической виктимности в поведении испытуемых.

Существенные различия в особенностях преобладающих стратегий поведения белорусов и россиян получены нами по шкале «игровая роль жертвы» (см. табл. 1). Считается, что игровая роль жертвы через эмоционально-когнитивный процесс идентификации себя с жертвой приводит к усвоению личностных смыслов «жертвы» и в некоторой степени может даже повлиять на формирование менталитета жертвы. «Несчастный», «бедный», «многострадальный», «пострадавший», «обездоленный» и т. п. — только небольшая часть стереотипов, которые внедряются в сознание и лишь закрепляют игровую роль жертвы в поведении белорусских людей.

Игровая роль жертвы позволяет белорусам использовать внешний ресурс для защиты внутренних проблем, с одной стороны, с целью обезопасить себя, а с другой — получить определенную материальную либо моральную поддержку со стороны микро- и макроокружения. На этом фоне в поведении белорусов формируются рентные установки [23], которые выражаются в утилитарном подходе к своему бедственному положению, в ощущении себя пострадавшими и беспомощными; в фокусировании психической активности на страданиях, в пассивности, в локализации контроля на внешний мир (экстернальность) и т. п. Кроме этого, игровая роль жертвы позволяет манипулировать другими, пытаясь получить поддержку, в которой, по собственным предположениям, люди нуждаются. Безусловно, игровая роль жертвы предохраняет (защищает) от негативного воздействия среды, но одновременно способствует созданию неконструктивных взаимоотношений в процессе взаимодействия и не создает условий для эффективного преодоления трудных ситуаций. Происходит стагнация личностных ресурсов и поведения в целом. Наше исследование психологической виктимности показало, что в поведении белорусов игровая роль жертвы более ярко выражена ($p = 0,001$), чем у россиян. Интересен факт, что у белорусских женщин, в отличие от белорусских мужчин (табл. 2), мы можем наблюдать практически все

типы поведения жертвы, за исключением социальной роли ($p = 0,92$), которые в итоге дают общий высокий показатель по психологической виктимности ($p = 0,025$). Иными словами, у белорусских женщин игровая роль жертвы закрепляется в модели поведения, переходит в позицию и становится их образом жизни.

Белорусские женщины, в отличие от белорусских мужчин, пребывают в позиции жертвы и постепенно приобретают статус жертвы. Они считают, что жизнь к ним несправедлива, и всячески (часто при помощи манипуляций) стремятся привлечь внимание и помощь от окружающих, потому что не уверены, что сами могут справиться с трудностями. Они считают себя «жертвами», но при этом достаточно комфортно чувствуют себя в этой роли, потому что она приносит им неплохие «бонусы» в виде внимания, сочувствия, поддержки и т. п.

Аналогичный вывод можно сделать при сравнении белорусских и российских женщин. В отличие от россиянок, белорусские женщины в большей степени ощущают себя жертвами неблагоприятных условий социализации. На первом месте по стратегиям преодоления трудностей у белорусских женщин по-прежнему стоит игровая роль жертвы, они гораздо чаще россиянок прибегают к подобному, ставшему уже «излюбленным» способу разрешения проблем.

Однако несмотря на очевидную картину выбора частично адаптивных и неадаптивных копинг-стратегий белорусами при преодолении трудных жизненных ситуаций, следует отметить, что по показателям теста жизнестойкости (вовлеченность, контроль, принятие риска) [14] и смысло-жизненных ориентаций [16] белорусы от россиян значительно отличаются. Это говорит о том, что у белорусского и российского народов сформированы определенные цели в жизни, они ориентированы на будущее, что придает их жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Интерес к жизни и ее эмоциональная насыщенность также свойственны двум родственным народам. Они удовлетворены своей реализацией, считают свою жизнь продуктивной и осмысленной.

Белорусский и российский народы сохранили такое глубинное личностное образование, как жизнестойкость. Именно жизнестойкость помогала выстоять двум братским народам в самые страшные исторические периоды жизни (войны, теракты, катастрофы). Трагические события сегодняшнего времени эффективно преодолеваются белорусами и россиянами во многом благодаря их внутреннему ресур-

су — жизнестойкости и сформированным смысло-жизненным ориентациям.

Таким образом, проведенное исследование преодолевающих стратегий поведения и их личностных детерминант у представителей двух родственных народов, живущих в различных социально-экономических, социально-политических и социально-культурных условиях (белорусов и россиян), позволяет заключить следующее.

1. Белорусы чаще россиян в стрессовых ситуациях прибегают к таким неадаптивным и частично адаптивным копинг-стрессовым поведенческим стратегиям, как копинг, ориентированный на эмоции, и копинг-избегание. Причем эмоциональное реагирование на стрессы у белорусских женщин намного выше, чем у белорусских мужчин. Белорусские женщины склонны центрироваться на страданиях, искать различные способы отвлечения от создавшейся проблемы. Белорусские мужчины, в отличие от россиян, в большей степени стремятся избегать контакта с окружающей действительностью, изолироваться, отдалиться от стрессовых ситуаций, уйти от решения проблем и трудностей.

2. В отличие от россиян, белорусы в меньшей степени готовы к преодолению трудностей, не верят в собственную активность, отрицают ее, не видят в ней никакого смысла и более пассивно воспринимают происходящее.

3. Белорусы склонны считать себя жертвами неблагоприятных условий социализации и прибегают к стратегии «игровой роли жертвы», которая позволяет им использовать внешний ресурс для защиты внутренних проблем. В результате происходит активизация рентных установок, которые выражаются в утилитарном подходе к своему бедственному положению; в ощущении себя особенно пострадавшими и беспомощными; в фокусировании психической активности на страданиях; в беспомощности, пассивности; в локализации контроля на внешний мир (экстернальность) и т. п.

4. Одновременно предпочитаемой копинг-стратегией белорусов и россиян является адаптивный копинг, предполагающий активное решение проблем. Кроме этого, белорусский и российский народы являются обладателями мощнейшего ключевого ресурса — жизнестойкости, которая помогает выстоять им в самые трудные моменты жизни, способствует активному преодолению, повышает стрессоустойчивость, наполняет жизнь смыслами, активизирует поисковое поведение, помогает выстроить целостную систему взаимоотношений с миром.

Таблица 2

Различия в проявлении психологической виктимности в поведении белорусов (женщины и мужчины)

| Проявления | Женщины | Мужчины | Значение t -критерия | Уровень значимости (p) | Стандартное отклонение | |
|----------------------------|---------------|--------------|------------------------|----------------------------|------------------------|--------------|
| | | | | | Женщины | Мужчины |
| Игровая роль жертвы | 4,145 | 3,461 | 2,121 | 0,036 | 1,660 | 1,674 |
| Социальная роль жертвы | 2,836 | 2,808 | 0,092 | 0,926 | 1,512 | 1,681 |
| Позиция жертвы | 2,109 | 1,461 | 2,169 | 0,032 | 1,707 | 1,350 |
| Статус жертвы | 2,182 | 1,596 | 2,259 | 0,026 | 1,278 | 1,403 |
| Виктимность | 11,254 | 9,346 | 2,261 | 0,026 | 4,377 | 4,351 |

Литература

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни: Монография. М., 1991.
2. Аллик Ю., Мьттус Р., Реало А., Пуллманн Х., Трифонова А., МакКрэй Р. Р., Мещеряков Б. Г. Конструирование национального характера: свойства личности, приписываемые типичному русскому // Культурно-историческая психология. 2009. № 1.
3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. М., 2000.
4. Анциферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. № 1. Т. 15.
5. Александрова Л. А. О составляющих жизнестойкости личности как основе ее психологической безопасности в современном мире // Известия ТРТУ. Тематический выпуск «Гуманитарные проблемы современной психологии». № 7 (51). Таганрог, 2005.
6. Богомаз С. А. Жизнестойкость человека как личностный ресурс совладания со стрессами и достижения высокого уровня здоровья // Материалы научно-практических конгрессов 4-го Всероссийского форума «Здоровье нации — основа процветания России». 2008. Т. 2.
7. Бохан Т. Г., Галажинский Э. В., Мещерякова Э. И. Этнопсихологические, гендерные и возрастные особенности совладающего поведения подростков и юношей различных национальностей сибирского региона // Сибирский психологический журнал. 2005. № 22.
8. Водопьянова Н. Е., Жужина Е. В. Копинг-стратегии как фактор профессиональной адаптации // Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. Л. А. Коростылевой. Вып. 8. СПб., 2004.
9. Дикая Л. Г. Отношение человека к неблагоприятным жизненным событиям и факторы его формирования / Л. Г. Дикая, А. В. Махнач // Психологический журнал. 1996. № 3.
10. Дубянецкий Э. С. Понемногу исчезают черты рабства. Менталитет белорусов: попытка историко-психологического анализа // Белорусская думка. 1993. № 6.
11. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий. СПб., 2004.
12. Крюкова Т. Л. Методология исследования и адаптация опросника диагностики совладающего (копинг) поведения // Психологическая диагностика. 2005. № 2.
13. Леонтьев Д. А. Жизнестворчество как практика расширения жизненного мира // 1-я Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: Материалы сообщений / Под ред. Д. А. Леонтьева, Е. С. Мазур, А. И. Сосланда. М., 2001.
14. Леонтьев А. Н., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. М., 2006.
15. Леонтьев Д. А., Мандрикова Е. Ю., Плотишкова А. В., Рассказова Е. И. Возможности эмпирического исследования личностного потенциала // Прикладная психология как ресурс социально-экономического развития современной России: Материалы межрегиональной научно-практической конференции. М., 2005.
16. Леонтьев Д. А. Тест смысловых ориентаций (СЖО). 2-е изд. М., 2000.
17. Магомед-Эминов М. Ш. Психология уцелевшего // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2005. № 3.
18. Малкина-Пых И. Г. Экстремальные ситуации. М., 2005.
19. Маликова Т. В., Михайлов Л. А., Соломин В. П., Шатровой О. В. Психологическая защита: направления и методы: Учеб. пособие. СПб., 2008.
20. Мудрик А. В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В. А. Сластенина. 3-е изд., испр. и доп. М., 2000.
21. Нартова-Бочавер С. К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. 1997. № 5. Т. 18.
22. Носевич В. Л. Белорусы: становление этноса и «национальная идея» // Белоруссия и Россия: общества и государства. М., 1997.
23. Одинова М. А. Специфика проявления рентной установки в поведении человека // Ярославский педагогический вестник. 2010. № 2.
24. Одинова М. А. Многоликость жертвы, или Немного о великой манипуляции. М., 2010.
25. Петровский В. А. Человек как индивид, субъект, личность. Проблемная ситуация // Мир психологии. 2007. № 1.
26. Пергаменицки Л. А. Изучение психологических механизмов адаптации детей к новым условиям жизни и деятельности // Чернобыльская катастрофа и медико-психологическая реабилитация пострадавших: Сб. материалов конф., Минск, 21–22 мая 1992 г. Минск, 1992.
27. Ротенберг В. С. Образ Я и поведение. Иерусалим, 2000.
28. Рутняк М. В. Жизнестворческая среда как фактор развития студентов экономического колледжа: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Ростов-н/Д., 2007.
29. Сапогова Е. Е. Преодоление лиминальности как способ личностного жизнестворчества // Культурно-историческая психология. 2009. № 1.
30. Седов В. В. К происхождению белорусов (Проблема балтского субстрата в этногенезе белорусов) // Советская этнография. 1967. № 2.
31. Сорокина Ю. Л. Совладающее поведение студентов разных специальностей // Материалы III Всероссийской научно-практической конференции «Системогенез учебной и профессиональной деятельности». Ярославль, 2007.
32. Сухоруков А. С. Жизнестворчество личности в динамике ее смысловой системы: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 1996.
33. Фельдштейн Д. И. Изменяющийся человек в изменяющемся мире // Мир психологии. 2005. № 1 (41).
34. Фетискин Н. П., Филатов О. А. Стратегии поведения в ситуации социальной неопределенности // Вестн. интегративной психологии. Ярославль, 2009. Вып. 7.
35. Циринг Д. А. Личностная беспомощность и самостоятельность: типология и диагностические критерии // Ананьевские чтения «Психология кризисных и экстремальных ситуаций»: междисциплинарный подход. СПб., 2008.
36. Чернявская Ю. В. Белорус: штрихи к автопортрету (Этнический самообраз белоруса в сказках). Минск, 2006.
37. Юркова М. В. Структура и динамика защитных механизмов личности в процессе ее социализации: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2000.
38. Lazarus R. S. Cognitive and coping processes in emotion // В. Weiner (ed.). Cognitive views of human motivation. N. Y., 1974.

Coping strategies in Byelorussians and Russians

M. A. Odintsova

Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Social Psychology Department, Faculty of Psychology, University of the Russian Academy of Education

E. M. Semyonova

Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Department of General Psychology, Faculty of Psychology, Russian State Social University (branch in Minsk)

The paper presents an analysis of the principal coping strategies in people belonging to two related nations with different economic, political, and cultural settings: Byelorussians and Russians. A general characteristic of Byelorussians' coping behaviour is given, and its differences from the Russians' coping behaviour are demonstrated. The subjective determinants of Byelorussians' and Russians' specific coping strategies are analysed, including hardiness, orientations to life meaning, locus of control, and psychological victimity. It is shown that Byelorussians' and Russians' key resource is hardiness, which enables them to withstand the most difficult life moments, promotes active coping, increases resilience to stress, fills life with meanings, activates searching behaviour, and helps to build an integral system of relationships to the world.

Keyword: coping, coping strategies, gain attitude, victim role in play, hardiness, victimization, psychological victimity.

References

1. *Abul'hanova-Slavskaya K. A.* Strategiya zhizni: Monografiya. M., 1991.
2. *Allik Yu., Myttus R., Realo A., Pullmann H., Trifonova A., MakKrei R. R., Mesheryakov B. G.* Konstruirovaniye nacional'nogo haraktera: svoystva lichnosti, pripisyvaemye tipichnomu russkomu // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2009. № 1.
3. *Anan'ev B. G.* Chelovek kak predmet poznaniya. M., 2000.
4. *Ancyferova L. I.* Lichnost' v trudnykh zhiznennykh usloviyakh: pereosmyslenie, preobrazovanie situatsii i psihologicheskaya zashita // Psihologicheskii zhurnal. 1994. № 1. T. 15.
5. *Aleksandrova L. A.* O sostavlyayushih zhiznesteokosti lichnosti kak osnove ee psihologicheskoi bezopasnosti v sovremennom mire // Izvestiya TRTU. Tematicheskii vypusk «Gumanitarnye problemy sovremennoi psihologii». № 7 (51). Taganrog, 2005.
6. *Bogomaz S. A.* Zhiznesteokost' cheloveka kak lichnostnyi resurs sovladaniya so stressami i dostizheniya vysokogo urovnya zdorov'ya // Materialy nauchno-prakticheskikh kongressov 4-go Vserossiiskogo foruma «Zdorov'e natsii — osnova prosvetaniya Rossii». 2008. T. 2.
7. *Bohan T. G., Galazhinskii E. V., Mesheryakova E. I.* Etnopsihologicheskies, gendernye i vozrastnye osobennosti sovladayushhego povedeniya podrostkov i yunoshei razlichnykh nacional'nostei sibirskogo regiona // Sibirskii psihologicheskii zhurnal. 2005. № 22.
8. *Vodop'yanova N. E., Zhukina E. V.* Koping-strategii kak faktor professional'noi adaptatsii // Psihologicheskies problemy samorealizatsii lichnosti / Pod red. L. A. Korostylevoi. Vyp. 8. SPb., 2004.
9. *Dikaya L. G.* Otnoshenie cheloveka k neblagopriyatnym zhiznennym sobytiyam i faktory ego formirovaniya / L. G. Dikaya, A. V. Mahnach // Psihologicheskii zhurnal. 1996. № 3.
10. *Dubyanekii E. S.* Ponemnogu ischezayut cherty rabstva. Mentalitet belorusov: popytka istoriko-psihologicheskogo analiza // Belaruskaya dumka, 1993. № 6.
11. *Il'in E. P.* Psihologiya individual'nykh razlichii. SPb., 2004.
12. *Kryukova T. L.* Metodologiya issledovaniya i adaptatsiya oprosnika diagnostiki sovladayushhego (koping) povedeniya // Psihologicheskaya diagnostika. 2005. № 2.
13. *Leont'ev D. A.* Zhiznetvorchestvo kak praktika rashireniya zhiznennogo mira // 1-ya Vserossiiskaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya po ekzistentsial'noi psihologii: Materialy soobsheniya / Pod red. D. A. Leont'eva, E. S. Mazur, A. I. Soslanda. M., 2001.
14. *Leont'ev A. N., Rasskazova E. I.* Test zhiznesteokosti. M., 2006.
15. *Leont'ev D. A., Mandrikova E. Yu., Plotnikova A. V., Rasskazova E. I.* Vozmozhnosti empiricheskogo issledovaniya lichnostnogo potentsiala // Prikladnaya psihologiya kak resurs social'no-ekonomicheskogo razvitiya sovremennoi Rossii: Materialy mezhregional'noi nauchno-prakticheskoi konferentsii. M., 2005.
16. *Leont'ev D. A.* Test smyslozhiznennykh orientatsii (SZhO). 2-e izd. M., 2000.
17. *Magomed-Eminov M. Sh.* Psihologiya uchevshhego // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14. Psihologiya. 2005. № 3.
18. *Malkina-Pyh I. G.* Ekstremal'nye situatsii / I. G. Malkina-Pyh. M., 2005.
19. *Malikova T. V., Mihailov L. A., Solomin V. P., Shatrov O. V.* Psihologicheskaya zashita: napravleniya i metody: Ucheb. posobie. SPb., 2008.
20. *Mudrik A. V.* Social'naya pedagogika: Ucheb. dlya stud. ped. vuzov / Pod red. V. A. Slastenina. 3-e izd., ispr. i dop. M., 2000.
21. *Nartova-Bochaver S. K.* «Coping behavior» v sisteme ponyatiya psihologii lichnosti // Psihologicheskii zhurnal. 1997. № 5. T. 18.

22. *Nosevich V. L.* Belorusy: stanovlenie etnosa i «nacional'naya ideya» // Belorussiya i Rossiya: obshestva i gosudarstva. M., 1997.
23. *Odincova M. A.* Specifika proyavleniya rentnoi ustanovki v povedenii cheloveka / M. A. Odincova // Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik. 2010. № 2.
24. *Odincova M. A.* Mnogolikost' zhertvy, ili Nemnogo o velikoi manipulyacii. M., 2010.
25. *Petrovskii V. A.* Chelovek kak individ, sub'ekt, lichnost'. Problemnaya situaciya // Mir psihologii. 2007. № 1.
26. *Pergamenshik L. A.* Izuchenie psihologicheskikh mehanizmov adaptacii detei k novym usloviyam zhizni i deyatel'nosti // Chernobyl'skaya katastrofa i mediko-psihologicheskaya reabilitaciya postradavshih: Sb. materialov konf., Minsk, 21–22 maya 1992 g. Minsk, 1992.
27. *Rotenberg V. S.* Obraz YA i povedenie. Ierusalim, 2000.
28. *Rupnyak M. V.* Zhiznetvorcheskaya sreda kak faktor razvitiya studentov ekonomicheskogo kolledzha: Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk. Rostov-n/D., 2007.
29. *Sapogova E. E.* Preodolenie liminal'nosti kak sposob lichnostnogo zhiznetvorchestva // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2009. № 1.
30. *Sedov V. V.* K proishozhdeniyu belorusov (Problema baltskogo substrata v etnogeneze belorusov) // Sovetskaya etnografiya. 1967. № 2.
31. *Sorokina Yu. L.* Sovladayushee povedenie studentov raznykh special'nostei // Materialy III Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferencii «Sistemogenez uchebnoi i professional'noi deyatel'nosti». Yaroslavl', 2007.
32. *Suhorukov A. S.* Zhiznetvorchestvo lichnosti v dinamike ee smyslovoi sistemy: Diss. ... kand. psihol. nauk. M., 1996.
33. *Fel'dshtein D. I.* Izmenyayushiisya chelovek v izmenyayushemsya mire // Mir psihologii. 2005. № 1 (41).
34. *Fetiskin N. P., Filatov O. A.* Strategii povedeniya v situacii social'noi neopredelennosti // Vestn. integrativnoi psihologii. Yaroslavl', 2009. Vyp. 7.
35. *Ciring D. A.* Lichnostnaya bespomoshnost' i samostoyatel'nost': tipologiya i diagnosticheskie kriterii // Anan'evskie chteniya «Psihologiya krizisnykh i ekstremal'nykh situacii»: mezhdisciplinarnyi podhod. SPb., 2008.
36. *Chernyavskaya Yu. V.* Belorus: shtrihi k avtoportretu (Etnicheskii samoobraz belorusa v skazkah). Minsk, 2006.
37. *Yurkova M. V.* Struktura i dinamika zashitnykh mehanizmov lichnosti v processe ee socializacii: Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. Yaroslavl', 2000.
38. *Lazarus R. S.* Cognitive and coping processes in emotion // B. Weiner (ed.). Cognitive views of human motivation. N. Y., 1974.

Психология предубеждений в контексте межкультурного обучения

Е. А. Бауэр

кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Психологического института Российской академии образования

М. К. Кабардов

доктор психологических наук, профессор, заместитель директора по научной работе Психологического института Российской Академии образования, заведующий лабораторией психофизиологии и дифференциальной психологии, заведующий кафедрой общей психологии Московского городского психолого-педагогического университета

Проблема стереотипов и предрассудков, а также борьбы с ними является чрезвычайно актуальной в современном мире, движущемся к глобализации. Но, несмотря на ее развитие, распространение интернета и, соответственно, расширение доступа к информации, остается много белых пятен в знаниях народов друг о друге. Для гармоничного сосуществования всех европейских стран необходимо взаимодействие не только на политическом и экономическом уровнях, но и в межличностном плане. Для достижения данной цели необходимо также понять природу возникновения и механизмы действия предрассудков и стереотипов, лежащих в основе возникновения межнациональной вражды. Успешная антидискриминационная политика стран должна включать в себя наряду с различными антидискриминационными законодательными актами и мероприятиями также и борьбу с предубеждениями и стереотипами, лежащими в основе межнациональной розни, расизма и дискриминации. Большую роль при этом играет межкультурное обучение, цель которого заключается в достижении лучшего взаимопонимания между странами и народами, в смягчении, преодолении предрассудков и стереотипов.

Ключевые слова: предубеждения, стереотипы, межкультурное обучение, глобализация, миграция, дискриминация, расизм.

Знакомство с различными нациями, культурами и странами, как и способность к компромиссам, необходимы для развития нашего стремящегося к сближению мира. Открытость и терпимость, а также знание собственных корней являются важным средством против создания неверных представлений о других, чужих культурах и против возникновения страха и отрицания всего чужого. Процесс глобализации и развития сотрудничества между странами неразрывно связан с преодолением межнациональной вражды и дискриминации. Значение темы возникновения и преодоления предрассудков обусловлено, прежде всего, процессами социального развития, которые, в свою очередь, находятся в тесной связи с международными миграционными процессами. Особое внимание хотелось бы обратить на следующие аспекты.

1. *Масштабы миграции.* В Европе и в Германии, в частности, процессы миграции усилились и обострились после Второй мировой войны. Многочисленные волны миграции, захлестнувшие Германию, породили массу политических, социальных, культурных и экономических проблем. В настоящее время в связи с обострившейся политической напряженностью в мире ожидаются новые волны миграции, для

которых характерен длительный период пребывания мигрантов в стране.

2. *Социальная несправедливость.* Несмотря на значительные улучшения в политическом, экономическом и социальном положении мигрантов, существует огромное количество проблем, связанных с интеграцией мигрантов в общество. Речь идет, в первую очередь, о рынке труда, об образовании, о ситуации с обеспечением жильем и, конечно, о преступности.

3. *Этнокультурное многообразие.* В контексте миграционных процессов настойчиво проявляются тенденции и феномены этнокультурного многообразия, характерного для стран с высоким показателем миграции. Это особенно актуально для крупных городов данных стран. Речь идет прежде всего о языковом и религиозном многообразии, а также о так называемых видимых отличительных признаках различных национальных меньшинств.

4. *Высокий показатель конфликтности.* Мультикультурные общества далеки от гармоничной идиллии и характеризуются высокой степенью выраженности различных конфликтов. В условиях плюралистичной демократии предпринимаются попытки ненасильственного и политически грамотного урегулирования данных конфликтов.

В новом меняющемся мире возникает необходимость в знании психологии других народов, иных социоэкономических и этно-культурных направлений, чтобы на современной цивилизованной основе построить межнациональные и межличностные отношения. Для достижения данной цели следует понять природу возникновения и механизмы действия предрассудков и стереотипов, лежащих в основе возникновения межнациональной вражды и расизма.

Под предрассудками обычно подразумевают сложившиеся (не опытным путем) обобщенные суждения о людях, явлениях или социальной группе. Предрассудки носят социальный характер, если они противоречат общепризнанной системе ценностей и норм. Как правило, они устойчивы и могут препятствовать процессу интеграции и адаптации мигрантов.

В предрассудках отсутствуют.

- рациональность: проверенное и опытным путем подтвержденное знание о каком-то явлении;
- справедливость и равноправное отношение: признание равноправия;
- человечность: способность к эмпатии.

Данные признаки предрассудков, как правило, лежат в основе межнациональных, межконфессиональных и международных конфликтов.

Именно прочность стереотипов и предрассудков является основой создания многочисленных конфликтных ситуаций, политических манипуляций.

Однако в последнее время отношение к предрассудкам изменилось, поскольку произошла переоценка их роли в общественном сознании: нашел подтверждение тот факт, что они выполняют важную роль в построении картины мира. В ранних научных (социологических) исследованиях предрассудки рассматривались как неизбежный источник агрессии, который можно преодолеть лишь через педагогическое просвещение. В настоящее же время на первый план выходит когнитивное упрощение представлений: изучаются условия, при которых безобидные предрассудки и стереотипы превращаются в опасные представления [6; 7; 32].

Предрассудки и стереотипы, которые несут в себе оскорбления и унижения, выполняют следующие функции:

- 1) ориентировочная — снимающая необходимость классификации и определения новых групп людей и явлений;
- 2) приспособления — помогающая быстро найти правильный способ поведения и реагирования;
- 3) самопредставления — позволяющая быстро интегрироваться в новой ситуации и соотнести себя самого с той или иной группой [30].

Итак, с самого рождения мы учимся классифицировать людей и явления и соотносить их с уже имеющимися представлениями. При этом важно осознавать ограниченность и относительность предрассудков и стереотипов во избежание дискриминации и для развития в себе способности к иному, более объективному взгляду на мир.

Тесно связаны с предрассудками стереотипы. Слово стереотип происходит от греческого $\sigma\tau\epsilon\rho\epsilon\omicron\upsilon\tau\omicron\varsigma$ — «твердый» + «отпечаток». Согласно У. Липпману, стереотип — это принятый в исторической общности образец восприятия, фильтрации, интерпретации информации при распознавании и узнавании окружающего мира, основанный на предшествующем социальном опыте [2]. Система стереотипов представляет собой социальную реальность. Существуют авто- и гетеростереотипы. В то время как автостереотип относится к собственной социальной группе, гетеростереотип характеризует чужую группу. С одной стороны, стереотипы не подтверждаются, с другой стороны, стереотипует свойство самоподтверждающегося пророчества.

Часто стереотипы используются в СМИ. Например, с помощью карикатур подчеркиваются особенности той или иной социальной группы для усиления эффекта воздействия. Во времена Третьего рейха мощный пропагандистский аппарат успешно использовал механизмы стереотипов и предрассудков.

Что касается расизма (фр. *racisme*) и его разновидности межнациональной нетерпимости и вражды, то это совокупность учений, в основе которых лежат положения о физической и психической неравноценности человеческих рас и решающем влиянии расовых различий на историю и культуру общества. В центре любого расистского учения или представления находится идея об изначально существующем разделении людей на высшие и низшие расы (группы). При этом первые, обладая особыми качествами, являются хозяевами и повелителями для других. Данные идеи и представления, щедро подпитанные многочисленными предрассудками и стереотипами, лежат в основе политики расовой дискриминации, практикуемой во многих странах мира.

Основанное на расистских взглядах поведение и мировоззрение отличается несправедливым, унижающим и подавляющим отношением к другим людям, не относящимся к категории «избранных». При этом такое поведение основывается не на реальном восприятии действительности, а на мгновенных выводах, недостаточных знаниях и полном отсутствии эмпатии.

К сожалению, несмотря на уроки истории и собственный опыт предрассудки и стереотипы продолжают существовать и влиять на поведение людей. Почему же это происходит? На этот вопрос пытаются ответить различные психологические, педагогические и социальные теории.

Теории, объясняющие возникновение предрассудков

Существуют различные теории, пытающиеся определить возникновение предрассудков. Наиболее известны следующие:

- 1) психоаналитическая [8];
- 2) теория франкфуртской школы [1; 14; 15];

3) гипотеза фрустрации-агрессии и связанная с ней теория «козла отпущения» [20; 21];

4) теория относительной депривации и теория реалистического группового конфликта [3; 10; 13].

Наряду с традиционными теориями существуют и современные:

5) теория социальной идентичности А. Тэшфела [29];

6) теория расистской антипатии в американской социальной психологии [17; 19];

7) европейская концепция предрассудков [22].

Нам хотелось бы остановиться лишь на некоторых теориях, которые, с нашей точки зрения, наиболее точно и глубоко отражают данную проблематику, поскольку показывают взаимосвязь возникновения предрассудков и их проявления в различных областях жизни человека и общества.

Психоаналитическая теория

Понятие «предрассудок» было в полной мере раскрыто и изучено благодаря развитию психологии, в том числе работам Гюстава ле Бона и Зигмунда Фрейда [8].

Два из описанных З. Фрейдом механизма защиты — рационализация и проекция — позволяют лучше понять суть предрассудков. Под рационализацией понимается стремление человека найти разумные причины для своих мыслей и поступков. Но в действительности, они подчиняются индивидуальным потребностям. При помощи проекции человек приписывает запрещенные или осуждаемые с моральной точки зрения мотивы другим людям. Именно рационализация и проекция позволяют понять, почему предрассудки так сильно укоренены в человеческом поведении и почему человек так прочно держится за них, — благодаря этим механизмам защиты происходит осуждение «злого другого», а собственные поступки и мнения независимо ни от чего находят оправдание.

Теория франкфуртской школы авторитарной личности

Концепция франкфуртской школы, которая является одним из самых значимых направлений немецкой социологии, состоит в объединении психоанализа З. Фрейда и диалектической теории общества К. Маркса и Ф. Энгельса. С точки зрения представителей франкфуртской школы, основные причины возникновения предрассудков лежат в структуре личности отдельного человека, как например антисемитские и фашистские представления. Что касается современного общества, которое носит технократичный характер, то оно существует за счет распространения ложного сознания посредством средств массовой информации, а также популярной культуры и, конечно же, навязываемым культом потребления. В связи с этим общественные факторы играют большую роль в возникновении предрассудков. Макс Хоркхаймер и Теодор Адорно разработали теорию «авторитарного характера», который отличается

конвенционализмом, верой в авторитеты и зашоренностью мышления. По мнению М. Хоркхаймера, семья является психологической основой фашизма. Именно в семье воспитание основано на авторитете, что приводит к формированию «авторитарного характера» и авторитарной личности, типа поданного, далекого от демократии [1; 14; 15].

Представители франкфуртской школы, как, например, Г. Маркузе, предлагали развивать антиавторитарный характер, который противостоит ожиданиям и обязанностям, возлагаемым на него обществом, и следует лишь собственным потребностям [5]. Принцип достижения против принципа удовольствия — таков девиз представителей франкфуртской школы.

В западноевропейских странах данное течение привело к тому, что авторитарный стиль воспитания в обществе потерял своих сторонников и уступил место терпимости и уважению прав человека в семье.

Гипотеза фрустрации-агрессии и связанная с ней теория «козла отпущения»

Основное положение данной гипотезы, которое наиболее полно раскрывает механизм возникновения предрассудков, заключается в следующем: фрустрация всегда приводит к определенной форме агрессии. Под фрустрацией подразумевается психическое состояние, возникающее в ситуации реальной или предполагаемой невозможности удовлетворения тех или иных потребностей. Согласно гипотезе фрустрации-агрессии существует две возможности для вытеснения агрессии:

1) через замену цели: речь идет о поиске другой цели агрессии;

2) через замену реакции: поиск другой формы агрессии, т. е. на пути процесса катарсиса исчезает сама готовность к агрессии.

Эта теория часто подвергалась и подвергается критике. В частности, высказывается мнение, что не всякая фрустрация обязательно ведет к агрессии. Фрустрация лишь создает благоприятный фон для агрессии — перейдет ли фрустрация в агрессию, зависит от конкретных условий.

Александр Митчерлих, известный немецкий психоаналитик и писатель, рассматривал предрассудки как следствие агрессивных побуждений, которые находят свое выражение в жестокости, направленной на так называемого козла отпущения. Именно предрассудки лежат в основе поиска и определения такой жертвы [20; 21]. Данная теория активно использовалась при обсуждении проблемы готовности молодежи к насилию, как в случае вспышки насилия и национальной ненависти в Восточной Германии.

Такие «отягчающие» обстоятельства, как безработица, плохие шансы на будущее и жестокость в семьях ведут к фрустрации, которая трансформируется в агрессивное поведение по отношению к «козлам отпущения», которыми могут стать и иностранцы, и политики, и больше зарабатывающие граждане.

В данной теории нет дифференциации — не каждый человек реагирует на фрустрацию агрессивно,

существуют и другие «вентили» для выхода негативной энергии.

Теория реалистического группового конфликта

Теория реалистического группового конфликта рассматривает предрассудки в тесной связи с групповыми конфликтами [26; 27; 11]. Эта теория подчеркивает важность мотивационной составляющей при возникновении предрассудков и стереотипов. Предрассудки являются средством в борьбе двух групп за превосходство и власть. В данном случае предрассудки и стереотипы служат для того, чтобы снизить значимость других групп и повысить собственную, добившись признания и симпатии. Пропагандистская машина, особенно в военное время, служит именно данным целям.

Многообразие представленных здесь теорий показывает, насколько сложной и не до конца исследованной остается проблема предрассудков и стереотипов. Однако все теории исходят из того, что стереотипы являются достаточно устойчивыми по отношению к внешним воздействиям, и что носители стереотипов и предрассудков должны приложить максимум усилий, чтобы преодолеть их. Особенно сложно побороть предрассудки, которые появились в детстве, носят выраженный эмоциональный характер и выполняют функцию самоидентификации. Кроме того, лишь некоторые теории пытаются разработать механизмы преодоления предрассудков и стереотипов. Опираясь на разработки в области психологии, можно составить практические рекомендации по преодолению предрассудков и стереотипов, что особенно важно для антирасистского воспитания в школах и дома. Преодоление предрассудков встречается на своем пути множество препятствий. Необходимо время и готовность для достижения положительных результатов. Ниже мы хотели бы описать некоторые способы борьбы с предрассудками.

Преодоление предрассудков и стереотипов

Следует признать, что в борьбе с предрассудками и стереотипами не всегда можно опираться на моральные аргументы, так как они, к сожалению, не только не воспринимаются серьезно, но и мало способствуют преодолению предрассудков. Призывы к терпимости и информация экспертов также приносит мало пользы, особенно если речь идет о наиболее укоренившихся предрассудках. Кроме того, существует масса так называемых скрытых предрассудков [4].

Поскольку предрассудки выполняют функцию ориентирования, не представляется возможным полностью их преодолеть. Поэтому следует попытаться смягчить и изменить их. Предрассудки, как известно, создают предпосылки для дискриминирующего поведения вплоть до агрессии. Это проявляется, например, при отказе иностранцу при приеме на рабо-

ту или даже в убийствах на межнациональной почве, как, например, в Золингене в 1993 г*.

В борьбе с предрассудками важна не столько позиция отдельного человека, сколько так называемые сопровождающие условия и общественное мнение. Наибольшее влияние при этом могут оказать политика и СМИ: они имеют возможность не только побороть предрассудки, но и, наоборот, способствовать их возникновению и закреплению, как это не раз показывала и показывает история. Необходимо разработать и законодательно закрепить правила, защищающие определенные группы населения от дискриминации. Например, ввести квоты для женщин в госучреждениях, университетах, на руководящих постах и т. д. При этом нельзя забывать и о позитивной дискриминации. В конечном счете решающими должны быть не пол человека, цвет его кожи и религиозная принадлежность, а его действительные способности и достижения. Для начала ввести квоты для определенных групп населения. Эта мера окажет благотворное влияние, так как откроет путь и доступ представителям групп, подвергавшимся ранее дискриминации. А затем, когда участие данных групп населения в той или иной сфере деятельности общества станет само собой разумеющимся, как например, присутствие женщин на руководящих постах, отпадет надобность в этих квотах.

Американский психолог Г. Оллпорт разработал концепцию структурного подхода к предрассудкам. Он исследовал религиозные и личностные предпочтения и пришел к выводу, что предрассудки можно преодолеть лишь в том случае, если упразднить расовое расслоение в различных областях жизнедеятельности: работе, жилье, воспитании и обучении [9]. Речь идет о том, что представители различных этнических групп должны получить равные шансы в различных областях деятельности в обществе. Для этого государство обязано пресекать любые проявления дискриминации. Например, в Германии широко обсуждается антидискриминационный закон, призванный защищать права не только нацменьшинств, но и других групп населения.

На международном уровне необходимо также заключить соглашения, позволяющие расширить контакты между странами и организовать различные культурные и образовательные обмены (например между студентами и школьниками и т. д.). Это поможет преодолеть некоторые предубеждения и выстроить цивилизованные и партнерские отношения.

Тема иммиграции должна активно обсуждаться и не только в целях привлечения голосов в ходе избирательной кампании. Необходимо развернуть активную дискуссию на данную тему на различных уровнях и дать возможность как можно большему числу людей высказать свое мнение.

Данные требования имеют непосредственное отношение и к СМИ. Именно они часто используют

* Речь идет о поджоге неонацистами дома, где проживала турецкая семья, в результате чего погибли пять человек.

господствующие в обществе предрассудки и стереотипы для манипуляции общественным мнением и достижения определенного эффекта. Мы видим на страницах газет и на экранах телевизоров тщательно подобранную информацию, которая искажает реальное состояние дел и усиливает определенные предрассудки. Разумеется, нельзя забывать и о готовности самих читателей и зрителей к манипуляции и об отсутствии желания объективно проанализировать информацию.

Очень популярна на Западе концепция толерантности по отношению к различного рода меньшинствам — начиная от сексменьшинств и заканчивая нацменьшинствами. Толерантность необходима обществу, идущему по пути демократии. Однако следует отметить, что толерантность иногда заменяет отсутствие объективного анализа ситуации и приводит к безоговорочному принятию всех подряд мнений и идей, несмотря на их вред обществу. Не хотелось бы, чтобы Россия слепо перенимала увлечение безоговорочной толерантностью. Важно расставить ценностные приоритеты и, следуя им, отстаивать антидискриминационные идеи.

Таким образом, учитывая роль СМИ в укреплении и распространении предрассудков и стереотипов, хотелось бы призвать их к объективному подходу к освещению событий и к демократической направленности информационной политики в целом.

В последнее время в странах Западной Европы наряду с борьбой с предубеждениями и стереотипами все большее значение приобретает профилактика этих явлений. При этом особое место отводят межкультурному обучению, выполняющему в современном западноевропейском обществе множество функций. Роль межкультурного обучения невозможно переоценить, так как именно оно является важным механизмом борьбы с различными проявлениями предрассудков и расизма в странах, столкнувшихся с проблемами миграции.

Межкультурное обучение

Межкультурное обучение — одна из форм социального обучения, которое возможно при знакомстве с культурными различиями и традициями, при сравнении культур. Такое сравнение приводит к более точному анализу и объективному отношению к собственным нормам и социальным системам и к преодолению предрассудков.

Межкультурное обучение должно начинаться уже в детском саду, продолжаться в школе и присутствовать на рабочем месте, что особенно актуально в эпоху глобализации.

Благодаря процессам сближения межкультурная компетенция становится неотъемлемой частью современной жизни. Процесс межкультурного обучения включает в себя три фазы.

1. *Ознакомление*: сначала необходимо познакомиться с собственной культурой и историей; каждый

человек в той или иной степени привязан к собственным корням и происхождению. Это значит, что на формирование нашего мнения оказывают влияние общество, экономические отношения, история семьи и люди, непосредственно нас окружающие. Именно с этой фазой связаны самопознание и библиографическая работа.

2. *Понимание*: контакт с чужой культурой и чужими традициями может возникнуть на базе интереса и тяги к данной культуре и привести к пониманию ее особенностей. В результате расширяются знания о других культурах и формируется мнение о них. В этой фазе речь идет о конкретных соприкосновениях с различными странами. При помощи СМИ, таких, как фильмы, музыкальные произведения и книги, можно познакомиться с конкретной страной и составить мнение о ней.

3. *Взаимопонимание*: две предыдущие фазы описывают важную предпосылку для конкретной встречи с представителями других культур. Благодаря разнообразным обменам, путешествиям и другим возможностям используются уже имеющиеся знания и происходит диалог культур. При этом ослабевают или вовсе исчезают существующие предрассудки и стереотипы. Без конкретной встречи с другой культурой может произойти ее идеализация или отстранение, т. е. несмотря на открытость к другим культурным традициям и особенностям, не сформируется прямой заинтересованности в непосредственной встрече с данной культурой.

Итак, можно сделать вывод, что межкультурное обучение включает в себя не только собственный опыт, но и соприкосновение с другими культурами и традициями. Это постоянно меняющийся процесс: мы учимся признавать чужое, одновременно сохраняя свое собственное, а также соглашаться с существующими различиями.

В дискуссиях о роли межкультурного обучения в последнее время особое внимание уделяется проблеме взаимовлияния коренного населения и мигрантов в процессе адаптации и интеграции последних и подчеркивается степень ответственности, которую несет коренное население перед мигрантами. Так, М. Теркессидис [32; 34] указывает на роль коренного населения, создающего подчас трудности на пути адаптации мигрантов. Речь идет о состоянии, при котором гетерогенные группы сосуществуют друг с другом. Это значительно отличается от модели, в которой доминирует общество большинства, к которому надо приспосабливаться всем остальным. Кроме того, в западной литературе, где давно отмечается отход от традиционного понимания деления общества на «своих» и «чужих», подчеркивается необходимость признания существования равноправных культур. Призыв отказаться от навязывания необходимости интеграции в другую культуру подкрепляется новыми тенденциями во взаимодействии новых культур в современном многонациональном обществе, как, например, усиливающиеся транснациональные аспекты в жизни современных мигрантов [25; 24; 28].

Современные социальные и педагогические службы Европы вынуждены учитывать основные тенденции в поликультурном развитии современного общества. Для этого необходимо разработать и использовать новую концепцию работы с некоренным населением европейских стран. Данные концепции должны базироваться на новом, интеркультурном подходе — на парадигме интеркультурной педагогики, которая должна носить интегративный и целостный научно обоснованный характер в психолого-педагогической работе.

Интеркультурная работа предполагает так называемую интеркультурную открытость официальных учреждений и организаций на концептуальном, организационном и личностном уровнях. Для осуществления данной ключевой задачи сотрудники этих учреждений и социальных служб должны обладать знаниями политической, правовой, экономической и культурной систем стран, откуда прибыли нуждающиеся в их помощи иностранцы [23]. Обеспечить это могут следующие компетенции, являющиеся неотъемлемой частью межкультурного обучения:

- Языковая.
- Интеркультурная компетенция всех сотрудников.
- Четкое описание цели «интеркультурной открытости» в концепции и основных линиях конкретной организации.
- Обязательное указание на «интеркультурную открытость» как на ключевую задачу.
- Обеспечение равноправного доступа к социально-экономическим и политическим ресурсам общества.
- Использование множества языков во внутренней и внешней документации.

Литература

1. Адорно Т. Исследование авторитарной личности. М., 2001.
2. Липпман У. Общественное мнение / Пер. с англ. Т. В. Барчунова, под ред. К. А. Левинсон, К. В. Петренко. М., 2004.
3. Майерс Д. Социальная психология. СПб., 2000.
4. Майерс Д. Изучаем социальную психологию. М., 2005.
5. Маркузе Г. Эрос и цивилизация. Одномерный человек: Исследование идеологии развитого индустриального общества. М., 2002.
6. Рябова Т. Б. Стереотипы и стереотипизация как проблема гендерных исследований // Личность. Культура. Общество. 2003. Т. V. Вып. 1–2 (15–16).
7. Судаков К. В. Динамические стереотипы, или Информационные отпечатки действительности. М., 2002.
8. Фрейд З. Введение в психоанализ. СПб., 1999.
9. Allport Gordon W. Die Natur des Vorurteils. Kiepenheuer & Witsch, 1971.
10. Davies James C. When Men Revolt and Why: A Reader in Political Violence and Revolution. N. Y., 1971.
11. Duckitt J. The social psychology of prejudice. Westport, CT, 1994.

- Применение для саморазвития таких мер, как супервизия и консультирование.

- Следование принципу культурного многообразия населения через привлечение сотрудников — выходцев из иммигрантских семей.

- Постоянное повышение квалификации сотрудников.

- Жесткое следование антидискриминационным законам и правилам.

В заключение хотелось бы добавить, что в неизбежном процессе расширения Европейского союза нельзя недооценивать значение межкультурного обучения. В политике преобладают вопросы безопасности, экономические связи и внешнеполитические темы. Однако не только данные факторы являются определяющими; сами жители европейских стран являются важнейшими звеньями в дальнейшем развитии Европы. Для гармоничного сосуществования всех европейских стран необходимо взаимодействие не только на политическом и экономическом уровнях, но и в межличностном плане. Успешная антидискриминационная политика стран должна включать в себя наряду с различными антидискриминационными законодательными актами и мероприятиями также и борьбу с предубеждениями и стереотипами, лежащими в основе межнациональной розни, расизма и дискриминации. Большую роль при этом играет межкультурное обучение, цель которого заключается в достижении лучшего взаимопонимания между странами и народами, в смягчении, преодолении предрассудков и стереотипов, и в конечном итоге в налаживании межгосударственных и межнациональных связей и контактов.

12. Gomolla M., Radtke F-O. Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethischer Differenz in der Schule. Opladen, 2005.

13. Gurr Ted Robert. Peoples versus States. Washington, 2000.

14. Horkheimer M. Über das Vorurteil. Köln [u. a.], 1963.

15. Horkheimer M. Autoritärer Staat. Die Juden und Europa [u.a.]. Aufsätze 1939–1941 / Max Horkheimer. Amsterdam, 1967.

16. Jeschek W. Ausbildung junger Ausländer in Deutschland: Rückschritte bei der Berufsausbildung // Wochenbericht des DIW Berlin. 27. 2002.

17. Katz I., Hass R. G. Racial ambivalence and American value conflict: correlational and priming studies of dual cognitive structures // Journal of Personality and Social Psychology. 55. 1988.

18. Laubach H. «Erste Ergebnisse der JMD-Statistik für den Zeitraum 1. Januar — 31. Dezember 2003», BAGKJS, Düsseldorf, 23.07.2004, die Ergebnisse der 1. Statistik der «Jugendmigrationsdienste» (JMD) in katholischer Trägerschaft für den Berichtszeitraum 1. Januar — 31. Dezember 2003.

19. McConahay J. B. Modern racism, ambivalence, and the modern racism scale // J. D. Dovidio & S. L. Gaertner (eds.). Prejudice, discrimination and racism (pp. 91–125). Orlando, 1986.

20. *Mitscherlich A.* Massenpsychologie ohne Ressentiment – Sozialpsychologische Betrachtungen, 1972.
21. *Mitscherlich A.* Toleranz – Überprüfung eines Begriffs. 1974.
22. Petersen Lars-Eric, Six Bernd. Stereotype. Vorurteile und soziale Diskriminierung: Theorien, Befunde und Interventionen, 2008.
23. *Schuch J.* Beitrag zur Jugendamtsleitertagung in Baden-Württemberg vom 13./14. März 2003 in Herrenberg-Gültstein.
24. *Schulte A.* Demokratie und Integration: Zwischen dem Ideal gleicher Freiheit und der Wirklichkeit ungleicher Macht – Eine Studie mit Blick auf Norberto Bobbio. Münster / Berlin, 2009.
25. *Schulze E.* Was heißt hier Parallelgesellschaft? Zum Umgang mit Differenzen (Herausgeberschaft gemeinsam mit Wolf-Dietrich Bukow / Claudia Nikodem / Erol Yildiz). Wiesbaden, 2011.
26. *Sherif M., Harvey O. J., White B. J., Hood W. R., Sherif C.* Intergroup conflict and cooperation: The robbers cave experiment. Norman, 1961.
27. *Sherif M., Sherif C.* Social psychology. N. Y., 1969.
28. *Steinhausen Hans-Christoph, Cinzia Bearth-Carrari, Christa Winkler Metzke.* Migration und psychosoziale Adaptation. Eine Studie an jungen Ausländern, Doppelbürgern und Schweizern, 2011.
29. *Tajfel H.* Social identity & intergroup relations. Cambridge, Paris, 1982.
30. *Tajfel H.* Social stereotypes and social groups // Intergroup behaviour / J. C. Turner, H. Giles (eds.). Oxford, «Basil Blackwell», 1981.
31. *Tajfel H., Turner J. C.* An integrative theory of intergroup conflict // W. G. Austin, S. Worchel (eds). The social psychology of intergroup relations. Monterrey, Calif., 1979.
32. *Terkessidis Mark.* Psychologie des Rassismus, Westdeutscher Verlag. Wiesbaden, 1998.
33. *Terkessidis Mark.* Migranten, Rotbuch Verlag. Hamburg, 2000.
34. Interkultur, edition suhrkamp. Berlin, 2010.

The psychology of prejudice in the multicultural learning context

E. A. Bauer

Ph.D. in Psychology, Senior Research Fellow, Psychological Institute of Russian Academy of Education

M. K. Kabardov

Ph.D. in Psychology, Professor, Deputy Director for Scientific Work, Psychological Institute of Russian Academy of Education, Head of the Laboratory of Psychophysiology and Differential Psychology, Head of General Psychology Department, Moscow State University of Psychology and Education

The study of stereotypes and prejudice, as well as of ways to combat them, is very important in the contemporary globalizing world. However, despite the ongoing globalization, as well as increasing access to the Internet and other information sources, there are still many blind spots in the knowledge that people of different nations have about each other. To ensure the harmonious coexistence of European countries, it is important to interact not only at political and economics levels, but at interpersonal level as well. To reach this goal, we need to understand the nature and mechanisms of prejudice and stereotypes that lay the grounds for international hostility. In order for anti-discrimination policy to be successful, it needs to include not only the specific legal measures preventing discrimination, but also measures to fight prejudice and stereotypes that form the basis for national tension, racism, and discrimination. An important role in this process can be played by intercultural education, which aims to facilitate the mutual understanding by people of different countries or nations, and to mitigate or combat prejudices and stereotypes.

Keywords: prejudice, stereotypes, intercultural education, globalisation, migration, discrimination, racism.

References

1. *Adorno T.* Issledovanie avtoritarnoi lichnosti. M., 2001.
2. *Lippman U.* Obshestvennoe mnenie / Per. s angl. T. V. Barchunova, pod red. K. A. Levinson, K. V. Petrenko. M., 2004.
3. *Maiers D.* Social'naya psihologiya. SPb., 2000.
4. *Maiers D.* Izuchaem social'nyu psihologiyu. M., 2005.
5. *Markuze G.* Eros i civilizaciya. Odnomernyi chelovek: Issledovanie ideologii razvitogo industrial'nogo obshestva. M., 2002.
6. *Ryabova T. B.* Stereotipy i stereotipizaciya kak problema gendernyh issledovanii // Lichnost'. Kul'tura. Obshestvo. 2003. T. V. Vyp. 1–2 (15–16).
7. *Sudakov K. V.* Dinamicheskie stereotipy, ili Informacionnye otpechatki deistvitel'nosti. M., 2002.
8. *Freid Z.* Vvedenie v psihoanaliz. SPb., 1999.
9. *Allport Gordon W.* Die Natur des Vorurteils. Kiepenheuer & Witsch, 1971.
10. *Davies James C.* When Men Revolt and Why: A Reader in Political Violence and Revolution. N. Y., 1971.
11. *Duckitt J.* The social psychology of prejudice. Westport, CT, 1994.
12. *Gomolla M., Radtke F-O.* Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethischer Differenz in der Schule. Opladen, 2005.
13. *Gurr Ted Robert.* Peoples versus States. Washington, 2000.
14. *Horkheimer M.* Über das Vorurteil. Köln [u. a.], 1963.
15. *Horkheimer M.* Autoritärer Staat. Die Juden und Europa [u.a.]. Aufsätze 1939–1941 / Max Horkheimer. Amsterdam, 1967.
16. *Jeschek W.* Ausbildung junger Ausländer in Deutschland: Rückschritte bei der Berufsausbildung // Wochenbericht des DIW Berlin. 27. 2002.
17. *Katz I., Hass R. G.* Racial ambivalence and American value conflict: correlational and priming studies of dual cognitive structures // Journal of Personality and Social Psychology. 55. 1988.
18. *Laubach H.* «Erste Ergebnisse der JMD-Statistik für den Zeitraum 1. Januar – 31. Dezember 2003», BAGKJS, Düsseldorf, 23.07.2004, die Ergebnisse der 1. Statistik der «Jugendmigrationsdienste» (JMD) in katholischer Trägerschaft für den Berichtszeitraum 1. Januar – 31. Dezember 2003.
19. *McConahay J. B.* Modern racism, ambivalence, and the modern racism scale // J. D. Dovidio & S. L. Gaertner (eds.). Prejudice, discrimination and racism (pp. 91–125). Orlando, 1986.
20. *Mitscherlich A.* Massenpsychologie ohne Ressentiment – Sozialpsychologische Betrachtungen, 1972.
21. *Mitscherlich A.* Toleranz – Überprüfung eines Begriffs. 1974.
22. *Petersen Lars-Eric, Six Bernd.* Stereotype. Vorurteile und soziale Diskriminierung: Theorien, Befunde und Interventionen, 2008.
23. *Schuch J.* Beitrag zur Jugendamtsleitertagung in Baden-Württemberg vom 13./14. März 2003 in Herrenberg-Gültstein.
24. *Schulte A.* Demokratie und Integration: Zwischen dem Ideal gleicher Freiheit und der Wirklichkeit ungleicher Macht – Eine Studie mit Blick auf Norberto Bobbio. Münster / Berlin, 2009.
25. *Schulze E.* Was heißt hier Parallelgesellschaft? Zum Umgang mit Differenzen (Herausgeberschaft gemeinsam mit Wolf-Dietrich Bukow / Claudia Nikodem / Erol Yildiz). Wiesbaden, 2011.
26. *Sherif M., Harvey O. J., White B. J., Hood W. R., Sherif C.* Intergroup conflict and cooperation: The robbers cave experiment. Norman, 1961.
27. *Sherif M., Sherif C.* Social psychology. N. Y., 1969.
28. *Steinhausen Hans-Christoph, Cinzia Bearth-Carrari, Christa Winkler Metzke.* Migration und psychosoziale Adaptation. Eine Studie an jungen Ausländern, Doppelbürgern und Schweizern, 2011.
29. *Tajfel H.* Social identity & intergroup relations. Cambridge, Paris, 1982.
30. *Tajfel H.* Social stereotypes and social groups // Intergroup behaviour / J. C. Turner, H. Giles (eds.). Oxford, «Basil Blackwell», 1981.
31. *Tajfel H., Turner J. C.* An integrative theory of intergroup conflict // W. G. Austin, S. Worchel (eds). The social psychology of intergroup relations. Monterrey, Calif., 1979.
32. *Terkessidis Mark.* Psychologie des Rassismus, Westdeutscher Verlag. Wiesbaden, 1998.
33. *Terkessidis Mark.* Migranten, Rotbuch Verlag. Hamburg, 2000.
34. *Interkultur, edition suhrkamp.* Berlin, 2010.

Нарушения развития* и инклюзия**

Вольфганг Янтцен

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой специального обучения и инклюзии Бременского университета, специалист в области специальной педагогики и инклюзивного образования

В статье, написанной по материалам доклада на пленарном заседании Международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование: методология, практика, технология» (Москва, 20–22 июня 2011 г.), проф. Вольфганг Янтцен (Бремен, Германия) рассматривает 2 основные проблемы — философские, социологические и культурные основания нормативно-правовой базы процесса инклюзии и возможность культурно-исторического подхода к обоснованию фундаментальных положений инклюзивной практики. Для анализа первого из указанных вопросов автор обсуждает ряд положений Конвенции ООН по правам инвалидов и других нормативных документов и рассматривает их возможные следствия для конкретной инклюзивной практики, демонстрирует возможности и ограничения существующего подхода. Во второй части статьи автор делает попытку вывода адекватных философско-методологических оснований инклюзивной практики из базовых положений культурно-исторического подхода в педагогике и психологии о структуре дефекта и роли социальных факторов в развитии дезадаптации. В качестве базового концепта при этом выделяется понятие изоляции и ограничения возможностей субъекта. Указанный анализ проводится с привлечением ряда зарубежных психологических и философских исследований, созвучных культурно-историческому направлению в психологии.

Ключевые слова: культурно-исторический подход, инклюзия, нормативно-правовые аспекты инклюзивной практики, нарушения развития, социальная ситуация развития, социальные детерминанты развития, изоляция как механизм формирования дефекта.

I. Конвенция ООН по правам лиц с нарушениями развития***

Современные дебаты об инклюзии лиц с нарушениями развития имеют долгую предысторию, в рамках которой на первый план выходит возрастание общественной значимости вопроса о нарушении развития, хотя в настоящее время проблема нарушения рассматривается, скорее, как дополнительная, вторичная по отношению к биологическому и психологическому уровню нормативного функционирования большинства людей. Обратимся для примера к таким международным классификаторам нарушений развития, как МКБ-10 (ICD 10), DSM IV или Международная классификация функционирования, инвалидности и здоровья (ICF), в которых аспект социального функционирования лишь отчасти

вводится через дополнительные оси классификации, и сравним такой подход с представлениями о биопсихосоциальном единстве причинно-следственных связей, обуславливающих болезнь, без анализа которых действие различных симптомов на развитие личности может быть понято лишь крайне поверхностно. С одной стороны, такие классификации не позволяют реализовать разнообразные психопатологические подходы к реконструкции (построению причинно-следственной структуры. — *Прим. пер.*) синдрома. С другой стороны, они практически не рассматривают вопрос социальной ситуации развития в условиях нарушений развития и психической патологии — социальной ситуации с ограничением и заострением внимания на болезни через стигматизирующие и овеществляющие субъекта идеологии и практики, которые являются, по существу, процессами

* Нем. Behinderung — ограничение, препятствие, помеха; термин, аналогичный англоязычному понятию «disability». В первой версии перевода, изданной в электронном сборнике тезисов к конференции, нами был предложен термин «ограниченные возможности здоровья», однако автор рекомендовал нам отказаться от данного термина. По согласованию с автором нами был выбран термин «нарушения развития». (*Здесь и далее прим. пер.*)

** Доклад участника Международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование: методология, практика, технология» (20–22 июня 2011 г., Москва).

*** Официальное название документа на русском языке — Конвенция ООН о правах инвалидов, однако в данном случае мы вслед за автором применяем во всей работе единый термин, не вводя дополнительные проблемы разведения терминов «инвалидность» (нем. Invalidität) и «нарушение развития» (нем. Behinderung). Заметим только, что в немецкой версии Конвенции изначально отсутствует термин «инвалидность», несмотря на его наличие в немецком языке (см. немецкую версию Конвенции в списке литературы).

структурного и зачастую даже открытого (прямого. — *Прим. пер.*) насилия*. С этой точки зрения, Конвенция ООН о правах лиц с нарушениями развития приобретает новые масштабы рассмотрения.

Развитие данной конвенции имеет долгую историю, в которой особую роль сыграло вовлечение в работу над конвенцией объединений жертв противопехотных мин, исследователей в области психиатрии и психиатрического лечения и организации «Inclusion International»**. Я полагаю, что в первую очередь именно благодаря этим влияниям ключевые пункты Конвенции оказались в одном ряду с другими конвенциями о правах человека, продолжением которых они, в свою очередь, являются. Развитие конвенций о правах человека еще далеко от завершения. Это подтверждается, к примеру, многолетними дискуссиями и принимаемыми время от времени уточнениями по вопросам прав туземных народов.

Все указанные декларации заявляют об универсальности и независимости прав людей от любых форм эксплуатации и насилия вне зависимости от расы, социального класса, пола, возраста, имеющих нарушений развития и т. п. Эти документы на правовом уровне закрывают дорогу любым путям и формам оправдания имеющегося неравенства через апелляцию к природным фактам или обстоятельствам судьбы. Подобная редукция сама определяется в них как проявление социальных процессов. Это особенно четко обозначено в Конвенции ООН о правах лиц с нарушениями развития. Нарушение развития любого рода представляет собой, выражаясь языком современной социологии, социальный конструкт. Это касается и детей с врожденными физическими недостатками, и пациентов со старческой деменцией, и жертв противопехотных мин, и психически больных людей, и лиц с умственной отсталостью различной степени тяжести.

Это соображение, которое может на первый взгляд показаться странным и которое словно бы исключает органическое обоснование проблемы, медленно становится ясным при обращении к овецистическому понятию общества и социальных отношений. Точно так же, как социальное, или общественное, с самого начала находится в нас, так и мы с самого начала погружены в социальное, или общественное; такова точка зрения не только гуманитарных дисциплин, но и нейронаук и современной психологии развития. Исходя из этого, посмотрим снова на обсуждаемую проблему. Каково существенное содержание Конвенции ООН о правах лиц с нарушениями развития, которое в сочетании с другими конвенциями о правах человека с необходимостью приводит к пониманию натурализации и фатализации (редукции объяснения к факту судьбы и злого рока; от лат. *fatum* — судьба, рок) проблемы нарушения развития как объяснительных моделей, сопостави-

мых с расистскими формами дискриминации? По моему мнению, в Конвенции выделяются три наиболее существенных аспекта такого рода:

1. В Конвенции ООН берутся за основу два измерения личностного развития — «чувство собственного достоинства» («*sense of dignity*») и «чувство принадлежности к какой-либо общности» («*sense of belonging*»); это означает, что права любого человека с нарушениями развития должны ощущаться как общепризнанные и разделяемые всеми (ср.: [10]). Такие параметры оценки развития не могут быть делегированы стороннему представителю, они могут быть сообщены только субъекту, находящемуся внутри общности. Для их сохранения и развития совершенно необходимо формирование разнообразных правовых, демократических институтов и структур гражданского общества.

2. На мой взгляд, решающее значение имеет отстаиваемое в течение долгого времени, прежде всего организацией «Inclusion International», требование неограниченного предоставления гражданских прав лицам с нарушениями развития (выраженное в статье 12 Конвенции), противопоставляющее себя и вносящее уточнения в Декларацию о правах лиц с умственной отсталостью 1971 г. (UN-Resolution, 1971***), в которой признается лишь ограниченная правоспособность указанной категории граждан.

3. Отсюда с неизбежностью следует общая защита от насилия, закрепленная в пп. 15 и 16 Конвенции. В статье 15 Конвенция связывает права лиц с нарушениями развития с Конвенцией по защите от пыток, которая также включает в себя положения о защите от других жестоких, бесчеловечных или унижающих достоинство видов обращения и наказания. Статья 16 включает в себя, сверх того, защиту от других форм насилия. Из этой правовой структуры следует ряд дополняющих и организующих ее положений, как, например, устанавливаемое в статье 24 право на инклюзивное образование.

Как, однако, можем мы по-новому рассматривать нарушение как параметр развития и показатель возможностей развития, почему этого с необходимостью требует данная правовая структура? Это возможно через выделение в качестве центральной точки отсчета «чувства собственного достоинства» («*sense of dignity*») и «чувства принадлежности к какой-либо общности» («*sense of belonging*») лица, чьи проблемы нуждаются в рассмотрении, поскольку такой подход позволяет чрезвычайно быстро деконструировать практически любые педагогические, медицинские или социально-политические меры как практики насилия и дискриминации. Вместе с тем различные медицинские, педагогические, терапевтические или социально-политические меры зачастую не просто неизбежны, но даже являются необходимым ответом на

* Норвежским социологом Й. Галтунгом (J. Galtung) введено представление о прямом насилии, представляющем собой непосредственное воздействие на индивида, и структурном насилии, реализующемся через создание условий (социальных структур) для реализации практик насилия.

** Международная организация, защищающая права лиц с нарушениями развития (официальный сайт — <http://www.inclusion-international.org/>).

*** См. русскую версию ссылки [17] в списке литературы.

законные правовые требования той же обсуждаемой Конвенции. Как сотрудничество и поддержка превращаются в патернализм и опеку и как этого можно избежать?

На эти вопросы не существует простого ответа, как нет их и на другие, касающиеся возможности мирного и гуманного совместного существования. И все же путь, позволяющий осуществить построение процессов развития, поддержки и солидарности равных людей на основе равенства, может быть найден.

II. Нарушения развития как социальный процесс

Различные дебаты последних трех десятилетий минувшего столетия позволили в ходе наблюдения за ними выяснить, что различные уровни человеческого функционирования — физические, психические и социальные — различным образом проявляют себя в разнообразных формах нарушений развития, что, к примеру, привело, начиная с 1970-х гг., к обсуждению проблемы двойных диагнозов в области исследований умственной отсталости. Более того, в области психологии посттравматического стресса подобные дебаты привели к возрастанию числа психодинамических критериев, так что в настоящее время в рамках данного подхода приведенные как рядоположенные в стандартных перечнях критериев классификации (к примеру, МКБ-10 или DSM-IV) признаки различных уровней все чаще рассматриваются как связанные едиными психодинамическими причинно-следственными отношениями. Здесь мне хотелось бы для примера отослать вас к развитию дискуссии о психопатологии развития в англоамериканских научных кругах, чтобы далее реконструировать ту линию развития научного знания, которая уже давно сделала рассматриваемую нами идею комплексного подхода предметом обсуждения задолго до того, как она заняла центральное место в международных дискуссиях. Речь идет, прежде всего, о представителях научных кругов бывшего Советского Союза и современной России, заложивших реляционный подход к рассмотрению проблемы нормального и отклоняющегося развития, который теперь так настойчиво продолжает разрабатывать Конвенция ООН. Здесь необходимо сразу назвать некоторые имена исследователей, чьи разработки сыграли огромную роль в развитии процессуального мышления относительно тех или иных уровней описания человеческого функционирования; более конкретно я попытаюсь набросать эту линию обсуждения ниже. Для биологического уровня особую роль сыграли работы А. А. Ухтомского, П. К. Анохина, Н. А. Бернштейна; для психологического уровня — исследования Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева и А. Р. Лурии. Для уровня исследования социальных структур, который по известным

причинам развивался в вашей стране скорее в рамках наук о языке и литературоведении, нежели в социологии, это, прежде всего, М. М. Бахтин и Ю. М. Лотман.

Идеи указанных авторов, значительно обогатившие наши собственные разработки в Университете г. Бремена, практически невозможно в полном объеме реконструировать в данном обсуждении; кроме того, с моей стороны было бы дерзостью излагать вам достижения великих ученых вашей собственной страны. Гораздо более важным кажется мне очертить подход к анализу социальных отношений, предложенный Л. С. Выготским, в качестве философско-методологических оснований предметной дисциплины — специальной педагогики — как междисциплинарной области гуманитарного знания.

Начнем с беглого взгляда на историю вопроса. С моей точки зрения, проблема нарушения развития как проблема в сфере отношений и взаимодействий была впервые сформулирована относительно людей с умственной отсталостью парижским ученым Эдуардом Сегеном (Edouard Séguin) в середине XIX столетия. Он рассматривает эти отношения в форме социальной изоляции как основу для возникновения физических ограничений и, исходя из этого, интерпретирует симптомы, которые ранее рассматривались как дефект (к примеру, крики умственно отсталых детей), как благоприобретенные компетенции (навыки, компенсаторные умения. — *Прим. пер.*), правда, зачастую стесненные посредством недоброй воли, определяемой им как ранее сложившейся и нуждающейся в видоизменении [15].

Поведенческие симптомы представляют собой, как постулирует Сеген уже в начале своего анализа, нечто принципиально осмысленное и структурно организованное. Выразим ту же самую мысль более современным языком знаменитой пациентки с диагнозом «аутизм» Донны Уильямс* (Williams, 1994, 1997): то, что многие принимают за симптомы аутизма, представляет собой защитные механизмы аутичного человека. Нарушения развития, соответственно, представляют собой систему разнообразных отношений между ребенком и миром, которые подлежат изменению и компенсации, если ближайшее окружение ребенка отказывается от такой логики рассмотрения имеющегося дефекта, согласно которой все представляется жестко детерминированным, и перейдет к логике социально опосредованного процесса. Именно это делает Сеген в своих теоретических и практических построениях, вследствие чего социальная изоляция, в которую ребенок попадает вследствие своего дефекта или которую он сам возводит вокруг себя в компенсаторных целях, рассматривается им как ядерное образование в картине нарушений развития. Это базовая форма отношений, которая может быть описана как зародышевая клетка, из которой затем развиваются нарушения развития на различных уровнях функционирования. Итак, изоляция представляет собой зародышевую клетку или, говоря

* Донна Уильямс (Donna Williams) (р. 1963) — австралийская писательница, сценарист, автор текстов песен и скульптор, в своих книгах представившая крайне глубокие и развернутые описания собственного опыта в качестве пациентки с диагнозом «аутизм».

на языке кибернетики второго порядка*, «самоценность» (нем. Eigenwert), производящую свое рекурсивное (самовозобновляющееся. — *Прим. пер.*) самоопределение через изоляцию и/или соучастие (Föerster, 1993). Сходные начальные условия могут привести к совершенно разным конечным результатам, и, напротив, разные начальные условия могут завершиться сходным конечным итогом.

Во второй раз изоляция как центральная для понимания проблемы нарушения развития форма отношений была выделена в науке Л. С. Выготским. В своей базовой методологической работе «Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства» Выготский кладет в основу понимания как психических, так и физических нарушений развития вероятностный и психодинамический** понятийный аппарат, который затем в его более поздних работах находит свое применение в области психологии развития и психологии личности. Физическое повреждение и первичные формы поддержки пациента со стороны его окружения при данном повреждении формируют так называемое «ядро задержки» (первичный дефект. — *Прим. пер.*): так, при паркинсонизме это тремор и скованность движений, при синдроме Дауна — замедленность психических процессов (патологическая инертность, тугоподвижность. — *Прим. пер.*), а при аутизме — разнообразные изменения переживания эмоций. Бессмысленно пытаться устранить нарушение на этом уровне с применением различных педагогических и/или терапевтических приемов без учета всей целостной ситуации развития личности, которая в случае умственной отсталости, как правило, характеризуется через социальную изоляцию от школьных товарищей вследствие отставания в развитии и реципрочно (взаимосвязано с указанным явлением, сопряжено с ним. — *Прим. пер.*) по отношению к данной внешней изоляции — вследствие активной самоизоляции умственного отсталого ребенка.

«Самый существенный вывод из только что изложенного тот, что дебил, следовательно, принципиально способен к культурному развитию, принципиально может выработать в себе высшие психические функции, но фактически оказывается часто культурно недоразвитым и лишенным этих высших функций из-за своеобразной истории развития» [2].

То, что эта проблема ограничена не только вопросами школьного обучения, демонстрируется как обсуждением Л. С. Выготским вопросов благоприятного и неблагоприятного влияния поведения родителей на развитие ребенка в период кризисов 1 года и 3 лет, так и последующие разработки в области нейропсихологии (в рамках культурно-исторического подхода. — *Прим. пер.*) [3; 4; 6].

Вместе с тем вторичные следствия дефекта могут быть куда более податливы по отношению к педагогическим и терапевтическим вмешательствам; при этом умственная отсталость как первичный дефект, то зерно, из которого развивается задержка в развитии, далеко не всегда может быть полностью устранена, но может быть переведена из выраженной отсталости в умеренную степень недоразвития.

Если социальные отношения, отношения в коллективе будут систематически применяться как ключевой фактор компенсации дефекта, это приведет к социальной компенсации через преодоление изоляции и нисходящему влиянию высших корковых функций на низшие, т. е. к разнообразным перестройкам синдрома в ходе развития личности. В настоящее время наиболее ярким примером может послужить случай испанского учителя Пабло Пинедо (Pablo Pineda), первого европейца с синдромом Дауна, получившего университетское образование.

Социальные ситуации такого рода нуждаются не только в адекватном обозначении содержаний внешнего мира, присутствующих в деятельности ребенка, понятийными средствами языка — они также всегда встроены в межличностное социальное пространство, осуществляющее поощрение и поддержку такой деятельности. Взаимодействие этих сил формирует зону ближайшего развития, охватывающую значительно большее число факторов, чем это принято обычно обозначать при обсуждении данных вопросов. Если социальное окружение и языковое развитие неблагоприятны для развития возможности ребенка самому вмешиваться в процессы собственного мышления посредством развития навыков саморегуляции переживаний личности, это приводит к возникновению вторичных, третичных и четвертичных самовоспроизведений (патологических новообразований. — *Прим. пер.*).

Эту мысль Выготский развивает в рамках дискуссии по поводу результатов исследования Г. Е. Сухаревой шизоидной психопатии, выражаясь в терминах того времени [9]. Под этим понятием в настоящее время понимаются случаи синдрома Аспергера, первооткрывателем которого стала Г. Е. Сухарева***. Поведенческие особенности в рамках данного синдрома представляют собой следствия изменения в структуре саморегуляции под влиянием социальной изоляции и дискриминации детей с данной формой патологии по сравнению со здоровыми сверстниками. Эти отношения изоляции не могут быть объяснены только с позиции молодого пациента с синдромом Аспергера или с позиции его одноклассников или учителей, они представляют собой часть социальной ситуации развития,

* Кибернетика, рассматривающая процессы в наблюдающих (биологических) системах в отличие от наблюдаемых систем — предмета изучения в кибернетике первого порядка. Разграничение введено Хейнцем фон Фёрстером (Heinz von Föerster) в 1974 г.

** Вероятно, термин «психодинамический» в данном случае употребляется в расширительном и более буквальном толковании — как описывающий взаимодействия и столкновение различных факторов в психическом развитии — по сравнению с более узким значением, принятым в современной психологии для данного термина и связанным с психоаналитическим подходом и его более поздними вариантами (эго-психология, self — психология, психология объектных отношений и т. п.).

*** В отечественной психиатрической и патопсихологической традиции до настоящего времени фактически сохраняются и термин «синдром Аспергера» (высокофункциональный аутизм), и понятие «шизоидная психопатия», хотя дискуссии о соотношении этих понятий продолжаются.

а значит, носят вероятностный характер. Они находятся в тесной зависимости от диалога, коммуникации и социальных отношений. Они возникли и возникают в предшествующем жизненном опыте, относительно которого Л. С. Выготским был сформулирован всеобщий закон высших, культурно опосредованных психических функций. Возникающие в рамках социальных отношений как экстрапсихические и интерпсихические, психические функции и процессы затем переходят во внутренние (в процессе интериоризации. — *Прим. пер.*). Посредством этого возникают внутренние (интрапсихические. — *Прим. пер.*) зоны ближайшего развития; при этом все большую роль начинают играть процессы коммуникации «Я-Я» вместо «Я-Он», причем на этот процесс оказывают влияние не только опыт узнавания и соучастия, но также и дискриминации и изоляции, так что измененные под действием изоляции и ограничений смыслы (нем. Sinn) могут стать генератором психопатологического развития.

Эмоции, в течение которых погружены все психические процессы, представляют собой, по Л. С. Выготскому, наиболее ранние и в то же время наиболее молодые психические процессы по времени их возникновения в процессе развития, они открывают и завершают собой развитие мозговых систем [5].

Зоны ближайшего развития, таким образом, с обязательностью должны быть описываемы как социальные системы со своей историей развития, пространственно-временные системы, хронотопы, по терминологии М. М. Бахтина, семиосферы, в терминах Ю. М. Лотмана, присутствующие в нас в той степени, в какой мы присутствуем в них, и, напротив, мы находимся в данных системах в той степени, в какой они находятся в нас. Разумеется, опыт эмоциональных отношений, как и другие социальные и культурные процессы, подлежит интериоризации и становится основой и составной частью развития личного опыта переживания (Jantzen, 2008).

Сходным образом данные мысли могут быть выражены словами чилийского нейробиолога Франциско Варела (Francisco Varela): «Дух (нем. Geist. — *Прим. пер.*) не находится в мозге — он не внутри и не снаружи» (цит. по: [14, с. 33 и далее]).

Это сходно с размышлениями позднего Выготского, который, опираясь на критику картезианства* в самых его основах, отвергает предшествующие представления о соотношении низших (натуральных) и высших, социальных по происхождению психических функций, говоря отныне о диалектике рудиментарных и идеальных форм. Высшие, социальные и культурные формы психического не возникают лишь как дополнительные к низшим — напротив, новорожденный ребенок с самого начала представляет собой социальное существо, ориентированное на культуру и общество; с момента появления на свет он находится в постоянном диалоге со своей матерью, в который он включен как его активный участник, во взаимодействии с социальным, обществен-

ным миром, с которым связаны идеальные формы: выражаясь языком Ю. М. Лотмана, — семиосфера этого мира. Развитие ребенка находится в тесной зависимости от его участия в коммуникации и социальных отношениях. Следовательно, нарушения развития вытекают из прерывания или ограничения этих связей и ни в коем случае — не из собственно дефекта. Сходные размышления можно обнаружить у М. М. Бахтина и Ю. М. Лотмана, выделявших в различных, однако во многом близких формулировках полифонии диалога как необходимой предпосылки и условия психического и социального развития. Монолог представляет собой тоталитарное и ограниченное, стесненное развитие. Говоря словами М. М. Бахтина, монолог конституирует изоляцию (аутизацию) (цит. по: Holquist, 2002, p. 52). Аутизм, понимаемый таким образом, может быть описан как пространственно-временные отношения аутизированного человека в аутистическом поле и с этим полем в аутистической социальной ситуации развития, которая, разумеется, подвергается действию процессов интериоризации и переходит извне в интрапсихическую сферу. Монологичность, однако, может иметь не только языковую природу — она лежит в основе разнообразных приемов обращения с людьми с нарушениями развития, которые зачастую посредством применения к ним различных педагогических, терапевтических или медицинских техник выступают в этих отношениях в роли объекта воздействия.

Наши собственные теоретические и практические разработки показывают, что базирующийся на принятии и уважении диалог лежит в основе любого преодоления ограниченных, т. е. создающих изоляцию условий развития, поскольку человек, в интересах которого осуществляется такое взаимодействие, имеет право в любой момент сказать «нет»; эта возможность основывается на признании и уважении переживаний и опыта Другого, участвующего в диалоге. Обеспечение этого права представляет собой предпосылку развития «чувства собственного достоинства» («sense of dignity») и «чувства принадлежности к какой-либо общности» («sense of belonging»). И, разумеется, признание этого права в противовес безответственности, пренебрежению и недооценке со стороны профессионального сообщества по отношению к своим подопечным приведет в случае его последовательной реализации к новому этапу в преодолении любых форм прямого или скрытого принуждения — так, как это понимается, к примеру, на основании статьи 16 Конвенции ООН о правах лиц с нарушениями в развитии. Только гарантия соблюдения данной предпосылки дает возможность всеобъемлющего развития, обеспечивая для него пространство эмоциональной защищенности и уверенности — разумеется, зачастую в рамках напряженного, диалектического по своей динамике процесса, приводящего в результате к порождению эмоциональной и посредством этого — семиотической и семантической открытости психических и связанных с ними мозговых систем.

* Подход к решению вопроса о соотношении духовного и телесного, развиваемый Р. Декартом (латинизированное имя — Картезий, Renatius Cartesius) и предполагающий наличие двух параллельно существующих и не зависящих друг от друга реальностей — телесной и духовной (реальности мышления).

Заключение

В проведенном обсуждении мне хотелось показать те измерения и понятийные рамки, в которых может быть рассмотрена проблема инклюзии и проблема базы для конвенции о правах людей с нарушениями в развитии. Я попытался сделать это, опираясь на средства Вашей собственной культурной традиции. Разумеется, при этом остается открытым целый ряд вопросов, по которым нам предстоит дискутировать как в эти дни (дни конференции. — *Прим. пер.*), так и в дальнейшем, когда представится удобный и подходящий случай. Напоследок, чтобы всё же очертить подход к инклюзии не как к идеологии, но как к процессу, практике, в полном единстве с цитируемыми и ожидаемыми выше источниками, я позволю себе закончить данное обсуждение цитатой из аргентинского философа Энрике Дюсселя (Enrique Dussel), в полной мере относящейся к данному вопросу:

«Демократия всегда представляла собой систему общественных институтов, но, сверх того, и принцип преодоления этих институциональных границ в процессе активного участия членов общности в жизни социума. Исключения только подтверждали данное пра-

вило необходимости совместного активного участия в достижении консенсуса (как, например, случай борьбы греческого демоса* за достижение исономии (*Isonomie*, греч. ἰσονομία), или равенства перед законом всех граждан); эта борьба за признание прав определенной категории людей неизбежно трансформировала наличную демократическую систему в сторону большей легитимности** и вследствие этого — возрастания степени участия граждан в общественной жизни, то есть в сторону возрастания демократии. Исключенные из жизни общества не должны были предпринимать попыток *включиться* в старую систему (что означало бы попытку нагнать других, наверстать упущенное), но стояли перед необходимостью принимать участие в качестве равных в *новом институциональном моменте* (новом политическом укладе, строе). Борьба будет вестись вовсе не за *инклюзию* (включение/приобщение), выражаясь языком Ирис Янг (Iris Young***) и Юргена Хабермаса (Jurgen Habermas****), но за *трансформацию* (изменение, преобразование)» [11, с. 104, § 14.13].

Перевод — *Азрис А. Р.*

Научный редактор перевода — *Ахутина Т. В.*

Литература

1. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. М., 1975.
2. Выготский Л. С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 5. М., 1983.
3. Выготский Л. С. Кризис первого года жизни // Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 1. М., 1983.
4. Выготский Л. С. Кризис трех лет // Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 1. М., 1983.
5. Выготский Л. С. Проблема умственной отсталости // Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 5. М., 1983.
6. Выготский Л. С. Психология и учение о локализации психических функций // Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 1. М., 1983.
7. Лотман Ю. М. О семиосфере // Лотман Ю. М. Собр. соч.: В 3 т. Т. 1. Таллин, 1984/1992.
8. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек — текст — семиосфера — история. М., 1996.
9. Сухарева Г. Е. К проблеме структуры и динамики детских конституциональных психопатий (шизоидные формы) // Невропатология и психиатрия. 1930. № 6.
10. Bielefeldt H. Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenkonvention. Deutsches Institut für Menschenrechte. Essay No. 6. Bonn. — http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/webcom/show_shop.php/_c-488/_nr-59/i.html (20.10.08). 2006.
11. Dussel E. 20 Tesis de politica. Mexico, 2008.
12. Föerster H. von. Wissen und Gewissen. Frankfurt / M., 1993.

13. Jantzen W. Die «Zone der nächsten Entwicklung» neu betrachtet // W. Jantzen: Kulturhistorische Psychologie heute Methodologische Erkundungen zu L. S. Vygotskij. Berlin, 2008.

14. Rudrauf D. et al. From autopoiesis to neurophenomenology: Francisco Varela's exploration of the biophysics of being // Biological Research. 2003. Vol. 36.

15. Seguin E. Idiocy: and its treatment by the physiological method. N. Y. 1866/1994.

16. UN-Behindertenrechtskonvention (2009): (http://www.bmas.de/portal/2888/property=pdf/uebereinkommen_ueber_die_rechte_behinderter_menschen.pdf) Engl.: Convention on the rights of persons with disabilities (2006) (<http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>) (16.06.2011). Rus-skaya versiya: Konvenciya OON o pravah invalidov (2007): <http://www.un.org/russian/disabilities/convention/disabiliti-esconv.pdf> (18.06.2011)

17. UN-Resolution 2856 XXVI/c vom 20.12.1971: Erklärung der Vereinten Nationen über die Rechte geistig Behinderter. Russkaya versiya: Rezolyuciya OON 2856 XXVI/c ot 20.12.1971: Deklaraciya po pravam umstvenno otstalyh lic. http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/retarded.shtml (18.06.2011).

18. Williams D. Ich konnte verschwinden, wenn du mich berührst. Erinnerungen an eine autistische Kindheit. München, 1994.

19. Williams D. Krankheit als Schicksal // Donna Williams im Interview. Videoaufnahme 25.01.97. Hamburg, 1997.

* Demos, греч. Δῆμος — народ, свободные граждане, не принадлежавшие к аристократии, но имеющие гражданские права. Автор говорит о становлении гражданских прав в ходе формирования демократического устройства в греческих полисах.

** Легитимность (лат. legitimus — законный, правомерный) — согласие народа с властью, признание за ней права на принятие решений.

*** Ирис Янг (Iris Young) (1949—2006) — современный философ, социолог и политолог, работавшая в университете г. Чикаго в области социологии и политологии социальных движений, феминизма, борьбы различных категорий граждан за свои права и в области правовой и институциональной основы данных процессов.

**** Юрген Хабермас (Jurgen Habermas) (р. в 1929 г.) — крупнейший современный немецкий философ и социолог, создатель теории коммуникативного действия, реализующий в своих разработках синтез идей М. Вебера и неомарксизма.

Developmental disorders and inclusion*

Wolfgang Jantzen

Ph.D. in Education, Professor, Head of Department of Special Education and Inclusion, University of Bremen, specialist in the field of special education and inclusive education

In this paper based on his invited presentation at the International conference «Inclusive education: methodology, practice, technology» (Moscow, 20–22 June 2011), professor Wolfgang Jantzen (Bremen, Germany) discusses two issues: the problem of philosophical, sociological and cultural foundations of the legal basis of inclusion, and the possibility of using cultural-historical approach as a theoretical background for inclusive practices. In his treatment of the first issue, the author takes a number of statements of the UN Convention of disabled people's rights', as well as other legal documents, and looks at the possible consequences of those regulations for specific inclusive practices, revealing the possibilities and limitations of the existing legal stance. In the second part of his paper, the author makes an attempt to derive philosophical and methodological foundations for inclusive practice from the principal ideas proposed by cultural-historic approach in pedagogy and psychology concerning the defect structure and the role of social factors in the development of maladjustment. The notion of isolation and personal capacity limitation is selected as a key concept. The analysis includes a number of foreign psychological and philosophical studies that fit with the cultural-historic approach in psychology.

Keywords: cultural-historic approach, inclusion, legal aspects of inclusive practice, developmental disorders, social developmental situation, social determinants of development, isolation as a defect formation mechanism.

References

1. *Bahtin M. M.* Voprosy literatury i estetiki. M., 1975.
2. *Vygotskii L. S.* Diagnostika razvitiya i pedologicheskaya klinika trudnogo detstva // Vygotskii L. S. *Sobr. soch.:* V 6 t. T. 5. M., 1983.
3. *Vygotskii L. S.* Krizis pervogo goda zhizni // Vygotskii L. S. *Sobr. soch.:* V 6 t. T. 1. M., 1983.
4. *Vygotskii L. S.* Krizis treh let // Vygotskii L. S. *Sobr. soch.:* V 6 t. T. 1. M., 1983.
5. *Vygotskii L. S.* Problema umstvennoi otstalosti // Vygotskii L. S. *Sobr. soch.:* V 6 t. T. 5. M., 1983.
6. *Vygotskii L. S.* Psihologiya i uchenie o lokalizacii psicheskikh funkci // Vygotskii L. S. *Sobr. soch.:* V 6 t. T. 1. M., 1983.
7. *Lotman Yu. M.* O semiosfere // Lotman Yu. M. *Sobr. soch.:* V 3 t. T. 1. Tallin, 1984/1992.
8. *Lotman Yu. M.* Vnutri myslyashih mirov. Chelovek – tekst – semiosfera – istoriya. M., 1996.
9. *Suhareva G. E.* K probleme struktury i dinamiki detskih konstitucional'nyh psihopatii (shizoidnye formy) // Nevropatologiya i psichiatriya. 1930. № 6.
10. *Bielefeldt H.* Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenkonvention. Deutsches Institut für Menschenrechte. Essay No. 6. Bonn. – http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/webcom/show_shop.php/_c-488/_nr-59/i.html (20.10.08). 2006.
11. *Dussel E.* 20 Tesis de politica. Mexico, 2008.
12. *Föerster H. von.* Wissen und Gewissen. Frankfurt / M., 1993.
13. *Jantzen W.* Die «Zone der nächsten Entwicklung» neu betrachtet // W. Jantzen: Kulturhistorische Psychologie heute Methodologische Erkundungen zu L. S. Vygotskij. Berlin, 2008.
14. *Rudrauf D.* et al. From autopoiesis to neurophenomenology: Francisco Varela's exploration of the biophysics of being // *Biological Research.* 2003. Vol. 36.
15. *Seguin E.* Idiocy: and its treatment by the physiological method. N. Y. 1866/1994.
16. UN-Behindertenrechtskonvention (2009): (http://www.bmas.de/portal/2888/property=pdf/uebereinkommen_ueber_die_rechte_behinderter_menschen.pdf) Engl.: Convention on the rights of persons with disabilities (2006) (<http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>) (16.06.2011). Rus-skaya versiya: Konvenciya OON o pravah invalidov (2007): <http://www.un.org/russian/disabilities/convention/disabiliti-esconv.pdf> (18.06.2011)
17. UN-Resolution 2856 XXVI/c vom 20.12.1971: Erklärung der Vereinten Nationen über die Rechte geistig Behinderter. Russkaya versiya: Rezolyuciya OON 2856 XXVI/c ot 20.12.1971: Deklaraciya po pravam umstvenno otstalyh lic. http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/retarded.shtml (18.06.2011).
18. *Williams D.* Ich konnte verschwinden, wenn du mich berührst. Erinnerungen an eine autistische Kindheit. München, 1994.
19. *Williams D.* Krankheit als Schicksal // Donna Williams im Interview. Videoaufnahme 25.01.97. Hamburg, 1997.

* Paper presented at the International conference «Inclusive education: methodology, practice, technology» (Moscow, June 20–22 2011).

Оценка функций программирования и контроля у первоклассников: нейропсихологическое обследование, анализ ошибок на письме, опросник BRIEF

Е. Ю. Горина

выпускница кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова, психолог региональной благотворительной общественной организации «Центр лечебной педагогики»

Т. В. Ахутина

доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией нейропсихологии факультета психологии Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова, заведующая лабораторией исследования трудностей обучения Института проблем инклюзивного образования Московского городского психолого-педагогического университета

В настоящее время в детской нейропсихологии активно внедряются экологически валидные методы оценки высших психических функций ребенка: наблюдение за его поведением в различных ситуациях, анализ их письменных работ, т. е. методы следящей диагностики, а также опросниковые методы, адресованные родителям и учителям. Один из самых популярных опросников, направленный на оценку управляющих функций, — BRIEF (Behavior Rating Inventory of Executive Function), был переведен на русский язык. В статье представлен анализ согласованности данных о состоянии функций программирования и контроля у первоклассников, полученных с помощью трех разных методик: опросника BRIEF, нейропсихологического обследования, основанного на методологии А. Р. Лурии, и анализа ошибок в тетрадях по письму. Анализ соответствия опросника данным нейропсихологического обследования и следящей диагностики показывает его применимость в комплексе с этими методиками для диагностики нарушений программирования и контроля. Сопоставление результатов данного исследования с аналогичными исследованиями, проведенными за рубежом, показывает также высокую валидность процедуры обработки и интерпретации данных обследования, принятую в детской нейропсихологии школы А. Р. Лурии.

Ключевые слова: нейропсихологическая диагностика, опросники, следящая диагностика, управляющие функции, функции программирования и контроля, регуляция поведения, экологическая валидность.

В последнее время в детской нейропсихологии растет число публикаций, посвященных новым методам диагностики. В частности, особенно активно проводятся исследования так называемых «управляющих функций» (или функций программирования и контроля) у детей. Выявлено, что уровень развития управляющих функций сильнее связан с успеваемостью в школе, чем коэффициент IQ [22]. Компоненты этих функций — самоконтроль и принятие правил — являются важнейшими составляющими психологической готовности детей к школе. Кроме того, дефицит управляющих функций является одним из основных симптомов для таких нарушений, как СДВГ, ранний детский аутизм, фенилкетонурия, синдром Туретта, последствия черепно-мозговой травмы. Поэтому разработка методов диагностики развития управляющих функций является актуальной проблемой для детской нейропсихологии.

В настоящее время для диагностики управляющих функций используются различные способы оценки:

а) батареи тестов, направленных на комплексную диагностику, где в выполнении каждого задания вы-

деляются характеристики, специфичные для оценки управляющих функций: батареи Reitan-Indiana, Halstead-Reitan, Luria-Nebraska Neuropsychological Battery — Children's Revision, NEPSY — Developmental Neuropsychological Assessment;

б) стандартизированные батареи тестов, направленные на оценку именно управляющих функций (D-KEFS, TEA-Ch, CANTAB, MARS). В табл. 1 представлены наиболее часто используемые тесты для оценки управляющих функций на западе;

в) опросники для родителей, педагогов (в детском возрасте) и самих пациентов (в более старшем возрасте);

г) методы «следящей диагностики»: анализ поведения ребенка в различных ситуациях, его речи, специфических ошибок при выполнении школьных заданий, при овладении письмом и счетом [5].

Диагностический инструментарий, используемый для тестовой оценки функций программирования и контроля у детей, отличается в западной и отечественной традициях (см. табл. 1 и 2).

Основные тесты для оценки функций программирования и контроля у детей на Западе (по V. Anderson: [19])

| Функция | Тест | Стандартизированная процедура проведения и обработки | Нормативные показатели |
|---|---|--|------------------------|
| Планирование и структурирование (planning and organization) | Комплексная фигура Рея | Есть | От 6 лет |
| | Лабиринты Porteus | Есть | Нет |
| Решение задач / принятие решений (problem solving) | Лондонская башня | Несколько версий | От 6 лет |
| | Ханойская башня | Нет | Нет |
| Обобщение / формирование понятий | Направленные вербальные ассоциации | Есть | От 6 лет |
| | 12 вопросов | Несколько версий | Нет |
| Когнитивная гибкость (cognitive flexibility) | Висконсинский тест классификации карточек | Есть | Есть |
| | «Дорожки», по Венгеру | Есть | От 6 лет |
| | Тест Струпа | Есть | Нет |

В отечественной нейропсихологии для оценки функций программирования и контроля (III структурно-функционального блока мозга, по А. Р. Лурии) в детском возрасте используются адаптированные для детей пробы из батареи А. Р. Лурии [2; 3; 9; 11; 13; 15].

В батарее для детей 6–9 лет, разработанной в лаборатории нейропсихологии под руководством Т. В. Ахутиной, все пробы для диагностики состояния III блока мозга разделены по направленности на один из двух основных компонентов функции программирования и контроля [3].

Таблица 2

Тесты для оценки функций III функционального блока мозга

| | |
|--|--|
| 1. Программирование и контроль произвольных действий | Реакция выбора, таблицы Шульте, счет, решение задач, ассоциативные ряды, «пятый лишний», раскладывание серии картинок |
| 2. Серийная организация движений и действий | Динамический праксис, реципрокная координация, графическая проба, выполнение ритмов по инструкции, завершение предложений, рассказ по серии картинок |

Поскольку множество исследований [25; 30; 31] указывает на несовершенство лабораторных тестов из-за их низкой экологической валидности, помимо тестовой диагностики в настоящее время широко внедряются методы наблюдения, фиксируемые с помощью опросников или специальных карт. На Западе из «экологических» методов диагностики функций программирования и контроля наиболее распространены структурированные опросники, оценивающие поведение ребенка в естественной среде (в школе или дома), адресованные, соответственно, учителям или родителям.

В отечественной нейропсихологии активно разрабатываются методы «следающей» диагностики, т. е. метод анализа ошибок в тетрадах со школьными заданиями и анализ поведения ребенка на занятиях в школе или детском саду [5]. В исследованиях отмечается, что для детей с разными проблемами харак-

терно преобладание разных специфических ошибок при письме [8].

Джойя (Gioia) и Исквит (Isquith) [24] выделяют следующие аспекты экологической валидности и, соответственно, пути улучшения методов оценки:

1) степень соответствия тестового задания задачам, которые решают испытуемые в реальной жизни (*versimilitude*). По пути повышения данного аспекта валидности пошли создатели теста TEA-Ch (Test of Everyday Attention in Children) – тесты даны в игровой форме, максимально интересной и отражающей реальные задачи для детского возраста;

2) степень соответствия результатов теста поведению ребенка в свободной среде, которое они призваны прогнозировать (*veridicality*). Для повышения данного параметра авторами был разработан опросник BRIEF (Behavior Rating Inventory of Executive Function). Есть и другие опросники, соответствующие этому параметру, но они оценивают адаптацию ребенка в целом или же специально разработаны для диагностики нарушений внимания при определенных нарушениях.

В многочисленных исследованиях опросника BRIEF [21; 24; 26–32] было показано, что он является экологически валидным инструментом оценки управляющих функций у детей 5–18 лет (сейчас также появились формы опросника для дошкольников 2–5 лет, взрослых 18–90 лет, а также форма BRIEF для самоотчета). Исследования, проведенные в США, Австралии и Англии, показывают, что данный опросник обладает клинической валидностью (может предсказывать ненормативное поведение у детей из разных нозологических групп) и конструктивной валидностью. При этом исследования по диагностической валидности (определение типа нарушения с помощью BRIEF) противоречивы [19; 25].

Опросник BRIEF был переведен нами на русский язык и проведена апробация перевода (русских формулировок вопросов), а также проверка психометрических свойств опросника. Анализ данных показал, что надежность-согласованность методики, факторная структура опросника и его диагностическая валидность находятся на приемлемом уровне [7].

В данном исследовании мы проанализировали согласованность данных о состоянии функций программирования и контроля, полученных с помощью разных методик: нейропсихологического обследования, анализа ошибок в тетрадах, опросника BRIEF.

Планируя данное исследование, мы предполагали следующее.

1. Данные опросника BRIEF будут положительно коррелировать с данными анализа ошибок при письме и с данными нейропсихологического обследования.

2. Выполнение нейропсихологических проб и ошибки на письме будут связаны с когнитивными шкалами опросника, а не с поведенческими показателями.

3. Следуя данным литературы, что выполнение стандартизированных нейропсихологических тестов слабо коррелирует с показателями опросниковых, «экологических» методов диагностики [19; 32], мы ожидали, что анализ ошибок в тетрадах, как более экологически валидный метод, будет лучше коррелировать с опросником BRIEF, чем с данными нейропсихологического обследования.

4. Мы ожидали найти корреляцию результатов нейропсихологического обследования с ошибками, которые допускают дети при письме [ср. 1; 8].

Испытуемые и методика

Выборка. В исследовании были обследованы 55 детей, относящихся к двум группам: 30 учеников первых классов массовых общеобразовательных школ Москвы и 25 детей с нарушениями развития — учащиеся первых (18 чел.) и вторых (7 чел.) классов коррекционных школ. По формам нарушения развития дети распределялись следующим образом: у 12 детей были обнаружены когнитивные и поведенческие проблемы (ЗПР, ЗППР, СДВГ, трудности обучения); у 13 — эмоциональные, когнитивные и поведенческие проблемы (атипичный аутизм, синдром Аспергера, аутистические черты).

Опросник заполняли учителя и родители. В соответствии с правилами опросника, после проверки заполнения часть анкет была дисквалифицирована (в частности, из-за отсутствия ответов на ряд вопросов) и в анализ не взята. По первой группе анализировались данные 23 опросников, заполненных учителями, и 25 — родителями; по группе детей с отклонениями в развитии — 22 опросника, заполненных учителями, и 20 — родителями. У всех детей было проведено нейропсихологическое обследование, анализ тетрад — только в группе нормы.

Рассмотрим использованные нами методики.

Нейропсихологическое обследование. Для анализа управляющих функций использовались пробы из нейропсихологической батареи тестов А. Р. Лурии, адаптированной для детей 6—8 лет Т. В. Аху-

тиной и сотрудниками лаборатории нейропсихологии МГУ [4]. Для оценки функций программирования и контроля внимания (III функционального блока мозга) были подсчитаны три индекса:

индекс программирования и контроля произвольных действий,

индекс серийной организации движений и действий,

суммарный индекс программирования и контроля.

Все эти индексы являлись комплексными: в каждый из них входили данные по нескольким пробам, оцениваемым по нескольким параметрам [4; 17]. Например, в индекс «программирование и контроль произвольных действий» входили следующие параметры: успешность усвоения инструкции в пробе «реакция выбора», суммарный балл за объяснения в пробе «5-й лишний», продуктивность свободных вербальных ассоциаций и другие. В индекс «серийная организация движений и действий» входили, например, такие параметры, как выполнение пробы на динамический праксис, количество отрывов карандаша от бумаги в графомоторной пробе, длина текста и фразы в пробе «рассказ по серии картинок» и др. Суммарный индекс функционирования III блока подсчитывался как среднее первого и второго индексов.

Опросник BRIEF. Опросник представляет собой список из 86 утверждений о проблемах в поведении ребенка, относительно каждого утверждения родителю/учителю предлагается выбрать один из трех вариантов ответа («никогда», «иногда», «часто»). В результате обработки протоколов подсчитывался средний балл по каждой из восьми шкал и по трем суммарным индексам. Общий индекс управляющих функций подсчитывался как среднее индекса регуляции поведения (шкалы: «отторжение», «переключение», «контроль эмоций») и метакогнитивного индекса (шкалы: «инициатива», «рабочая память», «планирование и организация деятельности», «порядок в вещах», «когнитивный контроль»).

Анализ ошибок при письме. Было проанализировано списывание детьми с печатного текста и несколько диктантов. Фиксировались следующие виды ошибок:

- 1) нарушения обозначения границ предложений;
- 2) строчная первая буква в названии или имени;
- 3) регуляторные ошибки:

- персеверации
- антиципации
- контаминации
- пропуск элементов букв
- пропуск слогов
- пропуск слов;

- 4) пропуск буквы, обозначающей согласный звук;
- 5) пропуск буквы, обозначающей гласный звук;
- 6) замена буквы, обозначающей согласный звук;
- 7) замена буквы, обозначающей безударный гласный звук;

Структура опросника BRIEF

| Общий индекс управляющих функций | Индекс регуляции | Шкала | Примеры утверждений |
|----------------------------------|------------------------|---|--|
| | | Оттормаживание | «Перебивает других»; «Чаще, чем сверстники, выходит из-под контроля» |
| Общий индекс управляющих функций | Метакогнитивный индекс | Переключение | «Расстраивается, когда нарушаются планы»; «слишком много думает о чем-то одном» |
| | | Контроль эмоций | «Случаются неожиданные вспышки гнева»; «Его/ее легко расстроить» |
| | | Инициатива | «Сложно включается в выполнение домашних заданий или работы по дому»; «Не инициативен» |
| | | Рабочая память | «Если ему нужно сделать 3 дела, запоминает только первое или последнее» |
| | | Планирование/организация деятельности | «Может увлечься деталями, упуская основное»; «Плохо рассчитывает время, необходимое для выполнения задания» |
| Общий индекс управляющих функций | Метакогнитивный индекс | Порядок в вещах (Organization of materials) | «Повсюду оставляет свои вещи»; «Не может найти свою одежду, очки, обувь, игрушки, книги, карандаши и т. д.» |
| | | Когнитивный контроль | «Не понимает, что некоторые его действия могут мешать другим людям»; «Оставляет работу недоделанной» |

8) замена буквы, обозначающей ударный гласный звук;

9) зрительно-пространственные ошибки;

10) аграмматизмы;

11) орфографические ошибки (ср.: 1; 7).

Отдельно фиксировалось наличие или отсутствие истощения в процессе письма.

Для статистической обработки данных использовался пакет SPSS 17.

Результаты и обсуждение

I. Анализ согласованности опросника BRIEF и нейропсихологических индексов

Проведенный анализ выявил определенные закономерности.

1. В целом как в группе нормы, так и на материале группы детей с нарушениями в развитии получено большое количество корреляций *опросника для учителей* с нейропсихологическими индексами. Опросник для родителей дает только одну корреляцию в группе детей с нарушениями развития. Это согласуется с нашими данными о меньшей диагностической валидности родительского опросника, полученными в результате анализа психометрических свойств BRIEF [7].

Далее рассматриваются корреляции только опросника для учителей.

2. Шкалы «рабочая память» и «планирование и организация деятельности» оказались надежно скоррелированными с индексом программирования и контроля произвольных движений и действий и с суммарным индексом на обеих выборках. Другие метакогнитивные шкалы («инициатива» и «контроль») не имеют значимых корреляций с индексами. Шкала «порядок в вещах» коррелирует с первым индексом (программирования и контроля) лишь у детей с нарушениями развития.

Представляется, что вопросы шкал «рабочая память» и «планирование / организация деятель-

ности» наиболее просты для ответа (как для учителей, так и для родителей), они отражают житейски понятные характеристики поведения ребенка. Также, возможно, успешное выполнение ребенком заданий нейропсихологического обследования действительно в большей степени требует функций планирования, а также рабочей памяти, и в меньшей степени контроля и инициативности. Вообще, шкала «когнитивный контроль», так, как она представлена в опроснике, предполагает оценку своего поведения и его влияния на окружающих, а также — проверку уже совершенного действия на наличие ошибок. Авторами опросника в более поздних исследованиях показано, что эта шкала не является единой по структуре и делится на «самоконтроль» и «контроль задачи», и данные процессы входят в разные факторы (поведенческий и метакогнитивный). В нейропсихологическом обследовании в большей степени фиксируется процессуальный контроль над выполнением задания, отдельно наличие самокоррекции и оценка своей успешности не входит в подсчитываемые индексы. Возможно, если разделить данную шкалу опросника на два фактора, корреляция будет выявлена.

3. Интересные различия заметны в согласованности *метакогнитивного индекса BRIEF* и *общего индекса управляющих функций BRIEF* (куда помимо метакогнитивного входит также Индекс регуляции поведения) с суммарным индексом функционирования III блока в группах нормы и детей с нарушениями развития. В норме оба индекса согласуются с суммарным нейропсихологическим индексом, в группе детей с отклонениями в развитии — согласуется только метакогнитивный индекс, а индекс регуляции поведения коррелирует слабо отрицательно, и поэтому суммарный индекс по BRIEF не коррелирует значимо с данными нейропсихологического обследования. Эти данные представлены в табл. 4.

Таблица 4

Коэффициенты корреляции индексов опросника BRIEF и суммарного нейропсихологического индекса программирования и контроля

| Индексы | Суммарный нейропсихологический индекс программирования и контроля | |
|--|---|-----------------------------|
| | Здоровые дети | Дети с нарушениями развития |
| 1. Индекс регуляции поведения BRIEF | 0,411 | -0,41 |
| 2. Метакогнитивный индекс BRIEF | 0,643* | 0,597* |
| Общий индекс управляющих функций BRIEF (1+2) | 0,641* | 0,285 |

* — корреляции значимы на уровне $p < 0,01$.

Как можно объяснить полученные корреляции? Есть все основания полагать, что *в норме* метакогнитивные и эмоционально-поведенческие аспекты управляющих функций развиваются достаточно согласованно, в то время как у детей с *нарушениями развития* наблюдается асинхрония развития данных систем. Следует отметить, что в выборке детей с нарушениями развития около 52 % составляли дети с диагнозами аутистического спектра. В литературе существуют многочисленные данные, что зачастую у детей с так называемым высокофункциональным аутизмом нарушена база для развития высших психических функций, в то время как отдельные аспекты этих функций могут быть развиты на достаточном уровне, что свидетельствует о специфическом пути их формирования [10]. В данном случае мы можем предполагать похожее рассогласование.

В целом нами были получены более сильные корреляции опросника BRIEF с данными нейропсихологического обследования, чем в аналогичных западных исследованиях [19; 29; 32]. Значимые корреляции учительского опросника с данными обследования варьировали у нас в пределах от 0,57 до 0,82, в исследованиях западных коллег — от 0,1 до 0,48. Это можно объяснить разностью процедур проведения и подсчета данных обследования. В западных исследованиях в качестве данных нейропсихологического обследования используются результаты выполнения отдельных проб, при этом суммарный показатель включает в себя количество ошибок, допущенных ребенком в конкретном тесте, или время выполнения этого теста [19]. В нашем исследовании мы следовали методологии, описанной в многочисленных работах Т. В. Ахутиной и ее соавторов [2; 5; 15]. Показано, что при проведении нейропсихологических тестов с детьми неизбежны колебания выполнения проб из-за влияния побочных факторов, именно поэтому (в целях достижения кумулятивного эффекта) для подсчета индекса суммируются показатели выполнения разных заданий, которые направлены на оценку одного нейропсихологического фактора [4]. Кроме того, выполнение каждой пробы оцени-

вается с помощью нескольких показателей, позволяющих проведение качественного анализа выполнения пробы [3]. Таким образом, наши данные свидетельствуют, скорее, в пользу гипотезы, что BRIEF действительно диагностирует развитие управляющих функций. Полученные низкие коэффициенты корреляции в западных исследованиях, вероятно, говорят о менее эффективной процедуре подсчета данных, когда в показатель входят результаты выполнения лишь одного теста, при этом в одном тесте не разделяются различные факторы, влияющие на его выполнение. Безусловно, это предположение требует дальнейшей проверки на больших выборках.

По нашим данным, ни одна из шкал опросника BRIEF не коррелировала с индексом серийной организации движений и действий. Этот результат связан с тем, что серийная организация является более низкоуровневым процессом, чем собственно программирование и контроль произвольных действий, а в тексте методики BRIEF отсутствуют вопросы, направленные на оценку этого компонента ВПФ.

II. Анализ согласованности данных опросника BRIEF и анализа ошибок при письме

Проведенный анализ показал следующее.

1. Регуляторные ошибки при письме значимо коррелируют со шкалой BRIEF «*планирование и организация деятельности*» и *метакогнитивным индексом*. Именно эта шкала оказалась наиболее показательной и для анализа согласованности с индексами нейропсихологического обследования, поэтому данная корреляция ожидаема.

2. Орфографические ошибки также коррелировали со шкалой «*планирование и организация деятельности*». Эта корреляция обнаруживалась и в других исследованиях, где орфографические ошибки расценивались как связанные с трудностями распределения внимания в ходе письма [8]. Действительно, в учебном и контрольном материалах для первоклассников присутствуют, как правило, отработываемые или уже отработанные в ходе обучения орфограммы. Мы относили ошибку к орфографической, если были уверены в том, что для слова можно подобрать проверочное слово, и дети уже изучали данное правило. Поэтому полученные данные подтверждают предположение о связи орфографических ошибок с трудностями распределения внимания в ходе письма.

3. Ошибки на пропуск гласных коррелировали со шкалой «*переключение*». Как известно, ошибки на пропуск гласных могут иметь разный генез. Они могут быть связаны как с проблемами в функционировании холистической правополушарной стратегии (тогда их будет больше, чем ошибок на пропуск и замену согласных) или с незрелостью регуляторных функций. У первоклассников, в отличие от других младших школьников, превалирует второй механизм [8], возможно, этот механизм и объясняет обнаруженную корреляцию на нашей выборке.

III. Анализ согласованности нейропсихологических индексов и анализа ошибок при письме

Результаты свидетельствуют о наличии связи показателя индекса *программирование и контроль* произвольных действий только с Регуляторными ошибками. Не было обнаружено связи данного нейропсихологического индекса ни с ошибками на обозначение границ предложений, ни с написанием имен собственных с большой буквы, что не согласуется с данными предыдущих исследований [1]. Возможно, это связано с тем, что данные типы ошибок достаточно редко встречались в тетрадах обследованной группы.

IV. Сопоставление нейропсихологического обследования, анализа ошибок на письме и опросника BRIEF

На основании литературы мы предполагали, что данные нейропсихологического обследования функций программирования и контроля и данные анализа тетрадей будут положительно коррелировать с «метакогнитивным индексом» BRIEF (см. выше первую — основную — гипотезу), а также, что данные анализа ошибок в тетрадах будут лучше коррелировать с данными опросника, чем показатели выполнения нейропсихологических проб (см. выше третью гипотезу).

Чтобы верифицировать эти гипотезы, рассмотрим корреляции общего индекса управляющих функций по опроснику BRIEF (для учителей), суммарного индекса программирования и контроля по нейропсихологическому обследованию и количество регуляторных ошибок на письме (поскольку именно эти ошибки являются диагностичными для выявления проблем функций программирования и контроля — см. выше). Данные корреляции представлены на рисунке.

Наличие высоко значимых корреляций между тремя инструментами анализа состояния функций программирования и контроля (см. рисунок) гово-

рят о *согласованности полученных оценок* и свидетельствуют в пользу выдвинутой основной гипотезы нашего исследования.

В отличие от основной гипотезы, дополнительная гипотеза, что анализ ошибок в тетрадах как более экологически валидный метод будет лучше коррелировать с опросником BRIEF, чем с данными нейропсихологического обследования, не подтвердилась. Все корреляции средние, на одинаковом уровне значимости. Связь опросника с данными нейропсихологического обследования даже несколько выше, чем с данными анализа ошибок на письме. Возможно, это связано с хорошей согласованностью нейропсихологического обследования и регуляторных ошибок, и говорит о том, что нейропсихологическое обследование с принятым в отечественной традиции, вслед за А. Р. Лурией, сочетанием количественного и качественного анализа — является в достаточной степени экологически валидным.

Выводы

1. Русскоязычная версия опросника BRIEF, как и оригинал, обладает дискриминативной и конвергентной валидностью: шкалы «метакогнитивного индекса» значимо коррелируют с суммарным индексом программирования и контроля, полученным при нейропсихологическом обследовании детей, а также с количеством регуляторных ошибок на письме. Шкалы же поведенческой регуляции не коррелируют с данными нейропсихологической диагностики функций III блока мозга.

2. В целом коэффициенты корреляции для данных трех методов диагностики программирования и контроля в нашем исследовании оказались выше, чем в аналогичных исследованиях на Западе, что может объясняться разницей в процедуре подсчета данных нейропсихологических тестов и свидетельствует о большей валидности обработки и интерпретации данных, принятых в традиции отечественной школы.

3. Лучше всего с нейропсихологическими индексами коррелируют шкалы «планирование и организация деятельности» и «рабочая память», что позволяет рассматривать эти процессы как наиболее легко

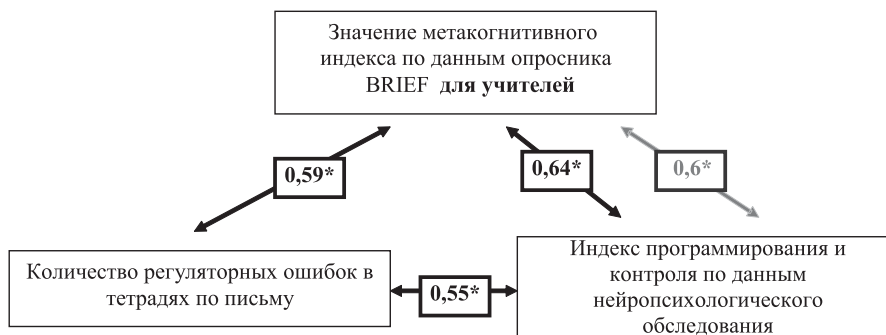


Рис. Связь показателей состояния функций программирования и контроля, полученных различными методами:

↔ в группе нормы, ⇌ в группе детей с нарушениями развития;
* — корреляции значимы на уровне $p < 0,01$

фиксируемые педагогами и родителями и наиболее нагруженные в ходе нейропсихологического обследования управляющих функций.

4. На основании сравнения корреляций данных нейропсихологического обследования со шкалами «регуляция поведения» и «метакогнитивный индекс» у двух групп детей выявлено согласование данных аспектов управляющих функций у детей с нормативным развитием и их рассогласование у де-

тей с нарушениями развития (половина этих детей были с эмоциональными нарушениями). Данный факт еще раз демонстрирует асинхронность развития детей с нарушениями эмоциональной регуляции.

5. Анализ соответствия опросника данным обследования и следящей диагностики показывает его применимость в комплексе с этими методиками для диагностики нарушений программирования и контроля.

Литература

1. Ахутина Т. В., Величенкова О. А., Иншакова О. Б. Дисграфия: нейропсихологический и психолого-педагогический анализ // Человек пишущий и читающий: проблемы и наблюдения: Материалы международной конференции, 14–16 марта 2002 г., СПб., 2004.

2. Ахутина Т. В., Игнатьева С. Ю., Максименко М. Ю., Полонская Н. Н., Пылаева Н. М., Яблокова Л. В. Методы нейропсихологического обследования детей 6–8 лет // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1996. № 2.

3. Ахутина Т. В., Полонская Н. Н., Пылаева Н. М., Максименко М. Ю. Нейропсихологическое обследование «Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников» / Под ред. Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой. М., 2008.

4. Ахутина Т. В., Яблокова Л. В., Полонская Н. Н. Нейропсихологический анализ индивидуальных различий у детей: параметры оценки // Нейропсихология и психофизиология индивидуальных различий / Под ред. Е. Д. Хомской и В. А. Москвина. М.; Оренбург, 2000.

5. Ахутина Т. В., Пылаева Н. М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. СПб., 2008.

6. Глюзман Ж. М., Потанина А. Ю., Соболева А. Е. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте. СПб., 2006.

7. Горина Е. Ю. Оценка функций программирования и контроля у детей с помощью опросников: Дипломная работа. Факультет психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. М., 2010.

8. Иншакова О. Б., Ахутина Т. В., Воронова М. Н., Корнеев А. А. Овладение письмом: лонгитюдное комплексное исследование // Другое детство: Сб. тезисов участников Второй всероссийской конференции по психологии развития. М., 2009.

9. Корсакова Н. К., Микадзе Ю. В., Балашова Е. Ю. Не успевающие дети. М., 1997.

10. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте. М., 2003.

11. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека. СПб., 2008.

12. Микадзе Ю. В., Корсакова Н. К. Нейропсихологическая диагностика и коррекция младших школьников в связи с неуспеваемостью в школе. М., 1994.

13. Полонская Н. Н. Нейропсихологическая диагностика детей младшего школьного возраста. М., 2007.

14. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М., 2002.

15. Фотекова Т. А., Ахутина Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов. М., 2002.

16. Цветкова Л. С. Методика диагностического нейропсихологического обследования детей. М., 1998.

17. Яблокова Л. В. Нейропсихологическая диагностика развития ВПФ у младших школьников: разработка критериев оценки. Дисс. ... канд. психол. наук. М., 1998.

18. Anderson V. A., Anderson P., Northam E., Jacobs R., and Mikiewicz O. Relationships between cognitive and behavioral measures of executive function in children with brain disease // Child Neuropsychology. 2002. Vol. 8. № 4.

19. Anderson Vicki. Assessing executive functions in children: biological, psychological, and developmental considerations // Pediatric rehabilitation. 2001. Vol. 4. № 3.

20. Barkley R. Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD // Psychological Bulletin. 121. 1997.

21. Di Pinto M. The Ecological Validity of the Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF) in Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Predicting Academic Achievement and Social Adaptive Behavior in the Subtypes of ADHD. A Dissertation Submitted to the Faculty of Drexel University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, May 2006. <http://idea.library.drexel.edu/>

22. Diamond A., Barnett W. S., Thomas J., Munro S. Preschool Program Improves Cognitive Control // Science. 318. 1387–1388. Supplemental Online Material. 2007.

23. Gioia G. A., Isquith P. K. Ecological assessment of executive function in traumatic brain injury // Developmental Neuropsychology. 2004. 25 (1&2).

24. Gioia G. A., Isquith P. K., Guy S. C., and Kenworthy L. Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF): Manual 2000 PAR Inc.

25. Gioia G. A., Isquith P. K., Kenworthy L. and Barton R. M. Profiles of everyday executive function in acquired and developmental disorders // Child Neuropsychology. 2002. Vol. 8. № 2.

26. Gioia G. A., Isquith P. K., Retzlaff P. D., and Espy K. A. Confirmatory factor analysis of the behavior rating inventory of executive function (BRIEF) in a clinical sample // Child Neuropsychology, 2002, Vol. 8, № 4.

27. Jarratt K. P., Riccio C.A., Siekierski B. M. Assessment of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) using the BASC and BRIEF // Applied Neuropsychology. 2005. Vol 12. № 2.

28. Kenworthy L., Sirian L., Black D. O., and Wagner A. E. Adaptive skills and executive function in autism spectrum disorders // Child Neuropsychology. 2002. Vol. 8. № 4.

29. McAuley T., Chen S., Goos L., Schachar R., Crosbie J. Is the behavior rating inventory of executive function more strongly associated with measures of impairment or executive function? // Journal of the International Neuropsychological Society. 2010. Vol. 16. Issue 03.

30. Slick D. J., Lautzenhiser A., Sherman E. M. S., & Eyrl K. Frequency of scale elevations and factor structure of the

BRIEF in children and adolescents with intractable epilepsy // *Child Neuropsychology*. 2006. Vol. 12. Issue 3.

31. *Sullivan J. R., Riccio C. A.* Diagnostic group differences in parent and teacher ratings on the BRIEF and Conners' Scales // *Journal of Attention Disorders*. 2007. Vol. 11. № 3.

32. *Vriezen E. R., Pigott S. E.* The relationship between parental report on the BRIEF and performance-based measures of executive function in children with moderate to severe traumatic brain injury // *Child Neuropsychology*. 2002. Vol. 8. № 4.

Assessing programming and control in first graders: neuropsychological examination, analysis of writing mistakes, BRIEF questionnaire

E. Yu. Gorina

Alumna, Department of Neuro- and Path-Psychology, Faculty of Psychology, M. V. Lomonosov Moscow State University, psychologist at the regional charitable public organization «Center for Curative Pedagogics»

T. V. Akhutina

Ph.D. in Psychology, Professor, Head of the Neuropsychology Laboratory, Faculty of Psychology, M. V. Lomonosov Moscow State University, Head of the Laboratory of Learning Difficulties Studies, Institute of Inclusive Education, Moscow State University of Psychology and Education

Recently in the field of child neuropsychology there has been a steady increase in the use of ecologically valid methods of higher mental function assessment, including behavioural observation in different situation, analysis of children's written texts (follow-up diagnostics), as well as questionnaires addressed to parents and teachers. One of the most popular questionnaires for executive function assessment is BRIEF (Behavior Rating Inventory of Executive Function) was translated into Russian. The paper presents an analysis of convergence of activity programming and control function data obtained using three different methods: BRIEF questionnaire, neuropsychological assessment based on A. R. Luria's methodology, and mistake analysis in exercise books on writing. Data convergence analysis between the three methods indicates that the Russian version of the BRIEF questionnaire can be applied together with the other two methods to diagnose the anomalies of programming and control. Comparison of the study results to similar studies done in other countries indicates high validity of the existing procedures of children neuropsychological examination data analysis and interpretation developed within the school of A. R. Luria.

Keywords: neuropsychological assessment, questionnaires, follow-up assessment, executive functions, programming and control functions, behaviour regulation, ecological validity.

References

1. *Ahutina T. V., Velichenkova O. A., Inshakova O. B.* Disgrafiya: neiropsihologicheskii i psihologo-pedagogicheskii analiz // *Chelovek pishushii i chitayushii: problemy i nablyudeniya: Materialy mezhdunarodnoi konferncii*, 14–16 marta 2002 g., SPb., 2004.
2. *Ahutina T. V., Ignat'eva S. Yu., Maksimenko M. Yu., Polonskaya N. N., Pylaeva N. M., Yablokova L. V.* Metody neiropsihologicheskogo obsledovaniya detei 6–8 let // *Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14. Psihologiya*. 1996. № 2.
3. *Ahutina T. V., Polonskaya N. N., Pylaeva N. M., Maksimenko M. Yu.* Neiropsihologicheskoe obsledovanie «Neiropsihologicheskaya diagnostika, obsledovanie pis'ma i chteniya mladshih shkol'nikov» / Pod red. T. V. Ahutinoi, O. B. Inshakovoi. M., 2008.
4. *Ahutina T. V., Yablokova L. V., Polonskaya N. N.* Neiropsihologicheskii analiz individual'nyh razlichii u detei: parametry ocenki // *Neiropsihologiya i psihofiziologiya individual'nyh razlichii* / Pod red. E. D. Homskoi i V. A. Moskvina. M.; Orenburg, 2000.
5. *Ahutina T. V., Pylaeva N. M.* Preodolenie trudnostei ucheniya: neiropsihologicheskii podhod. SPb., 2008.
6. *Glozman Zh. M., Potanina A. Yu., Soboleva A. E.* Neiropsihologicheskaya diagnostika v doshkol'nom vozraste. SPb., 2006.
7. *Gorina E. Yu.* Ocenka funktsii programmirovaniya i kontrolya u detei s pomosh'yu oprosnikov: Diplomnaya rabota. Fakul'tet psihologii MGU im. M. V. Lomonosova. M., 2010.
8. *Inshakova O. B., Ahutina T. V., Voronova M. N., Korneev A. A.* Ovladenie pis'mom: longityudnoe kompleksnoe issledovanie // *Drugoe detstvo: Sb. tezisov uchastnikov Vtoroi vserosiiskoi konferencii po psihologii razvitiya* / M., 2009.
9. *Korsakova N. K., Mikadze Yu. V., Balashova E. Yu.* Neuspevayushie deti. M., 1997.
10. *Lebedinskii V. V.* Narusheniya psihicheskogo razvitiya v detskom vozraste. M., 2003.

11. *Luriya A. R.* Vysshie korkovye funktsii cheloveka. SPb., 2008.
12. *Mikadze Yu. V., Korsakova N. K.* Neiropsihologicheskaya diagnostika i korrektsiya mladshih shkol'nikov v svyazi s neuspevaemost'yu v shkole. M., 1994.
13. *Polonskaya N. N.* Neiropsihologicheskaya diagnostika detei mladshogo shkol'nogo vozrasta. M., 2007.
14. *Semenovich A. V.* Neiropsihologicheskaya diagnostika i korrektsiya v detskom vozraste. M., 2002.
15. *Fotekova T. A., Ahutina T. V.* Diagnostika rechevyh narushenii shkol'nikov s ispol'zovaniem neiropsihologicheskikh metodov: Posobie dlya logopedov i psihologov. M., 2002.
16. *Cvetkova L. S.* Metodika diagnosticheskogo neiropsihologicheskogo obsledovaniya detei. M., 1998.
17. *Yablokova L. V.* Neiropsihologicheskaya diagnostika razvitiya VPF u mladshih shkol'nikov: razrabotka kriteriev ocenki. Diss. ... kand. psihol. nauk. M., 1998.
18. *Anderson V. A., Anderson P., Northam E., Jacobs R., and Mikiwicz O.* Relationships between cognitive and behavioral measures of executive function in children with brain disease // *Child Neuropsychology*. 2002. Vol. 8. № 4.
19. *Anderson Vicki.* Assessing executive functions in children: biological, psychological, and developmental considerations // *Pediatric rehabilitation*. 2001. Vol. 4. № 3.
20. *Barkley R.* Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD // *Psychological Bulletin*. 121. 1997.
21. *Di Pinto M.* The Ecological Validity of the Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF) in Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Predicting Academic Achievement and Social Adaptive Behavior in the Subtypes of ADHD. A Dissertation Submitted to the Faculty of Drexel University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, May 2006. <http://idea.library.drexel.edu/>
22. *Diamond A., Barnett W. S., Thomas J., Munro S.* Preschool Program Improves Cognitive Control // *Science*. 318. 1387–1388. Supplemental Online Material. 2007.
23. *Gioia G. A., Isquith P. K.* Ecological assessment of executive function in traumatic brain injury // *Developmental Neuropsychology*. 2004. 25 (1&2).
24. *Gioia G. A., Isquith P. K., Guy S. C., and Kenworthy L.* Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF): Manual 2000 PAR Inc.
25. *Gioia G. A., Isquith P. K., Kenworthy L. and Barton R. M.* Profiles of everyday executive function in acquired and developmental disorders // *Child Neuropsychology*. 2002. Vol. 8. № 2.
26. *Gioia G. A., Isquith P. K., Retzlaff P. D., and Espy K. A.* Confirmatory factor analysis of the behavior rating inventory of executive function (BRIEF) in a clinical sample // *Child Neuropsychology*, 2002, Vol. 8, № 4.
27. *Jarratt K. P., Riccio C.A., Siekierski B. M.* Assessment of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) using the BASC and BRIEF // *Applied Neuropsychology*. 2005. Vol 12. № 2.
28. *Kenworthy L., Sirian L., Black D. O., and Wagner A. E.* Adaptive skills and executive function in autism spectrum disorders // *Child Neuropsychology*. 2002. Vol. 8. № 4.
29. *Mcauley T., Chen S., Goos L., Schachar R., Crosbie J.* Is the behavior rating inventory of executive function more strongly associated with measures of impairment or executive function? // *Journal of the International Neuropsychological Society*. 2010. Vol. 16. Issue 03.
30. *Slick D.J., Lautzenhiser A., Sherman E. M. S., & Eyril K.* Frequency of scale elevations and factor structure of the BRIEF in children and adolescents with intractable epilepsy // *Child Neuropsychology*. 2006. Vol. 12. Issue 3.
31. *Sullivan J. R., Riccio C. A.* Diagnostic group differences in parent and teacher ratings on the BRIEF and Conners' Scales // *Journal of Attention Disorders*. 2007. Vol. 11. № 3.
32. *Vriezen E. R., Pigott S. E.* The relationship between parental report on the BRIEF and performance-based measures of executive function in children with moderate to severe traumatic brain injury // *Child Neuropsychology*. 2002. Vol. 8. № 4.

Танцеслово: анализ истории творческих взаимоотношений Есенина и Дункан

В. В. Аристов

доктор физико-математических наук, профессор, заведующий сектором вычислительного центра им. А. А. Дородницына Российской академии наук

И. Е. Сироткина

кандидат психологических наук, научный сотрудник Института истории естествознания и техники Российской академии наук

Отношения танцовщицы и поэта рассматриваются в статье не как история любви, а как модель для анализа проблемы, которая давно уже ждет своего решения — проблемы связи движения и слова. Эта проблема актуальна и для психологии, в частности, в исследовании генезиса сознания. В настоящей статье она поставлена на материале искусства — свободного танца, которым занималась Дункан, и поэтического языка, у Есенина. За несколько лет до встречи с Айседорой Есенин написал теоретическую работу «Ключи Марии», где сформулировал круг идей о пластике слова, о слове как орнаменте или жесте. В этой и других работах по поэтике 1918—1920 гг. он пишет о словесном «орнаменте», о «лепке слова и образа», их «струении» и «текучести», образах «органических». Чередуюсь и сменяя друг друга, «линия» и «орнамент», «песня» или «мелодия», «танец» и «жест» составляют в его работах особый дискурс. В нем ощутима не только пластика звучащего слова, но и выразительность танцевального движения, мастером которого была Дункан. Творческий союз поэта с танцовщицей помогает увидеть то, что остается незамеченным при чисто литературном, стиховедческом анализе — пластику стиха, его пространственную организацию и заложенные в нем векторы движения. В свою очередь, для танца сопоставление его с поэтическим словом отчетливо проявляет его экспрессивность и образную наполненность.

Ключевые слова: танец, слово, пластика, орнамент, текучесть, образ.

Айседора Дункан танцует все то,
что другие люди говорят, поют, пишут,
играют и рисуют.
М. Волошин [21, с. 30]

Как-то Есенин сказал Айседоре:

— Ты — имажинист!

Она поняла, но, подняв на него свои «синие брызги», недоумевающе спросила:

— Па-чи-му?

— Потому, что в твоём искусстве главное — образ!

— Was ist «образ»? — повернулась Айседора ко мне.

Я перевел.

Есенин засмеялся, потом попытался объяснить ей на безглагольном диалекте.

— Изадора, — сказал он, делая рукой резкий отрицательный жест, — нет образ Мариенгоф! Образ — Изадора! — вытянул он палец в ее сторону [92, с. 256].

Кажется, никто еще всерьез не задумался над этой шуткой, в которой много правды. Хотя обширная литература о Есенине и Дункан за последние го-

ды еще выросла, в мемуарах, биографиях и беллетристике история их отношений описывается в жанре любовного романа (см., напр.: [2; 30; 32; 40; 41; 52; 60]). Даже в плодovitом научном есениноведении ее освещение редко отличается той глубиной, которой заслуживает. Между тем встреча двух художников оказалась для обоих судьбоносной, составив целую эпоху и в непродолжительной жизни Дункан, и в еще более краткой — Есенина. Кроме того, и тот и другая были гениальными каждый в своей области художниками, и их общение не могло ограничиваться бытом. Не обсуждая интимную и бытовую стороны отношений Есенина и Дункан, остановимся на том, чем они могли быть интересны друг другу как художники, — на возможности их творческого союза. У Айседоры опыт такого партнерства уже был — с отцом ее первого ребенка, художником и режиссе-

ром Эдвардом Гордоном Крэггом; их объединил театр. (К примеру, оба, независимо друг от друга, пришли к идее упростить театральные декорации до занавесей или ширм. Благодаря Айседоре, Крэг получил приглашение Станиславского оформлять «Гамлета» в Художественном театре [29, с. 124].) На чем мог основываться творческий союз Есенина и Дункан и какие плоды можно было от него ожидать? Если в жизни им, говорящим на разных языках, было трудно общаться, то как художники они превосходно понимали друг друга. Мы надеемся также, что вопрос об отношениях танцовщицы и поэта выведет нас на более общую проблему соотношения пластики и слова — проблему, анализа которой мы давно уже вправе ожидать (см., напр.: [73]).

Мифы

И Есенин и Дункан существовали в рамках театральности, часто — на грани провокации и скандала (благодаря Есенину, в русском языке утвердилось само слово «скандалист») [61]. Не удивительно, что их история рассказывалась крайне пристрастно и с самого начала обросла мифами. Один из наиболее распространенных — миф о Саломее-Иродиаде, распутной танцовщице, погубившей неискушенного юношу. Иногда он излагается в том духе, что «залетная» Дункан соблазнила «нашего» Есенина. К примеру, в «Погорельщине» Николая Клюева, где «Иродова дочь» олицетворяет «темные силы буржуазного Запада, продажную буржуазную мораль» [5]. Иродиада соблазняет поморских крестьян заморскими дарами:

Поднесет нам с перлами ладан,
А из вымени винограда
Даст удой вина в погребцы! [79, с. 402].

Обвинив Дункан в том, что она спаивала и в конечном счете погубила Есенина, Клюев стал одним из создателей этого мифа. На какое-то время он и сам, по-видимому, ощутил себя его героем, пользуясь гостеприимством танцовщицы и угощаясь «удоем вина» в особняке на Пречистенке*.

Описанное несколькими мемуаристами знакомство Есенина и Дункан постепенно превратилось в Урсцену этого мифа. Со словами «Solotaya golova» — якобы единственными, которые она знала по-русски, — Айседора обхватывает голову Есенина, притягивает к себе и целует в губы (рассказы очевидцев см., напр., в: [57, с. 322; 92, с. 240]). Чем не поцелуй, запечатленный Саломеей на мертвой голове Иоанна Предтечи? При этом Дункан якобы называет Есенина попеременно «ангелом» и «чертом». («Ирме от чорта» — подписал Есенин свою фотографию, подаренную Ирме Дункан [35, с. 212].) Боязнь погубительницы звучит и в рассказах о том, как Дункан исполняла модный в то время «танец апашей» с шарфом, символизирующим партнера — в данном случае, самого Есенина.

Этот танец кончался тем, что Айседора бросала шарф на пол и топтала его [63, с. 212–213; 56, с. 323].

Библейский символ женщины-соблазнительницы, Саломея превратилась в один из самых заметных персонажей рубежа веков. О ней писали Оскар Уайльд и Стефан Малларме, ее рисовал Обри Бёрдсли, на сцене воплощали актриса Наталья Волохова, танцовщица Тамара Карсавина, Мод Аллан, Наталья Труханова, Ида Рубинштейн [59; 98]. И никогда — Дункан. Тем не менее именно ей выпало сыграть в глазах современников эту роль по отношению к тому, кого она искренне любила и о ком по-своему заботилась.

Не все мемуаристы, однако, поддались суггестии мифа. Варлам Шаламов приехал в Москву в 1923 г., когда Есенин и Айседора еще были вместе; двумя годами позже он присутствовал на похоронах поэта. Шаламов оспаривает мнение Клюева и иже с ним, видевшего в Айседоре только «богатую бабу». «Богатство Айседоры Дункан, — пишет он, — было душевным богатством. Очень много значила она в жизни Есенина. Он подарил ей «Пугачева» с надписью: «За все, за все тебя благодарю». Поэт, несомненно, имел в виду и силу своего чувства к Дункан, и страдания, которые достались на его долю, разрыв с Дункан, как с Богом» [88, с. 186–188]. В заметках, сделанных в 1970-е г., Шаламов подчеркивает, что в есенинском «очень кратком пути к вершинам искусства немалую роль, самую положительную сыграла Айседора Дункан, энтузиастка, революционный интеллигент, приехавшая служить советскому народу. Она ввела Есенина не в круг людей большого искусства, а в круг его идей, его воздух» [там же, с. 192].

Встреча

Они познакомились 3 октября 1921 г., в день, когда Есенину исполнилось двадцать шесть лет. К тому времени за ним установилась слава поэта-бунтаря; на вечеринке у Георгия Якулова он встретил ту, которая сама была революционеркой — в танце, образе жизни, моде, любви. Увидев в советской России страну обетованную, Дункан и устремилась туда, где, как ей казалось, у нее будут «бесплатные школы и бесплатный театр» [2, с. 281]:

«Вот он, новый мир, который уже создан! Вот он мир товарищей: мечта, родившаяся в голове Будды, мечта, звучавшая в словах Христа, мечта, которая служила конечной надеждой всех великих артистов; мечта, которую Ленин великим чародейством превратил в действительность. Я была охвачена надеждой, что мое творчество и моя жизнь станут частицей этого прекрасного будущего.

Прощай, Старый Мир. Привет Новому Миру!» [там же, с. 280].

Россия не была для Дункан terra incognita. Впервые она приехала с гастролями в Россию в конце

* «... Гошу у нее по-царски», — писал Клюев Н. И. Архипову 2 ноября 1923 г. на обороте фотографии А. Дункан с дарственной надписью на английском языке: «To Clive from Isadora» («Клюеву от Изадоры»); цит. по: [81].

1904 г. и до революции возвращалась еще несколько раз. Здесь ее назвали «единственной почти женщиной, к которой... приложим... эпитет гениальности»*. «Гениальность» Айседоры состояла в том, чтобы воплотить эстетическую утопию Вагнера и Ницше, центральное место в которой было отдано пляске. «Вся пластика повседневности должна обновиться и озариться, вся она должна исполниться плясового ритма», — писал, открывая первый выпуск журнала «Аполлон», Александр Бенуа. Журнал начал выходить вскоре после второго приезда Дункан в Россию, и в программной статье Бенуа легко прочитываются идеи ее манифеста «Танец будущего» (1903). Как и Айседора, Бенуа призывал к «просветлению всей жизни и самого человека красотой, [чтобы] люди стали прекрасными.., и танец сделался бы законом жизни» [14, с. 7–10]. Федор Сологуб предвкусил, как освобожденное человечество «хлынет на сцену и закружится в неистовом радении» [77, с. 164], а приват-доцент Военно-медицинской академии Николай Кульбин провозгласил «танцевализацию жизни» [34, с. 116–117].

Интеллектуалы Серебряного века мечтали о дионисийской пляске, «современных вакханках», трансцендирующем человечестве. Увидев в Айседоре ницшеанскую плясунью *par excellence*, они стали самой благодарной ее публикой. Для Александра Блока танцовщица была символом Вечной Женственности, Прекрасной Дамой: на стене его комнаты вместе с «Моной Лизой» и «Мадонной» Нестерова висела «большая голова Айседоры Дункан» [26, с. 22]. Андрею Белому танцовщица казалась провозвестницей «будущей жизни — жизни счастливого человечества, предающегося тихим пляскам на зеленых лугах» [10, с. 3]. «Танец, акробатическое искусство, chanson, клоунада, — писал Мейерхольд, — все это может быть или сведено к дешевому балагану или благогорожено в сторону подлинного искусства, которое будет влиять на зрителя не менее, чем драма». Первым примером облагораживающего влияния Мейерхольд считал танец Дункан (в наброске статьи «Varieties, Cabaret, Überbrettel» (1908–1909), цит. по: [49, с. 48]).

Есенин не мог не знать, *чем* для собратьев по ремеслу была Дункан — и потому, услышав, что она в Москве, тут же оказался у ее ног. За время их общения Есенин не пропустил ни одного спектакля Айседоры ни в Москве, ни в Петрограде (см. воспоминания Вс. Рождественского, цит. по: [71, с. 588] и И. Шнейдера, цит. по: [55, с. 233], а уже расставшись с нею, прислал цветы на ее последнее выступление в России [93, с. 163]. Надежда Вольпин, у которой не было причин испытывать к Дункан, как и вообще к подругам Есенина, особые симпатии, пишет, что поэт ценил в Айседоре «яркую, сильную личность» [55, с. 205]. Биографы Есенина отмечают, что он и Дункан «с первого момента ощутили не просто вза-

имную душевную близость. <...> каждый из них ценил друг в друге нечто высшее, чем собственно мужское или женское...» [51, с. 252–253].

Попробуем определить, что же именно.

Говорящее движение

Первое условие творческого контакта — интерес и сензитивность, чувствительность к тому, чем занимается другой. Дункан хорошо знала литературу, любила поэзию — ее мать читала детям Шекспира, Китса, Бёрнса. Она и сама была литератором: еще девочкой «издавала» домашнюю газету, писала статьи, автобиографию, верлибры, письма возлюбленным — ритмизованной прозой [96]. Елизавете Стырской она показала «написанные ею по-английски и переведенные на русский стихи, исполненные такого же восторга, как и ее речи». («В них Есенин назывался молодым охотником и пастухом. Но оканчивались они на печальной ноте: она благодарит судьбу за то, что ее уход был украшен закатом последней любви» [78]).

Но выразительнее слов был танец Дункан. По признанию современников, Айседора обладала исключительными способностями к пантомиме; ее называли «царицей жеста». Готовя к показу в Большом театре свой «Интернационал», Дункан обещала: «Вы будете “видеть” слова. Видеть в моем жесте — руке, плече, спине и лице — будете “видеть” слова. Жест — это немое слово! Это говорящее молчание. Я хочу прочесть жестом, своим телом, все строчки “Интернационала”» [86, с. 347]. Сама она вспоминает, что впервые ощутила силу внутреннего жеста, наблюдая за игрой великой трагической актрисы Элеоноры Дузе. В одном из спектаклей есть сцена, где Дузе стоит неподвижно, но у зрителя — рассказывала Айседора — создается полное впечатление, что фигура той растет и становится все более значительной. После спектакля Айседора сказала себе: «Когда я смогу выйти на сцену и встать неподвижно, как стояла этим вечером Элеонора Дузе, и при этом изобразить колоссальную силу динамического движения, тогда я стану величайшей танцовщицей в мире» (цит. по: [52, с. 272]). Это ей блестяще удалось. По свидетельству современника, в «Полете валькирий» «великая мимическая артистка, почти не двигаясь, умела магической силой жеста вызвать представление о целой толпе воинственных амазонок Валгаллы, стремительно несущихся вперед» [70]. Впечатление было таково, что зрители видели то, чего на сцене не было: «двуглавого орла», которого она хватает и сбрасывает в ее «Славянском марше» или «тяжелое древко огромного знамени, с силой раздуваемого ветром» в «Шестой симфонии» Чайковского [92, с. 255]. Даже имажинист Анатолий Мариенгоф, совсем не очарованный Дункан, признавал ее великой актрисой:

* Слова Алексея Сидорова — автора первой на русском языке книги о современном танце; в духе сексизма того времени, он делал оговорку: «если вообще допустимо такое противоречие в терминах» как женщина-гений [75, с. 16]. Историк танца Курт Сакс, отмечая, что «новый стиль всегда создают не великие исполнители, а люди с идеями», назвал только одно имя — Дункан [102, с. 447].

«Оказывается, что “Славянский марш”, божественный и человеческий — эти звуки величия, могущества, гордости и страсти, — могут сыграть не только скрипки, виолончели, флейты, литавры, барабаны, но и женский торс, шея, волосы, голова, руки и ноги. Даже с подозрительными ямочками возле колен и локтей. Могут сыграть и отяжелевшие груди, и жирноватый живот, и глаза в тонких стрелках морщин, и немой красный рот, словно кривым ножом вырезанный на круглом лице. Да, они могут великолепно сыграть, если принадлежат великой лицедейке» [58, с. 47].

Свободный танец и свободный стих

Современники говорили, что Айседора «вернула современному человеку чувство поэзии движения» [99, с. 6]. Американский поэт Уильям Карлос Уильямс увидел в ее танце «первоисточник поэзии — речь тела» (в 1908 г.) см.: [19, с. 130]. Ее танец считали полным «лиризма» и сравнивали со «стихотворениями или маленькими поэмами, заряженными эмоциями и смыслом» (по словам Лолы Кинел, цит. по: [96, с. 48]. В чем же заключался «лиризм» айседориного танца? Возможно, в его отличии от классического танца, в отказе от условности балетных мимики и па, от конвенций сценического поведения.

В отступлении от привычных правил и норм свободный танец сближался со стихом — этим, по словам Бодлера, «чудом поэтической, музыкальной прозы без ритма и рифмы, достаточно гибкой и достаточно неровной, чтобы приноровиться к лирическим движениям души, к зыби грез, к потрясениям сознания» (Шарль Бодлер, цит. по: [53, с. 22]. В особенности близок свободному танцу был свободный стих [76]. По сравнению с размерным стихом, верлибр казался «расшатанным»; метр в нем играл подчиненную роль, тогда как носителем поэтического был ритм. По выражению Андрея Белого, «метр — механизм, а ритм — организм стиха» [24, с. 447, 453]. В отличие от однообразного метра, изменчивый ритм сближал поэзию с музыкой, позволял считать ее прото-музыкой. «Сочинять в последовательности музыкальной фразы, а не метронома» призывал в 1912 г. Эзра Паунд (цит. по: [66]). Белый предлагал избавиться в поэзии от «излишних крайностей и вычур образов, звуков и ритмов, не координированных вокруг песенной души лирики — мелодии». Ритм и интонация, бесконечно изменчивые, могут лучше выразить глубинный смысл стихотворения, чем это делают слова с их словарным значением (цит. по: [24, 450–453]).

Если свобода художника — в импровизационности, индивидуальной расстановке акцентов, то Дункан в своем танце реализовала ее сполна. В ее времена канвой для танца считалась музыка, задающая формальные параметры — метр и ритм, которым должны следовать движения танцовщика. Именно так Эмиль Жак-Далькроз создавал свою ритмику — как упражнение на точное воспроизведение темпо-ритмических параметров музыкального произведения. Дункан считала ритмику механической, от слепого следования

музыке отказалась и никогда не сводила свой танец «до уровня музыкальной иллюстрации» [91]. В отличие от движений ритмистов, ее движения ничем не напоминали «танцуемое алгебраическое уравнение» (слова И. И. Соллертинского о хореографии Ф. Лопухова; цит. по: [82, с. 84]). Ее танец всегда был страстным; импровизируя, она чувствовала себя свободной выражать свои, навеянные музыкой эмоции.

Родная античность

Так же свободно, хотя и максимально тактично, Айседора вела себя по отношению к античности. Както — когда у нее еще не было достаточного опыта и понимания своих целей — она задумала поставить в Греции трагедию Эсхила «Просительницы» с хором — поющим и пляшущим. Если принять, что античная поэзия началась с отбиваемого ногами и руками ритма, то можно попытаться прочесть ее как своего рода запись танца или инструкцию по созданию звуков и жестов. В частности, можно попытаться реконструировать движения, «закодированные» в поэмах Гомера или в античных трагедиях и комедиях. Для хора Дункан наняла десятерых греческих мальчиков, чтобы найти музыку, слушала византийские гимны и консультировалась с греческим священником, а движения пыталась восстановить на основе сохранившихся вазовых и скульптурных изображений. Довольно скоро она поняла, что это слишком сложная для нее задача, а практические трудности положили конец ее греческому эксперименту (см.: [27; 96]). Автор последней книги в сотрудничестве с танцовщиками предпринял очередную попытку прочесть поэмы Гомера пластически — реконструировать «закодированное» в них движение. С тех пор Айседора говорила, что стремится передать дух, а не букву античной пляски. Она старательно изучала и копировала позы с древнегреческих изображений, но затем использовала и комбинировала их в танце по-своему. В ней видели вакханку, амазонку, нимфу, ожившую древнегреческую статую; «в ее искусстве действительно воскресала Греция» [22, с. 118–119]. «Она так танцует, как будто сбежала с греческой вазы», — писал художник Матвей Добров [3]. Тем не менее ее выступления не были учеными реконструкциями античной пластики, на них не было налета музейной пыли.

Современники воспринимали танец Дункан как античную цитату; ключевую роль здесь играло соответствующее образование. Сергей Соловьев воспевал «Нимфу Айсидору» (sic!) алкеевой строфой; дочь Василия Розанова увидела в ее танце «мир, который... считала невозвратно потерянным и о котором так страстно, безнадежно мечтала с тех пор, как прочла “Мифы” [69, с. 147–148]. Ее американскую сверстницу — дочь дирижера Вальтера Дамроша — выступление поразило до слез. «Видимо, я прилежно изучала мифологию, — вспоминала она, — ибо Айседора показалась мне Дафной, танцующей на античной полянке!» (цит. по: [52, с. 324–325]. «Если бы я

пришел в театр, не столько ознакомленный с античностью и бытом простых античных людей, я и половины выступления не понял бы», — признавался Александр Пастернак, брат поэта. Публика на концерте разделилась: «Вероятно, по собственному невежеству и непониманию самой идеи, почти половина зрителей в зале оказалась раздражённой, во гневе свистевшей, шумевшей, шокированной и шикающей». Но другая половина была захвачена зрелищем, которое «прочитывала» в полном соответствии с замыслом танцовщицы, как ожившие античные изображения: «скульптуры оживали и продолжали свое, прерванное окаменением движение после двухтысячелетнего глубокого сна» [68, с. 328, 334].

Любитель частушек и «Камаринской», Есенин, казалось, был далек от духа античности, которым питался танец Дункан. Тем не менее, если рассмотреть частушку со стороны ее ритмической структуры, то она не чужда гекзаметру:

«... в основе античного гомеровского гекзаметра лежит тот же четырехдольник, на котором основана ритмика наших народных частушек. Но гекзаметр — шестикратный четырехдольник первый, в то время как формы частушек — это четырехкратный четырехдольник четырех видов. В античном гекзаметре были приняты девять модификаций четырехдольника, в нашей частушке их в три-четыре раза больше [45, с. 300].

Создать блестящую частушку — отмечает исследователь — так же трудно, как написать хороший сонет. Частушка обладает сложнейшей и изысканной ритмической структурой — в какой-то степени, благодаря тому, что в ней «искусно сочетаются долгие, краткие, а иногда и кратчайшие слоги, паузы различной интонационно-структурной долготы, константные и инверсированные акценты» [там же, с. 264—265]. Иными словами, ритм частушки не метричен, а диктуется выразительной интонацией.

Можно пойти еще дальше и связать эту интонацию с плясовым движением. Искусство частушки, таким образом, — искусство расстановки эмоционально-смысловых акцентов с помощью интонации и жеста. Есенин прекрасно им владел, и не только в отношении частушек, которые он пел под собственный аккомпанемент на гармонии и, скорее всего, приплясывая. Как известно, чтение им собственных стихов отличалось непревзойденной выразительностью и тоже сопровождалось жестом.

Жест как совершенный язык

В языке «совершенном» и «универсальном» выражение совпадает с содержанием, название вещи — с ее сущностью. Именно на таком первоначальном языке

ке, согласно Библии, Бог говорил с Адамом. Тем не менее Библия умалчивала, был ли это язык слов или же Бог изъяснялся каким-то иным образом [94]. Например, с помощью жестов или жестов в сочетании со словом, или же — на языке танцеслов.

Андрей Белый верил: если найти верное слово, жест «вспыхнет и осветится сознанием». К жестам он относил и движения органов речи при произнесении звуков — речевую «миимику». В своей «Глоссолалии — поэме о звуке», он сравнивал язык — физический орган — с танцовщицей: «Все движение языка в нашей полости рта — жест безрукой танцовщицы, завивающей воздух, как газовый, пляшущий шарф» [8]. Идея о том, что звук можно «записывать в линиях», «танцевать», «строить в нем образы» зрела у Белого, по-видимому, давно, но окончательно оформилась в Дорнахе. Около 1913 г. Рудольфу Штайнеру пришла мысль испытать возможности движения для передачи слова. В 1910-е гг. Германия стала центром экспериментов в области выразительного движения и нового танца. Штайнер, по-видимому, был знаком и с ритмикой Далькроза, и «экспрессивным» танцем (*Ausdruckstanz*), а его жена и сподвижница Мария Сиверс окончила классы драмы и декламации Консерватории искусств в Париже. Однажды после своей лекции о начальных фразах Евангелия от Иоанна Штайнер спросил свою последовательницу Маргариту Сабашникову, смогла бы она это протанцевать. На то, на что вначале не решилась Сабашникова, отважилась другая его ученица — юная Лори Смитс; она стала по заданию Штайнера «танцевать слова»; так возникла эвритмия*.

Андрей Белый интересовался движением задолго до знакомства с эвритмией. Вероятно, здесь сыграли роль и культ «танцующего философа» Ницше, и собственная моторная одаренность. Мемуаристы пишут о Белом как «танцующем», «летающем»**.

[Он] «танцует» — жесты круглятся, льются, гранят, завершают, вводят вас в новую мысль. Но вот он поднялся на цыпочки, и через мгновение так же внезапно он стоит на коленях или, глядя снизу на вас, пружинит на корточках. Если вы собеседник неопытный, вы на время его потеряете, а найдя, вы не будете знать: не встать ли и вам на колени. Но Белый уже на диване, засел в уголке, подобрав под себя одну ногу. Ненадолго. Он уже бегаёт, ловко лавируя между столами и стульями [87].

Сам он «себя помнит канатным плясуном, балансирующим над бездной» (цит. по: [83, с. 18]), упоминает о страсти к танцам и акробатике, включая «курбеты на трапедии» (его однажды видели идущим по балконным перилам) и увлечение фокстротом [12, с. 323]***. Философию Белый критикует за то, что «мысль в “понятиях” — статика» [9, с. 415]. На-

* У Витрувия «эвритмия» означала соразмерность частей, «приятный облик и своеобразный ракурс, красота, которая соответствует требованиям зрения»; см.: [95, с. 144; 21, с. 226].

** Начиная с мемуарной прозы Марины Цветаевой 1934 г. [85, с. 266—267]; см. также: [65, с. 286—308].

*** Его интересовал танец в разных проявлениях: Н. Валентинов рассказал как-то Белому: «У нас ночью по коридору танцуют крысы. Он весь загорелся: “Танцуют, как танцуют? Ах, как это интересно — крысы танцуют! Мне обязательно нужно их посмотреть, вы даже представить себе не можете, насколько это важно”. И целую ночь, начиная с 10 часов вечера, он провел у меня у приоткрытой двери, следя за крысами в коридоре» — [18, с. 85].

против, танец обещал выразить то, что оставалось невыразимым в слове и о чем он много размышлял, называя «ритмическим жестом», «звукообразом», «орнаментом». Импульс к этим размышлениям, возможно, был дан первыми гастролями Дункан. Под впечатлением ее танца он озаглавил свою книгу статей цитатой из Ницше — «Луг зеленый», взяв эпиграф из Брюсова: «...радость песен, радость плясок». Тогда, в январские дни 1905 г., он писал, как

...она вышла, легкая, радостная, с детским лицом. И я понял, что она — о несказанном [10, с. 331].

Десятилетием позже Белый адресовал почти те же слова эвритмистке:

Видел я эвритмистку — танцовщицу звуков; несказанные в звуке слова она выражает нам в жестах. <...>

В ней — язык языков [7, с. 19]*.

Эвритмия возникла посреди воюющей Европы, когда народы — или, как говорили в старину, «языки» — пошли войной друг на друга. Слово продемонстрировало свое бессилие — братство языков-народов было разрушено. На помощь слову должен прийти танец — соединение жеста, слова и звука. Если осмыслить движения «мимического танца», раскрыть их внутреннюю форму, то — чаял Белый — он превзойдет нашу обычную речь: «язык языков, — разорвет языки; и свершится второе пришествие Слова». Воскрешение слова, согласно Белому, свершится, когда язык — «безрукая танцовщица», «создав себе руки, руками расколел гробницу; и выйдет из темной пещеры своей — нашей полости рта»; эти «руки» — жесты эвритмии. Человек обретет способность творить *живые слова* как существа из «тонкой плоти», как других «человеков»: «Из жара и звука творим мы язык. И слова наши некогда станут, как мы, человеками» [7, с. 19–20]. В своем втором пришествии Слово станет не только совершенным (т. е. будет соответствовать сущности вещей), но и универсальным — понятным всем людям, всеобщим.

У раннего Белого роль «языка объединяющего» отдана музыке; в ней он ценил не только всеобщность языка и устремленность в запредельное, но и такое ее качество, как текучесть [13, с. 136; 20, с. 490]. Теперь этим качеством он наделил танец — и, прежде всего, движения эвритмистов. Актриса Мария Кнебель осваивала эвритмию под руководством Белого и Михаила Чехова. Она пишет:

«Белый (а вслед за ним и Чехов) был увлечен идеей, что каждая буква в слове и каждый звук в музыке имеют свое пластическое выражение. Следовательно, можно пластически «расшифровать» стихи, прозу, музыку. Белый со свойственной ему одержимостью вовлек нас в эти поиски. <...> Мы искали пластическое выражение каждой буквы, учились «грамматике» жестов, переходя от буквы к слогу, потом к фразе, к предложению. Натренировавшись, мы делали доволь-

но трудные упражнения. «Читали» жестами стихи Пушкина, сонеты Шекспира, хоры из «Фауста», а однажды самостоятельно приготовили стихи Маяковского, которого Белый очень любил» [48].

Эвритмисты создали свой особый стиль: плавные движения, неслышимое скольжение над землей на полупальцах, длинные многослойные туники из струящейся ткани и широкие рукава-крылья, подчеркивающие и длящие движения тела и рук. Эвритмистки перебегали по сцене, вычерчивая определенные фигуры, а руки их изображали звуки-буквы: «Многообразие сознаний летает, как многокружие крылий; и дугами рук начинаем мы мыслить; спиралями шарфов исследовать мир» [7, с. 19].

Мечтами о космическом «языке языков» — основе братства народов — Андрей Белый, вероятно, делился с Есениным на четвертом году войны, осенью 1917 г., работая над «Глоссолалией». Общим для них стал и вопрос о пластических жестах или образах, якобы лежащих в основе звуков и букв. Белый в «Глоссолалии» описывает «жесты “b”»: отступя шаг назад, наклонив долу голову, приподымаю я руку над ней, уходя под покров». Есенин в «Ключах Марии» делает то же самое для букв кириллицы: «Буква б <...> Поднятые руки рисуют как бы небесный свод, а согнутые колени, на которые он <человек> присел, землю. <...> Пуп есть узел человеческого существа, и поэтому, определяя себя или ощущая, человек как-то невольно опустил свои руки на эту завязь, и получилась буква в» (цит. по: [72, с. 476]). «Трактовка начертаний букв русского алфавита в соответствии с человеческими позами и жестами восходит к беседам Есенина с Андреем Белым осенью 1917 г. в Царском Селе, когда последний работал над своей “поэмой о звуке” “Глоссолалия” — сообщают комментаторы, добавляя, что Есенин в «Ключах Марии» по-своему истолковывал рисунки «поз»-букв [там же]. Хотя в «Глоссолалии» Белый описывал только буквы латинского алфавита, он не затруднялся изобразить жестом и кириллицу. Дочь Вячеслава Ивановича Иванова вспоминает, как у них в гостях на Зубовском бульваре Андрей Белый учил ее пятилетнего брата Диму азбуке: «Широко раздвинув ноги и подбоченясь, Белый очень явственно мимировал букву “Ф”, а потом соответственным движением длинных рук букву “У”» [44, с. 10; 24].

Орнамент

Как известно, круг идей «скифов», изложенных в статье Андрея Белого «Жезл Аарона», цикле Николая Клюева «Земля и железо» и трактате Есенина «Ключи Марии», создавался в их тесном общении (и при активном посредничестве Р. В. Иванова-Разумника, см.: [4; 46; 47; 79]). Одна из тем их бесед —

* Возможно, его излюбленный графический жест — спираль, которую он, ссылаясь на Ареопагитики, считал развитием круга и линии, подсказали ему танцовщицы с шарфами — сначала Дункан, а потом эвритмистки: «Спирали сложения миров и все дни мироздания выражает в космическом танце: в гармонии сферы живой» [там же].

пластика звучащего слова, визуализированная в «жесте», «линии» и «орнаменте». Если Белый больше склонен к «театральной» метафоре («ритмический» или «интонационный жест»), то Клюев — к «музыкальной» («песня», «линия») или «пластической» («орнамент»). Тем не менее в период тесного общения поэтов происходит взаимопроникновение их тезаурусов. Белый пишет о «возможности: изображать звуки слова в орнаменте линий», об орнаменте как «плоти нашей мысли» [8]. При этом «орнамент телесных движений» напоминает ему «танец Дункан». (Этот орнамент Белый описывает и пластически, и через звуковую метафору: в борьбе женщины-акробатки с ее мужем «позою поза стреляла; она завивалась, как трель дисканта над звучащей басом, могучей скульптурой торсов, напоминающих пращников, дискотетателей» [11, с. 124] (курсив наш. — В. А., И. С.)). Прозу Белого 1920-х годов исследователи называют «орнаментальной» [90, с. 418].

В «Ключах Марии» Есенин пишет: «Орнамент — это музыка. Ряды его линий в чудеснейших и весьма тонких распределениях похожи на мелодию какой-то одной вечной песни перед мирозданием» ([36], далее цитаты даются по этому изданию). Уподобление музыкальной мелодии графической линии — старинная идея. О «бесконечной мелодии» говорил Вагнер, пытаясь реформировать традиционную оперную мелодику с ее идущей от танцевальной музыки чрезмерной периодичностью и закругленностью (в работе «Музыка будущего» (открытое письмо своему парижскому почитателю Ф. Вийо, 1860; см.: [50])). Идею бесконечного дления, *durée*, ввел в философию Анри Бергсон, близко знакомый с европейским мистицизмом своих современников*. В теософии она выражала единство мира: «бесконечная мелодия», как и «бесконечная линия», исходит из духовного эфира, скрытого за миром фальшивых категорий. Эти идеи были общими для символистов, включая художников: Кандинский писал «О духовном в искусстве», Борисов-Мусатов протягивал «бесконечную линию» в своих «музыкальных» полотнах, Матюшин утверждал, что «вся видимость простых тел и форм есть всего лишь след от более высокоразвитого организма» (письмо В. Э. Борисова-Мусатова Александру Бенуа (1905) и статья М. Матюшина «Опыт художника нового времени» (1923); цит. по: [17, с. 34]).

Текучесть

В начале 1918 г. Есенин по приглашению Белого посещал Антропософское общество, побывал он и на занятиях московского эвритмического кружка, который вела Маргарита Сабашникова. (В «Ракурсе к дневнику» А. Белого под датой: «1918. Март» записано: «... переезд в Москву Есенина; частые встречи с

Есениным; Есенин начинает часто бывать в помещении А<нтропософского> О<бщества>; и даже присутствует при “Эвритмии”»; цит. по: [37, с. 130—133].) Вот как свидетельница описывает исполнение Сабашниковой второй главы Евангелия от Луки:

Высокая, тонкая, оваянная белым сиянием покрывала, развевающегося от ее движений, она превратилась в белое пламя. Руки — вместе с хором стоящих позади эвритмисток — выпевали гласные, а вся фигура трепетала и двигалась именно как пламя горячей свечи. Но это были не беспорядочные, случайные трепетания свечи, горячей на ветру. Это была музыка, песня, исполненная высокого Смысла. Лицо, слегка поднятое вверх, свободное от всяких эмоций, отрешенное лицо в молитве или в медитации. А все тело — в полной гармонии с развевающимся вокруг него одеянием, облекающим его, движущимся вместе с ним в едином звучании великих слов: “Слава в вышних Богу и на земле мир...”» (цит. по: [22, с. 389]).

В кружке Есенин увидел текучие и струящиеся движения эвритмистов. Вскоре Белый назовет есенинскую поэзию «струйной эвритмией словес» [6, с. 59], а Есенин вместе с Анатолием Мариенгофом напишет манифест имажинизма. В нем он провозгласит два пути словесного искусства — «одевание всего текучего в холод прекрасных форм» и «вечное оживление, т. е. превращение окаменелости в струение плоти» («Манифест» Есенина и Мариенгофа от 12 сент. 1919 г. цит. по: [55, с. 400—401]).

«Задача Есенина после Февраля, — считают авторы одной из недавних его биографий, — привести образ, слово в движение» [54]. Но стремление придать произведению искусства динамику, найти художественные средства ее отображения не было специфически есенинским. Одними из первых такую задачу поставили итальянские футуристы. О том, что художник «хочет передать весь симулянтанизм одного мгновения», писал в феврале 1914 г. в статье «Пунктир футуризма» и Вадим Шершеневич (цит. по: [28, с. 43—44]). Однако Есенин назвал футуризм «подглюповатым» — за то, что тот не понял смысла образов, в том числе образа движения. Объявив в одноименной опере «победу над солнцем», они свели «небесный» мир к «наземному», сделали образы плоскими, ничего не говорящими. Так, например, движение — это не просто излюбленный Маринетти и его последователями «динамизм», это — еще и путь как образ и метафора.

Органический образ

В отличие от футуристов, «скифы» верили в мистический смысл пути, «мистерии вечного кочевья»: Россия — «избяной обоз»; «земля поехала» — «предзорная конница увозит ее к новым берегам», захва-

* Философия Бергсона нашла много приверженцев в России; русский был первым языком, на который перевели его «Творческую эволюцию» (оригинал вышел в 1907 г.; русский перевод — в 1909 г.). О восприятии философии Бергсона в России см.: [15; 62].

тив с собой «березки, сидящие в телеге земли» [36, с. 191, 186, 212]. Грубая ошибка футуристов, утверждает Есенин, — в утрате связи с животворящим мифом о природе. Они высмеяли трех китов, на которых держится земля; им не дано увидеть, что «земля плывет... ночь — это время, когда киты спускаются за пищей в глубину морскую, ... день есть время продолжения пути по морю» (там же, с. 213). Забыв народные — органические — корни, они отрезали себе путь к познанию.

Свою критику, адресованную футуристам, Есенин обратил и на собратьев по «Ордену имажинистов». Вадим Шершеневич явно следовал футуризму — свой «имажинизм» он и придумал первоначально как его «левый уклон». В неопубликованной статье «Пунктир футуризма» (1914) он неявно цитировал Маринетти — его идеи о «сжатых сетях образов» и о «максимуме беспорядка» в расположении аналогий [28, с. 42–43; 42]. В пику «футуристу» Шершеневичу и урбанисту Мариенгофу Есенин выдвинул собственную теорию «органического образа». Б. М. Эйхенбаум в 1926 г. высказал мысль, что в этом Есенин следовал за символистами (опубл. в: «Revue des Études slaves», Paris, 1995, t. LXVII/1, p. 123; цит. по: [72, с. 447]). Возможно также, что он читал и статью Айседоры «Танец будущего», уже в 1907 г. опубликованную на русском в двух разных переводах. В ней Айседора писала о своем понимании «органического» в танце:

«Танец будущего, если обратиться к первоисточнику всякого танца, — в природе, это танец далекого прошлого, это танец, который был и вечно останется неизменным. В неизменной вечной гармонии движутся волны, ветры и шар земной. И не идем же мы к морю, не вопрошаем у океана, как двигался он в прошлом, как будет он двигаться в будущем; мы чувствуем, что его движения соответствуют природе его вод, вечно соответствовали ей и вечно будут ей соответствовать» [33, с. 17].

Свободный танец с рождения питали идеалы природы; его образы — растение, свет, волна. Общая основа для «органики» Есенина и Дункан — романтическая натурфилософия Гердера и Гёте, подсказавшая и Штайнеру формы Гётеанума и движения эвритмии (которые следуют космическим линиям и потому несут в себе возвышенное содержание). В теории «органического образа» Есенин и Дункан оказались по одну сторону барьера — против футуристов и производственников. Те отказались от изображения наготы в живописи (потому что нагое тело — это Природа) и стали воспевать «геометрическое и механическое великолепие» Машины. В «Футуристическом манифесте танца» Маринетти низлагал Дункан за «ребячески-женскую веселость» и «спазмы чувствительности» (цит. по: [100, с. 99–100]). В популярных в 1920-е гг. «танцах машин» место «задумчивой неподвижности, экстаза и сна» дунканистов заняла цирковая эксцентрика: «агрессивное движение, гимнастический шаг, опасный прыжок, пощечина и затрещина» (цит. по: [84, с. 32]). После-

довательниц Дункан критиковали за сентиментальность, называли «малокровной Элладой», их «волнообразные движения» считали «аморфными» и «слащавыми». Новые хореографы — преимущественно мужчины — дискредитировали пляску босоножек как «женский протест против... механической цивилизации». Их собственный танец заимствовал движения у города, фабрики и машины [67, с. 57–58].

Айседора эту критику игнорировала; Есенин, вслед за Клюевым и Андреем Белым, назвал футуризм «подглюповатым» [36, с. 208] (ср. слова Белого о футуризме: «выкидыш», «недоносок», т. е. продукт тех, кто не достиг еще духовного знания [9, с. 414]). Футуристам и пролетарским поэтам, воспевавшим паровозы, топки и «рабочий удар», он ответил строками «Сорокоуста» о «красногривом жеребенке», бегущем наперегонки с паровозом. В поэме «антимашинный лиризм [Есенина] поднялся до неподдельного пафоса» [80, с. 387]. Другое, не менее пафосное, проявление этого лиризма — его «коровья апология»: Есенин решил сделать корову, священное в индуизме животное, символом России. Со слов И. В. Грузинова известно высказывание Есенина (1921): «Кто о чем, а я о корове. Знаешь ли, я оседлал корову. Я еду на корове. Я решил, что Россию следует показать через корову. Лошадь для нас не так характерна. Взгляни на карту — каждая страна представлена по-своему: там осел, там верблюд, там слон... А у нас что? Корова! Без коровы нет России» [там же, с. 314]. Когда Есенин написал: «Пою и взываю: Господи — отелись!», это вызвало, по замечанию комментатора, много напрасного смеха; между тем, как разъяснял он сам, «Отелись» — значит, «воплотись» [39, с. 163]. Айседора — как и Христа — поэт сравнил с коровой; Ирине Одоевцевой он признавался:

«... в десять лет я еще ни с одной девушкой не целовался. Не знал, что такое любовь, а целуя коров в морду, просто дрожал от нежности и волнения. Ноздри мягкие и губы такие влажные, теплые, и глаза у них до чего красивые! И сейчас еще, когда женщина мне нравится, мне кажется, что у нее коровьи глаза. Такие большие, бездумные, печальные. Вот как у Айседоры» [64, с. 24].

В ответ Айседора назвала Есенина «Уолтом Уитменом России» [2, с. 301]. Есенин же восхищался немецким поэтом И.-П. Гебелем: его изображения мудрой, простой крестьянской жизни он считал образами «от духа» и отнес к разряду ангелических [23]. И «листья травы» Уитмена, и «путь зерна» Гебеля (см. там же; «Путь зерна» Гебель изобразил в стихотворении «Овсяный кисель», которое столь любил Есенин), и «вечная гармония», с которой «движутся волны, ветры и шар земной», по Дункан, близки его теории «органического образа», заменившей имажинизм. (Теперь Есенин называл имажинизм «формальной школой», которая не имела под собой почвы и умерла сама собой, оставив правду за органическим образом [38, с. 18–20]).

Однажды Дункан задумала совместные с Есениным выступления, напоминающие античную трагедию: она должна была танцевать, он — представлять собой древнегреческий хор. Айседора «с увлечением чертила, объясняя Есенину роль хора в древнегреческом театре. Смелой линией, нарисовав полукруг амфитеатра, она замкнула оркестру и, поставив в центре ее черный кружок, написала под ним “Поэт”. Затем быстро провела от точки множество расходящихся лучей, направленных к зрителям» [92, с. 260]. Даже если она добивалась лишь того, чтобы Есенин поехал с ней в Петроград, и замысел совместного выступления так и остался нереализованным, из этого еще не следует, что их творческое сотрудничество не состоялось. Упомянув самых разных древнегреческих богов и героев, из всех девяти муз Есенин назы-

вает по имени только одну — музу танца, Терпсихору [71, с. 585].

За несколько лет до встречи с Айседорой Николаем Клоев и Андрей Белый ввели Есенина в круг идей о пластике слова, о слове как орнаменте или жесте [74; 90]. В работах по поэтике 1918—1920 гг. он пишет о словесном «орнаменте», о «лепке слова и образа», о «струении» и «органических» образах. Чередясь и сменяя друг друга, «линия» и «орнамент», «песня» или «мелодия», «танец» и «жест» составляют в его работах особый дискурс. В нем ощутима не только пластика звучащего слова, но и выразительность движения, мастером которого была Дункан.

Нам остается добавить, что в этой статье мы пытались воссоздать исторический контекст, в котором выросла идея «танцеслова». Конкретному анализу взаимодействия слова и движения в поэзии и танце авторы посвящают отдельную статью.

Литература

1. Айзи Г. Русский поэтический авангард // Стихотворения. Комментированное издание. М., 2008.
2. Айседора Дункан и Сергей Есенин. Их жизнь, творчество, судьба / Сост., вступ. ст., общая ред. И. Краснова. М., 2005.
3. Античный профиль танца. Василий Ватагин, Матвей Добров, Николай Чернышев: Каталог выставки / Сост. Елена Грибоносова-Гребнева, Елена Осотина. М., 2006.
4. Базанов В. Г. Древнерусские ключи к «Ключам Марии» Есенина // Миф — фольклор — литература. Л., 1978.
5. Базанов В. Г. Поэма о древнем Выге // Русская литература. 1979. № 1.
6. Белый А. Арбат // Россия. Ежемесячный общественно-литературный журнал. М.; Л. Февраль, 1924.
7. Белый А. Безрукая танцовщица / Публикация Е. В. Глухой, Д. О. Торшилова // Literary Calendar: the Books of Days. 2009. № 5 (2).
8. Белый А. Глоссолалия. Поэма о звуке. [http:// www.gvb.ru/belyi/01text/gloss.htm](http://www.gvb.ru/belyi/01text/gloss.htm)
9. Белый А. Жезл Аарона (О слове в поэзии) // Семиотика и авангард: Антология / Ред.-сост. Ю. С. Степанов и др. М., 2006.
10. Белый А. Луг зеленый. Книга статей // Символизм как миропонимание. М., 1994.
11. Белый А. Между двух революций. М., 1990.
12. Белый А. На рубеже двух столетий. М., 1989.
13. Белый А. Формы искусства (1902) // Символизм. Книга статей. М., 2010.
14. Бенца А. В ожидании гимна Аполлону // Аполлон. 1909. № 1.
15. Блауберг И. Субстанциональность времени и «позитивная метафизика»: из истории рецепции философии Бергсона в России // Логос. 2009. № 3 (71).
16. Бобринская Е. Жест в поэтике раннего русского авангарда // Авангардное поведение: Сб. материалов научной конференции Хармс-фестиваля в Санкт-Петербурге. СПб., 1998.
17. Боулт Д. Органическая культура и наследие символизма // Органика. Беспредметный мир Природы в русском авангарде XX века. Выставка в галерее Гмуржинска. Кёльн, 1999—2000. М., 2000.

18. Валентинов Н. (Н. Вольский). Два года с символическими. М., 2000.

19. Венедиктова Т. Чувствительной стопой: начиная с Уитмена // Свободный стих и свободный танец: движение воплощенного смысла: Материалы конференции, МГУ им. М. В. Ломоносова, 1—3 октября 2010 г. / Под ред. А. М. Айламазян, Т. Д. Венедиктовой, Ю. Б. Идлис, И. Е. Сироткиной. М., 2011.

20. Волкова Е. И. Примечания // Андрей Белый. Символизм. Книга статей. М., 2010.

21. Волошина М. Айседора Дункан [1904] // Айседора. Гастроли в России / Сост. Т. С. Касаткина. М., 1992.

22. Волошина (Сабашникова) М. В. Зеленая змея. История одной жизни / Пер. с нем. М. Н. Жемчужниковой. М., 1993.

23. Воронова О. Е. Немецкий народный поэт И.-П. Гебель в творческом восприятии С. А. Есенина (к проблеме русско-германских литературных связей) // Современное есениноведение. 2008. № 9.

24. Гаспаров М. Л. Белый-стихoved и Белый-стихотворец // Андрей Белый. Проблемы творчества. Статьи, воспоминания, публикации / Сост. Ст. Лесневский, Ал. Михайлов. М., 1988.

25. Глухова Е. В. Конспект Вячеслава Иванова к лекции Андрея Белого из цикла «Теория художественного слова» // Русская литература. 2006. № 3. <http://kogni.narod.ru/apfel.pdf>.

26. Городецкий С. М. Жизнь неукротимая: Статьи. Очерки. Воспоминания / Сост. В. Енишерлова. М., 1984.

27. Деляво-Ру М.-Э. Определение свободы в древнегреческой поэзии и танце в культурных контекстах: пример дактиля // Свободный стих и свободный танец: движение воплощенного смысла: Материалы конференции, МГУ им. М. В. Ломоносова, 1—3 октября 2010 г. / Под ред. А. М. Айламазян, Т. Д. Венедиктовой, Ю. Б. Идлис, И. Е. Сироткиной. М., 2011.

28. Дроздов В. А. Зарождение русского имажинизма в творчестве Шершеневича (хронология событий, 1911—1916 годы) // Русский имажинизм: история, теория, практика [По материалам докладов Международной научной конференции (к 110-летию со дня рождения В. Г. Шершеневича), 4—5 апреля 2003 г.] / Под ред. В. А. Дроздова, А. Н. Захарова, Т. К. Савченко. М., 2003.

29. Дункан А. Моя жизнь // Айседора Дункан / Сост. и ред. С. П. Снежко. Киев, 1989.
30. Дункан А. Моя жизнь. Аудиокнига МР3 (Серия: Люди и судьбы). М., 2006.
31. Дункан А. Моя жизнь / Пер. с англ. М., 2009.
32. Дункан А. Моя жизнь / Моя любовь. Пер. с англ. М., 2007.
33. Дункан А. Танец будущего // Айседора Дункан / Сост. и ред. С. П. Снежко. Киев, 1989.
34. Евреинов Н. Кульбин. Impressio Н. Н. Евреинова // Оригинал о портретистах. М., 2005.
35. Есенин С. А. [Дарственная надпись] Ирме Дункан [1922?] // Полное собрание сочинений: В 7 т. М.: Наука; Голос, 1995—2002. Т. 7. Кн. 1. Автобиографии. Дарственные надписи. Фольклорные материалы. Литературные декларации и манифесты. 1999.
36. Есенин С. А. Ключи Марии // Полное собрание сочинений: В 7 т. М., 1995—2002. Т. 5. Проза. М., 1997.
37. Есенин С. А. Письмо Иванову-Разумнику, 6 марта 1922 г. Москва. Примеч. // Полное собрание сочинений: В 7 т. М., 1995—2002. Т. 6. М., 1999.
38. Есенин С. А. О себе // Полное собрание сочинений: В 7 т. М., 1995—2002. Т. 7. Кн. 1.
39. Есенин: Жизнь. Личность. Творчество. М., 1926.
40. Есенин и Айседора Дункан. Антология (Серия: Любовные истории великих). М., 2007.
41. Есенин/Дункан: Воспоминания: Пер. с англ. / Вступ. ст. Л. А. Аннинский. М., 2011.
42. Жаккар Ж.-Ф. Даниил Хармс и конец русского авангарда / Пер. с фр. СПб., 1995.
43. Захаров А. Н. Эволюция есенинского имажинизма // Русский имажинизм: история, теория, практика [По материалам докладов Международной научной конференции (к 110-летию со дня рождения В. Г. Шершеневича), 4—5 апреля 2003 г.] / Под ред. В. А. Дроздова, А. Н. Захарова, Т. К. Савченко. М., 2003.
44. Иванова Л. В. Воспоминания: Книга об отце / Подгот. текста и комм. Дж. Мальмстада. М., 1992.
45. Квятковский А. Ритмология народной частушки // Ритмология. СПб., 2008.
46. Киселёва Л. А. Диалог древнерусского и символистского концептов слова в есенинских «Ключах Марии» // Память майбутнього: Збірник наукових праць. Київ, 2001. Вип. 1.
47. Киселёва Л. А. Есенинское слово в текстах Николая Клюева // Canad.-Amer. Slavic studies = Rev. canad. d'Etudes slaves. Irvine (Cal.). 1998. Vol. 32. № 1—4.
48. Кнебель М. О Михаиле Чехове и его творческом наследии (1983): Вступительная статья // Михаил Чехов. Воспоминания. Письма / Сост. и коммент. З. Удальцова; Сер. «Голоса. Век XX». М., 2001. <http://mihail-chehov.ru/index.php/mihailchehov/publikacii/8-knebel>
49. Колязин В. Ф. Мейерхольд и Рейнхардт // Диалог культур. Проблема взаимодействия русского и мирового театра XX века: Сб. статей. СПб., 1997.
50. Крауклис Г. В. Бесконечная мелодия // Музыкальная энциклопедия / Под ред. Ю. В. Келдыша. М., 1973—1982. http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_music/1010/Бесконечная.
51. Кунаев Ст., Кунаев С. Сергей Есенин. Сер. «ЖЗЛ». 6-е изд. М., 2010.
52. Курт П. Айседора Дункан. М., 2007.
53. Лаку-Лабарт Ф. Musica Ficta. Фигуры Вагнера / Пер. с фр. СПб., 1999.
54. Лекманов О., Свердлов М. Жизнь Сергея Есенина <http://esenin.ru/about-esenin/biografy/618-article.html>.
55. Летопись жизни и творчества С. А. Есенина. Т. 3: 1921—1923: В 2-х кн. Кн. 1: 1921—10 мая 1922. М., 2005.
56. Маквей Г. Московская школа Айседоры Дункан (1921—1949) // Памятники культуры: Новые открытия / Сост. Т. Б. Князевская. М., 2003.
57. Мариенгоф А. Б. Воспоминания о Есенине // С. А. Есенин в воспоминаниях современников: В 2-х т. / Вступ. ст., сост. и коммент. А. Козловского. Т. 1. М., 1986.
58. Мариенгоф А. Мой век, мои друзья и подруги // Бессмертная трилогия. М., 1998.
59. Матич О. Покровы Саломеи: эрос, смерть и история / Пер. с англ. // Эротизм без берегов: Сб. статей и материалов / Сост. М. М. Павлова. М., 2004.
60. Молева Н. Есенин без Дункан, или Обратная сторона солнца. М., 2010.
61. Никё М. Скандал как горение. Есенин-скандалист // Семиотика скандала / Под ред. Норы Букс. П.; М., 2008.
62. Нэттеркотт Ф. Философская встреча: Бергсон в России (1907—1917) / Пер. с фр. М., 2008.
63. Одоевцева И. Встреча с Сергеем Есениным // Русское зарубежье о Сергее Есенине: Антология / Сост. Н. Шубникова-Гусева. М., 2007.
64. Одоевцева И. Избранное. М., 1998.
65. Одоевцева И. На берегах Невы. М.; Владимир, 2010.
66. Олсон Ч. Проективный стих / Пер. с англ. А. Скидана // Новое литературное обозрение. 2010. № 105. Прим. 8 <http://www.nlobooks.ru/rus/magazines/nlo/196/2004/2027/>
67. Парнах В. Опыты нового танца [1922] // Жирафовидный истукан. 50 стихотворений. Переводы. Очерки, статьи, заметки / Сост. Е. Р. Арэнзон. М., 2000.
68. Пастернак А. Метаморфозы Айседоры Дункан // Айседора. Гастроли в России / Сост. Т. С. Касаткина. М., 1992.
69. Розанова Н. В. Из моих воспоминаний / Вступит. статья, публикация и комментарии А. Н. Богословского // Литературоведческий журнал. 2000. № 13—14.
70. Румев А. Воспоминания (рукопись) // Государственный центральный театральный музей им. А. А. Бахрушина. Отдел рукописей. Ф. 518. Ед. хр. 44. Л. 39.
71. Самоделова Е. А. Антропологическая поэтика С. А. Есенина: авторский житетекст на перекрестке культурных традиций. М., 2006.
72. Самоделова Е. А. и др. Комментарии // С. А. Есенин. Полное собрание сочинений: В 7 т. М., 1995—2002. Т. 5. 1997.
73. Свободный стих и свободный танец: движение воплощенного смысла / Под ред. А. М. Айламазян, Т. Д. Венедиктовой, Ю. Б. Идлис, И. Е. Сироткиной. М., 2011.
74. Серегина С. А. Андрей Белый и Сергей Есенин: творческий диалог: Дисс. ... канд. филол. наук. М., 2009.
75. Сидоров А. Современный танец. М., 1923.
76. Сироткина И. и др. Свободное движение к смыслу: вступительная статья // Свободный стих и свободный танец: движение воплощенного смысла: Материалы конференции, МГУ им. М. В. Ломоносова, 1—3 октября 2010 г. / Под ред. А. М. Айламазян, Т. Д. Венедиктовой, Ю. Б. Идлис, И. Е. Сироткиной. М., 2011.
77. Сологуб Ф. Театр одной воли // Театр. Книга о новом театре: Сб. статей. СПб., 1908; М., 2008.
78. Стырская Е. Поэт и танцовщица. Воспоминания о Сергее Есенине и Айседоре Дункан // Знамя. 1999. № 12. <http://magazines.russ.ru/znamia/1999/12/esenin2.html>
79. Субботин С. И. Андрей Белый и Николай Клюев. К истории творческих взаимоотношений // Андрей Белый. Проблемы творчества. Статьи. Воспоминания. Публикации. М., 1988.

80. *Субботин С. И.* Комментарии // С. А. Есенин. Полное собрание сочинений: В 7 т. М., 1995–2002. Т. 2. 1997.
81. *Субботин С. И.* О беловых автографах, о «брэндах», и не только // Наш современник. 2005. № 6.
82. *Суриц Е. Я.* Начало пути. Балет Москвы и Ленинграда в 1917–1927 годах // Советский балетный театр / Отв. ред. В. М. Красовская. М., 1976.
83. *Торшилов Д. О.* Зрительное в языке: методы анализа визуального ряда произведений литературы в работах А. Белого 1916–1934 гг. // Труды РАШ. Вып. 3. М., 2005.
84. Футуризм. Радикальная революция. Италия–Россия / Под ред. Е. Бобринской. М., 2008.
85. *Цветаева М.* Пленный дух // Цветаева М. Собр. соч.: В 7 т. Т. 4.
86. *Чернецкая И.* Чествование В. Я. Брюсова // Айседора. Гастроли в России / Сост. Т. С. Касаткина. М., 1992.
87. *Чехов М. А.* Путь актера. М., 2006.
88. *Шаламов В.* Есенин // Собрание сочинений: В 6 т. Т. 5: Эссе и заметки; Записные книжки 1954–1979. М., 2005.
89. *Швецова Л. К.* Андрей Белый и Сергей Есенин. К творческим взаимоотношениям в первые послеоктябрьские годы // Андрей Белый. Проблемы творчества. Статьи. Воспоминания. Публикации. М., 1988.
90. *Швецова Л. К.* Сергей Есенин и Андрей Белый // Изв. АН СССР: Сер. лит. и яз. 1985. Т. 44. № 6.
91. *Шик М.* Вечер Голейзовского // Театральное обозрение. 1921. № 10.
92. *Шнейдер И.* Встречи с Есениным. Воспоминания // Айседора Дункан / Сост. С. П. Снежко. Киев, 1989.
93. *Шубникова-Гусева Н.* Сергей Есенин и Галина Беннславская. М., 2008.
94. *Эко У.* Поиски совершенного языка в европейской культуре / Пер. с итал. СПб., 2007.
95. *Эко У.* Эволюция средневековой эстетики / Пер. с итал. СПб., 2004.
96. *Юшкова Е. В.* Танец и слово в творчестве Айседоры Дункан // Свободный стих и свободный танец: движение воплощенного смысла: Материалы конференции, МГУ им. М. В. Ломоносова, 1–3 октября 2010 г. / Под ред. А. М. Айламазьян, Т. Д. Венедиктовой, Ю. Б. Идлис, И. Е. Сироткиной. М., 2011.
97. *David A. P.* The Dance of the Muses: Choral Theory and Ancient Greek Poetics. Oxford, 2006.
98. *Garafola L.* Soloists Abroad: The Pre-War Career of Natalia Trouhanova and Ida Rubinstein // Experiment. 1996. Vol. 2.
99. *Laban R.* Modern Educational Dance. L., 1975.
100. *McCarren F. M.* Dancing Machines: Choreographies of the Age of Mechanical Reproduction. Stanford, 2003.
101. *Mester T. A.* Movement and modernism: Yeats, Elliot, Lawrence, Williams and Early Twentieth-Century Dance. Fayetteville, 1997.
102. *Sachs C.* World History of the Dance / Transl. Bessie Schoenberg. N. Y., 1937.

Danceword: to the history of the Yesenin-Duncan creative relationship

V. V. Aristov

Ph.D. in Physical and Mathematical Sciences, Professor, Head of the A. A. Dorodnitsyn Computing Center of the Russian Academy of Sciences

I. E. Sirotkina

Ph.D. in Psychology, Research Fellow of the Institute of History of Science and Technology of the Russian Academy of Sciences

The relationship between the dancer and the poet are not seen from the traditional love-story point of view, but as a model allowing to analyse a problem that has long been expecting its solution: the problem of association between dance and word. This psychological problem particularly relevant to studying the genesis of consciousness is treated by the present paper using art as a material, namely, the free dance of Duncan and Yesenin's poetic language. A few years before meeting Isadora the poet wrote his theoretical work «Maria's keys», in which he formulated a number of ideas concerning the plastique of the word, seeing word as an ornament or a gesture. In this and his other works on poetics dating back to 1918–1920 he described the verbal «ornament», «modelling of a word and an image», their «streaming» and «fluidity», and the «organic» images. Alternating and replacing each other, «line» and «ornament», «song» and «melody», «dance» and «gesture» constitute a specific discourse within his work. In this discourse, not only the plastique of a resonating word, but also the expression of dancing movement mastered by Duncan, becomes tangible. The creative union of a poet and a dancer helps us to see things unnoticed by purely literary, prosodic analysis - the plastique of the verse, its spatial organization, and its inherent motion vectors. A collation of dance with poetic word, in turn, reveals the expressiveness and the figurative plenitude of dance.

Keywords: dance, word, plastique, ornament, fluidity, image.

References

1. *Aigi G.* Russkii poeticheskii avangard // Stihotvoreniya. Kommentirovannoe izdanie. M., 2008.
2. Aisedora Dulkan i Sergei Esenin. Ih zhizn', tvorchestvo, sud'ba / Sost., vstup. st., obshaya red. I. Krasnova. M., 2005.
3. Antichnyi profil' tanca. Vasilii Vatagin, Matvei Dobrov, Nikolai Chernyshev: Katalog vystavki / Sost. Elena Gribonosova-Grebneva, Elena Osotina. M., 2006.
4. *Bazanov V. G.* Drevnerusskie klyuchi k «Klyucham Marii» Esenina // Mif – fol'klor – literatura. L., 1978.
5. *Bazanov V. G.* Poema o drevnem Vyge // Russkaya literatura. 1979. № 1.
6. *Belyi A.* Arbat // Rossiya. Ezhemesyachnyi obshestvenno-literaturnyi zhurnal. M.; L. Fevral', 1924.
7. *Belyi A.* Bezrukaya tancovshica / Publikaciya E. V. Gluhovoi, D. O. Torshilova // Literary Calendar: the Books of Days. 2009. № 5 (2).
8. *Belyi A.* Glossolaliya. Poema o zvuke. <http://www.rvb.ru/belyi/01text/gloss.htm>
9. *Belyi A.* Zhezl Aarona (O slove v poezii) // Semiotika i avangrad: Antologiya / Red.-sost. Yu. S. Stepanov i dr. M., 2006.
10. *Belyi A.* Lug zeleni. Kniga statei // Simvolizm kak miroponimanie. M., 1994.
11. *Belyi A.* Mezhdv dvuh revolyucii. M., 1990.
12. *Belyi A.* Na rubezhe dvuh stoletii. M., 1989.
13. *Belyi A.* Formy iskusstva (1902) // Simvolizm. Kniga statei. M., 2010.
14. *Benua A.* V ozhidanii gimna Apollonu // Apollon. 1909. № 1.
15. *Blauberg I.* Substancional'nost' vremeni i «pozitivnaya metafizika»: iz istorii recepcii filosofii Bergsona v Rossii // Logos. 2009. № 3 (71).
16. *Bobrinskaya E.* Zhest v poetike rannego russkogo avangarda // Avangardnoe povedenie: Sb. materialov nauchnoi konferencii Harms-festivalya v Sankt-Peterburge. SPb., 1998.
17. *Boult D.* Organicheskaya kul'tura i nasledie simvolizma // Organika. Bespredmetnyi mir Prirrody v russkom avangarde XX veka. Vystavka v galeree Gmurzhinska. Kel'n, 1999–2000. M., 2000.
18. *Valentinov N. (N. Vol'skii).* Dva goda s simvolistami. M., 2000.
19. *Venediktova T.* Chuvstvitel'noi stopoi: nachinaya s Uitmena // Svobodnyi stih i svobodnyi tanec: dvizhenie voploshennogo smysla: Materialy konferencii, MGU im. M. V. Lomonosova, 1–3 oktyabrya 2010 g. / Pod red. A. M. Ailamaz'yan, T. D. Venediktovoi, Yu. B. Iddis, I. E. Sirotkinai. M., 2011.
20. *Volkova E. I.* Primechaniya // Andrei Belyi. Simvolizm. Kniga statei. M., 2010.
21. *Voloshin M.* Aisedora Dulkan [1904] // Aisedora. Gastrol' v Rossii / Sost. T. S. Kasatkina. M., 1992.
22. *Voloshina (Sabashnikova) M. V.* Zelenaya zmeya. Istoriya odnoi zhizni / Per. s nem. M. N. Zhemchuzhnikovoi. M., 1993.
23. *Voronova O. E.* Nemeckii narodnyi poet I.-P. Gebel' v tvorcheskom vospriyatii S. A. Esenina (k probleme russko-germanskih literaturnyh svyazei) // Sovremennoe eseninovedenie. 2008. № 9.
24. *Gasparov M. L.* Belyi-stihoved i Belyi-stihotvorec // Andrei Belyi. Problemy tvorchestva. Stat'i, vospominaniya, publikacii / Sost. St. Lesnevskii, Al. Mihailov. M., 1988.
25. *Gluhova E. V.* Konspekt Vyacheslava Ivanova k lekcii Andrey Belogo iz cikla «Teoriya hudozhestvennogo slova» // Russkaya literatura. 2006. № 3. <http://kogni.narod.ru/apfel.pdf>.
26. *Gorodeckii S. M.* Zhizn' neukrotimaya: Stat'i. Ocherki. Vospominaniya / Sost. V. Enisherlova. M., 1984.
27. *Delyavo-Ru M.-E.* Opredelenie svobody v drevnegrecheskoi poezii i tance v kul'turnyh kontekstah: primer daktiliya // Svobodnyi stih i svobodnyi tanec: dvizhenie voploshennogo smysla: Materialy konferencii, MGU im. M. V. Lomonosova, 1–3 oktyabrya 2010 g. / Pod red. A. M. Ailamaz'yan, T. D. Venediktovoi, Yu. B. Iddis, I. E. Sirotkinai. M., 2011.
28. *Drozdov V. A.* Zarozhdenie russkogo imazhinizma v tvorchestve Shershenevicha (hronologiya sobytii, 1911–1916 gody) // Russkii imazhinizm: istoriya, teoriya, praktika [Po materialam dokladov Mezhdunarodnoi nauchnoi konferencii (k 110-letiyu so dnya rozhdeniya V. G. Shershenevicha), 4–5 aprelya 2003 g.] / Pod red. V. A. Drozdova, A. N. Zaharova, T. K. Savchenko. M., 2003.
29. *Dulkan A.* Moya zhizn' // Aisedora Dulkan / Sost. i red. S. P. Snezhko. Kiev, 1989.
30. *Dulkan A.* Moya zhizn'. Audiokniga MP3 (Seriya: Lyudi i sud'by). M., 2006.
31. *Dulkan A.* Moya zhizn' / Per. s angl. M., 2009.
32. *Dulkan A.* Moya zhizn' / Moya lyubov'. Per. s angl. M., 2007.
33. *Dulkan A.* Tanec budushego // Aisedora Dulkan / Sost. i red. S. P. Snezhko. Kiev, 1989.
34. *Evreinov N.* Kul'bin. Impressio N. N. Evreinova // Original o portretistah. M., 2005.
35. *Esenin S. A.* [Darstvennaya nadpis'] Irme Dulkan [1922?] // Polnoe sobranie sochinenii: V 7 t. M.: Nauka; Golos, 1995–2002. T. 7. Kn. 1. Avtobiografii. Darstvennye nadpisi. Fol'klornye materialy. Literaturnye deklaracii i manifesty. 1999.
36. *Esenin S. A.* Klyuchi Marii // Polnoe sobranie sochinenii: V 7 t. M., 1995–2002. T. 5. Proza. M., 1997.
37. *Esenin S. A.* Pis'mo Ivanovu-Razumniku, 6 marta 1922 g. Moskva. Primech. // Polnoe sobranie sochinenii: V 7 t. M., 1995–2002. T. 6. M., 1999.
38. *Esenin S. A.* O sebe // Polnoe sobranie sochinenii: V 7 t. M., 1995–2002. T. 7. Kn. 1.
39. *Esenin: Zhizn'. Lichnost'. Tvorchestvo.* M., 1926.
40. *Esenin i Aisedora Dulkan.* Antologiya (Seriya: Lyubovnye istorii velikih). M., 2007.
41. *Esenin/Dulkan: Vospominaniya: Per. s angl. / Vstup. st. L. A. Anninskii.* M., 2011.
42. *Zhakkar Zh.-F.* Daniil Harms i konec russkogo avangarda / Per. s fr. SPb., 1995.
43. *Zaharov A. N.* Evolyuciya eseninskogo imazhinizma // Russkii imazhinizm: istoriya, teoriya, praktika [Po materialam dokladov Mezhdunarodnoi nauchnoi konferencii (k 110-letiyu so dnya rozhdeniya V. G. Shershenevicha), 4–5 aprelya 2003 g.] / Pod red. V. A. Drozdova, A. N. Zaharova, T. K. Savchenko. M., 2003.
44. *Ivanova L. V.* Vospominaniya: Kniga ob otce / Podgot. teksta i komm. Dzh. Mal'mstada. M., 1992.
45. *Kvyatkovskii A.* Ritmologiya narodnoi chastushki // Ritmologiya. SPb., 2008.
46. *Kiseleva L. A.* Dialog drevnerusskogo i simvolistskogo konceptov slova v eseninskih «Klyuchah Marii» // Pam'yat' maibutn'ogo: Zbirnik naukovih prac'. Kiiv, 2001. Vip. 1.
47. *Kiseleva L. A.* Eseninskoe slovo v tekstah Nikolaya Klyueva // Canad.-Amer. Slavic studies = Rev. canad. d'Etudes slaves. Irvine (Cal.). 1998. Vol. 32. № 1–4.
48. *Knebel' M.* O Mihaile Chehove i ego tvorcheskom nasledii (1983): Vstupitel'naya stat'ya // Mihail Chehov. Vospominaniya. Pis'ma / Sost. i komment. Z. Udal'cova; Ser.

- «Golosa. Vek XX». M., 2001. <http://mihailchehov.ru/index.php/mihailchehov/publikacii/8-knebel>
49. *Kolyazin V. F.* Meierhol'd i Reinhardt // Dialog kul'tur. Problema vzaimodeistviya russkogo i mirovogo teatra XX veka: Sb. statei. SPb., 1997.
50. *Krauklis G. V.* Beskonechnaya melodiya // Muzykal'naya enciklopediya / Pod red. Yu. V. Keldysha. M., 1973–1982. http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_music/1010/Bes-konechnaya.
51. *Kunyaev St., Kunyaev S.* Sergei Esenin. Ser. «ZhZL». 6-e izd. M., 2010.
52. *Kurt P.* Aisedora Duncan. M., 2007.
53. *Laku-Labart F.* Musica Ficta. Figury Vagnera / Per. s fr. SPb., 1999.
54. *Lekmanov O., Sverdllov M.* Zhizn' Sergeya Esenina. <http://esenin.ru/about-esenin/biografy/618-article.html>.
55. Letopis' zhizni i tvorchestva S. A. Esenina. T. 3: 1921–1923: V 2-h kn. Kn. 1: 1921–10 maya 1922. M., 2005.
56. *Makvei G.* Moskovskaya shkola Aisedory Duncan (1921–1949) // Pamyatniki kul'tury: Novye otkrytiya / Sost. T. B. Knyazevskaya. M., 2003.
57. *Mariengof A. B.* Vospominaniya o Esenine // S. A. Esenin v vospominaniyah sovremennikov: V 2-h t. / Vstup. st., sost. i komment. A. Kozlovskogo. T. 1. M., 1986.
58. *Mariengof A.* Moi vek, moi druz'ya i podrugi // Bessmertnaya trilogiya. M., 1998.
59. *Matich O.* Pokrovy Salomei: eros, smert' i istoriya / Per. s angl. // Erotizm bez beregov: Sb. statei i materialov / Sost. M. M. Pavlova. M., 2004.
60. *Moleva N.* Esenin bez Duncan, ili Obratnaya storona solnca. M., 2010.
61. *Nike M.* Skandal kak gorenje. Esenin-skandalist // Semiotika skandala / Pod red. Nory Buks. P.; M., 2008.
62. *Neterkott F.* Filosofskaya vstrecha: Bergson v Rossii (1907–1917) / Per. s fr. M., 2008.
63. *Odoevceva I.* Vstrecha s Sergeem Eseninym // Russkoe zarubezh'e o Sergee Esenine: Antologiya / Sost. N. Shubnikova-Guseva. M., 2007.
64. *Odoevceva I.* Izbrannoe. M., 1998.
65. *Odoevceva I.* Na beregah Nevy. M.; Vladimir, 2010.
66. *Olson Ch.* Proektivnyi stih / Per. s angl. A. Skidana // Novoe literaturnoe obozrenie. 2010. № 105. Prim. 8. <http://www.nlobooks.ru/rus/magazines/nlo/196/2004/2027/>
67. *Parnah V.* Opyty novogo tanca [1922] // Zhirafovidnyi istukan. 50 stihotvoreniy. Pervody. Ocherki, stat'i, zametki / Sost. E. R. Arenzon. M., 2000.
68. *Pasternak A.* Metamorfozy Aisedory Duncan // Aisedora. Gastroli v Rossii / Sost. T. S. Kasatkina. M., 1992.
69. *Rozanova N. V.* Iz moih vospominanii / Vstupit. stat'ya, publikaciya i kommentarii A. N. Bogoslovskogo // Literaturovedcheskii zhurnal. 2000. № 13–14.
70. *Rumnev A.* Vospominaniya (rukopis') // Gosudarstvennyi central'nyi teatral'nyi muzei im. A. A. Bahrushina. Otdel rukopisei. F. 518. Ed. hr. 44. L. 39.
71. *Samodelova E. A.* Antropologicheskaya poetika S. A. Esenina: avtorskii zhiznetekst na perekrestke kul'turnykh traditsii. M., 2006.
72. *Samodelova E. A.* i dr. Kommentarii // S. A. Esenin. Polnoe sobranie sochinenii: V 7 t. M., 1995–2002. T. 5. 1997.
73. Svobodnyi stih i svobodnyi tanec: dvizhenie voploshennogo smysla / Pod red. A. M. Ailamaz'yan, T. D. Venediktovoi, Yu. B. Iddis, I. E. Sirotkinoy. M., 2011.
74. *Seregina S. A.* Andrei Belyi i Sergei Esenin: tvorcheskii dialog: Diss. ... kand. filol. nauk. M., 2009.
75. *Sidorov A.* Sovremenniy tanec. M., 1923.
76. *Sirotkina I.* i dr. Svobodnoe dvizhenie k smyslu: vstupitel'naya stat'ya // Svobodnyi stih i svobodnyi tanec: dvizhenie voploshennogo smysla: Materialy konferencii, MGU im. M. V. Lomonosova, 1–3 oktyabrya 2010 g. / Pod red. A. M. Ailamaz'yan, T. D. Venediktovoi, Yu. B. Iddis, I. E. Sirotkinoy. M., 2011.
77. *Sologub F.* Teatr odnoi voli // Teatr. Kniga o novom teatre: Sb. statei. SPb., 1908; M., 2008.
78. *Styrskaya E.* Poet i tancovshica. Vospominaniya o Sergee Esenine i Aisedore Duncan // Znamya. 1999. № 12. <http://magazines.russ.ru/znamia/1999/12/esenin2.html>
79. *Subbotin S. I.* Andrei Belyi i Nikolai Klyuev. K istorii tvorcheskikh vzaimootnoshenii // Andrei Belyi. Problemy tvorchestva. Stat'i. Vospominaniya. Publikacii. M., 1988.
80. *Subbotin S. I.* Kommentarii // S. A. Esenin. Polnoe sobranie sochinenii: V 7 t. M., 1995–2002. T. 2. 1997.
81. *Subbotin S. I.* O belovykh avtografah, o «brendah», i ne tol'ko // Nash sovremennik. 2005. № 6.
82. *Suric E. Ya.* Nachalo puti. Balet Moskvy i Leningrada v 1917–1927 godah // Sovetskii baletnyi teatr / Otv. red. V. M. Krasovskaya. M., 1976.
83. *Torshilov D. O.* Zritel'noe v yazyke: metody analiza vizual'nogo ryada proizvedenii literatury v rabotah A. Belogo 1916–1934 gg. // Trudy RASH. Vyp. 3. M., 2005.
84. Futurizm. Radikal'naya revolyuciya. Italiya-Rossiya / Pod red. E. Bobrinskoy. M., 2008.
85. *Cvetaeva M.* Plennyi duh // Cvetaeva M. Sobr. soch.: V 7 t. T. 4.
86. *Cherneckaya I.* Chestvovanie V. Ya. Bryusova // Aisedora. Gastroli v Rossii / Sost. T. S. Kasatkina. M., 1992.
87. *Chehov M. A.* Put' aktera. M., 2006.
88. *Shalamov V.* Esenin // Sobranie sochinenii: V 6 t. T. 5: Esse i zametki; Zapisnye knizhki 1954–1979. M., 2005.
89. *Shvecova L. K.* Andrei Belyi i Sergei Esenin. K tvorcheskim vzaimootnosheniyam v pervye posleoktyabr'skie gody // Andrei Belyi. Problemy tvorchestva. Stat'i. Vospominaniya. Publikacii. M., 1988.
90. *Shvecova L. K.* Sergei Esenin i Andrei Belyi // Izv. AN SSSR: Ser. lit. i yaz. 1985. T. 44. № 6.
91. *Shik M.* Večer Goleizovskogo // Teatral'noe obozrenie. 1921. № 10.
92. *Shneider I.* Vstrechi s Eseninym. Vospominaniya // Aisedora Duncan / Sost. S. P. Snezhko. Kiev, 1989.
93. *Shubnikova-Guseva N.* Sergei Esenin i Galina Benislavskaya. M., 2008.
94. *Eko U.* Poiski sovershennogo yazyka v evropeiskoi kul'ture / Per. s ital. SPb., 2007.
95. *Eko U.* Evolyuciya srednevekovoi estetiki / Per. s ital. SPb., 2004.
96. *Yushkova E. V.* Tanec i slovo v tvorchestve Aisedory Duncan // Svobodnyi stih i svobodnyi tanec: dvizhenie voploshennogo smysla: Materialy konferencii, MGU im. M. V. Lomonosova, 1–3 oktyabrya 2010 g. / Pod red. A. M. Ailamaz'yan, T. D. Venediktovoi, Yu. B. Iddis, I. E. Sirotkinoy. M., 2011.
97. *David A. P.* The Dance of the Muses: Choral Theory and Ancient Greek Poetics. Oxford, 2006.
98. *Garafola L.* Soloists Abroad: The Pre-War Career of Natalia Trouhanova and Ida Rubinstein // Experiment. 1996. Vol. 2.
99. *Laban R.* Modern Educational Dance. L., 1975.
100. *McCarren F. M.* Dancing Machines: Choreographies of the Age of Mechanical Reproduction. Stanford, 2003.
101. *Mester T. A.* Movement and modernism: Yeats, Elliot, Lawrence, Williams and Early Twentieth-Century Dance. Fayetteville, 1997.
102. *Sachs C.* World History of the Dance / Transl. Bessie Schoenberg. N. Y., 1937.

Колыбель психологии деятельности

(предисловие к публикации текста)

А. Н. Леонтьева «Харьковская психологическая школа» /Справка/)

Е. Е. Соколова

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии факультета психологии
Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова

В статье представлены комментарии к публикации архивного материала об истории Харьковской психологической школы, принадлежащего перу А. Н. Леонтьева. Отмечены отдельные погрешности в датировке главой Харьковской психологической школы некоторых событий, относящихся к указанному периоду, а также сознательное умалчивание А. Н. Леонтьевым имени харьковского психолога А. И. Розенблюма, обусловленное известными социокультурными причинами. Не ограничиваясь простыми комментариями к тексту, автор настоящей статьи на конкретных примерах обосновывает ранее выдвинутую гипотезу о харьковской психологической группе как самостоятельной научной школе — исследовательском коллективе, входившем составной частью в школу — направление в науке, созданное Л. С. Выготским. На материале неопубликованных личных писем членов Харьковской школы к А. Н. Леонтьеву демонстрируется опосредствованность межличностных отношений в данной школе как малой группе Общим Делом, которым, в частности, было творческое развитие идей Л. С. Выготского об историчности психики. В публикуемом тексте даются комментарии к оценкам А. Н. Леонтьевым вклада Харьковской школы в теорию и практику психологической науки, а также в развитие культуры эксперимента.

Ключевые слова: Харьковская психологическая школа, А. Н. Леонтьев, Л. С. Выготский, психологическая теория деятельности, научная школа.

Предлагаемый вниманию читателя текст, случайно найденный недавно в архиве П. И. Зинченко, представляет интерес в двух отношениях. Во-первых, это редкая в творчестве А. Н. Леонтьева историко-психологическая работа (как известно, он не считал себя историком психологии, оговаривая это даже тогда, когда речь касалась истории разработки проблемы деятельности, к которой Леонтьев был прямо причастен, — см. [11]). Конечно, для 1946 г., когда, вероятнее всего, был написан публикуемый в настоящем номере журнала текст*, 30-е гг. и первая половина 40-х гг. XX века — это совсем недавняя история, но все-таки уже история. А во-вторых, текст посвящен Харьковской психологической школе, которая, увы, до сих пор недостаточно изучена в истории отечественной и мировой психологии, несмотря на то, что в последнее время — и, в частности, в нашем журнале — появился ряд значимых публикаций на данную тему (см., напр.: [19; 20]).

Скромно названный А. Н. Леонтьевым «Справкой» (писавшейся, вероятно, для определенного под-

ведения итогов научных исследований возглавляемой Леонтьевым школы; возможно, поводом для написания текста был запрос каких-либо инстанций или даже «органов»**) текст содержит множество интересных для современных психологов сведений о членах Харьковской школы, о ее публикациях, в том числе в малотиражных и труднодоступных сборниках тех лет, в нем представлены некоторые важные вехи истории данной школы. Эти сведения требуют, несомненно, подробных и тщательных комментариев, которые, в свою очередь, предполагают специальные исследования ранее опубликованных источников, их сравнительный анализ с текстом «Справки», тщательную работу в архивах для уточнения тех или иных фактов и т. п. Все это должно составить предмет специальных историко-психологических исследований.

Отказываясь в настоящем предисловии от подробных и построчных комментариев, не могу не обратить внимание читателя на некоторые моменты публикуемого текста, бросившиеся мне в глаза или

* Это можно установить по имеющимся в тексте ссылкам на опубликованные к моменту его написания работы.

** Об этом косвенно может свидетельствовать то обстоятельство, что А. Н. Леонтьев пишет о себе в третьем лице.

вызвавшие мой особый интерес как историка психологии, давно уже занимающегося историей школы А. Н. Леонтьева.

Начну с некоторого разночтения в датах, встречающихся в этой работе и ранее опубликованных текстах. В данной «Справке» самим Леонтьевым годом защиты его докторской диссертации назван 1940-й (этот же год как год защиты упоминается и в некоторых историко-психологических работах). Между тем автор настоящего предисловия располагает ксерокопией* иного, также собственноручно написанного А. Н. Леонтьевым текста, а именно записки на обороте конверта письма, посланного А. Р. Лурией А. Н. Леонтьеву в 1942 г. в Свердловск. Не все слова этой записки разборчивы, и тем не менее начало ее видно очень отчетливо: «13 мая 1941 года я успешно защитил дисс[ертацию] на степень доктора пед. наук» (далее в записке идет перечисление оппонентов А. Н. Леонтьева на защите; ими, как известно, были Л. А. Орбели, С. Л. Рубинштейн и Б. М. Теплов). Разночтения в датах (1940-й или 1941-й гг.) могут быть объяснены, вероятно, тем, что собственно текст диссертации был подготовлен к концу 1940 г. и этот год указан на обложке рукописи диссертации (об этом свидетельствуют ссылка в тексте публикуемой «Справки» на диссертацию и ранее опубликованные архивные документы**), тогда как сама защита состоялась 13 мая 1941 г. Надо сказать, что данное разночтение в датах — не единственное в публикуемом тексте. При ссылке на работу С. Л. Рубинштейна «Основы общей психологии» А. Н. Леонтьев делает аналогичную ошибку: указывает вместо 1940-го 1941-й год.

Если даже даты для своего уточнения нуждаются в подобных комментариях, то что уж говорить о других моментах представленного текста: необходимо расшифровать имена-отчества отдельных членов Харьковской школы, некоторые ссылки на источники и пр. Подробные комментарии к представленному тексту требуют, как уже говорилось, весьма серьезных сравнительных историко-психологических исследований, да еще и с учетом социокультурного контекста создания представленной «Справки». Некоторые неточности и пробелы в тексте не могут быть объяснены несовершенством автобиографической памяти, а прямо обусловлены сознательным искажением фактов. Так, к примеру, в публикуемом тексте не упомянут чрезвычайно много сделавший для Харьковской школы психолог Анатолий Ильич

Розенблум (по некоторым данным, очень близкий по духу А. Н. Леонтьеву человек). В 1946 г. (самый вероятный год написания публикуемой «Справки») его имя упоминать было невозможно, так как в 1938 г. А. И. Розенблум был репрессирован. О нем в контексте истории Харьковской школы А. Н. Леонтьев упомянул в публичном выступлении лишь в 1976 г., сказав о Розенблуме, что, к сожалению, «он умер очень рано» [11, с. 272]. Теперь уже ясно, как именно умер Розенблум (в статье [21] имеется ссылка на интернет-ресурс, где приведены списки репрессированных граждан Харьковской области Украины и в котором можно найти несколько строчек о А. И. Розенблуме***). Однако легенда о более «мирной» смерти Розенблума, если позволено такое выражение, довольно долго существовала и курьезным образом попала даже в биографическую книгу о А. Н. Леонтьеве [9]****. Между тем всем членам Харьковской школы, несомненно, была хорошо известна печальная судьба А. И. Розенблума. Так, например, в письме В. И. Аснина А. Н. Леонтьеву***** от 7 мая 1944 года имеется следующая фраза: «У К. Е. [Хоменко] какие-то неприятности дома. Кажется, ее отца постигла участь Розенблума. Этим и объясняется ее молчание».

Наконец, еще один момент, который может вызывать вопросы у некоторых читателей, которые хорошо знакомы с творчеством А. Н. Леонтьева и возглавляемой им Харьковской школы и особенно — с ее исследованиями по проблемам возникновения и развития психики. В тексте публикуемой «Справки» прямо сказано, что гипотеза о возникновении чувствительности выдвинута А. Н. Леонтьевым в 1936 г. (с. 7), а экспериментальная ее разработка осуществлялась под его руководством в Москве при участии Н. Б. Познанской, К. М. Гуревича, С. Я. Рубинштейн, В. И. Бессараб (с. 5) и в Харькове под руководством В. И. Аснина (там же). В то же время в других своих работах А. Н. Леонтьев прямо указывает, что гипотеза о генезисе чувствительности разработана им совместно с А. В. Запорожцем (см., напр.: [10, с. 46]). В свою очередь, А. В. Запорожец писал, что он проводил свои исследования по генезису чувствительности под руководством А. Н. Леонтьева (см.: [7, с. 54, 56]). В данном случае мы не видим никакой особенной подоплеки того обстоятельства, что фамилия Запорожца (неоднократно присутствующая в других местах текста «Справки») здесь не упомянута (в отличие от сознательного умалчивания имени

* Данная ксерокопия была любезно предоставлена мне внуком А. Н. Леонтьева Д. А. Леонтьевым.

** Свидетельствующие, в частности, о том, что 5-я глава диссертации А. Н. Леонтьева была готова к 1.10.1940 г. (см. [9, с. 77–78]).

*** Родился в 1900 г., Ленинградская обл., г. Остров; еврей; образование высшее; научный работник по психологии, Полтавский пединститут. Проживал: Украинская ССР, г. Харьков, Барачный пер., 8, кв. 163. Арестован 29 января 1938 г. Приговорен: Военная Коллегия Верховного Суда СССР 22 сентября 1938 г., обв.: 54-8-11 («активный участник антисоветской эсеровской террористической организации»). Приговор: ВМН. Расстрелян 22 сентября 1938 г. Место захоронения — г. Киев. Реабилитирован 25 мая 1993 г. [1].

**** В сноске на с. 375 данной книги указано, что А. И. Розенблум умер, отравившись ядовитыми грибами (автором этого примечания является А. А. Леонтьев). Видимо, эта версия гибели Розенблума была придумана А. Н. Леонтьевым для сына (А. А. Леонтьева) в то время, когда было «не принято» упоминать о репрессиях.

***** Здесь и далее цитируются личные письма членов Харьковской школы к А. Н. Леонтьеву, хранимые в его архиве и любезно предоставленные автору данного предисловия Д. А. Леонтьевым. Подавляющее большинство этих писем не опубликовано, поэтому в списке литературы к настоящему предисловию они не упомянуты.

Розенблюма, о чем говорилось выше). Научное творчество в Харьковской школе было настолько коллективным, общим делом, что борьба за авторство той или иной идеи была исключена. Эта сторона жизни Харьковской школы, естественно, не могла быть сколь-нибудь подробно отражена в публикуемом тексте, который представляет собой довольно сухой «отчет» о проделанной за 15 лет работе. Данный текст освещает деятельность Харьковской школы, если использовать термин М. Г. Ярошевского, в предметно-логическом аспекте. И это дает мне повод в предисловии к публикации текста немного представить деятельность школы в социально-психологическом и личностно-психологическом аспектах.

Харьковская школа была тесно сплоченной «малой группой» исследователей, работавших по единой научной программе. Если приложить к анализу деятельности этой школы созданную А. В. Петровским в конце 60-х — начале 70-х гг. XX в. концепцию «деятельностного опосредствования межличностных отношений», то можно утверждать, что в полном соответствии с этой концепцией (и задолго до ее возникновения) в Харьковской школе наблюдались все известные феномены межличностных отношений (например, феномены действенной групповой эмоциональной идентификации — ДГЭИ, ценностно-ориентационного единства — ЦОЕ и др.), порожденные совместной и чрезвычайно значимой для каждого члена Харьковской школы деятельностью, Общим Делом. Этим Общим Делом было развитие идей Л. С. Выготского, выдержавших испытание временем (в качестве одной из таких идей А. Н. Леонтьев называет в тексте «Справки» идею историчности психики). Надо отметить, что в период написания текста имя Л. С. Выготского иногда упоминалось в отдельных публикациях, однако до 1954—1955 гг. работы Л. С. Выготского были в спецхранах или уничтожены, а ссылки на его работы, как правило, вычеркивались редакторами (см.: [9, с. 73]). Лишь «в конце 1955 г. в высоких инстанциях было принято решение о снятии запрета на работы Льва Семеновича» [3, с. 348]. Поэтому следует отдать должное автору Справки, что имя Л. С. Выготского упоминается в 1946 г. в позитивном ключе, хотя тут же критикуются «идеалистические» моменты концепции ученого, которые следует «преодолевать в конкретной экспериментальной исследовательской работе» (с. 3). Подобного рода критика и одновременно высокая оценка творчества Л. С. Выготского имели место и в известной работе П. И. Зинченко 1939 г., который весьма сурово критикует в ней некоторые идеи Л. С. Выготского и «примыкавшего к его взглядам А. Н. Леонтьева» [8, с. 157], а далее показывает пример «экспериментального преодоления» этих идей.

В связи с этим хочу подчеркнуть следующее. В отличие от некоторых исследователей деятельности Харьковской школы, я вовсе не считаю, что критика Выготского в исследованиях представителей Харьковской школы и, в частности, в процитированной работе П. И. Зинченко носит «ритуальный характер», как об этом пишут, например, А. Ясницкий [20] и Б. Г. Мещеряков [14]. Ставшие классическими исследования П. И. Зинченко вполне опровергли точку зрения предшествующих авторов на произвольное запоминание как механическое, изучавшееся ими вне контекста осмысленной деятельности субъекта; при этом в работах данных авторов имело место противопоставление высших, активных и произвольных форм памяти и низших, механических ее форм, закономерности которых сводились к физиологическим. Попытка преодоления подобного дуализма, предпринятая в рамках культурно-исторического подхода школы Л. С. Выготского и, в частности, в работе А. Н. Леонтьева «Развитие памяти» оказалась, по мнению П. И. Зинченко, неудачной, поскольку в ней сохранялось фактически то же понимание произвольного запоминания. Напротив, используя новые идеи психологической теории деятельности, П. И. Зинченко рассматривает произвольное запоминание как первичную форму памяти, которая всегда включена в контекст конкретной деятельности субъекта, имеющей свои мотив, цель и задачу, поэтому особенности произвольного запоминания определяются свойствами данной конкретной деятельности. В то же время произвольное запоминание как высшая форма запоминания выступает уже «не как момент другого действия, но само составляет содержание специального действия, отвечающего специальной задаче запомнить» [8, с. 163]. В этом случае деятельность субъекта отличается наличием специфической цели (и стоящего за ней мотива), а также средств и способов, специально направленных на запоминание.

На наш взгляд, это не отступление от идей Л. С. Выготского, а напротив, их качественное развитие, предполагающее действительную критику отживших положений (Платон мне друг, но истина дороже) при сохранении общих принципов созданного Л. С. Выготским нового подхода к изучению психики. Это закон развития любой научной школы, в том числе и собственно школы А. Н. Леонтьева*. Д. Б. Богоявленская в своих воспоминаниях говорила о А. Н. Леонтьеве, что он вовсе не требовал, чтобы его последователи слепо шли за своим учителем: «Ни одному ученому не приходит в голову растить исследователей, у которых не будет своих мыслей. Нет, но мысли должны рождаться в парадигме направления. Если это ученик, то это развиватель и продолжатель этой линии <...> Ученик должен идти

* Если следовать типологии научных школ, предложенной М. Г. Ярошевским в его работах, то Харьковская психологическая школа, несомненно, представляет собой самостоятельную научную школу — исследовательский коллектив со своей специфической научной программой, но при этом ее следует рассматривать как составляющую школы — направления в науке, у истоков которого стоял Л. С. Выготский и которое теперь имеет полное право называться «культурно-деятельностной психологией». Эта точка зрения на соотношение школ Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева была высказана нами впервые в 1999 г. [16].

дальше, но дальше в том направлении, которое ты увидел» [2, с. 106].

В этом смысле взаимная критика членов Харьковской школы была еще более беспощадной, нежели со стороны ее внешнего оппонентного круга. Факт, который кажется Б. Г. Мещерякову удивительным (ученик — П. И. Зинченко — пишет статью, в которой достаточно откровенно критикует своего учителя — А. Н. Леонтьева — и учителя своего учителя — Л. С. Выготского, а учитель — А. Н. Леонтьев — хвалит статью ученика публично и сожалеет, что она не вышла ранее, поскольку исследования были проведены за несколько лет до публикации. — См.: [14, с. 4]), не кажется нам невероятным и чем-то необычным именно по отношению к Харьковской школе. Дружеские отношения не мешали ее представителям дискутировать друг с другом по фундаментальным проблемам психологии и остро критиковать высказанные мысли или опубликованные тексты друзей, если они, по мнению критика, не соответствовали «духу» разработанного коллективными усилиями деятельностного подхода.

Классическим примером личного письма, в котором на нескольких страницах излагаются чрезвычайно интересные идеи, развивающие положение о психике как деятельности, и при этом имеет место весьма острая критика деятельностного подхода «изнутри», является письмо П. Я. Гальперина к А. Н. Леонтьеву, датированное октябрём 1940 г., которое было опубликовано с нашими комментариями в 1997 г. [5]. Общий вывод из тщательного анализа П. Я. Гальпериним текста подготовленной к защите докторской диссертации А. Н. Леонтьева, который А. Н. Леонтьев планировал выпустить как 1-й том многотомного труда, звучит весьма серьезно: «Основной недостаток книги заключается в том, что именно понимание психики, как деятельности, в ней остается не разработанным. Оно скорее постулируется и применяется для широких генетических конструкций, чем раскрывается и обосновывается, как таковое. А это ведет к тому, что психика, как деятельность, заменяется психикой внутри деятельности, психикой, стоящей позади деятельности и остающейся по-прежнему совокупностью явлений и переживаний сознания» [5, с. 4].

Подобный обмен письмами с нелюбимой и конструктивной критикой идей друг друга и предложением дальнейшего развития идей школы не прекращался даже во время Великой Отечественной войны. Опубликовав известную статью о психологических механизмах дошкольной игры, А. Н. Леонтьев посылает ее оттиск на фронт Д. Б. Эльконину* и

получает от него ответное, содержащее немалую долю критики, письмо под новым 1945 г. В нем Эльконин пишет, что статья произвела на него двойственное впечатление: с одной стороны, «радостное и положительное», но, с другой стороны, в ней, по мнению Эльконина, остался недоработанным вопрос о мотивах игры. И далее в письме Д. Б. Эльконин развивает свои идеи об историчности игры, подчеркивая, что не может существовать какого-то «общего» конкретного мотива игры, — каждый раз, анализируя тот или иной вид игры, надо разбираться с ее мотивом. На наш взгляд, эта позиция весьма корреспондирует с идеями «конкретной психологии» Л. С. Выготского [4] и опять-таки является качественным развитием последних**.

Таким образом, Общее Дело опосредствовало межличностные отношения членов Харьковской школы. Однако происходило и «обратное» воздействие межличностных отношений, сложившихся между участниками школы, на результаты совместной профессиональной деятельности. Представители Харьковской школы всегда называли себя «членами одного большого семейства». В любых условиях харьковчане стремятся работать вместе, признавая друг другу, что «работать по психологии — это все. А с друзьями — это высшее счастье» (письмо П. Я. Гальперина А. Н. Леонтьеву от 28.12.1942 г.). На рубеже 1942—1943 гг. П. Я. Гальперин, работая ординатором восстановительного отделения госпиталя в Тюмени, упорно добивался своего перевода в госпиталь к А. Н. Леонтьеву (в местечке Коуровка под Свердловском). В условиях военного времени это было весьма трудно, но П. Я. Гальперин не терял надежды. В его письме А. Н. Леонтьеву, датированном 11 декабря 1942 г., имеются следующие строки: «Очень прошу тебя не чувствовать передо мной как-нибудь обязанным в смысле ожиданий и надежд, которые ты мог возбудить у меня своим предложением. Надежды были очень приятны, а реализация их не всегда ведь зависит от нас, это я хорошо по себе знаю <...>. Так что очень прошу тебя, если что-нибудь с этим делом не ладится, не смущаться этим обстоятельством. А обменяться с тобой кой-какими мыслями — это было [бы] настоящим маленьким интеллектуальным праздником, на который мне очень хотелось бы попасть». Из письма Г. Д. Лукова с фронта А. Н. Леонтьеву от 29 февраля 1944 г.: «На маленьком клочке бумаги выражаю большое и искреннее чувство благодарности за твое руководство мной в прошлом и в связи с знаменательной датой твоей жизни***. Я — ученик твой, желаю успехов в делах твоих. Если же судьба будет благосклонна, то

* Формально ленинградец, в военное время — фронтовик, Д. Б. Эльконин считал себя и в действительности был членом Харьковской школы. Во второй половине 30-х гг. А. Н. Леонтьев занимал должность зав кафедрой психологии в ЛГПИ им. Крупской и поэтому каждый месяц в течение 10 дней жил в Ленинграде. «В эти приезды, — вспоминал потом Д. Б. Эльконин, — мы как-то по-особенному сдружились» [17, с. 246].

** Совершенно невероятной (для иных современных «политкорректных» научных споров) по накалу страстей и беспощадности критики является, конечно, дискуссия между А. Н. Леонтьевым, П. Я. Гальпериним, А. В. Запорожцем, Д. Б. Элькониним, имевшая место в 1969 г. (первая публикация материалов дискуссии была в [6]), которая, хотя и произошла намного позже разбираемого нами периода, показывает уровень взаимной критики во «внутреннем оппонентном круге» школы.

*** Годовщина свадьбы А. Н. и М. П. Леонтьевых.

желаю также и в дальнейшем работать под твоим началом».

В письмах друг другу члены Харьковской школы делились бедами и горестями, искренне беспокоились о здоровье друг друга. Из письма П. Я. Гальперина А. Н. Леонтьеву от 15.VIII.35 из Феодосии: «Л. И. [Божович] по-видимому очень устала и нужно было бы, чтобы при первой возможности она получила отпуск и хорошо его использовала в к.-н. санатории или доме отдыха (а не растратила бы его где-нибудь в Москве, под Москвой или в Харькове). Но мне страшно не терпится повидаться с тобой, чтобы спокойно набросать план года; если бы не задерживали деньги, обязательно прибыл бы к тебе в “психологические Колтуши”. Мне очень обидно за тебя, дорогой А. Н., что ты видимо подобно Л. И. не отдыхаешь, и уж во всяком случае не отдыхаешь полностью, возишься с парком*, тревожишься и огорчаешься. Все-таки перед началом года ты постарайся хоть на месяц — 20 дней выключиться полностью и заниматься только охотой**»; кстати, Саша [Запорожец] даст тебе великолепные инструкции, как заваливать в подушку длинный летний день (не в ущерб ночи)».

Многие идеи школы рождались в спорах за дружеским застольем, в атмосфере неформальных встреч и семейных праздников. Члены Харьковской школы пишут друг другу стихи, принимают участие в веселых розыгрышах и т. п. Из письма А. В. Запорожца А. Н. Леонтьеву от 9 ноября 1934 г.: «Дорогой Алексей Николаевич! Пишу тебе после праздников — в голубой, так сказать, понедельник. Голова трещит от выпитого, а кости горят от перетанцованного. В этом году нам с Тamarой [Гиневской] пришлось поддерживать честь психологического сектора на вечере. Сообразили номер “рыжих”, которые делали доклад о психогигиене и вырабатывали условные рефлексы. Пользовались шумным успехом и одобрением начальства».

Феномен Харьковской школы в этом смысле заслуживает дальнейшего изучения. Тесно сплоченная, дружная «малая группа» была островком свободы и творчества в условиях тоталитарной системы, которые, казалось бы, вовсе не давали возможности для такой свободы. Само возникновение и мощное развитие Харьковской школы опровергает довольно типичный взгляд на роль социокультурных факторов в развитии науки. Принято считать, что при тоталитаризме не могло и не может быть расцвета гуманитарных наук (к которым часто относят и психологию). Однако необыкновенно плодотворная работа харьковских психологов в столь сложных социокультурных условиях является своеобразным доказательством справедливости главной идеи психологической теории деятельности Харьковской школы: не сама по себе **среда (условия)**, а **деятельность субъекта в среде** является источником продуктив-

ного развития как отдельного человека, так и сообщества людей, называемого научной школой.

Ограниченный объем предисловия не позволяет мне подробно остановиться на анализе Харьковской школы в предметно-логическом аспекте, поэтому лишь перечислю кажущиеся мне самыми важными идеи Харьковской школы, упомянутые в тексте «Справки» и значимые для последующего развития психологии деятельности. Наряду с идеями возникновения и развития психики в филогенезе, это: понимание психики как смысловой реальности (в тексте об этом говорится очень кратко: образование особого типа связей — смысловых — создает психологическое содержание деятельности); решение проблемы соотношения деятельности и психики, преодолевшее «декарто-локковское учение о психике»; различение значения и смысла как единиц анализа сознания.

Одним из важных вкладов Харьковской школы в психологию А. Н. Леонтьев считал, как явствует из представленного текста, генетический подход к изучаемым явлениям в самом широком смысле слова и высокую культуру эксперимента. То что эксперимент был «коньком» А. Н. Леонтьева именно в ранний (в том числе харьковский период) творчества, вспоминали многие его ученики и соратники. Так, О. В. Овчинникова говорила нам в интервью о А. Н. Леонтьеве, что в своих «ранних исследованиях Алексей Николаевич проявил себя блестящим экспериментатором, но на моих глазах он уже больше не погружался в эксперимент, наверное, на это ему просто не хватало времени — такие глыбы сворачивал. Но он всегда был очень отзывчив на любые экспериментальные схемы, поддерживал их, если нужно, что-то подсказывал в ходе обсуждения...» [5, с. 44]. То же говорила нам С. Г. Якобсон: «У Алексея Николаевича был вкус к экспериментальным работам, он сам был очень талантливый в этом отношении человек <...>. Я думаю, что его собственные экспериментальные возможности не были до конца реализованы» [18, с. 34]. По воспоминаниям А. М. Матюшкина, С. Л. Рубинштейн посылал его к А. Н. Леонтьеву для консультаций по поводу экспериментальных методик (см.: [13, с. 126–127]).

Мы не говорим уже о чрезвычайной «практичности» исследований Харьковской психологической школы, которые требуют отдельного подробного и достойного анализа их вклада в психологию, особенно с учетом господствующего мифа о «непрактичности» теории деятельности. Это и работа по восстановлению движений у раненых во время Великой Отечественной войны (одним из результатов которых была фундаментальная монография А. В. Запорожца и А. Н. Леонтьева «Восстановление движения»), и многочисленные экспериментальные исследования в области детской психологии, имевшие прямой выход в практику. Они прекрасно доказыва-

* Проводимые в середине 30-х гг. исследования А. Н. Леонтьева и А. И. Розенблюма интересов посетителей ЦПКиО им. М. Горького в Москве были опубликованы лишь в 1999 г. [12].

** Одно из любимых занятий А. Н. Леонтьева на досуге.

ли общую идею Харьковской школы: для адекватного формирования или восстановления определенной психической функции требуется построение соответствующей деятельности субъекта. Всего один пример из исследований 1930-х гг. К. Е. Хоменко было обнаружено, что ребенок определенного возраста понимает выражение «золотая голова», взятое вне контекста, в буквальном смысле (голова, сделанная из золота). Когда же подобного рода метафора включается в контекст сказки, ребенок впервые обнаруживает переносный смысл не только данного выражения, но и всех других встретившихся ему метафор. Таким образом, делает вывод К. Е. Хоменко, «отдельные интеллектуальные операции, в том числе приемы художественного мышления, могут возникать и развиваться лишь внутри определенных форм деятельности ребенка» [22, с. 156]. В тексте «Справ-

ки» упомянуты эти и другие проведенные в Харьковской школе экспериментальные исследования восприятия детьми литературных произведений и книжных иллюстраций, имевшие очевидное прикладное значение.

Подводя итоги, можно сказать, что публикуемый в настоящем номере журнала текст дает весьма информативное представление, насколько интересными и разнообразными были исследования, проведенные молодыми (30–40 лет) психологами Харьковской школы, возглавляемой А. Н. Леонтьевым. Думается, этот текст займет достойное место в корпусе архивных документов, требующих вдумчивого изучения как историками психологии, так и современными психологами, для которых деятельностно ориентированная психология — не прошлое, а будущее психологической науки и практики.

Литература

1. База данных о жертвах репрессий Харьковской обл. (Украина) // Электронная версия: <http://lists.memo.ru/index17.htm>
2. *Богоявленская Д. Б.* У меня было два учителя // Психология в вузе. 2003. № 1–2.
3. *Выгодская Г. Л., Лифанова Т. М.* Лев Семенович Выготский. Жизнь и деятельность. Штрихи к портрету. М., 1996.
4. *Выготский Л. С.* [Конкретная психология человека] // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1986. № 1.
5. *Гальперин П. Я.* Письмо А. Н. Леонтьеву // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1997. № 3.
6. Деятельностный подход в психологии: проблемы и перспективы / Под ред. В. В. Давыдова и Д. А. Леонтьева. М., 1990.
7. *Запорожец А. В.* Избранные психологические произведения: В 2 т. / Под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. Т. 1. М., 1986.
8. *Зинченко П. И.* Проблема произвольного запоминания // Научные записки Харьковского государственного педагогического института иностранных языков. Том I. Харьков, 1939.
9. *Леонтьев А. А., Леонтьев Д. А., Соколова Е. Е.* Алексей Николаевич Леонтьев. Деятельность, сознание, личность. М., 2005.
10. *Леонтьев А. Н.* Проблемы развития психики. 1-е изд. М., 1959.
11. *Леонтьев А. Н.* Проблема деятельности в истории развития советской психологии // А. Н. Леонтьев. Философия психологии. М., 1994.
12. *Леонтьев А. Н., Розенблом А. И.* Психологическое исследование деятельности и интересов посетителей Центрального парка культуры и отдыха имени Горького (Предварительное сообщение) // Традиции и перспекти-

вы деятельностного подхода в психологии: Школа А. Н. Леонтьева / Под ред. А. Е. Войскунского, А. Н. Ждан, О. К. Тихомирова. М., 1999.

13. *Матюшкин А. М.* Интервью о А. Н. Леонтьеве // Психология в вузе. 2004. № 3.
14. *Мещеряков Б. Г.* Мнемические эффекты П. И. Зинченко // Культурно-историческая психология. 2009. № 2.
15. *Овчинникова О. В.* «Мы приходили на факультет, как в родной дом. Это была просто большая семья» // Журнал практического психолога. 2003. № 1–2.
16. *Соколова Е. Е.* Из истории школы А. Н. Леонтьева // Соколова Е. Е. Введение в психологию: Краткий конспект лекций и методические указания к курсу. М., 1999.
17. *Эльконин Д. Б.* Воспоминания о соратнике и друге // А. Н. Леонтьев и современная психология: Сб. статей памяти А. Н. Леонтьева // Под ред. А. В. Запорожца, В. П. Зинченко, О. В. Овчинниковой (отв. редактор), О. К. Тихомирова. М., 1983.
18. *Якобсон С. Г.* «Ценности и критерии моей профессиональной деятельности были определены Алексеем Николаевичем Леонтьевым» // Психология в вузе. 2003. № 1–2.
19. *Ясницкий А.* Очерк истории Харьковской школы психологии: период 1931–1936 гг. // Культурно-историческая психология. 2008. № 3.
20. *Ясницкий А.* Очерк истории Харьковской школы психологии: первая научная сессия Харьковского государственного педагогического института и появление «Харьковской школы психологии» (1938) // Культурно-историческая психология. 2009. № 2.
21. *Ясницкий А., Завершинева Е.* Об архетипе советской психологии как научной дисциплины и социальной практики // Новое литературное обозрение. 2009. № 6. Электронная версия: <http://magazines.russ.ru/nlo/2009/100/ai26.html>
22. *Хоменко О. О.* Розуміння художнього образу дітьми молодшого віку // Наукові записки Харківського державного педагогічного інституту. 1941. Т. 6.

Cradle of activity approach in psychology

(foreword to A. N. Leontiev's text
«Kharkov psychological school» /Summary information/)

E. E. Sokolova

Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Department of General Psychology, Faculty of Psychology, M. V. Lomonosov Moscow State University

The paper presents comments to the archival material by A. N. Leontiev on the history of Kharkov psychological school. Inaccuracies are noted in the way the head of the school dates certain events of the period he describes, as well as his conscious failure to mention one Kharkov psychologist, A. I. Rozenblyum, for specific social and cultural reasons. Not limiting itself to the commentary genre, the present article uses specific examples to substantiate the hypothesis postulated earlier that views the Kharkov group as an independent school of thought, and as a research group that formed a part of the more general scientific school founded by L. S. Vygotsky. The previously unpublished personal letters of the Kharkov group members to A.N. Leontiev demonstrate how interpersonal relationships in their small group were mediated by their Common Cause, particularly that of developing in a creative way the idea of historic nature of the mind proposed by Vygotsky. The author comments upon A. N. Leontiev's evaluations of the Kharkov school input into psychological theory, practice, and development of the culture of experimentation.

Keywords: Kharkov school of psychology, A.N. Leontiev, L.S. Vygotsky, activity theory in psychology, scientific school.

References

1. Baza dannyh o zhertvah repressii Har'kovskoi obl. (Ukraina) // Elektronnyaya versiya: <http://lists.memo.ru/index17.htm>
2. Bogoyavlenskaya D. B. «U menya bylo dva uchitelya» // Psihologiya v vuze. 2003. № 1–2.
3. Vygodskaya G. L., Lifanova T. M. Lev Semenovich Vygotskii. Zhizn' i deyatelnost'. Shtrihi k portretu. M., 1996.
4. Vygotskii L. S. [Konkretnaya psihologiya cheloveka] // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14. Psihologiya. 1986. № 1.
5. Gal'perin P. Ya. Pis'mo A. N. Leont'evu // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14. Psihologiya. 1997. № 3.
6. Deyatel'nostnyi podhod v psihologii: problemy i perspektivy / Pod red. V. V. Davydova i D. A. Leont'eva. M., 1990.
7. Zaporozhec A. V. Izbrannye psihologicheskie proizvedeniya: V 2 t. / Pod red. V. V. Davydova, V. P. Zinchenko. T. 1. M., 1986.
8. Zinchenko P. I. Problema neproizvol'nogo zapominaniya // Nauchnye zapiski Har'kovskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta inostrannyh yazykov. Tom I. Har'kov, 1939.
9. Leont'ev A. A., Leont'ev D. A., Sokolova E. E. Aleksei Nikolaevich Leont'ev. Deyatel'nost', soznanie, lichnost'. M., 2005.
10. Leont'ev A. N. Problemy razvitiya psihiki. 1-e izd. M., 1959.
11. Leont'ev A. N. Problema deyatelnosti v istorii razvitiya sovetskoi psihologii // A. N. Leont'ev. Filosofiya psihologii. M., 1994.
12. Leont'ev A. N., Rozenblyum A. I. Psihologicheskoe issledovanie deyatelnosti i interesov posetitelei Central'nogo parka kul'tury i otdyha imeni Gor'kogo (Predvaritel'noe soobshenie) // Tradicii i perspektivy deyatelnostnogo podhoda v psihologii: Shkola A. N. Leont'eva / Pod red. A. E. Voiskunskogo, A. N. Zhdan, O. K. Tihomirova. M., 1999.
13. Matyushkin A. M. Interv'y u A. N. Leont'eva // Psihologiya v vuze. 2004. № 3.
14. Mesheryakov B. G. Mnemicheskie efekty P. I. Zinchenko // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2009. № 2.
15. Ovchinnikova O. V. «My prihodili na fakul'tet, kak v rodnoi dom. Eto byla prosto bol'shaya sem'ya» // Zhurnal prakticheskogo psihologa. 2003. № 1–2.
16. Sokolova E. E. Iz istorii shkoly A. N. Leont'eva // Sokolova E. E. Vvedenie v psihologiyu: Kratkii konspekt lektsii i metodicheskie ukazaniya k kursu. M., 1999.
17. El'konin D. B. Vospominaniya o soratnike i druge // A. N. Leont'ev i sovremennaya psihologiya: Sb. statei pamyati A. N. Leont'eva // Pod red. A. V. Zaporozhca, V. P. Zinchenko, O. V. Ovchinnikovoi (otv. redaktor), O. K. Tihomirova. M., 1983.
18. Yakobson S. G. «Cennosti i kriterii moei professional'noi deyatelnosti byli opredeleny Alekseem Nikolaevichem Leont'evym» // Psihologiya v vuze. 2003. № 1–2.
19. Yasnitskii A. Ocherk istorii Har'kovskoi shkoly psihologii: period 1931–1936 gg. // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2008. № 3.
20. Yasnitskii A. Ocherk istorii Har'kovskoi shkoly psihologii: pervaya nauchnaya sessiya Har'kovskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta i poyavlenie «Har'kovskoi shkoly psihologii» (1938) // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2009. № 2.
21. Yasnitskii A., Zavershneva E. Ob arhetipe sovetskoi psihologii kak nauchnoi discipliny i social'noi praktiki // Novoe literaturnoe obozrenie. 2009. № 6. Elektronnyaya versiya: <http://magazines.russ.ru/nlo/2009/100/ai26.html>
22. Homenko O. O. Rozuminnaya hudozhn'ogo obrazu dit'mi molodshego viku // Naukovi zapiski Har'kivs'kogo derzhavnogo pedagogicheskogo institutu. 1941. T. 6.

Предисловие к публикации

Работе Харьковской психологической школы истории психологии и ее участники посвятили большое число исследований. Некоторые из них публиковались в нашем журнале. Недавно я обнаружил в архиве моего отца П. И. Зинченко не публиковавшийся ранее текст общепризнанного организатора и главы школы Алексея Николаевича Леонтьева, написанный (предположительно) в 1945–1946 гг. На значение этого текста загадочно. Могу лишь высказать предположение, основанное на моих довольно смутных воспоминаниях о разговорах с отцом или с А. В. Запорожцем, о послевоенных планах самого А. Н. Леонтьева, связанных, в том числе, и с судьбой созданной им Харьковской психологической школы. В качестве одного из вариантов обсуждался вопрос о создании в Киеве института психологии, где можно было бы продолжить линию исследований, столь плодотворно намеченную и развивавшуюся в Харькове в предвоенные годы. Если память меня не подводит, тогда этот текст можно рассматривать как своего рода обоснование целесообразности создания такого института и демонстрацию того, что для этого существует научная база и программа развития исследований. В 1946 г. Институт психологии в Киеве был создан, его директором был назначен Г. С. Костюк. Косвенным подтверждением этой версии является то, что одновременно с этим в Харькове была создана психологическая лаборатория, получившая статус филиала этого института. Ее руководителем был назначен П. И. Зинченко. Возможно также, что назначение публикуемого текста А. Н. Леонтьева было скромнее и состояло лишь в обосновании полезности создания в Харькове филиала Киевского института психологии. Обе версии говорят о том, что А. Н. Леонтьев сыграл важную роль в развитии психологии на Украине. Впрочем, его роль в этом деле не требует новых доказательств. (Столь же несомненна его роль в организации Института психологии АН СССР, идею создания которого он решительно поддержал вместе с П. К. Анохиным, А. И. Бергом и другими учеными. Правда, это лукаво замалчивалось, не говоря уже о благодарности со стороны администрации института, возражавшей против психологической теории деятельности, развивавшейся А. Н. Леонтьевым.)

Публикуемый ниже текст представляет не только исторический, но и научный интерес. Он мог бы быть назван «Его глазами», т. е. глазами создателя одной из самых плодотворных психологических школ того времени. В тексте просматривается наряду с ретроспектом и проспект будущих исследований.

В. П. Зинченко

Харьковская психологическая школа (Справка)

А. Н. Леонтьев

Из архива П. И. Зинченко (1946)

1. К истории Харьковской психологической школы

Развертывание научно-исследовательской и научно-педагогической работы по психологии в Харькове (в то время — столице УССР) было начато в 1930–1931 учебном году. К этому моменту в Харькове не было ни одной научно-исследовательской ячейки, а в учебных заведениях психология не преподавалась вовсе. Научная психология была полностью подменена педологией, вульгарной рефлексологией и так называемой психотехникой.

Ввиду полного отсутствия местных кадров специалистов по психологии в октябре 1930 г. была приглашена из Москвы группа квалифицированных психологов, в составе которой были профессор А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьев, М. С. Лебединский и два ассистента — А. В. Запорожец и Л. И. Божович.

А. Р. Лурия, взявший на себя раздел патопсихологии, через некоторое время вновь полностью перенес свою работу в Москву, а этот раздел работы был передан М. С. Лебединскому, который возглавил лабораторию патопсихологии Украинской Психоневрологической академии (ныне Института) Наркомздрава УССР и кафедру Медицинского института.

Основные разделы психологии — экспериментальную, генетическую и детскую психологию возглавил А. Н. Леонтьев, которому было поручено заведование Отделом экспериментальной и генетической психологии в Психоневрологической академии и кафедрой психологии существовавшего тогда Харьковского медико-педологического, а с 1932–1933 г. Педагогического института и Отдела психологии Украинского научно-исследовательского института. Эту работу А. Н. Леонтьев продолжает до

1936 г. включительно. Причем за это время подготавливает и организует значительную группу молодых работников и аспирантов, специалистов по генетической, детской и педагогической психологии. В 1936 г., передав заведование психологическими кафедрами и лабораториями доцентам А. В. Запорожцу, П. И. Зинченко и В. И. Аснину, продолжает научно-исследовательскую работу в том же направлении уже в своих лабораториях в г. Москве — во Всесоюзном институте экспериментальной медицины (ВИЭМ) и в Высшем коммунистическом институте просвещения (ВКИП), сохраняя за собой лишь общее научное руководство научной работой Харьковской группы. С 1938 г. в связи с ликвидацией отдела психологии ВИЭМ и ВКИПа А. Н. Леонтьев переносит эту работу в Психологический институт и на кафедру психологии Педагогического института им. Н. К. Крупской в Ленинграде, продолжая сохранять свою связь с Харьковской группой и координируя научную работу всех этих лабораторий. Во время войны А. Н. Леонтьев исполняет обязанности директора Психологического института и зав. кафедрой психологии Московского университета. Ныне А. Н. Леонтьев член-корреспондент АПН РСФСР, профессор Московского университета, доктор педагогических наук и зав. Отделом детской психологии Института психологии АПН РСФСР.

2. Направление научной работы и ее развитие

Возникновение Харьковской психологической школы, связанное с началом научной деятельности А. Н. Леонтьева, совпало с периодом критического пересмотра им своих прежних теоретических позиций в психологии — позиций так называемой «культурно-исторической теории» Л. С. Выготского. Сохранив полностью точку зрения историчности психики, развивавшуюся Л. С. Выготским и его сотрудниками (см. например, книгу Леонтьева «Развитие памяти». М., 1931), А. Н. Леонтьев поставил перед собой и своими тогда еще немногочисленными сотрудниками задачу преодоления в конкретной экспериментальной исследовательской работе идеалистических элементов этой теории, которые создавались тем, что культурно-историческая теория фактически связывала развитие психики лишь с развитием духовной культуры общества, с историей общественного сознания и отделяла его от развития практической жизни людей, от развития их практических отношений.

Поэтому в центре начатых исследований в 1932—1933 г. была поставлена проблема развития психики детей в связи с развитием их практической интеллектуальной деятельности, а с 1933—1937 гг. в круг основных понятий было введено понятие строения деятельности, которое рассматривалось как обуславливающее строение сознания, и в особенности, отдельных, реализующих деятельность психических

процессов. Последнее положение, как известно, ныне стало в советской психологии общераспространенным.

Уже к 1935 г. были закончены первые значительные экспериментальные исследования, шедшие в этом направлении, из числа которых три в том же 1935 г. были успешно защищены в качестве диссертаций (А. В. Запорожца, В. И. Аснина и П. И. Зинченко); для характеристики идейного содержания этих работ см. напечатанные впоследствии работы А. В. Запорожца и П. И. Зинченко (Научные записки Харьковского педагогического института, т. 1, 1939, с. 7—37 и Ученые записки Харьковского института иностранных языков, т. 1, 1939, с. 146—213).

Многие из частных положений, выдвигавшихся исследованиями этого первого периода, были в дальнейшей работе (1935—1937) уточнены и углублены; был дан детальный психологический анализ строения деятельности и выдвинута проблема мотивов деятельности, теперь ставшая одной из главных психологических проблем, разрабатываемых по плану Академии педагогических наук.

В 1938 г. кафедра психологии Харьковского педагогического института (зав. кафедрой А. В. Запорожец) принимает активное участие в первой научной сессии института, на которой выступает как оформившаяся научная школа (доклады А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца, В. И. Аснина, К. Е. Хоменко, Г. Д. Лукова, П. И. Зинченко, П. Я. Гальперина).

В этих докладах были выдвинуты следующие принципиальные положения (цитируем по опубликованным тезисам Сессии изд. Института. Х., 1938):

1. «Процесс психического развития ребенка есть процесс стадийный. В основе различных стадий этого процесса лежат различные по своему содержанию жизненные отношения ребенка» (доклад Леонтьева, т. 1).

2. «Общей основой изменения сознания является деятельность человека, в процессе которой «воздействуя... на внешнюю природу и изменяя ее, он в то же время изменяет свою собственную природу» (Маркс). Представление о предмете зависит от того, как реально предстает предмет человеку, не только в теоретическом, но, в первую очередь, в практическом отношении. В процессе изменения характера деятельности человек сталкивается с новыми свойствами предметов, отражает их в своем сознании и изменяет таким образом свои представления о действительности» (докл. Запорожца, т. 4).

3. «... Интеллектуальные действия представляют собой не обнаружение готовой способности, а возникают и формируются в процессе деятельности субъекта, в процессе самого решения им задачи» (докл. Аснина, т. 2).

4. «... Изменение осознания ребенком слова вызывается изменением употребления слова, развитием речевой деятельности ребенка. Изменение же употребления слова определено развитием его содержания, т. е. изменением практического отношения ребенка к предмету, обозначаемому словом.

Развитие осознания ребенком речи определяется не ростом интроспекции, а изменением его отношения к объективной действительности» (докл. Лукова, т. 3 и 6).

Из числа работ этого периода нужно отметить цикл экспериментальных исследований по вопросам восприятия детьми иллюстраций, проведенных в Харькове, весьма актуальных в то время в связи с задачами, поставленными перед работниками детской книги известными совещаниями о детской литературе, прошедшими в Москве и на Украине (работа Гиневской, Хоменко, Мистюк, Рабиной, Дмитриевской и др.). Этот цикл работ был впоследствии частично напечатан в Ученых записках Харьковского педагогического института (т. 1, 1940 и т. 6, 1941 г.).

Начиная с 1937 г. интенсивно развиваются более широкие генетические исследования, включившие в себя разработку весьма важной в теоретическом отношении проблемы возникновения психики — проблемы перехода от живой, но не ощущающей материи к материи, «обладающей ясно выраженной способностью ощущения». Эта проблема с экспериментальной своей стороны разрабатывается А. Н. Леонтьевым в Москве (при участии Н. Б. Познанской, К. М. Гуревича, С. Я. Рубинштейн и В. И. Бессараб) и под его руководством в Харькове — В. И. Асниным.

Эти исследования являются первой и до сих пор единственной в науке попыткой конкретно разрешить проблему генезиса ощущения как простейшей формы психического отражения. Их итоги изложены в докторской диссертации А. Н. Леонтьева «Развитие психики», защищенной в 1940 г.

Первой была опубликована экспериментальная серия, проведенная В. И. Асниным, в его докладе и в подробных тезисах на научной сессии Харьковского педагогического института 1940 г. (изд. Института, 1940, с. 27—35). На этой же сессии было представлено еще 8 научных работ Харьковской группы по проблемам развития восприятия (Леонтьев, Запорожец, Хоменко, Котлярова, Арановская, Дименштейн и др.).

В тот же период в Харькове, Москве и Ленинграде (Д. Б. Эльконин, Ф. И. Фрадкина) ведутся работы и по педагогической психологии, которые впервые представляются на республиканской научной конференции в Киеве (1941) и на отчетной научной сессии Харьковского пед. института (май 1941 г.). В числе 14 работ, доложенных на этих сессиях, исследования на темы «Психология усвоения знаний учащимися» (Божович и Зинченко), «Роль наглядности в воспитании интереса» (Мазуренко), «Психологические проблемы обучения грамоте» (Эльконин). Другие доклады этих сессий посвящены развитию восприятия у детей (Гордон), восприятию детьми сказки, басни, комического (Гитаренко, Концевая и Хоменко) и исследование по установке (Акс).

Развитие работ по педагогической психологии позволило Харьковской психологической школе выступить весной 1941 г. с постановкой ряда дискуссионных вопросов педагогики и психологии, которые

стали предметом широкого обсуждения на страницах «Учительской газеты» (см. открывшую дискуссию статью А. Н. Леонтьева (№ 42/2834 от 6 апреля 1941 г.), в которой очерчены те позиции Харьковской школы в целом, с которых она в этот момент вела свои работы в Харькове и в Ленинграде.

В период Великой Отечественной войны работы Харьковской психологической школы не прекращались. В напряженных условиях эвакуации А. Н. Леонтьев собирает из разных городов на Урале группу своих сотрудников, в которую входят А. В. Запорожец, П. Я. Гальперин, Т. С. Гиневская, Я. З. Неверкович, И. Г. Диманштейн и др., организует на базе местного дома отдыха общехирургический восстановительный госпиталь, берет на себя должность его научного руководителя и развертывает в лабораториях Московского университета на базе этого госпиталя исследовательскую работу по восстановлению двигательных функций после ранения руки, выполняемую по заданию Уполномоченного ТКО тов. Кафтanova. Эта работа, перенесенная в 1943 г. в Москву, успешно завершается. Летом 1944 г. в Московском университете проходит широкая сессия по проблемам восстановления функций с участием виднейших специалистов страны (акад. Л. А. Орбели, действ. чл. Акад. мед. наук Н. И. Гращенкова, действ. чл. Акад. мед. наук П. К. Анохина, чл.-корр. АН СССР Э. А. Асратяна и многих других), где впервые докладываются итоги этой работы, они публикуются далее в целом ряде частных статей и в сводной книге А. Н. Леонтьева и А. В. Запорожца «Восстановление движения», вышедшей в 1945 г. в изд. «Советская наука» с предисловием Начальника Главного военно-санитарного управления Наркомата вооруженных сил СССР генерал-полковника Е. И. Смирнова, давшего высокую оценку этой работе. Книга А. Н. Леонтьева и А. В. Запорожца представлена на Ломоносовскую премию.

В настоящее время работа Харьковской школы продолжается в Харькове на кафедре психологии Харьковского педагогического института (зав. кафедрой В. И. Аснин) и в Харьковской лаборатории Украинского института психологии (зав. П. И. Зинченко), а также большой группой в Москве, которая продолжает поддерживать связь с Харьковом.

3. Научные итоги работы Харьковской психологической школы и ее значение в развитии советской психологической науки

Главные черты Харьковской психологической школы — генетический (в широком значении слова) подход к изучаемым явлениям и высокая культура эксперимента. Это, вместе с тем, широкий аспект исследований и постановка ряда проблем крупного принципиального значения, разработка которых привела к возможности выдвинуть систему оригинальных теоретических положений. Среди этих положений следует особо отметить:

а) гипотезу о генезисе чувствительности как простейшей форме психики. Эта гипотеза, выдвинутая А. Н. Леонтьевым (1936), может быть схематически сформулирована следующим образом: систематическое рассмотрение фактов позволяет констатировать, что на определенном этапе развития жизни, в связи с переходом к существованию в сложной, вещно-оформленной среде животные обнаруживают раздражимость также и по отношению к таким ее свойствам, которые сами по себе являются биологически нейтральными. Эти свойства, в силу своих устойчивых объективных связей с другими жизненно важными свойствами, посредствуют отношения животных к этим последним, раздражимость организмов по отношению к таким, посредствующим их основные витальные функции, воздействиям и есть чувствительность. Таким образом, чувствительность (способность ощущения) возникает в ходе эволюции в связи с изменением объективного строения жизнедеятельности.

Из этой гипотезы вытекает, что воздействие, по отношению к которому организм (или орган) является раздражимым, но не чувствительным, может превращаться в ощущаемое (и у человека переживаться как ощущаемое), если соответственно изменить объективную роль данного воздействия. Многосерийное, проводившееся одновременно в двух разных лабораториях исследование полностью подтвердило это положение на человеке (у 16 испытуемых), был установлен строго объективным методом факт возникновения (в экспериментальных условиях) способности ощущения лучей видимого спектра поверхностью кожи руки.

Лит.: краткое изложение гипотезы см.: А. Н. Леонтьев. К вопросу о генезисе чувствительности. «Психология», сб. АН ГрузССР, 1945, с. 215; изложение экспериментальных исследований см.: А. Н. Леонтьев. Развитие психики, т. 1 (диссертация, 1940, рук.)

Выдвинутая гипотеза о генезисе чувствительности получает свое развитие и дальнейшее обоснование в прослеживании эволюции этой особой формы раздражимости в животном мире, которое было осуществлено впоследствии в исследовании и на большом литературном материале и отчасти в оригинальных зоопсихологических исследованиях (Леонтьев и Соломаха, Запорожец и Диманштейн). В итоге этих исследований были выдвинуты: а) положение об особом типе связей, образование которых создает психологическое содержание деятельности (так называемые «смысловые» связи) и б) положение о зависимости формы психического отражения от объективного строения деятельности.

Лит.: А. Н. Леонтьев. Развитие психики, т. 1; П. Я. Гальперин. Смысловые схемы поведения, лежащие в основе высшей нервной деятельности, «Психология», сб. АН ГрузССР, 1945, с. 79.

С дальнейшим прослеживанием развития психики в условиях перехода к человеку связана разработка общей проблемы анализа строения деятель-

ности как метода объективного изучения психики. Было показано, что строение деятельности, опосредованной психическим отражением действительности, характеризуется у человека соотношением ее мотивов, целей, средств и осуществляющих ее психофизиологических функций. На определенной ступени исторического развития у людей возникает также внутренняя «идеальная» деятельность, которая, однако, в условиях общественного разделения труда способна осуществлять их практическую жизнь и которая сохраняет принципиальное строение практической деятельности. Значение этого положения состоит в том, что оно ведет к действительному преодолению декартовско-локковского учения о психике (которое является общей теоретической основой всей традиционной буржуазной психологии), исходящего из противопоставления внешней материальной деятельности и внутренней деятельности сознания, которое превращается благодаря этому в особый, замкнутый в себе мир непротяженных явлений, «лишенный соприкосновения с действительностью».

Лит.: А. Н. Леонтьев. Очерк развития психики. Изд. ВПИ, 1945 (печ.) и работы, цитируемые ниже. См. также статью «Сознание» А. Н. Леонтьева в 52 т. Б.С.Э.

Непосредственно вытекающая отсюда проблема конкретно-психологической характеристики сознания и разрабатывается в настоящее время в разрезе как общественно-исторического развития психики человека, так и развития психики ребенка. Это психологическое учение о сознании не только о познании, но и об отношении к познаваемому. Его теоретическая задача — преодолеть гегелианскую концепцию сознания и развить некоторые существенные черты учения о сознании, выдвинутые в классических русских философских и педагогических сочинениях (Чернышевский, Герцен, Ушинский). Основная проблема, поставленная исследователями, идущими сейчас в этом направлении, — это проблема смысла для человека познаваемого (в отличие от понимания его значения). Ее важнейшее значение для решения психологических вопросов воспитания очевидно.

Лит.: Краткое изложение см.: Психологические вопросы сознательного обучения. Ж-л Сов. пед., 1946, № 1. Более подробно в работе А. Н. Леонтьева «О некоторых вопросах сознательности», Известия Академии пед. наук РСФСР, Отделение психологии (печ.).

Характерной чертой Харьковской психологической школы является также то, что наибольшее число принадлежащих ей работ разрабатывает вопросы детской психологии. К их числу прежде всего относятся 17 харьковских работ, напечатанных в Ученых записках Харьковского пед. института (1940—1941) и Института иностранных языков (1940) и в сборнике трудов Киевской конференции по педагогике и психологии (т. 2, 1941), и ряд работ московской и ленинградской группы, опубликованных в журнале «Сов. педагогика», в Известиях АПН РСФСР и др.

В числе последних работ: А. Н. Леонтьев. Психологические основы дошкольной игры, ж-л «Сов. пед.», № 8—9, 1944; А. Н. Леонтьев. К теории развития психики ребенка, ж-л «Сов. пед.», № 4, 1945; Л. И. Божович. Психологический анализ формализма знаний учащихся, ж-л «Сов. пед.», № 11, 1945; П. И. Зинченко. Непроизвольное запоминание, ж-л «Сов. пед.», № 9, 1945; Л. И. Божович. Психологический анализ правила написания имен собственных. «Известия АПН РСФСР» и там же печатающиеся статьи Л. С. Славиной, Н. Г. Морозовой и др.

В общей сложности по детской и педагогической психологии выполнено до 50 исследований, среди которых должны быть особенно выделены работы по памяти П. И. Зинченко (три исследования), получившие в советской психологии широкую известность, и работы по педагогической психологии Л. И. Божович.

Таким образом, в советской психологии ребенка работы Харьковской психологической школы занимают, даже в чисто количественном отношении, весьма заметное место, особенно нужно принять во внимание единство их направления и координиро-

ванность их проблематики; последнее и позволило ввести сейчас в пятилетний план Академии педагогических наук по Отделу детской психологии Института психологии издание трехтомника детской психологии под редакцией А. Н. Леонтьева.

Более трудно проследить значение работ Харьковской психологической школы в развитии общей психологической теории. Должно указать лишь на следующее бесспорное обстоятельство: именно Харьковской психологической школой было впервые выдвинуто учение о деятельности, которое в более общей форме и в несколько другом освещении составляет основу также и концепции, развиваемой в известной книге С. Л. Рубинштейна «Основы общей психологии», вышедшей в 1941 г.

В заключение следует отметить, что Харьковская психологическая школа ныне представляет собой единственный и на Украине, и в РСФСР реально существующий уже 15 лет достаточно большой научный коллектив, внутренне объединенный единым направлением своих исследований и фактически координирующий свои работы, выполняемые в различных лабораториях. Это есть именно научная школа.

Kharkov school of psychology

A. N. Leontiev

Ph.D. in Psychology

The work of the Kharkov school of psychology has enjoyed extensive attention in the research done by historians of psychology, and by the very members of this school. Some of their studies were published in our journal. Recently, working with the archive of my father, P. I. Zinchenko, I discovered a previously unpublished text written by Alexey N. Leontiev, the organiser and leader of the Kharkov school, most probably in 1945 or 1946. The reason why this text was written remains a mystery. I can make an assumption, based on my rather vague memories of my talks with father or with A. V. Zaporozhets about A. N. Leontiev's plans for the post-war period concerning the destiny of the Kharkov school he had established. One of the possibilities discussed back then was to create an Institute of Psychology in Kiev, where the group would go on with the line of research they had drafted and started developing so fruitfully in Kharkov before the war. Unless my memory fails me, this text can be considered as a document of a kind that was needed to justify the creation of the Institute by presenting a summary of the existing scientific basis and a programme of studies. In 1946 an Institute of Psychology was indeed created in Kiev, with G.S. Kostyuk appointed to be its director. The fact that at the same time a branch of the Kiev institute, Psychology Laboratory, was created in Kharkov (P. I. Zinchenko was appointed its director) provides an indirect evidence in favour of the version proposed above. It is possible, though, that the text in question had a more modest goal, that is, to justify the creation in Kharkov of a branch of the Kiev institute. In any case, A. N. Leontiev has played an important role in the development of psychology in Ukraine, which needs no additional proof. (Similarly, he played an important role in the creation of Institute of Psychology of the USSR Academy of Sciences, having given a lot of support to this project together with P. K. Anokhin, A. N. Berg, and other scientists. However, this role of his was later downplayed, and A. N. Leontiev received no credit from the Institute leaders who strongly opposed the activity approach he developed).

The text published in this issue is not of purely historic, but of scientific value as well. It could be named «His point of view», meaning the point of view of the creator of one of the most productive schools in psychology of the time. Together with a retrospective, a prospect for future studies is perceptible in this text.

V. P. Zinchenko

НАШИ АВТОРЫ

- Андреев Антон Сергеевич** — аспирант кафедры возрастной психологии факультета психология образования Московского городского психолого-педагогического университета, педагог-психолог Государственного образовательного учреждения гимназия № 1569 «Созвездие»
andreev-ac@rambler.ru
- Аристов Владимир Владимирович** — доктор физико-математических наук, профессор, заведующий сектором вычислительного центра им. А. А. Дородницына Российской академии наук
aristovvl@yandex.ru
- Ахутина Татьяна Васильевна** — доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией нейропсихологии факультета психологии Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова, заведующая лабораторией исследования трудностей обучения Института проблем инклюзивного образования Московского городского психолого-педагогического университета
akhutina@mail.ru
- Бауэр Елена Анатольевна** — кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Психологического института Российской академии образования
rsmirr@mail.ru
- Белорусец Арсений Сергеевич** — аспирант кафедры возрастной психологии и психологии развития факультета психологии Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова, психолог закрытого акционерного общества «Лаборатория "Гуманитарные Технологии"»
arsenny@mail.ru
- Горина Екатерина Юрьевна** — выпускница кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова, психолог региональной благотворительной общественной организации «Центр лечебной педагогики»
ginora@ccp.org.ru
- Кабардов Мухамед Каншобиевич** — доктор психологических наук, профессор, заместитель директора по научной работе Психологического института Российской академии образования, заведующий лабораторией психофизиологии и дифференциальной психологии, заведующий кафедрой общей психологии Московского городского психолого-педагогического университета
kabardov@mail.ru
- Казарян Мария Юрьевна** — кандидат психологических наук, ассистент кафедры общей психологии психолого-социального факультета Российского государственного медицинского университета
maria kaz-n@rambler.ru
- Кошелева Наталья Валерьевна** — аспирант кафедры общей и экспериментальной психологии факультета психологии, помощник проректора Национальный исследовательский университет — Высшей школы экономики
nathalie.74@mail.ru
- Кулагина Ирина Юрьевна** — кандидат психологических наук, декан факультета повышения квалификации Московского городского психолого-педагогического университета
fpk405@mail.ru
- Леонтьев Алексей Николаевич** — доктор психологических наук
dleon@smysl.ru
- Одинцова Мария Антоновна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии факультета психологии Университета Российской академии образования
Mari505@mail.ru

-
- Петровский Вадим Артурович** — доктор психологических наук, профессор кафедры психологии личности факультета психологии Национального исследовательского университета — Высшая школа экономики, член-корреспондент Российской академии образования
petrowskiy@mail.ru
- Поляков Евгений Анатольевич** — кандидат психологических наук, доцент факультета экстремальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета
EP@cst.m.ru
- Порус Владимир Натанович** — доктор философских наук, доцент, заведующий кафедрой онтологии, логики и теории познания факультета философии Национального исследовательского университета — Высшая школа экономики
vporus@rambler.ru
- Сапогова Елена Евгеньевна** — доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии Тульского государственного университета
esapogova@yandex.ru
- Семенов Игорь Никитович** — доктор психологических наук, профессор кафедры общей и экспериментальной психологии Национального исследовательского университета — Высшая школа экономики и Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ
i_samenov@mail.ru
- Семенова Елена Михайловна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии факультета психологии Российского государственного социального университета (филиал в г. Минске)
Sem507@mail.ru
- Сироткина Ирина Евгеньевна** — кандидат психологических наук, научный сотрудник Института истории естествознания и техники Российской академии наук
Isiro@mail.ru
- Соколова Елена Евгеньевна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии факультета психологии Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова
ees-msu@mail.ru
- Фролов Юрий Иванович** — кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии и психологии развития факультета психологии Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова
Frolov.ui@gmail.com
- Янтцен Вольфганг** — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой специального обучения и инклюзии Бременского университета, специалист в области специальной педагогики и инклюзивного образования
akhutina@mail.ru

OUR AUTHORS

- Andreev Anton Sergeevich** – Ph.D. Student, Developmental Psychology Department, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology and Education, educational psychologist, State Educational Institution Gymnasium № 1569 «Constellation»
andreev-ac@rambler.ru
- Aristov Vladimir Vladimirovich** – Ph.D. in Physical and Mathematical Sciences, Professor, Head of the A. A. Dorodnitsyn Computing Center of the Russian Academy of Sciences
aristovvl@yandex.ru
- Akhutina Tatiana Vasievna** – Ph.D. in Psychology, Professor, Head of the Neuropsychology Laboratory, Faculty of Psychology, M.V. Lomonosov Moscow State University, Head of the Laboratory of Learning Difficulties Studies, Institute of Inclusive Education, Moscow State University of Psychology and Education
akhutina@mail.ru
- Bauer Elena Anatolievna** – Ph.D. in Psychology, Senior Research Fellow, Psychological Institute of Russian Academy of Education
rsmirr@mail.ru
- Belorusets Arseny Sergeevich** – Ph.D. Student, Developmental Psychology Department, Faculty of Psychology, M.V. Lomonosov Moscow State University, psychologist at the closed joint-stock company «Humanitarian Technologies Laboratory»
arsenny@mail.ru
- Gorina Ekaterina Yurievna** – Alumna, Department of Neuro- and Path-Psychology, Faculty of Psychology, M. V. Lomonosov Moscow State University, psychologist at the regional charitable public organization «Center for Curative Pedagogics»
ginora@ccp.org.ru
- Kabardov Mohamed Kanshobievich** – Ph.D. in Psychology, Professor, Deputy Director for Scientific Work, Psychological Institute of Russian Academy of Education, Head of the Laboratory of Psychophysiology and Differential Psychology, Head of General Psychology Department, Moscow State University of Psychology and Education
- Kazaryan Maria Yurievna** – Ph.D. in Psychology, Assistant at General Psychology Department, Faculty of Psychology and Sociology, Russian State Medical University
maria-kaz-n@rambler.ru
- Kosheleva Natalia Valerievna** – Ph.D. Student, Department of General and Experimental Psychology, Faculty of Psychology, Personal Assistant of the Provost, National Research University – Higher School of Economics
nathalie.74@mail.ru
- Kulagina Irina Yurievna** – Ph.D. in Psychology, Dean of Professional Development Faculty, Moscow State University of Psychology and Education
fpk405@mail.ru
- Leontiev Alexei Nikolaevich** – Ph.D. in Psychology
dleon@smysl.ru
- Odintsova Maria Antonovna** – Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Social Psychology Department, Faculty of Psychology, University of the Russian Academy of Education
Mari505@mail.ru

-
- Petrovsky Vadim Arturovich** – Ph.D. in Psychology, Professor, Personality Psychology Department, Faculty of Psychology, National Research University – Higher School of Economics, Associate Member of the Russian Academy of Education
petrovskiy@mail.ru
- Polyakov Evgeny Anatolievich** – Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Faculty of Extreme Psychology, Moscow State University of Psychology and Education
EP@cst`m.ru
- Porus Vladimir Natanovich** – Ph.D. in Philosophy, Associate Professor, Head of the Ontology, Logic and Epistemology Department, Faculty of Philosophy, National Research University – Higher School of Economics
vporus@rambler.ru
- Sapogova Elena Evgenievna** – Ph.D. in Psychology, Professor, Head of the Psychology Department, Tula State University
esapogova@yandex.ru
- Semyonov Igor Nikitovich** – Ph.D. in Psychology, Professor, Department of General and Experimental Psychology, Faculty of Psychology, National Research University – Higher School of Economics, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration
i_samenov@mail.ru
- Semenova Elena Mikhailovna** – Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Department of General Psychology, Faculty of Psychology, Russian State Social University (branch in Minsk)
Sem507@mail.ru
- Sirotkina Irina Evgenievna** – Ph.D. in Psychology, Research Fellow of the Institute of History of Science and Technology of the Russian Academy of Sciences
Isiro@mail.ru
- Sokolova Elena Evgenievna** – Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Department of General Psychology, Faculty of Psychology, M. V. Lomonosov Moscow State University
ees-msu@mail.ru
- Frolov Yuriy Ivanovich** – Ph.D. in Psychology, Assistant Professor, Developmental Psychology Department, Faculty of Psychology, M. V. Lomonosov Moscow State University
Frolov.ui@gmail.com
- Jantzen Wolfgang** – Ph.D. in Education, Professor, Head of Department of Special Education and Inclusion, University of Bremen, specialist in the field of special education and inclusive education
akhutina@mail.ru

Содержание

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ

| | |
|--|---|
| Поздравление по случаю юбилея Владимира Петровича Зинченко <i>В. В. Рубцов</i> | 2 |
| Владимиру Петровичу Зинченко — 80 <i>Юри Аллик, Талис Бахманн, Ааво Луук, Пеэтер Тульвисте</i> | 3 |
| Развитие жизнедеятельности В. П. Зинченко и его психологии рефлексирующего сознания и творческого акта <i>И. Н. Семенов</i> | 5 |

ДИСКУССИИ И ДИСКУРСЫ

| | |
|--|----|
| Мысли? — да! Но существую ли? <i>В. А. Петровский</i> | 12 |
| Тождество «Я» — конфликт интерпретаций <i>В. Н. Порус</i> | 27 |

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

| | |
|---|----|
| Динамика феноменов личностного эгоцентризма в подростковом возрасте <i>А. С. Андреев</i> | 36 |
| Портрет атеиста глазами современных студентов <i>Н. В. Кошелева, М. Ю. Казарян</i> | 42 |

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ

| | |
|---|----|
| Подходы к выделению структуры психологического возраста и их объяснительно-описательный потенциал по отношению к старости <i>А. С. Белорусец, Ю. И. Фролов</i> | 50 |
| Социальная депривация и дизонтогенез как условия развития личности подростка <i>И. Ю. Кулагина, Е. А. Поляков</i> | 61 |
| Экзистенциально-психологический анализ старости <i>Е. Е. Сапогова</i> | 75 |

КРОСС-КУЛЬТУРНЫЕ И ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

| | |
|--|----|
| Преодолевающие стратегии поведения белорусов и россиян <i>М. А. Одицова, Е. М. Семёнова</i> | 82 |
| Психология предубеждений в контексте межкультурного обучения <i>Е. А. Бауэр, М. К. Кабардов</i> | 90 |

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

| | |
|--|-----|
| Нарушения развития и инклюзия <i>Янтцен Вольфганг</i> | 98 |
| Оценка функций программирования и контроля у первоклассников: нейропсихологическое обследование, анализ ошибок на письме, опросник BRIEF <i>Е. Ю. Горина, Т. В. Ахутина</i> | 105 |

ПСИХОЛОГИЯ ИСКУССТВА

| | |
|---|-----|
| Танцеслово: анализ истории творческих взаимоотношений Есенина и Дункан <i>В. В. Аристов, И. Е. Сироткина</i> | 114 |
|---|-----|

АРХИВ

| | |
|---|-----|
| Колыбель психологии деятельности (предисловие к публикации текста <i>А. Н. Леонтьева «Харьковская психологическая школа» /Справка/)</i> <i>Е. Е. Соколова</i> | 127 |
| Харьковская психологическая школа (Справка) <i>А. Н. Леонтьев</i> | 134 |

| | |
|--------------------------|-----|
| <i>Наши авторы</i> | 139 |
|--------------------------|-----|

Contents

MEMORABLE DATES

| | |
|--|---|
| Greetings on Vladimir Petrovich Zinchenko's Anniversary <i>V. V. Roubtsov</i> | 2 |
| Vladimir Petrovich Zinchenko 80's birthday <i>Yuri Allik, Talis Bachmann, Aavo Luuk, Peeter Tulviste</i> | 3 |
| Developments of V. P. Zinchenko's creative activity: the psychology of reflexive consciousness and creative action <i>I. N. Semyonov</i> | 5 |

DISCUSSIONS AND DISCOURSES

| | |
|--|----|
| Do I think? – yes! But do I exist? <i>V. A. Petrovsky</i> | 12 |
| Identity of the Ego: conflicting interpretations <i>V. N. Porus</i> | 27 |

EMPIRICAL RESEARCH

| | |
|---|----|
| Dynamics of personal egocentrism phenomena in adolescence <i>A. S. Andreyev</i> | 36 |
| The portrait of atheist in the eyes of contemporary students <i>N. V. Kosheleva, M. Yu. Kazaryan</i> | 42 |

THE PROBLEMS OF DEVELOPMENT

| | |
|---|----|
| Definitions of the structure of psychological developmental periods: explanatory and descriptive potential in application to old age <i>A. S. Belorusets, Yu. I. Frolov</i> | 50 |
| Social deprivation and dysontogenesis as developmental settings for adolescent personality <i>I. Yu. Kulagina, E. A. Polyakov</i> | 61 |
| Existential psychological analysis of old age <i>E. E. Sapogova</i> | 75 |

CROSS-CULTURAL AND ETHNOPSYCHOLOGICAL RESEARCH

| | |
|---|----|
| Coping strategies in Byelorussians and Russians <i>M. A. Odintsova, E. M. Semyonova</i> | 82 |
| The psychology of prejudice in the multicultural learning context <i>E. A. Bauer, M. K. Kabardov</i> | 90 |

SPECIAL PSYCHOLOGY

| | |
|--|-----|
| Developmental disorders and inclusion <i>Jantzen Wolfgang</i> | 98 |
| Assessing programming and control in first graders: neuropsychological examination, analysis of writing mistakes, BRIEF questionnaire <i>E. Yu. Gorina, T. V. Akhutina</i> | 105 |

PSYCHOLOGY OF ART

| | |
|--|-----|
| Danceword: to the history of the Yesenin-Duncan creative relationship <i>V. V. Aristov, I. E. Sirotkina</i> | 114 |
|--|-----|

ARCHIVE

| | |
|--|-----|
| Cradle of activity approach in psychology (foreword to A. N. Leontiev's text «Kharkov psychological school» /Summary information/) <i>E. E. Sokolova</i> | 127 |
| Kharkov school of psychology <i>A. N. Leontiev</i> | 134 |

| | |
|--------------------------|-----|
| Our authors | 141 |
|--------------------------|-----|