

ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Том 2

Проблема сознания в трудах
С.Л. Рубинштейна, Д.Н. Узнадзе, Л.С. Выготского

Проблема деятельности в отечественной психологии

Исследование мышления и познавательных процессов

Творчество, способности, одаренность

Материалы

*Всероссийской юбилейной научной конференции,
посвященной 120-летию со дня рождения
Сергея /Леонидовича Рубинштейна*

15-16 октября
2009 г.

Ответственный редакторы:

А.Л. Журавлев
И.А. Джидарьян
В.А. Барабанщиков
В.В. Селиванов
Д.В. Ушаков



Институт психологии РАН

Коллектив авторов
Психология человека в
современном мире. Том 2.
Проблема сознания в трудах С.
Л. Рубинштейна, Д. Н. Узнадзе,
Л. С. Выготского. Проблема
деятельности в отечественной
психологии. Исследование
мышления и познавательных
процессов. Материалы
Всероссийской юбилейной
научной конференции,
посвященной 120-летию со дня
рождения С. Л. Рубинштейна,
15–16 октября 2009 г.

Психология человека в современном мире. Том 2. Проблема сознания в трудах С. Л. Рубинштейна, Д. Н. Узнадзе, Л. С. Выготского. Проблема деятельности /Ответственные редакторы: А. Л. Журавлев, И. А. Джидарьян, В. А. Барабаничиков, В. В. Селиванов, Д. В. Ушаков: Институт психологии РАН; Москва; 2009
ISBN 978-5-9270-0169-9

Аннотация

Данный сборник научных трудов – материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения выдающегося отечественного психолога Сергея Леонидовича Рубинштейна (1889–1960). Представленные материалы являются тематическими и посвящены обсуждению проблем сознания в трудах С. Л. Рубинштейна, Д. Н. Узнадзе, Л. С. Выготского, проблеме деятельности в отечественной психологии, исследованиям мышления и познавательных процессов, творчества, способностей и одаренности.

В формате a4.pdf сохранен издательский макет.

Содержание

Часть 1	7
М. С. Балиашвили (Тбилиси, Грузия)	7
Е. В. Гордиенко (Красноярск)	14
И. В. Имедадзе, Р. Т. Сакварелидзе (Тбилиси, Грузия)	28
В. Г. Калашников (Стерлитамак)	42
Т. В. Корнилова (Москва)	53
Д. А. Леонтьев (Москва)	72
М. Д. Няголова (Велико Тырново, Болгария)	90
А. М. Поляков (Минск, Беларусь)	95
В. П. Седов (Магнитогорск)	109
Е. А. Стебляк (Омск)	121
Часть 2	132
Т. Ф. Базылевич (Москва)	132
Н. А. Добровидова (Самара)	145
О. И. Ефремова (Таганрог)	162
В. С. Ивашкин, В. В. Онуфриева (Владимир)	176
Конец ознакомительного фрагмента.	189

**Психология человека в
современном мире. Том 2
Проблема сознания в
трудах С. Л. Рубинштейна,
Д. Н. Узнадзе, Л.
С. Выготского
Проблема деятельности в
отечественной психологии
Исследование мышления и
познавательных процессов
Творчество, способности,
одаренность**

**Материалы Всероссийской юбилейной
научной конференции, посвященной
120-летию со дня рождения
С. Л. Рубинштейна, 15–16 октября 2009 г.**

Ответственные редакторы: *А. Л. Журавлев, И. А. Джидарьян, В. А. Барабанищikov, В. В. Селиванов, Д. В. Ушаков*

Часть 1

Проблема сознания в трудах С. Л. Рубинштейна, Д. Н. Узнадзе, Л. С. Выготского

М. С. Балиашвили (Тбилиси, Грузия)

Объективация «Я» и депрессия

Философское единство подходов к определению предмета психологии через субъект в теориях Д. Н. Узнадзе и С. Л. Рубинштейна является показателем истинности их методологического хода мысли. Одним из центральных понятий в теории Узнадзе является понятие объективации, через которое раскрывается соотношение субъекта и объекта.

Крайним выражением проблематичности Я и, следовательно, объективации Я можно считать депрессию. Неотступные мысли о себе, сомнения в собственных возможностях, жизненной перспективе и другие подобные мысли и чувства, главенствующие в симптоматике депрессии, указывают именно на объективацию Я. Переструктурирование Я-концепции является попыткой снять проблематичность Я, восстановить психологическое равновесие и продолжить

жизнь.

В понимание психологических механизмов депрессии значительный вклад внесла *теория объектного самосознания*. Согласно этой теории, фокусирование внимания на себе непосредственно вызывает процесс самооценки: субъект производит сравнение своего актуального состояния со своим же стандартом, релевантным для данной ситуации. Предполагается, что если субъект превосходит этот стандарт, фокусирование внимания на себе вызывает позитивное аффективное состояние, когда же удовлетворить стандарт ему не удастся, возникает негативное аффективное состояние.

В лабораторных условиях фокусирование внимания на себе провоцируется посредством зеркала, монитора, видео- и аудиозаписи. Эти технические средства позволяют субъекту увидеть себя со стороны, т. е. в качестве объекта. В нелабораторных условиях самофокусирование вызывает, главным образом, внимательный взгляд или оценка, исходящая от людей.

Эта теория стимулировала довольно большое число исследований, в целом подтверждающих эту теорию. Как оказалось, фокусирование внимания на себе: 1) увеличивает соответствие между взглядами и поведением субъекта; 2) улучшает целый ряд действий, т. е. обладает фасилитирующим влиянием; 3) усиливает имеющиеся в данный момент эмоциональные состояния – будь то радость или страх.

Эти и другие эффекты объективации Я широко применя-

ются в программах по преодолению депрессии, являющейся самым распространенным душевным расстройством, затрагивающим Я.

Фокусирование на Я не проходит бесследно. Существует мнение, что чрезмерное фокусирование на Я усиливает негативные чувства, снижает самооценку, ухудшает исполнительские навыки и завершается формированием и принятием новой, гораздо более заниженной самооценки. Подобная самооценка освобождает человека от давления ранее поставленных, но недостижимых целей: происходит их обесценивание и переход к другим, более реалистическим целям. Иными словами, поскольку субъекту не удалось изменить и подчинить себе внешние обстоятельства, он меняется сам, подчиняет себя, в широком смысле, внешним обстоятельствам (Duval, Wicklund, 1972, p. 30–35).

Проведенные исследования по обозначенной проблеме включают: неформальное клиническое наблюдение и описание, кросс-серийные и лонгитюдные корреляционные исследования с использованием клинической выборки; лабораторные исследования со страдающими депрессией лицами. Многочисленные исследования подтверждают возросшее, пролонгированное фокусирование на Я при депрессии, независимо от того, достигает она клинического уровня или остается на субклиническом. На основе экспериментальных данных делается вывод, что фокусирование на Я опосредствует аффективные флуктуации.

Примечательно, что ни в одном исследовании не показано, какое влияние оказывает объективация Я непосредственно на состояние депрессии, т. е. на уровень уже имеющейся депрессии. На наш взгляд, следует ответить на этот вопрос и только после этого уточнять механизм и конкретные детали. Так как отдельные признаки депрессивного состояния присущи и практически здоровым людям, мы сочли возможным привлечь их в качестве испытуемых.

Процедура исследования

Испытуемым была роздана разработанная А. Беком шкала депрессии, BDI.

В эксперименте участвовали 60 испытуемых, в возрасте 20–35 лет. Эксперимент проводился в два этапа.

На первом этапе испытуемые заполняли шкалу BDI.

На втором этапе те же испытуемые с интервалом в одну неделю заполняли ту же шкалу в условиях объективации Я, т. е. перед установленным на столе зеркалом.

На основе полученных данных были выделены две категории испытуемых: с низким и высоким показателем депрессии. Эти две категории соответствуют двум уровням: низкому и высокому – из 5-ти уровней депрессии, выделенных в результате стандартизации BDI на грузинской популяции (очень низкий – 0–9 баллов; низкий – 10–15 баллов; средний – 16–21; высокий – 22–27; очень высокий – свыше 28 баллов).

Влияние зеркала на изменение показателей депрессии в этих двух группах, приводится в таблице 1.

Таблица 1

Средние групповые показатели испытуемых с различными уровнями депрессии в условиях зеркала и без него

	Общие групповые показатели депрессии	
	Низкие	Высокие
Без зеркала	11,3	22,7
С зеркалом	10,3	18,6
	t = 2,1	t = 9,3
	p < 0,05	p < 0,05

Как видно из таблицы, показатели депрессии снизились как в группе с низкой, так и в группе с высокой депрессией. Но снижение статистически значимо только во второй группе. Принимая во внимание, что BDI не является клинической шкалой и применяется для определения депрессивных тенденций и что низкие показатели на этой шкале означают их отсутствие, полученный результат становится более ясным: объективация Я приводит к понижению показателя депрессии у испытуемых с депрессивными тенденциями.

Рассмотрение полученных результатов

Снижение показателей депрессии у склонных к депре-

сии лиц – довольно неожиданный результат. Получается, что объективация Я не только не обостряет депрессивное состояние, но даже облегчает его. Исходя из этого, потребуют пересмотра принципы и методы лечения депрессии. Предполагалось, что раз избыточное фокусирование на Я вызывает или обостряет состояние депрессии, психотерапия, направленная на инсайт, анализ переживаний не только малоэффективна, но может даже нанести вред.

Таким образом, наш полностью противоположный теории объектного самосознания результат – снижение показателей депрессии у склонных к депрессии лиц, а также полученный нами ранее результат – повышение самооценки в результате объективации Я – позволяет считать, что у практически здоровых людей зеркало не выполняет функции «критического ока», напротив, несет в себе положительный заряд (Балиашвили, 2002, с. 45–46).

Выводы

Объективация Я снижает показатели депрессии у склонных к депрессии лиц.

Снижение показателей депрессии у склонных к депрессии лиц противоречит существующим в литературе данным о том, что объективация Я усиливает связанные с депрессией чувства и переживания.

Литература

Балиашвили М. С. Роль объективации Я в регуляции поведения: Автореферат дис. ... докт. психол. наук. Тбилиси, 2002.

Duval Sh., Wicklund R. A Theory of Objective Self-Awareness. N. Y. – London: Academic Press, 1972.

Е. В. Гордиенко (Красноярск)

Проблема экспектаций в психологической науке: история и современность

В современном обществе личность оказывается в сложной ситуации, которая заключается не только в кардинальных, но и в незначительных политических, экономических, социальных изменениях в стране и мире. В изменяющейся социальной обстановке происходит разрыв привычных отношений, размывание традиционной системы ценностей, смена характера и приоритетов во взаимоотношениях, в результате чего меняется сознание личности.

Вследствие этого в психологии личности обострился интерес к проблемам реального сознания мыслящей личности, проявляющегося в ее поведении, отношениях, взаимодействии с социальным окружением.

Усвоение общественного поведения, нравственных ценностей находит свое выражение в системе личностных ценностей, в частности, ожидаемых оценок. В основе их формирования лежит потребность личности организовать свою жизнь, деятельность и взаимоотношения с людьми в соответствии с требованиями, которые предъявляются ей со стороны окружающих.

По нашему мнению, в определенной мере эта потребность находит выражение в ожидаемой личностью оценке окружающих. Соотнесение себя с социальными ожиданиями других людей влияет на самовосприятие и самоотношение личности в окружающей среде и находит отражение в ее ожидаемых оценках. Все перечисленные выше процессы можно отнести к области сознания.

В исследовании мы опираемся на теоретические позиции С. Л. Рубинштейна и его школы. Со времени создания теорий сознания Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Д. Н. Узнадзе, получивших уже статус классических, прошли десятилетия. В настоящее время перед психологией стоит новая задача – исследовать, объяснить состояние реального сознания личности нашего изменяющегося общества.

Через принцип единства сознания и деятельности, выделенный С. Л. Рубинштейном, раскрывается принадлежность сознания действующему субъекту, который относится к миру благодаря наличию у него сознания. Ученый определяет сознание (и психику в целом) как единство знания и переживания, отражения и отношения, тем самым преодолевая гносеологизацию сознания, которая стала доминировать в официальной философии.

Генезис и диалектика трех отношений субъекта – к миру, к другим и самому себе – вскрывают основу самосознания и рефлексии сознания индивида. Соотнесение сознания

с нижележащими уровнями психики позволяет понять его роль как их регулятора, а также как регулятора целостной деятельности субъекта в его соотношении с миром.

Это положение о регуляторной функции сознания также является отличительным признаком концепции С. Л. Рубинштейна. Сознание не просто высшее личностное образование, оно осуществляет три взаимосвязанные функции: регуляцию психических процессов, регуляцию отношений и регуляцию деятельности субъекта. Сознание, таким образом, высшая способность действующего субъекта (Рубинштейн, 1998, с. 656–657).

Развивая точку зрения С. Л. Рубинштейна, К. А. Абульханова включила в структуру индивидуального сознания ту составляющую, которую выделил Дж. Мид, а в последующем социальные психологи обозначили как экспектацию, т. е. ожидание отношений других людей ко мне. Конкретному исследованию была подвергнута структура сознания, включающая три составляющих – ее отношения к другим, к себе и других ко мне (т. е. экспектация). Введение экспектации в структуру сознания также отвечало бахтинской идее о диалоговом характере сознания (Абульханова, 1999, с. 59). Данная идея заключается в том, что наше сознание существует во внутреннем диалоге: мы осознаем себя личностью, вырабатываем отношение к себе опосредованно, формируем и отстаиваем личные позиции, но это происходит тогда, когда мы наблюдаем за собой, наблюдаем за другими и представ-

ляем себя, свой образ в «глазах других». И именно диалогичность сознания имеет большое значение в создании нашего «образа Я» как ядра индивидуального сознания личности.

Для нормального сознания и его закономерной организации характерно наличие трех составляющих: отношение к себе, к другим и, наконец, ожидание отношения других к себе. На первый взгляд, отмечает К. А. Абульханова, третье отношение нельзя включить в структуру индивидуального сознания, потому что отношение других людей к данному человеку от него не зависит и является *их* отношением к нему, т. е. внешним для него. На самом же деле, в сознании возникла и существует своеобразная способность «отклика» на это отношение, т. е. ожидание, предвидение, желание того, как другие отнесутся ко мне. Описывая триадическую структуру сознания, К. А. Абульханова опиралась на эту идею М. М. Бахтина, так же как на идеи С. Л. Рубинштейна о трех ведущих жизненных отношениях, на идеи Дж. Мида и др. Однако обнаружилось, что теоретически построенная для всех людей структура сознания – это одно, а реальные структуры сознания конкретных людей, живущих в ту или иную эпоху, – это совсем иное. Они претерпевают деформацию в силу социального давления, социального способа жизни в данном обществе (Абульханова, 1999, с. 129).

Определив сознание как жизненную способность личности, К. А. Абульханова предполагает, что можно говорить не только о способности к социальному мышлению, но и о по-

требности в нем. Экспектации выражают потребность человека в отношении к нему других людей, выражающуюся во мнениях о его личности, оценках его поведения, его отношения к людям.

По мнению К. А. Абульхановой, функциональными образующими социального мышления (кроме возможных других) являются такие процедуры, как проблематизация, интерпретация, репрезентация и категоризация.

Кроме вышеназванных образующих социального мышления, можно считать важнейшей его общей характеристикой коммуникативность. Как пишет К. А. Абульханова, коммуникативность мышления личности имеет, по крайней мере, три все более усложняющихся качества, или способности, и все они воплощаются в механизме экспектации. Первое состоит в самой мысленной адресованности к другому человеку, в оценке его позиции и в учете его самого при мысленном рассмотрении проблемы. Второе состоит в предвосхищении, т. е. в прогнозировании, в ожидании мнений другого человека, его оценок, понимания, суждений. Наше представление о том, что думает о нас другой, может совсем не совпадать с тем, что он думает на самом деле. Третье качество социального мышления состоит в степени развития способности и склонности к диалогу. Это уже не сама по себе особенность сознания, но интеллектуальная способность личности (Абульханова, 1991, с. 213).

Экспектация – понятие и механизм, изучавшийся пре-

имущественно в социальной психологии. Иногда экспектация сближалась с понятием установки. Однако понятие экспектации может рассматриваться как самостоятельный механизм, отличный от социальной установки, и стать предметом собственно психологического исследования.

Одним из первых раскрыл механизм экспектации Дж. Мид, считавший, что представления о «Я» и «концепция Я», обобщая, включает образ «Я» в глазах других людей. Понятие экспектации объединяет два основных аспекта: аспект ожидания, предвосхищения, идеального представления и аспект принятия данным субъектом, его включения в свое «Я» оценок, представлений об этом «Я» других людей.

Дж. Мид, а вслед за ним и психологи, принадлежащие к интеракционистскому направлению (Г. Блумер, Ч. Кули, М. Кун, А. Роуз, А. Стросс, Т. Шибутани и др.), выделяют три основных компонента в структуре личности: *I* (я), *me* (меня, т. е., каким меня должны видеть другие) и *self* («самость» человека, личность). Их взаимоотношение таково: *self* состоит из *I* и *me*.

Me представляет собой инкорпорирование другого в сознание личности, организованный набор установок и определений, экспектаций. В любой ситуации *me* включает генерализованного другого и зачастую какого-либо конкретного другого.

Для нас особый интерес представляет влияние на символический интеракционизм шотландской школы, особенно

работы А. Смита, который одним из первых предпринял попытку социально-психологического исследования. В «Теории моральных чувств» (1752) задолго до Ч. Кули и Дж. Мида он писал, что отношение индивида к себе, его самооценка зависит от зеркала, функцию которого выполняет общество. Глядя в это зеркало, мы можем «глазами других людей изучать свое собственное поведение». Далее А. Смит развивал мысль о том, что мы судим о себе и своих поступках во многом так, как нам кажется, об этом судят другие.

В современной науке Т. Шибутани связывал экспектации, представления «Я глазами другого» с Я-концепцией, развивающейся в социальном взаимодействии. Дж. Мид утверждал, что каждый человек формирует Я-концепцию, оценивая свои субъективные переживания с коллективной точкой зрения. Следовательно, то, как человек рассматривает самого себя, должно быть отражением того, что, по его мнению, думают другие, хотя совершенно не обязательно, чтобы они действительно так думали (Шибутани, 1998, с. 203).

Данное утверждение было подвергнуто проверке исследованиями американских социологов Ф. Миямото и С. Дорнбуш. Каждому испытуемому предложили: а) оценить самого себя; б) оценить каждого из других членов экспериментальной группы; в) определить, как его будут оценивать другие члены группы; г) определить, как другие люди его оценивают. Оценка проводилась по критериям: умственные способности, самоуверенность, физическая привлекательность,

обаятельность. Исследование показало, что самооценка соответствует ожидаемой оценке, приписываемой другим, но реальная оценка другого оказывается несколько отличной.

Требования, которые человек предъявляет к себе, подкрепляются ожиданиями других людей. Каждый человек включен в сеть социальных взаимоотношений. Благодаря тому, что он есть тот, кто он есть, человек ожидает, что другие будут обращаться с ним определенным образом.

В своей жизни каждый человек играет несколько ролей, в каждой ситуации он действует согласно роли, в результате у него возникают различные Я-образы. Как же тогда формируется единая Я-концепция? Предпосылками служит отчасти непрерывность его опыта, а отчасти тот факт, что он смотрит на себя, выходя за пределы частных точек зрения всех групп, в которые он был вовлечен. Большинство людей имеет более или менее интегрированную систему взглядов, в которой объединяются различные усвоенные ранее значения. Такая система взглядов становится все более и более содержательной по мере того, как человек участвует во все большем числе групп. Оценки самого себя с точки зрения тех, с кем встречается человек дома, по соседству, на работе, постепенно интегрируются в единое целое. Следует предположить, что, хотя Я-концепция формируется и под влиянием других переменных, степень интеграции Я-концепции человека в значительной степени зависит от интеграции социальной системы, в которой он участвует. Я-концепции – это

значения, в которых соединились ожидаемые реакции других людей. Именно благодаря устойчивым реакциям других людей у человека вырабатывается чувство своей определенности, и его Я-концепция поддерживается и подкрепляется постоянством этих ожидаемых реакций.

Следует заметить, что экспектации в процессе общения изучались и отечественными психологами: М. Л. Гомелаури, А. А. Бодалевым и др. Однако проблема экспектации оценок изучена не столь полно. Эту проблему (ожидания оценок) изучал А. В. Петровский, который выдвинул положения о том, что самовосприятие личности зависит от сопоставления того, что человек видит в себе (самооценка), с тем, что он видит в других (оценка индивидом окружающих), и с тем, что, по его предположению, видят в нем другие (ожидаемая оценка).

В существующих работах, затрагивающих проблему экспектации, прежде всего подчеркивается нормативная роль этого механизма: видя себя «со стороны», «объективно», «в представлениях других людей» индивид воспринимает нормы поведения, переживания, усваивает способы социального контроля над собой (Я. Л. Коломинский, С. А. Будасси, А. В. Мнушкина и др.). И хотя подчеркивается неосознаваемость, неопределенность этого механизма, он скорее оказывается механизмом ролевого поведения, чем индивидуального самоопределения. Во всяком случае, этот вопрос остается не определенным.

Между тем с психологической точки зрения очевиден индивидуализированный характер экспектаций, что обнаружено в нашем исследовании. Личность совершает свой выбор: на чьи представления она предпочитает ориентироваться, а чьи – игнорирует. Этот выбор, по-видимому, определяется, прежде всего, значимостью других людей. Для разных людей круг значимых других оказывается различным. Для одних наиболее значимыми оказываются друзья, для других – родные, для третьих – коллеги по любимой работе. Можно допустить, что круг значимых людей меняется на протяжении жизни: вначале это семья, затем друзья, позднее – коллеги. Однако и для зрелого человека по-иному, чем в детстве, сохраняется значимость семьи (мужа, жены, детей) и по-новому выступает значимость родителей.

Психолог А. П. Копылова в своем исследовании отмечает, что в процессе участия в различных видах совместной деятельности возникает и формируется мнение каждого члена группы о своей личности. О том, как относятся к человеку другие, он получает возможность судить по тому, как его оценивают другие, и что он представляет собой в их глазах как личность. В результате складывающихся представлений о себе, формирующихся в опыте оценочного отношения к своему «Я» (оценки другими способностей, физических характеристик и других данных), у человека начинает формироваться конструкт ожидаемого «Я» (Копылова, 1975, с. 91).

Ожидаемое «Я» в сознании индивида может быть пред-

ставлено как целостная структура. Вместе с тем ожидаемая оценка может быть представлена и как некоторая совокупность мнений о себе, состоящая из оценочных отношений, сложившихся в различных видах деятельности, в различных сферах общения. Т. е. система ожидаемых оценок в своем структурном выражении может состоять из различного уровня ожидаемых оценок, но в сознании индивида выступать в качестве целостного интегративного образования.

Если говорить о функциональном назначении системы ожидаемых оценок, то эта система, как и самооценка, определяет стратегию и тактику поведения человека в период адаптации (и не только) его к новой группе.

Структурность ожидаемой оценки обусловлена генезисом ее формирования. Общеизвестно, что в дошкольном и младшем школьном возрасте самооценка как таковая у ребенка еще слабо развита. Обобщенное представление о нормативных характеристиках личности у детей в этом возрасте формируется на основании оценок, которые дают окружающие тем или иным фактам. Это означает, что источником основных категорий сознания, включающих в себя систему ценностей личности, выступают социальные ожидания окружающих ребенка людей. Таким образом, представления ребенка о том, каков он в глазах других, как будут оценены те или иные его действия, поступки, идут извне, от взрослых и в силу этого принимают императивный характер. Складывающееся у ребенка восприятие оценок его личности други-

ми формируется в систему ожидаемых оценок. Закладываются предпосылки ожидаемых оценок еще в детстве, становясь обобщенными и переходя во внутренний план к зрелому возрасту. Можно сказать, что ожидаемая оценка является составляющей структуры индивидуального сознания.

Многослойность образа «Я», существующего в сознании индивида, порождает неоднозначность ожидаемых им оценок. Ожидаемое оценочное отношение к себе может рассматриваться по различным основаниям: с точки зрения психологических характеристик, социального положения, других фактов психологической реальности.

Ожидаемая оценка как некое целостное образование, подобно самооценке, может существовать лишь в представлении человека о себе, сложившемся на основе ожидаемых оценок в различных сферах деятельности. Сформированная ожидаемая оценка, как и самооценка, представляет собой определенный этап развития самосознания, заключающийся как в познании себя, так и в определенной оценке своих сил и возможностей через призму отношений к личности других.

Будучи внешней и имея в прошлом опыте конкретный источник, ожидаемая оценка в дальнейшем становится обобщенной и переходит во внутренний план, становясь одним из компонентов оценочного отношения человека к себе. Однако, как показывают исследования, сама оценка находится в сложном соотношении с оценкой окружающих. Высокая

самооценка может блокировать потребность в учете мнения окружающих людей, и, наоборот, низкая – чрезмерно завышать эту роль, усиливая экспектацию.

Таким образом, проанализировав психологическую литературу по проблемам экспектаций, можно сделать следующие выводы. Экспектации есть механизм, отражающий избирательное отношение личности к оценкам окружающих и к ним самим, и зависящий от качеств личности и ее самооценки, т. е. экспектации имеют индивидуализированный характер. Проблема экспектаций разрабатывается в науке сравнительно недавно, хотя и была заявлена уже более века назад. Тем более важно продолжение этих исследований в сложный период, переживаемый российской личностью, когда происходит разрушение одних и формирование других отношений.

Литература

Абульханова К. А. Социальное мышление личности // Современная психология: Состояние и перспективы исследований. М., 2002. Ч. 3. С. 88–103.

Абульханова К. А., Воловикова М. И. Психосоциальный и субъектный подходы к исследованию личности в условиях социальных изменений // Психологический журнал. 2007. Т. 28. С. 5–14.

Абульханова-Славская К. А. Психология и сознание лич-

ности: избранные психологические труды. М., 1999. С. 224.

Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М., 1991. С. 299.

Копылова А. П. Динамика личностных оценок в условиях вхождения в новый коллектив: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1975. С. 126.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 1998. С. 688.

Рубинштейн С. Л. Человек и мир. М., 1997. С. 191.

Шибутани Т. Социальная психология. Ростов-на-Дону, 1998. С. 544.

**И. В. Имададзе, Р. Т. Сакварелидзе
(Тбилиси, Грузия)**

**Принцип развития и проблема
бессознательного в трудах
Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна,
Д. Н. Узнадзе и З. Фрейда**

Развернутая теория сознания предполагает систему взглядов на бессознательное психическое. В этом отношении теории Выготского, Рубинштейна и Узнадзе существенно отличаются друг от друга. Что их действительно объединяет, это убежденность в существовании такой реальности. Но какова природа этой реальности, каковы ее структурные и функциональные характеристики – вот что должно быть показано в концепции бессознательного. Если говорить о теории Выготского, то она, как нам кажется, не содержит отрефлексированную систему представлений о бессознательном психическом. В ней можно обнаружить несколько общих замечаний, под которыми, несомненно, подписались бы и Рубинштейн, и Узнадзе. Вот наиболее важные и интересные из них: «Прежде чем описывать и классифицировать явления подсознательного... должны знать, оперируем ли мы при этом чем-то физиологическим или психическим, необ-

ходимо доказать, что бессознательное есть вообще психическая реальность. Иначе говоря, прежде чем решать проблему бессознательного как психологический вопрос, надо решить ее как вопрос самой психологии» (Выготский, 1982, с. 339–340). Вопрос этот Выготским решается в том духе, что психология изучает психику, как сложный, целостный психофизиологический процесс, «который совершенно не покрывается его сознательной частью, а потому... в психологии совершенно законно говорить и о психологически бессознательном: бессознательное есть потенциально-сознательное» (там же, с. 146). И далее ставится вопрос, может ли явление, обладающее всеми свойствами психического, не будучи сознательным переживанием, непосредственно производить действие, как это утверждал Фрейд? Ответ Выготского отрицателен, поскольку на это не способно и сознательное психическое явление. Ведь «во всех случаях, когда психическим явлениям приписывается действие, речь идет о том, что действие произвел весь психофизически целостный процесс, а не одна его психическая сторона. Таким образом, уже сам характер бессознательного, заключающийся в том, что оно оказывает влияние на сознательные процессы и поведение, требует признания его психофизическим явлением» (там же).

Узнадзе, несомненно, подтвердил бы, что бессознательное представляет собой психофизическую целостность (целостная природа установки), которое, как таковое, произво-

дит сознательные процессы и поведение (установка как основа деятельности). Но у Узнадзе эти положения – составная часть общепсихологической концепции, системообразующим фактором которой является бессознательное явление, обозначаемое термином «установка». Данная система представлений охватывает широкий круг проблем, связанных с онтологическими и функциональными характеристиками бессознательного (установки). В ней разработаны конкретные вопросы взаимосвязи данной категории с категориями сознания (*объективации*), поведения (*деятельности*) и личности (*субъекта*). Одним словом, теория установки есть общепсихологическая концепция бессознательного.

Представления Рубинштейна о бессознательном имеют более конкретный характер, чем у Выготского, хотя и они не восходят до уровня специальной теории. Констатируя принципиальную позицию, что «бытие психическое не исчерпывается его данностью сознанию» (Рубинштейн, 1940, с. 9), Рубинштейн прямо указывает на реальность, которая, на его взгляд, покрывается понятием бессознательного – «это переживание, в котором не осознан предмет его вызывающий» (там же, с. 8). Иначе говоря, не то, что бы мы «не знали», «не испытывали» переживание (что, согласно автору, было бы противоречиво и бессмысленно); неосознанным является не само переживание как таковое, а то, к чему оно относится. Если иметь в виду такое переживание как чувство, то его бессознательность проявляется в отсутствии соотно-

сенности с предметом или лицом, на которое оно направлено и которое его вызывало. Прямо говорится, что настроение часто создается вне контроля сознания, т. е. бессознательно. Словом, если я в плохом настроении, но не знаю, чем оно вызвано, то данное состояние квалифицируется, как бессознательное. Реальность существования подобного бессознательного переживания «как психического факта – в его действительности, в его реальном участии в регулировании поведения» (Рубинштейн, 1957, с. 277).

То, что такое переживание реально и действенно, едва ли подлежит сомнению, но можно ли его считать бессознательным – это еще вопрос. Во всяком случае, большинство специалистов, по-видимому, ответили бы на него отрицательно. Так, в частности, поступили бы психоаналитики во главе с самим Фрейдом. Он посчитал бы такое понимание бессознательного примером поиска бессознательного в сознании. Таковыми являются указания на низшие ступени сознания, слабые или туманные представления и переживания в качестве бессознательных феноменов. Чувство, лишенное определенности в смысле своей причины, и есть пример подобного переживания, находящегося в сфере сознания, но никак не бессознательного, поскольку о нем человек «знает» из непосредственного опыта, он его «испытывает». По Фрейду, «бессознательное представление есть такое представление, которого мы не замечаем, но присутствие которого мы должны тем не менее признать на основании посторонних при-

на ков и доказательств» (Фрейд, 2001, с. 43). Вышеотмеченное представление (т. е. переживание), пусть даже беспричинное, – это феномен сознания.

Комментарий Узнадзе был бы, скорее всего, схожим. Но между его позицией и позицией Фрейда есть существенная разница, отрефлексируемая самим автором теории установки. Бессознательное – это нечто психическое, не являющееся переживанием. Так же, как и для Рубинштейна, для Узнадзе словосочетание «бессознательное переживание» противоречиво и бессмысленно, тогда как Фрейд уверенно говорит о бессознательных представлениях, мыслях, чувствах, стремлениях, намерениях, т. е. переживаниях. Бессознательное – это обычное переживание, выдворенное за пределы сознания, иначе говоря – переживание минус сознание. Именно так характеризует точку зрения Фрейда Узнадзе, считая ее неприемлемой, так как «наши представления и мысли, наши чувства и эмоции, наши акты волевых решений представляют собой содержание нашей сознательной психической жизни, и когда эти психические процессы начинают проявляться и действовать, они по необходимости сопровождаются сознанием» (Узнадзе, 1961а, с. 41).

Автор теории установки в нескольких работах высказал свои замечания по поводу фрейдовского понимания бессознательного. По его мнению, понятие бессознательного в психоанализе охватывает лишь репрессированные содержания, природа и структура которых тождественны аналогич-

ным содержаниям сознания. Это те же переживания, но о них индивид уже не ведает. Но поскольку переживание на то и переживание, что дает о себе знать (т. е. сознается), то бессознательные психические содержания есть нечто невозможное. Но даже будь это возможно, такое понимание бессознательного бесполезно для решения вопроса, наиболее интересующего Узнадзе, – *вопроса развития психики*. Решая этот ключевой для теории установки вопрос, «мы должны допустить наличие какой-то формы существования психики, которая не совпадает с сознательной формой ее существования и, нужно полагать, предшествует ей» (Узнадзе, 1961а, с. 6). Ясно, что репрессированное бессознательное, имея первоисточником сознание, ни логически, ни фактически не может выступать в качестве искомой первичной ступени психической организации.

Идентифицируя установку и бессознательное, Узнадзе высказывается в том смысле, что *понятие бессознательного – лишнее понятие*, и оно с успехом может быть заменено понятием установки, имеющим большую определенность и достоверность. Свою теорию Узнадзе сопоставляет толь ко с психоанализом, не видя более серьезного учения о бессознательном в мировой науке. Тем не менее, и фрейдовское понимание бессознательной психики не может быть принято, поскольку, во-первых, оно, будучи репрессированной психикой, вторично по отношению к сознанию, а поэтому не может быть использовано для обоснования факта наличия

развития в психике. Во-вторых, оно подразумевает переживания, живущие и действующие вне поля сознания, что, по мнению Узнадзе, является нонсенсом.

Оба эти положения можно оспорить. Дело в том, что в психоанализе бессознательная сфера не исчерпывается вытесненной из сознания психикой. В последних работах Фрейд даже указывает на четыре функциональных качества бессознательной психики: предсознательное, вытесненное, архаическое наследие и собственно бессознательное (Какабадзе, 1982). Последняя форма психики всегда и обязательно бессознательна. Остальные находятся в различных отношениях с сознанием. Особенность их генезиса в том, что некогда они были содержанием сознания и обладают способностью возвратиться обратно. Именно в отношении такого бессознательного и справедлива критика Узнадзе, согласно которой понятие бессознательного Фрейда не годится для решения вопроса генезиса психики. В самом деле, производная от сознания бессознательная психика не может быть условием возникновения сознания. Зато на «собственно бессознательное» подобное замечание не распространяется, ведь оно «изначально бессознательно», а потому уже нельзя сказать, что это обычная психическая жизнь, но только не освещенная лучом сознания. «Ид», как форма существования бессознательного, принципиально противостоит психике «Эго». Различия касаются как генезиса (будучи древнейшей ступенью психики, «Оно» предшествует и

сознанию, и «Я», из него произрастающему), так и природы (содержание, принципы действия и пр.). В этом смысле они вообще антиподы. Достаточно вспомнить, что руководящим принципом «Ид» является не приспособление, а удовольствие. Если, как утверждает психоанализ, такая психика действительно существует, то она принципиально отличается от всех других видов психической жизни. Для нашего анализа достаточно подчеркнуть, что Фрейд допускал существование такой разновидности бессознательной психики, которая не может быть описана, как обычные психические процессы или переживания, лишенные признака сознания. Сфера бессознательного не исчерпывается ими, но существование подобных психических содержаний в психоанализе сомнений не вызывает.

Зато в этом сомневается Узнадзе. Автор теории установки исходит из того, что «каждый отдельный факт переживания именно в силу того, что оно – переживание, изначально известен субъекту, т. е. он существует не только объективно как факт, но и субъект знает о его существовании. Иначе говоря, переживание не только факт, но, вместе с тем, непременно и факт *сознания*» (Узнадзе, 2004, с. 33). Развернутый критический анализ данной точки зрения нами уже предпринят (Имедадзе, 2008), здесь отметим лишь самые основные моменты.

Теория установки прошла несколько этапов развития. На последнем этапе ее автор вплотную занялся исследованием

вопроса о соотношении сознательного и бессознательного уровней психической жизни в рамках «концепции объективации». Скончавшись в зените творческой жизни, Узнадзе не успел завершить разработку этой теоретической модели. В контексте нашего анализа ключевым моментом является признание установки бес сознательной психической реальностью. До этого установка рассматривалась лишь с точки зрения методологической задачи опосредования физического и психического («постулат непосредственности») и считалась бессознательной, но психофизически нейтральной действительностью. Рассмотренная с точки зрения принципа развития, она стала пониматься как первая ступень развития психики, предшествующая и определяющая любую психическую активность, поведение и переживание. При этом, коль скоро «установка – это состояние субъекта как целого, то можно предположить, что она дана не в виде некоего определенно переживаемого, частного психического содержания, а действует, не будучи представленной в сознании, и в этом смысле ее можно считать *нефеноменальным* процессом» (Узнадзе, 2004, с. 83). И уже без всяких предположений, более определенно: «само собой разумеется, что целостное состояние не отражается в сознании субъекта в виде его отдельных самостоятельных переживаний» (Узнадзе, 1961б, с. 178), причем это относится ко всем процессам и переживаниям, пусть даже к таким «целостным», как эмоции. Таким образом, для Узнадзе бессознательность уста-

новки означает не просто существование вне рефлексивно-го сознания (т. е. необъективированное), но и то, что она не является когнитивным, эмоциональным или волевым «частным психическим фактом».

Для понимания отношения этих известных переживаний и процессов с сознанием следует обратиться к представлениям Узнадзе о двух уровнях психической жизни. Второй уровень – это «план объективации», т. е. сознательной когнитивной и волевой активности личности. На этот типично человеческий уровень активность поднимается при возникновении препятствий в ходе реализации импульсивного поведения первого уровня. В этом случае отдельные акты практического поведения и непосредственно связанные с ними перцептивные, мотивационные, эмоциональные и иные переживания постоянно сменяют друг друга в автоматическом режиме, без какого-либо вмешательства субъекта, иначе говоря, не осознаваясь.

Активность психики при объективации заключается в том, «чтобы сделать усилие и снова *пережить* то же самое, на чем она остановилась» (Узнадзе, 1961б, с. 189). Объективация как задержка нужна для того, чтобы и само переживание, и ее объект стали достоянием нашего Я, т. е. осознанными. На специфически человеческом уровне активности происходит объективация собственного Я и поведения. Первый уровень работы психики специфичен для животного, хотя и человек нередко действует в плане импульсивного

поведения, т. е. бессознательно.

Согласно теории Узнадзе, в основе обоих уровней поведения лежит особый регуляторный механизм – установка, обеспечивающая их целесообразное осуществление. Установка принадлежит к сфере бессознательной психики. Но есть существенная разница между бессознательной психикой, в форме которой протекает импульсивное поведение, и установкой. Они не могут быть идентичны логически, поскольку установка предшествует и определяет всякое, в том числе протекающее вне поля сознания, поведение (психическую активность). По сути, в случае установки мы имеем дело с *нефеноменальным бессознательным*, а в случае психической активности на импульсивном уровне – с *нерефлексированными, бессознательными переживаниями*. Своеобразие и конкретные характеристики этих переживаний заметно отличаются друг от друга в зависимости от того, кто является субъектом поведения (животное, ребенок, взрослый человек с больной или здоровой психикой). Но в любом случае это разные виды переживаний.

Следовательно, говорить о бессознательных переживаниях не только возможно, но и необходимо. Психическая жизнь животных состоит исключительно из таких переживаний, да и психическая жизнь человека также час то протекает в такой форме. Импульсивная активность охватывает произвольные психические процессы, осуществляемые без намеренного контроля или в автоматическом режиме,

причем не исключая при этом параллельно протекающую сознательную активность. Идя по улице, мы действуем целесообразно, ориентируясь в среде при помощи образов восприятия, хотя наше сознание в это время может быть занято совершенно иным содержанием – какими-то мыслями, воспоминаниями, беседой и пр. В данном случае образы восприятия – суть бессознательные переживания, «де лающие свое дело» без помощи сознания. Но при необходимости процесс восприятия тотчас же перемещается в область сознания, приобретая характер наблюдения, а если и это окажется недостаточным, то соответствующие отрезки ситуации будут разработаны и представлены с активным участием высших когнитивных функций. С осознанием переживаний и их содержания активность переходит на второй уровень, уровень объективации, или произвольного поведения. В дело подключаются такие психические процессы, как внимание и мышление, реализующиеся только в плане сознания. Инициированная объективацией теоретическая активность призвана выявить причины неполадок в импульсивном поведении, а воля обеспечивает дальнейшее осуществление практического поведения. Однако в данном контексте главное то, что все это освещено лучом сознания.

Таким образом, переживаемая психика может быть как сознательной, так и бессознательной. Человек может осознавать свои переживания и их содержание. В этом случае психическая жизнь предстает в трех формах или ступенях:

1) *нефеноменальная психика* (установка); 2) *неосознаваемые переживания и психические процессы*; 3) *сознание*. Следовательно, в теории Узнадзе, рассуждая в перспективе ее логического развития, можно говорить о двух видах бессознательного: *установка* и возникающая на ее основе *бессознательная психика*. Установка не покрывает всю область бессознательного. Понятие установки не заменяет полностью понятие бессознательного. Поэтому, вопреки утверждению Узнадзе, *понятие бессознательного не является лишним понятием*.

Литература

Выготский Л. С. Психика, сознание, бессознательное. Собрание соч. в 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 1.

Выготский Л. С. Исторический смысл психологического кризиса. Собрание соч. в 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 1.

Имедадзе И. В. Является ли бессознательное лишним понятием // Вестник грузинской психологии. 2008. № 1. С. 67–79. (На груз. яз.).

Какабадзе В. Л. Теоретические проблемы глубинной психологии. Тбилиси: Мецниереба, 1982.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М.: Гос. уч. – пед. изд-во, 1940.

Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М.: Изд-во академии наук, 1957.

Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы теории установки // Экспериментальные основы психологии установки. Тбилиси: Изд-во академии наук Грузии, 1961.

Узнадзе Д. Н. Основные положения теории установки // Экспериментальные основы психологии установки. Тбилиси: Изд-во академии наук Грузии, 1961б.

Узнадзе Д. Н. Общая психология. М.: Смысл, 2004.

Фрейд З. Некоторые замечания относительно понятия бессознательного в психоанализе // Зарубежный психоанализ / Хрестоматия. СПб.: Питер, 2001.

В. Г. Калашников (Стерлитамак)

Сознание: контекстный подход

Проблема сознания является одной из ключевых проблем человекознания, поскольку интуитивно понятно, что именно сознание является определяющей характеристикой человеческого способа бытия. Так, философ А. С. Арсеньев даже самым предметом философии полагает изменение сознания (Арсеньев, 2001, с. 63). Неудивительно, что проблема сознания привлекала внимание мыслителей всех времен и культур; знаменательно, что современные исследователи нередко приходят к идеям, сходным с древними.

Среди духовных традиций учение о сознании наиболее детально разработано в буддизме. По утверждению философа А. М. Пятигорского, в буддизме «сознание есть не онтологический абсолют, а пустая (лишенная содержания) позиция, о которой можно говорить только с того момента, когда что-то (т. е. какой-то мыслимый объект) с ней *соотносится*» (выделено автором. – В. К.) (Пятигорский, 2004, с. 99–100). То есть «...мысль возникает только в присутствии другой мысли. Тогда, то есть относительно этой данной возникающей мысли, эти другие будут называться „сознание“» (там же, с. 95). Как видим, здесь речь идет о *соотносительной* природе сознания. В сознании, по С. Л. Рубинштейну, выступают одновременно и соотнесенность человека с миром,

связь с ним в бытии, и обособленность от него (Рубинштейн, 2003).

Другой выдающийся специалист по философии индуизма и буддизма Д. Б. Зильберман назвал учение абхидхармы мета-теорией сознания. Он подчеркивал, что многие востоковеды уже вскоре после формулирования Э. Гуссерлем проекта феноменологической психологии отмечали поразительное сходство между этими учениями, а также и то, что буддийская психология – единственная из психологических концепций, которая соответствует гуссерлевским критериям «строгой науки» (Зильберман, 1998, с. 101). Для нас же важно, что Гуссерль постулировал *интенциональность* как исходную потенцию, существующую еще до акта восприятия и составляющую основу самой возможности восприятия, а значит – и сознания, которое предстает как *направленность* на объект и *отношение* к нему.

Сознание как отношение и становление понимал и Г. В. Ф. Гегель, писавший, что «сознание составляет ступень рефлексии, или *отношения* духа, его развития как явления» (выделено автором. – В. К.) (Гегель, 1971, с. 218). По С. Л. Рубинштейну «сознание выступает ... как разрыв, выход из полной поглощенности непосредственным процессом жизни для выработки соответствующего отношения к ней...» (Рубинштейн, 2003, с. 366). В отечественной психологии сознание как рефлексивную систему отношений описывали также В. Н. Мясищев, Д. Н. Узнадзе. Все эти иссле-

дователи подчеркивали именно *рефлексивную* природу процесса сознания. Например, говоря о восприятии, С. Л. Рубинштейн утверждает: «...отражение надо толковать не как дублирование, копирование, а как рефлексирование в другое, т. е. как явление другому», причем такое «явление ... есть результат взаимодействия» (там же, с. 328). Поскольку человек есть часть бытия, это взаимодействие можно рассматривать как «рефлексию бытия в себя» и «социальное отражение» каждого человека окружающими, играющее важнейшую роль в самосознании, как подчеркивали К. Маркс, символические интеракционисты, отечественные психологи и философы.

Наряду с этим, математик, философ и мистик В. В. Налимов описывал сознание как «преобразователь смыслов», «процесс, оперирующий смыслами» (Налимов, 1989, с. 7, 224). На смысловую природу сознания (высшей его части) указывал и А. Н. Леонтьев. Однако Налимов постулировал существование особой нефизической *смысловой реальности*, несводимой к материи (помимо концепции акаши в индуизме подобные представления встречаются и в европейской мысли – от Декарта и Спинозы до В. И. Вернадского, К. Поппера, В. Франкла и др.). При таком понимании сознание есть «распаковщик смыслов», главной характеристикой которого является вероятностная спонтанность, недетерминированность никакими внешними обстоятельствами. Следовательно, сознание понимается как самодвижение бытия

в форме его рефлексивного самоосмысления, а смысл – как единица сознания.

Поскольку любая мысль как акт сознания всегда возникает в контексте других мыслей, а смысл имеет интенциональную и контекстуальную природу (Д. Н. Леонтьев), то здесь можно опереться на понятие «контекст», которое в последние десятилетия все увереннее закрепляется в качестве общегуманитарного термина. На его основе построено несколько философских и психологических концепций, в частности, в нашей стране – теория знаково-контекстного обучения, развиваемая в научной школе А. А. Вербицкого. Ему принадлежит классическое определение *психологического контекста* как системы внутренних и внешних факторов и условий поведения и деятельности человека как субъекта, влияющих на особенности его восприятия, понимания и преобразования конкретной ситуации, определяющих смысл и значение этой ситуации как целого и всех входящих в это целое компонентов (Общая психология, 2005, с. 137–138). В настоящее время есть основания говорить о формирующемся *контекстном подходе* в психологии. Контекстный подход позволяет взглянуть на проблему сознания с новой стороны и расширить наши представления о нем.

На основе продемонстрированной выше близости западных и восточных исследователей по целому ряду важнейших положений (конвергенция сущностных оснований концепций по А. С. Арсеньеву) можно сформулировать такое опре-

деление сознания, которое включало бы в себя указанные базовые его характеристики. *Сознание* – это рефлексивный процесс саморазвития психической реальности, осуществляющийся в форме порождения и осмысления новых психических содержаний в контексте уже наличествующих. Такое понимание сознания вполне соотносится с моделью «потока» по У. Джеймсу. Проблема изолированности сознания от реального мира снимается тем, что постулируется онтологическая природа сознания как важнейшего атрибута бытия (в духе Б. Спинозы и С. Л. Рубинштейна), поэтому порождение мысли можно понимать не как акт солипсизма, но как манифестацию самой реальности. Итак, сознание – это отражение психикой себя самой, т. е. сознание есть *рекурсивная функция* психики как особой формы-ипостаси реальности.

Латинское слово *recurrentis* означает «возвращающийся», отсюда рекуррентная последовательность (в математике) – это «возвратная последовательность», т. е. последовательность, каждый следующий член которой выражается по определенному правилу через предыдущие (например, последовательность чисел Фибоначчи). Соответственно, каждый элемент данной последовательности может быть воспринят и понят исключительно в контексте других элементов (как мысль в буддизме осознается исключительно в контексте других мыслей). Рекурсивная структура представляет собой парадоксальное явление – она как бы разворачивается сама из себя, при этом сама себя в себя же включая (извест-

ный «парадокс Рассела»).

Однако множества, являющиеся подмножествами самих себя – это вовсе не невообразимая, а вполне реальная практика построения так называемых «*списков*» в современном программировании, когда в системе ссылок одного списка встречается ссылка на тот же самый список или ссылка из списка нижнего уровня на головной список. Другой пример «самоприменимости» – герменевтический круг понимания. Герменевтическое истолкование всегда представляет собой рекурсивную/рефлексивную последовательность углубляющегося понимания, спиралевидно перемещающуюся между некоторыми взаимоопределяющими полюсами (например, часть и целое, общее и единичное, и т. д.). Такой же рекурсивный характер носит, в трактовке С. Л. Рубинштейна, и деятельность человека: «человек включен в бытие своими действиями, преобразующими наличное бытие. Этот процесс – непрерывная серия цепных реакций: каждая данность – наличное бытие – взрывается очередным действием, порождающим новую данность нового наличного бытия, которое взрывается новым действием человека» (Рубинштейн, 2003, с. 357).

Понимая сознание как рефлексивную функцию психической реальности, можно выделить на основе типов используемых в этом процессе контекстов некоторую *уровневую структуру сознания* (во многом схожую с известными схемами А. Н. Леонтьева и В. П. Зинченко), где уровни созна-

ния расположены в порядке возрастания рефлексивности и по контекстам:

1. *Сознание* – рефлексия сенсорных данных в контексте «внешней реальности», или сознание-1, создающая первичное разделение полюсов «Я» и «не-Я», себя и «внешнего мира», субъекта и объекта. Это конструирование чувственной ткани образа в контексте других чувственных образов реальности. Пример: взгляд на часы фиксирует положение стрелок, но осознания, что это означает (который теперь час), не происходит.

2. *Осознание* – рефлексия над содержанием собственной психики (полюс «не-Я»), т. е. сознание более высокого, мета-порядка или сознание-2 (осмысление образа в контексте своей психики). Это означает постановку этих содержаний психики в контекст двух типов: а) когнитивный контекст (сенсорные эталоны, ориентировочные основы и т. п.), в результате чего происходит категоризация этих данных; б) контекст установок-отношений, составляющих суть личности (ценности, идеалы, интересы, мотивы, смыслы, отношения и пр.), в результате происходит означивание и осмысление содержаний психики, проявление ее пристрастности; по форме это могут быть как довербальные, так и словесно-логические концепты.

3. *Самосознание* – конструирование субъектности в контексте поступившей информации на основе выработанного на предыдущем этапе отношения и соответствующая транс-

формация образа Я как рефлексия над собственной субъектностью (полюс «Я»); это сознание-3.

С данной точки зрения выражение «рефлексивное сознание», или «рефлексивный уровень сознания» есть тавтология, поскольку сознание и есть процесс и результат рефлексии; внерефлексивное сознание непредставимо. *Бессознательное* в таком понимании – это внерефлексивная часть психики, контекст, который служит неразличимым фоном, обеспечивающим сознание и осознание того психического содержания, которое возникает «вот сейчас», актуально. Следовательно, бессознательное – определенная градация «степени ясности сознания» (в полном соответствии с исходной моделью областей сознания Г. Лейбница).

Практика показывает, что человек может управлять лишь тем, что осознает. Отсюда напрашивается вывод, что именно рефлексия обеспечивает возможность инструментального отношения к процессам и содержаниям индивидуальной психики, т. е. создает собственно *субъектную позицию* – позицию причинности, а значит, конституирует и самого субъекта. Следовательно, в полном соответствии и с древнейшими, и с самыми современными представлениями, субъектность не имеет онтологического статуса, но может быть описана как *функция психической реальности*, вычленение некоторого ее фрагмента в контексте общего «поля сознания».

С позиций контекстного подхода сознание можно представить в виде концентрических контекстов, каждый из которых выступает в качестве системы более высокого уровня для предыдущего. Эти контексты образуют соотносительную базу для выработки отношения человека к чему-либо (т. е. собственно для функционирования сознания) за счет постановки в них рассматриваемого объекта. Можно также сказать, что эти контексты составляют основу для самосознания, самоотождествления субъекта, причем каждый следующий можно рассматривать как зону ближайшего развития, ориентир в продвижении. Человек может управлять лишь тем, что осознал, сделал своим, можно даже сказать – *сделал собой* (недаром У. Джеймс включал в личность не только убеждения, но и собственность человека; другой пример такого положения – ощущения высококлассным мастером техники или оружия как продолжения своего тела, а тела – как продолжения собственно «Я»).

Расширение сознания как психического контекста для тех или иных мыслей может быть представлено следующим образом: 1) Я – внутриспсихический контекст (со всеми его процессами, состояниями и свойствами), совокупность представлений о себе, регулирующих поведение человека; 2) семья – первичный социальный контекст, группа людей, связанных кровным родством (от первичной нуклеарной семьи до большого клана); 3) группа – более широкий социальный контекст, обусловленный взаимосвязью своих членов исклю-

чительно через общую деятельность; 4) общество – максимально общий социальный контекст, чьи границы широко варьируются от соседей до населения Земли в целом; основанием для такого группирования служит единство места проживания (от малой родины до планеты) и единство исторической судьбы; 5) все живое – от растений до млекопитающих, от животных-гигантов до микроорганизмов, от единичных существ до биосферы Земли; 6) материя – как предельный контекст для человека, погруженного в мир, основанный на этой субстанции; 7) духовная реальность – трансперсональный контекст; понимание человеком трансцендирования наличных границ самотождественности как формы существования сознания в мире; 8) Абсолют как контекст тотальности всеобъемлющего взгляда на любое явление; причем вовсе не обязательно придавать этой инстанции черты личности.

Таким образом, контекстный подход предлагает модель сознания как рекурсивного контекста («самоконтекста» или «контекста себя»), соотнесение с которым того или иного фрагмента психики и составляет суть рефлексии как механизма функционирования сознания. В этом случае происходит синтез структурного и процессуального аспектов психики и снимается дихотомия материи и сознания, связанных процессом рефлексии бытия.

Литература

Арсеньев А. С. Философские основания понимания личности: Учеб. пособие для студ. М., 2001.

Гегель Г. В. Ф. Философия духа // Энциклопедия философских наук / Пер. с нем. М., 1971. Т. 3.

Зильберман Д. Б. Генезис значения в философии индуизма. М., 1998.

Налимов В. В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности. М., 1989.

Общая психология. Словарь / Под ред. А. В. Петровского // Психологический лексикон. В 6 т. М., 2005.

Пятигорский А. М. Непрерываемый разговор: Лекции по буддийской философии. СПб., 2004. С. 38–102.

Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. С. 282–426.

Т. В. Корнилова (Москва)

Идея саморегуляции в культурно-исторической концепции Л. С. Выготского

Заданный концепцией Л. С. Выготского подход к пониманию сознания строился на идеях *опосредствования* (ситуацией «пра-мы» и знаком в роли психологического орудия) и *интериоризации, динамических смысловых систем* и переструктурирования всей *психической системы* в зависимости от соотношения развития отдельных высших психических функций. Взаимосвязи структурного и регуляторного понимания сознания отразились в том, что переход от функции «натуральной» к «высшей» одновременно означал и ее *переструктурирование*, и изменение уровней *осознанности* и *произвольности* – на основе освоения стимулов-средств и перехода к «автостимуляции», воплотившей идею интраиндивидуального развития в представления о механизмах социальной детерминации сознания.

Контекст *саморегуляции* – в интересующем нас аспекте сознательной регуляции мышления, решений и действий человека – оказался наименее рефлекслируемым в последующее семидесятилетнее развитие отечественной психологии. И это при том, что именно разработка Л. С. Выготским мето-

дик «двойной стимуляции» и выполненные на их основе исследования (совместно с Л. Сахаровым, Ж. Шиф), казалось бы, подготовили необходимый задел для последующей конкретизации идеи опосредствования в отношении не только мышления, но и широкого понимания *метакогниций*.

Это понятие сформировалось в зарубежных подходах (в частности, ему специальное внимание уделил Флейвелл в работе, посвященной методологическому анализу концепции Ж. Пиаже) и стало сравнительно недавно входить в современные отечественные исследования в вариантах: выделения специального уровня регуляции — *метаконтроля*, надстраиваемого над пятью уровнями регуляции движений и действий по Н. Бернштейну (Величковский, 2006), составляющей когнитивного обучения, *метамышления* и т. д. Как таковое (в отличие от понятия саморегуляции), оно не представлено в работах школы Выготского, но, на наш взгляд, в скрытом виде заключено в идее опосредствования (как предполагающей автостимуляцию и тем самым психотехнический аспект саморегуляции).

Кроме работ школы А. Р. Лурии и разработки Б. В. Зейгарник и ее учениками патопсихологического аспекта проблемы опосредствования, сложились и ряд других контекстов, в которых идеи соотношения уровней осознанной саморегуляции и неосознаваемого преобразования когнитивных структур рассматривались как ключевые. Три наиболее близких мне были следующими. В работах О. К. Тихомирова

(прямого ученика А. Р. Лурии) и его школы развитие высших психических функций на пути опосредствования было изучено применительно к использованию информационных технологий, выступивших новым этапом психологических орудий человека (1993). Далее, психотехнический аспект развития сознания в концепции Выготского, связанный с обращением стимулов-средств на себя, отразил контекст активности субъекта в становлении опосредствования. Этот психотехнический аспект активности испытуемого в условиях методик двойной стимуляции определяет специфику экспериментов в культурно-исторической школе и отличает активность испытуемого, без которой не происходит становление опосредствования. Рассмотрение функции автостимуляции в психотехническом контексте (Пузырей, 1986) даже заслонила другие аспекты идеи опосредствования, в частности, проблему критериев и механизмов *преобразования* мышления на основе использования орудийных средств.

Наконец, соотнесение понятий «опосредствование» и «деятельность», «медиация» и «артефакт» стало темой дискуссий, развернутых в 1999–2001 гг. в «Психологическом журнале» и «Вопросах психологии» после выхода на русском языке книги М. Коула (1997), который представил роль и путь становления саморегуляции в контексте так называемого «пятого измерения», задающего зону ближайшего развития для ребенка (на основе управляемых «сред» развития). Специфика понимания *артефактов* как носителей потен-

циального преобразования когнитивных функций и сознания в целом американским исследователем (который стажировался у А. Р. Лурии и стал несомненным знатоком отечественной психологии среди зарубежных коллег) вызвала отклики, общей направленностью которых было «поправить» его в том или ином аспекте. И это означало, что «его Выготский» – уже как бы и не тот, которого знали мы, поскольку явно отличающимися стали проведенные Коулом функциональные воплощения знакомого концептуального аппарата в новых конструктах.

Любопытным фактом является следующий: последний отечественный сборник, представляющий основные направления работ по саморегуляции (Субъект и личность в психологии саморегуляции, 2007) показывает, что, с одной стороны, в моделях саморегуляции авторы могут обходиться без опоры на теоретические основы культурно-исторической концепции (часть научных моделей в нем вполне комплементарны ряду зарубежных подходов, использующих иную методологию). Но, с другой стороны, раскрытие этого понятия безотносительно к заложенному в нем психотехническому аспекту оказывается невозможным.

В самое последнее время в зарубежной психологии интерес к концепции Выготского прямо связан с идеей саморегуляции (я не охватываю при этом состоявшийся в 2008 г. в Сан-Диего конгресс, что требует специального обзора и анализа). В качестве примера приведу статью амери-

канских авторов, которые отмечают возрастание роли конструктов метакогниций и саморегуляции в психологии (Fox, Riconscente, 2008). Это требует, по их мнению, сделать соответствующие конструкты более четкими. Предложенный ими путь – обращение к более ранним концепциям, в рамках которых соответствующие представления созревали. Этим обосновывается необходимость сравнения теорий В. Джеймса, Ж. Пиаже и Л. С. Выготского, в которых *метакогниция* и *саморегуляция* представлены как четко отличимые, но взаимосвязанные психологические реальности, причем взаимосвязанные как в плане развития, так и функций (в мышлении и поведении). Учитывая проделанную теоретическую работу коллег, можно, однако, ожидать (как то было представлено в дискуссии с М. Коулом) и несовпадений привычных трактовок с интерпретацией, накладываемой на концепцию при взгляде на нее с других позиций. Но нельзя не видеть за этим и существенного расширения рамок ее влияния в психологии.

Обобщение сознательного опыта познающего и действующего субъекта и представлено, по мнению американских психологов, в метакогнициях и саморегуляции. Не раскрывая отображения этих двух понятий в работах Джеймса и Пиаже, отметим вслед за авторами специфику подхода Выготского. Учтем при этом различие терминов, поскольку с метакогницией связывается *опосредование* (*Medium*), а с саморегуляцией – *опосредствование* (*Agency*). По мне-

нию Фокса и Риконстенте, для Выготского метакогниция и саморегуляция полностью взаимосвязаны, интенциональность саморегуляции предполагает осознанность, а контроль (необходимый для осознания) предполагает саморегуляцию (Fox, Riconscente, 2008). Метакогниция означает при этом осведомленность о структурах мыслительных процессов и о том, как направлять и контролировать мышление с помощью знаков. Ориентация трех концепций тем и отличается. У Джеймса метакогниции и саморегуляция включают ориентацию на Я (*Self*), у Пиаже – на другой объект или других, а у Выготского – на язык. В этом, действительно, указана важная роль развития идеи опосредствования – раскрытие того, как способность к познанию и самоконтролю вырастает из индивидуальной истории основанных на языке социальных взаимодействий и исторического развития культурных средств.

Авторы также обсуждают роль интернализации социальных процессов в саморегуляции на основе эгоцентрической речи, роль самоосознания и знаний о когнитивных процессах в развитии когнитивного самоконтроля (там же). Можно сказать, что психотехнический контекст – автостимуляции – переводится ими в терминах регулятивной функции, направленной на себя, и самоконтроля. Итак, показана релевантность работ Выготского тем направлениям понимания метакогниций и саморегуляции, к которым как истокам апеллируют современные исследования. Не раскрыва-

ется, однако, каковы источники и феноменология этого самоконтроля, в какой степени он чисто когнитивный (например, аналог метамышления; судя по авторской позиции, это не так, поскольку такую линию они проводят для теории Джеймса, а не Выготского).

Можно сказать, что *вне культурно-исторической* традиции понятие метакогниции (включая функцию метаконтроля) используется в определенной степени в качестве замены заданных в ней представлений об опосредствовании, а связка понятий саморегуляции и метакогниции оказывается необходимой для фиксации возможностей активного изменения самоконтроля на основе обращаемой на себя (свои когнитивные структуры) мысли. Выделение активности Я как самостоятельного (неизменного) модуса самосознания приводит у Джеймса, автора первой концепции сознания, выделившего Я знающее и Я знаемое, к парадоксу, фиксированному в выражении «мыслит мышление». Личное Я (*Self*) при этом неразрывно связано с когницией: ощущение связанности мысли и дает это чувство Я.

В отличие от этого, субъект мышления, по Выготскому, отличается следующим. Истоки мышления полагаются в иные сферы, чем имманентная активность Я. Это, с одной стороны, сфера *мотивации* и соответствующее движение по уровням от внешнего к внутреннему плану его свершения, завершаемому планом свернутых *смысловых полей*. С другой стороны, генетически связанным с ними выступает *зна-*

ковое опосредствование, где ролью слова оказывается *не выражение*, а *совершение* мысли. Важно, что здесь уже невозможно обсуждение мышления вне ситуации «коллективного субъекта» и социальной ситуации, задающей возможности использования знака. Метакогнитивное при этом совершается (в своем функциональном становлении) в той степени, в какой сознательно и произвольно используемое средство оказывается переведенным внутрь (интериоризованным или свернутым в динамике смысловых полей). Недостаточность бытующего понимания психотехнического аспекта автостимуляции видится в том, что совершаемое – при использовании стимулов-средств – преобразование внутреннего плана когнитивных возможностей человека выглядит как бы автоматическим последствием, а не вторым («равноправным») модусом акта опосредствования.

Активная роль метакогниций как специальной *конструктивной* работы субъекта мышления, реализующего опору на *надьиндивидуальные структуры-средства*, более четко может быть выражена в разворачивании тех процессов, которые не вошли в классификации натуральных или высших психических функций. Это процессы целеобразования, принятия решений (ПР) и ряд других, которые в рамках другой психологической школы получили название *интегративных*. Построение психологической теории ПР может строиться на разных методологических основаниях (Корнилова, 2005). Использование методологии культурно-истори-

ческой концепции означало бы здесь одновременно и расширение ее интерпретационного поля (в сферу указанных процессов «второго уровня»), и экспликацию в ней самой моментов, требующих развития дополнительных теоретических построений.

В свое время А. В. Брушлинский загадку изменения сознания на пути знакового опосредствования назвал «ахиллесовой пятой» концепции Л. С. Выготского (1968). И правомерно говоря об условности различения натуральных и высших функций, он вместе с тем недостаточно обоснованно ставил ей в вину якобы протаскиваемый (при гипертрофировании роли знака) идеализм. Недоразумение, на мой взгляд, было обусловлено тем, что указанная в культурно-исторической концепции точка имманентных преобразований когнитивных структур, переход их на уровень метакогниций в период написания текстов Л. С. Выготским оказался недостаточно эксплицированным, поскольку автором решались другие задачи (поиска единицы анализа психического, доказательства единства интеллекта и аффекта и т. д.). И обращение к так называемым интегративным процессам тем более выпячивает эту загадку активности субъекта, «отягощенной» опосредствованием. В частности, так это может выглядеть потому, что в роли стимулов-средств начинают выступать не явные, не заданные прямо в экспериментальных процедурах (как то было в опытах самого Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева и их учеников) стимулы-средства.

Рассмотрим пример из области регуляции *личностного выбора*. Общность разных типов личностной регуляции выбора задана тем, что в них на вершины регулятивных иерархий выходят уровни нравственного самосознания личности, включая интегративные контексты *самопонимания* и *самоотношения*. Анализ мотивационных составляющих в этой регуляции оказывается подчиненным другим модусам сопоставления и оценок альтернатив – идущих от сознательной работы с Я-концепцией. И соответствующая «психотехническая работа» самого человека, находящегося в ситуации выбора, в максимальной степени становится *порождающей* («проектировочной»), а не только регулятивной, и, будучи презентированной в системах осознанных переживаний, она вместе с тем лишь оформляет ту систему саморегуляции, которая подспудно охватывает все низлежащие уровни *гетерархической регуляции* личностного выбора. Однако остается общим одно отличительное свойство, которое учитывается в возможности психотехнического (точнее, психотерапевтического) действия в отношении этих вершинных проявлений личностного выбора. Это то, что «...решение (*Entscheidungen*) ассоциируется со сложными жизненными ситуациями или «перекрестком», где выбор определяет дальнейшее течение жизни» (Гертер, 2008, с. 15).

Экзистенциальный и моральный выбор относятся к «вершинным» (если «глубинные» связаны с мотивацией) уровням личностной регуляции. Можно специально обсуждать

разные основания, полагаемые в качестве базисных процессов их основания. Так, в экзистенциальной теории личности С. Мади, это рассмотрение решений с точки зрения критерия, выбирает ли человек в пользу неопределенного будущего и ли в пользу прошлого, сталкиваются при этом модусы возможного и фактического. Но преобладающим путем анализа регуляции выбора в зарубежных исследованиях моральных дилемм более важным оказывается то, что в жизненной ситуации могут сталкиваться как сакральные, так и обычные ценности, что приводит к различным типам выбора.

Для концепции личностного выбора в рамках «психологии переживаний» Ф. Василюка важным оказывается типологизация «жизненных миров». С формальной точки зрения и здесь выбор представлен действием субъекта, посредством которого он отдает предпочтение одной альтернативе перед другой. В отличие от зарубежных концепций, в этой новой выглядит не разделение по дихотомиям простой – сложный и внешний – внутренний (миры), а апелляция в решении «задачи на смысл» – термина, который в концепции А. Н. Леонтьева вводит систему жизненных отношений, а здесь используется для такого понимания конфликтности ситуации, который отражает необходимость самому человеку доопределять, между чем и чем ему, собственно, следует выбирать. Парадоксальность выбора – при ценностном типе жизненного мира, где и реализуется личностный выбор – заключает-

ся при этом в необходимости сравнивать несравнимое (внутренне сложный мир включает «уникальные в смысловом отношении мотивы»).

Метакогниции при ПР оказываются полем психологических воздействий консультирующего психолога, реализуя уже иной аспект психотехники, чем орудийное опосредствование на уровне стимулов-средств. Различие между исследовательской практикой и практикой консультирования касается не столько различия решений как чисто вербальных или воплощаемых (праксиологический контекст ПР и в последнем случае может оставаться неясным), сколько умозрительных или «экологически валидных» с точки зрения жизненной ситуации человека, обдумывающего (и, возможно, осуществляющего) выбор. В ситуации решения моральных дилемм человек использует социокультурно заданные этические нормативы, но способы их личностного освоения могут при этом заметно различаться. Я имею в виду не известную проблему связей разных уровней нравственного самосознания личности с выбором (теории Л. Колберга, К. Гиллиган и др.), а тот аспект актуалгенеза ПР, который включает процессы *самосознания* – как конструирование и осмысление приемлемости той *личностной цены*, которую выявляет и оказывается готов (либо не готов) заплатить человек за то или иное решение. Знание моральных норм и осознанное стремление им соответствовать отнюдь не лишают ситуацию выбора той динамической психотехнической подоплеки, ко-

торию очень трудно эксплицировать в исследовательской ситуации и которая вместе с тем и составляет психологическую основу и динамику взвешивания альтернатив. Любая такая дилемма ставит человека в ситуацию *самопознания* и *конструирования самоотношения*. Но средств этого внутреннего действия мы не видим, поэтому можем рассматривать ПР как не базирующееся на использовании стимулов-средств.

Не случайным представляется тот факт, что именно при решении задач психологической помощи человеку обращение к проблеме психотехники выбора становится ведущим (Василюк, 1997). Отметим, что при этом используется весь арсенал общепсихологического понимания структуры выбора и его регуляции, хотя и с использованием иной терминологии.

Отвлечение от сложности мира, удержание сложности мира, актуализация ценностей – эти действия новы с точки зрения предполагаемой их психотехнической актуализации, но не с точки зрения полагания новых – не описанных ранее – процессов ориентировки человека в личностных основаниях выбора или критериях приемлемости альтернатив. Следующий шаг – этап «оценки альтернатив» – уже просто классический (следующий за этапом принятия проблемы). Сопоставим и с выделяемым в других моделях (скажем, Ю. Козелецкого) этап «решения», как включающий переход между инстанциями сознания и воли. Предвосхищение «жертвы» – то же самое, что опережающий контроль или предвосхище-

ние последствий альтернатив с точки зрения их личностной цены для субъекта (Корнилова, 1997).

Таким образом, идея саморегуляции может по-разному воплощаться в развитии психотехнического контекста в рамках культурно-исторической психологии. Психотехнический подход, апеллирующий к *смысловым* основаниям выбора, при анализе лежащей в его основе научной модели оказывается, во-первых, нацеленным на нормативный подход (построение идеальной модели «чистого» выбора). Во-вторых, в его этапах представлены все те прежние составляющие – принятие проблемной ситуации, выявление личностных критериев, оценка альтернатив, прогнозирование личностной цены (жертв), собственно решение, – что и во всех классических психологических теориях. Отличием является только оставление рассудку и разуму – как уровню метакогниций – второстепенных (и не рассмотренных в цитированной отечественной концепции) функций. Но тем более явным, хотя и не названным, оказывается в описанном личностном выборе аспект взаимосвязи метакогниций и саморегуляции, на поддержку которых и направлены усилия психотерапевта, нацеливающего человека на то, что нельзя уходить от выбора, и возникающие проблемы – следствие этого ухода.

Следующим важным основанием собственно психологической характеристики личностного выбора становится указание на необходимость «постоянно возобновляющегося

усилия» при встрече с ценностью. Эти характеристики явно расширяют (углубляют) пространство психологической регуляции выбора, чем оставляемые за понятиями морального выбора, моральных суждений или морального поведения, которые также используют понятие ценности.

Отметим также, что понятия моральных интуиций и морального поступка, раскрытию которых должно быть отведено специальное обсуждение, в современной литературе могут обсуждаться именно в аспекте демонстрации их общих свойств с другими ситуациями ПР, а не их специфичности. Так, директор Института Макса Планка Г. Гигеренцер, развивающий экологический подход к пониманию регуляции ПР, показал, что в во многих случаях моральный выбор таковым не является (Gigerenzer, 2008). За ним может скрываться когнитивная – и часто социально важная – эвристика. То, что в свернутом виде выглядит как моральная интуиция, при специальных процедурах развертки оснований выбора оказывается свернутой метакогницией.

Таким образом, при том, что обычно области ПР и морального выбора оказываются базами разных психологических теорий, общность психологической регуляции обычных и личностных решений очень велика. И только в качестве континуальной можно полагать разницу в выраженности собственно личностной регуляции при ПР в ситуациях неопределенности. Общность заключается именно в том, что ситуация неопределенности преодолевается, и *состоявшееся*

сы решение – это *реализованный уровень саморегуляции и метакогниций*. Их психотехническая опора – не в конкретно освоенных стимулах-средствах (хотя и таковые могут быть – предметно или операционально заданными). В качестве таковых могут выступить как надындивидуальные знания и нормы, так и представленные в самосознании элементы Я-концепции, самоотношения, личностных ценностей.

Загадка регуляции процессов ПР – в том, что неизвестными являются изначально именно критерии выбора, и их построение и приводит к тем внутренним средствам, на которые опирается выбор и посредством конкретизации которых «личность делает себя свои решениями». Таким образом, неопределенность в любой ситуации выбора означает неизвестность поля возможностей для сознательного доопределения его критериев. Психологические орудия *конструируются* субъектом в ходе выбора, а саморегуляция выступает интерпретационным компонентом в двух разных контекстах – *структурирования* иерархии процессов, опосредствующих выбор, и *контроля приемлемости* – *неприемлемости* тех или иных оснований выбора (прогноза не только развития ситуации при выборе альтернатив, но и той личностной цены, которую они требуют).

Согласно развиваемой нами функционально-уровневой концепции регуляции ПР, систему их психологической регуляции следует полагать всегда *открытой*. Сам человек не знает, на каком уровне – и каких основаниях – будет за-

вершено построение этой системы. Регуляция выбора может быть только динамической – посредством *динамических регулятивных систем*, парциальных для разных этапов и разных процессуальных составляющих выбора. В других публикациях эти положения функционально-уровневой концепции регуляции ПР уже освещались (Корнилова, 1997, 2003). Сейчас мы добавили к ним размышления, сложившиеся в контексте рассмотрения возможностей использования понятия саморегуляции в рамках культурно-исторической концепции и в связи с пониманием сознательной регуляции выбора в ситуации неопределенности. Рациональный выбор субъекта является одновременно и личностным, поскольку предполагает реализацию какого-либо из вариантов опосредствования, скрытые формы которого включены в становление динамических систем саморегуляции. Теоретическая и психотерапевтическая работа (или исследовательский и психотехнический контексты) раскрывают разные ракурсы становления опосредствования и ведут с разных сторон к цели прояснения регулятивной функции самосознания личности.

Литература

- Брушлинский А. В.* Культурно-историческая теория мышления. М.: Высшая школа, 1968.
- Василюк Ф. Е.* Психотехника выбора // Психология с че-

ловеческим лицом – гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. М.: Смысл, 1997. С. 283–313.

Величковский Б. М. Когнитивная наука: основы психологии познания. В 2 т. М.: Смысл, Академия, 2006.

Выготский Л. С. Мышление и речь. Собр. соч. в 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 3. С. 6–362.

Гертер Г. Принятие решений. Да? Нет? Или что-то третье? М.: Гуманитарный центр, 2008.

Корнилова Т. В. Методологические проблемы психологии принятия решений // Психологический журнал. 2005. Т. 26. № 1. С. 7–17.

Корнилова Т. В. О функциональной регуляции принятия интеллектуальных решений // Психологический журнал. 1997. № 5. С. 73–84.

Корнилова Т. В. Психология риска и принятия решений. М.: Аспект-Пресс, 2003.

Коул М. Культурно-историческая психология. М.: Когито-Центр, 1997. С. 431.

Пузырей А. А. Культурно-историческая теория Л. С. Выготского и современная психология. М.: Изд-во моск. ун-та, 1986.

Субъект и личность в психологии саморегуляции / Под. Ред. В. И. Моросановой. М., Ставрополь: Изд-во ПИ РАО, СевКавГТУ, 2007.

Тихомиров О. К. Информационный век и теория Л. С. Вы-

готского // Психологический журнал. 1993. № 1. С. 114–119.

Gigerenzer G. Moral Intuition = Fast and Frugal Heuristics? // *Moral Psychology: The cognitive science of morality: Intuition and diversity* / Ed. W. Sinnott-Armstrong. Cambridge, MA: MIT Press. 2008. Vol. 2. P. 1–26.

Fox E., Riconscent M. Metacognition and Self-Regulation in James, Piaget, and Vygotsky // *Educational Psychology Review*. 2008. Vol. 20. P. 373–389.

Д. А. Леонтьев (Москва)

Рефлексия как предпосылка самодетерминации

К наиболее принципиальным методологическим вкладам неклассического типа, сделанным С. Л. Рубинштейном, относится, безусловно, заданная им общая онтология, которую позднее Ф. Е. Василюк (1984) обозначил как «онтология жизненного мира»: «Человек находится внутри бытия, а не только бытие внешне его сознанию» (Рубинштейн, 1997, с. 9). «Первичное отношение – это отношение к миру не сознания, а человека» (там же, с. 48). «В качестве субъекта познания... человек выступает вторично; первично он – субъект действия, практической деятельности» (там же, с. 66). Эта онтология противостояла картезианской «онтологии изолированного индивида» и интроспективной психологии, в которой человек мыслился исключительно как субъект познавательного отношения; имплицитно развивая традиции Э. Гуссерля, М. Хайдеггера, Л. Бинсвангера и других философов экзистенциально-феноменологической традиции, она вводила в психологию представление о жизненном мире, с которым субъект изначально связан неразрывными узами.

Проблема сознания и самосознания тем самым отнюдь не

отбрасывается, как в бихевиоризме, но ставится по-новому. «Я – это не сознание, не психический субъект, а человек, обладающий сознанием, наделенный сознанием, точнее, человек как сознательное существо, осознающий мир, других людей, самого себя. Самосознание – это не осознание сознания, а осознание самого себя как существа, осознающего мир и изменяющего его...» (там же, с. 67). Таким образом, сознание выступает как инструмент, орудие или орган личности, действующего субъекта. Отчасти этот тезис перекликается с характеристикой сознания как жизненной способности личности (Абульханова, 2009), однако мы считаем важным подчеркнуть не только момент «подчиненности» сознания личности, но и момент его произвольности, созидаемости, «искусственности» (М. К. Мамардашвили).

Принципиальное значение имеет различие С. Л. Рубинштейном двух способов существования. «Первый – жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей, в которых живет человек... Здесь человек весь внутри жизни, всякое его отношение – это отношение к отдельным явлениям, но не к жизни в целом. Отсутствие такого отношения к жизни в целом связано с тем, что человек... не может занять позицию вне ее для рефлексии над ней... Такая жизнь выступает почти как природный процесс» (Рубинштейн, 1997, с. 79). «Второй способ существования связан с появлением рефлексии. Она как бы приостанавливает, прерывает этот непрерывный процесс жизни и выводит человека мыслен-

но за ее пределы. Человек как бы занимает позицию вне ее» (там же).

В целом ряде философских и психологических источников мы находим идеи, перекликающиеся с этим тезисом. В их числе различие Л. С. Выготским высших, осознанных и произвольных, и низших, неосознанных и произвольных психологических функций, различие двух «регистров» жизни у М. К. Мамардашвили, тонкий анализ процессов осознания как неотъемлемой стороны жизни у Дж. Бьюджентала и глубокий анализ того, как рефлексивные процессы встраиваются в детерминацию социальных и исторических событий, в философии истории Дж. Сороса. Возможно, приоритет принадлежит Василию Розанову, формулировка которого отличается одновременно полнотой и лаконичностью:

«Двоякого рода может быть жизнь человека: бессознательная и сознательная. Под первой я разумею жизнь, которая управляется причинами, под вторую – жизнь, которая управляется целью.

Жизнь, управляемую причинами, справедливо назвать бессознательной; это потому, что хотя сознание здесь и участвует в деятельности человека, но лишь как пособие: не оно определяет, куда эта деятельность может быть направлена, и так же – какова она должна быть по своим качествам. Причинам, внешним для человека и независимым от него, принадлежит определение всего этого. В границах, уже уста-

новленных этими причинами, сознание выполняет свою служебную роль: указывает способы той или иной деятельности, ее легчайшие пути, возможное и невозможное для выполнения из того, к чему нудят человека причины. Жизнь, управляемую целью, справедливо назвать сознательной, потому что сознание является здесь началом господствующим, определяющим. Ему принадлежит выбор, к чему должна направиться сложная цепь человеческих поступков; и так же – устройство их всех по плану, наиболее отвечающему достигнутому...» (Розанов, 1892/1994, с. 21).

Из числа современных психологов близкую В. В. Розанову и С. Л. Рубинштейну позицию формулирует в своей эволюционной концепции личности М. Чиксентмихайи. «Случай и необходимость – единственное, что управляет существами, неспособными к рефлексии. Однако эволюция создала буфер между детерминирующими силами и человеческим действием. Подобно автомобильному сцеплению, сознание позволяет тем из нас, кто им пользуется, временами отключаться от давления неумолимых влечений и принимать собственные решения. Конечно, рефлексивное сознание, которое, по-видимому, приобрели на нашей планете только люди, не является чистой благодатью. Оно лежит в основе не только беззаветной отваги Ганди и Мартина Лютера Кинга, но и „неестественных“ желаний маркиза де Сада или ненасытных амбиций Сталина» (Csikszentmihalyi, 1993, р. 15). Чиксентмихайи связывает с формированием рефлекс-

сивного сознания скачкообразное изменение режима работы мозга (там же, с. 23). В недавней публикации он говорит о том, что рефлексивное сознание представляет собой новый орган, своеобразный «метамозг», освобождающий нас от власти генетических программ. «С его помощью мы можем строить планы, откладывать действие, воображать то, чего нет. Наука и литература, философия и религия были бы без него невозможны» (Csikszentmihalyi, 2006, p. 9). Рефлексивное сознание позволяет нам «писать» собственные программы в дополнение к генетическим и социальным программам, закладываемым в нас биологией и культурой. Это дает человеку дополнительную степень свободы.

Таким образом, подытоживая первую часть статьи, можно сформулировать тезис о том, что присущая развитому человеческому сознанию способность рефлексии создает предпосылки для иного способа существования, отличного от непосредственного и бездумного нерефлексивного существования, – разумеется, если она не остается латентной способностью, а проявляется в реальных процессах регуляции жизнедеятельности. Иными словами, она выступает одной из ключевых предпосылок перехода от режима детерминированности к режиму самодетерминации (см. Леонтьев, 2001; 2006). Бытие определяет неразвитое сознание; развитое сознание может начать со своей стороны определять бытие. В восточных философских учениях эти два способа существования описывались в метафорах существования в о сне или

полусне, с одной стороны, и бодрствования, с другой. Мы лишь изредка просыпаемся и получаем доступ к своим жизненным ресурсам, а большую часть жизни проводим во сне. Традиционная психология на протяжении всей своей истории за редкими исключениями изучала человека как детерминированное существо с дремлющим сознанием, что действительно охватывало почти всю психологическую проблематику. Почти, но не всю – намного более редкие феномены, возникающие в режиме самодетерминации, и изучающиеся только экзистенциальной психологией, по своей значимости для понимания человека вполне сопоставимы с огромным массивом проявлений детерминизма. Психология человеческого бытия имеет шанс доказать свою значимость, синтезировав в своем подходе оба аспекта человеческого существования.

Под рефлексией мы понимаем, в соответствии с философской традицией, способность произвольного обращения человеком сознания на самого себя. Это понятие содержит в себе два принципиальных момента: механизм произвольного манипулирования идеальными содержаниями в умственном плане, основанный на переживании дистанции между своим сознанием и его интенциональным объектом (Леонтьев, 1999, с. 144–145) и направленность этого процесса на самого себя как на объект рефлексии. Именно единство этих двух аспектов образует полноценное рефлексивное отношение в узком смысле слова, с которым мы связываем переход

на уровень самодетерминации. Различные возможные варианты их соотношения представлены в таблице 1.

Таблица 1

Структура рефлексивного отношения

Направленность сознания	На себя	Вовне
Механизм сознания		
Дистанция между Я и объектом	Рефлексия	Познавательное отношение
Недифференциация Я и мира	Самоощущение	Нерефлексивное отражение

Обратимся теперь к функционированию рефлексивной способности. Наиболее традиционный взгляд на рефлексию рассматривает ее как феномен познавательной деятельности, явление гносеологического порядка, причем это – более или менее эксплицитно – свойственно как философским работам, так и психологическим (см. Филатов и др., 2006; Дударева, Семенов, 2008; Семенов, 2008). Огромная заслуга С. Л. Рубинштейна состоит в том, что он впервые рассмотрел проблему рефлексии как онтологическую, а не гносеологическую, понимая рефлексию как способность, играющую важнейшую роль в самодетерминации и саморегуляции жизнедеятельности, хотя он и не употреблял этих терминов. Одним из первых вопрос о роли рефлексии в процессах регуляции и саморегуляции напрямую поставил Ю. Н. Кулюткин (1979); наиболее продуктивно этот ее аспект разработан в

работах А. В. Карпова (2004) и А. С. Шарова (2000; 2005), анализ которых выходит за рамки данной статьи.

Мы коснемся здесь лишь вопроса о роли рефлексивных процессов в регуляции жизнедеятельности, которая не всеми и не всегда оценивается как позитивная. Есть свидетельства, в том числе эмпирические, того, что слишком большая степень осознания, интеллектуальной работы может мешать и приводить к неблагоприятным последствиям. Не случайно она нередко воспринимается обыденным сознанием как досадное качество интеллигента, который много размышляет, но мало действует, как то, что мешает нам перейти к решительному действию. Это не просто досужий стереотип; в психологии накоплено много отчетливых данных, подтверждающих негативные эффекты рефлексии, в то время как польза от них менее очевидна. Рефлексивные размышления (*rumination*) определяются как «способ реагирования на дистресс, заключающийся в повторяющемся и пассивном сосредоточении на симптомах дистресса, возможных причинах и последствиях этих симптомов (Nolen-Hoeksema, Wisco, Lyubomirsky, 2008, p. 400). Как отмечается в процитированном обзоре, за последние два десятилетия получили многочисленные эмпирические подтверждения связи назойливой рефлексии с депрессией, другими патологическими симптомами, дезадаптивными стилями совладания, пессимизмом, нейротизмом и др. и отрицательные ее связи с успешным решением проблем и социальной поддержкой. В этой рабо-

те ставится вопрос, существуют ли вообще адаптивные формы рефлексии (*self-reflection*). Попытка найти эмпирические подтверждения позитивных следствий рефлексии, в частности, на основе теорий саморегуляции, дает гораздо менее ясные и однозначные результаты, оставляя вообще открытым вопрос об их наличии.

С этим хорошо согласуются и данные Ю. Куля, различающего ориентацию на действие (на проблему) и на состояние (на самого себя) как две альтернативных формы саморегуляции в проблемных (и не только проблемных) ситуациях. Как показали многочисленные исследования с использованием разработанной Кулем методики диагностики ориентации на действие или состояние как устойчивой склонности индивида к соответствующим реакциям, более ориентированные на действие индивиды реализуют большую часть своих намерений по сравнению с теми, кто ориентирован на состояние, менее подвержены негативному влиянию ситуаций, порождающих беспомощность, лучше способны усиливать мотивационную привлекательность значимой для них альтернативы, облегчая тем самым принятие решения, наконец, они оптимистичнее в отношении ожиданий успеха, сильнее вовлечены в деятельность и, действительно, лучше справляются со сложными задачами (Kuhl, 1987, р. 289). Дискуссии относительно того, хорошо ли обращение сознания на самого себя и свою активность, или обращение его в мир более конструктивно, разворачиваются и в контексте психоте-

рации (см. об этом: Лэнгле, 2002).

Мы предполагаем, что разногласия во многом обусловлены тем, что одним словом называют разные формы рефлексии. Полному отсутствию самоконтроля, сосредоточенности лишь на внешнем интенциональном объекте деятельности (что можно обозначить термином *арефлексия*) могут быть противопоставлены три качественно различных процесса: *интроспекция*, при которой фокусом внимания становится собственное внутреннее переживание, состояние, *системная рефлексия*, основанная на самодистанцировании и взгляде на себя со стороны, и позволяющая видеть одновременно полюс субъекта и полюс объекта, а также *квази-рефлексия*, направленная на иной объект, уход в посторонние размышления – о прошлом, будущем, о том, что было бы, если бы... Интроспекция так же односторонняя, как и арефлексия, и, как следует, в частности, из данных Ю. Куля, в ситуациях практической деятельности интроспективная «ориентация на состояние» проигрывает арефлексивной «ориентации на действие», хотя в контексте психотерапии она может быть весьма продуктивна (Gendlin, 1981; Bugental, 1999). Квазирефлексия, уводящая в резонерские спекуляции и беспочвенные фантазии, является скорее формой психологической защиты через уход от неприятной ситуации, реальное разрешение которой не просматривается.

Системная рефлексия оказывается наиболее объемной и многогранной; хотя ее осуществление достаточно сложно,

именно она позволяет видеть как саму ситуацию взаимодействия во всех ее аспектах, включая и полюс субъекта, и полюс объекта, так и альтернативные возможности. Для того чтобы успешно решать какую-то задачу, надо видеть максимальное количество ее элементов. Часто при решении жизненных, экзистенциальных проблем мы терпим неудачу, потому что мы не видим один важный элемент проблемной ситуации – самих себя. Поэтому, в частности, практически невозможно оказывать психологическую помощь своим близким, ибо невозможно выполнять роль психотерапевта, одновременно будучи элементом проблемной ситуации. А. Лэнгле отмечает необходимость решения двойной задачи соотнесения для того, чтобы быть самим собой: соотноситься с другими и соотноситься с самим собой. Для этого «нужно сначала увидеть самого себя и составить картину себя, что становится возможным благодаря определенной внутренней и внешней дистанции по отношению к собственным чувствам, решениям, действиям» (Лэнгле, 2005, с. 46).

Эта возможность не реализуется автоматически; даже человек с высоким уровнем развития рефлексивности и способности к самодистанцированию не обязательно проявляет эту способность и может в конкретной ситуации действовать вполне машинально.

Разведение четырех указанных видов процессов опирается на логическое различение четырех возможных фокусов направленности сознания: на внешний интенциональ-

ный объект (арефлексия), на самого субъекта (интроспекция), на себя и на объект одновременно, что предполагает самодистанцирование, способность посмотреть на себя со стороны (системная рефлексия) и на посторонние объекты за пределами актуальной ситуации (квазирефлексия). На основе обозначенной выше *дифференциальной модели рефлексивности* нами были разработаны две исследовательских методики: эссе «Взгляд со стороны» (Леонтьев, Салихова, 2007) и опросник «Дифференциальный тест рефлексивности» ДТР (Леонтьев и др., в печати).

В основе системной рефлексии лежит уникальная и достаточно редкая человеческая способность – смотреть на себя со стороны. Еще У. Джеймс различал два аспекта: Я – Я познаваемое и Я познающее. Подобное «вертикальное» расщепление Я на образ себя, описываемый через набор содержательных атрибутов (Я-концепцию, или Я-образ) и внутренний центр, не имеющий никаких описательных характеристик, но наличие которого принципиально важно как предпосылка субъектности, активности, инициируемой самим субъектом (экзистенциальное Я, или Я-центр; см. Леонтьев, 1993) обнаруживается у самых разных авторов (Дж. Г. Мид, Дж. Бьюджентал, А. Дейкман и др.). Благодаря такому расщеплению, которое наиболее точно описано В. Франклом (1990) в терминах фундаментальной антропологической способности самодистанцирования, субъект оказывается в состоянии занять позицию по отношению

к самому себе и из нее осуществить действия по отношению к самому себе. Самодистанцирование – это возможность отстраниться, посмотреть на себя со стороны, вынырнуть из потока собственной жизни. Клинические психологи знают, что непринятие себя таким, какой я есть – не очень благоприятный симптом, однако абсолютное принятие себя как данности немногим лучше; способность самодистанцирования позволяет избирательно относиться к самому себе как к авторскому проекту, заботиться о себе и работать над собой (см. Иванченко, 2009), предпринимая усилия по направленному изменению того, что субъект считает нужным изменить.

Первым шагом перехода от «сонного» существования в режиме детерминизма к «бодрствующему» существованию в режиме самодетерминации служит пауза между стимулом и реакцией, которую Р. Мэй (May, 1981) считал местом, в котором локализована человеческая свобода. Пауза, воздержание означает больше, чем отсрочка во времени, это разрыв некоторого автоматически действующего в собственном ритме механизма, «автопилота» нашего поведения. «Свобода воли и активность не совместимы с ритмом... Ритмом я могу быть только одержим, в ритме я, как в наркозе, не сознаю себя» (Бахтин, 2003, с. 191). Произвольная пауза выводит этот механизм из строя. Используя «экзистенциальную психотехнику № 1», – «остановись и сосчитай до десяти» – человек выходит из режима «естественного» реаги-

вания на стимул и может начать строить свое поведение по-новому, исходя из своего экзистенциального Я как точки отсчета – при условии наличия у него ощущения этого внутреннего центра. «Хочешь сказать мелочь – считай до десяти, что-то серьезное – до ста. Хочешь совершить поступок – до тысячи» (Жванецкий, 2006, с. 75). М. К. Мамардашвили (1996) в своем «Введении в философию» объяснял, что Гамлет колеблется как раз потому, что он пытается выйти из жесткой предписанной последовательности событий. С самого начала «понятно», что в этой ситуации Гамлету делать, как реагировать. Но он пытается этого не делать, выйти из режима реагирования на стимулы, из цепи событий, из колеса судьбы. На протяжении всей пьесы, осознавая это колесо, где все предрешено, Гамлет пытается не исполнить роль, которая ему предписана. Итогом является неудача, но героическая неудача.

Затем наступает очередь «экзистенциальной психотехники № 2» – «посмотри на себя со стороны». Как только мы включаем рефлексивное сознание, начинаем вдумчиво осознавать все варианты, все альтернативы, то обнаруживается парадоксальная вещь: в любой ситуации нет такого выбора, который мы не могли бы сделать. Мы можем сделать любой, даже на первый взгляд самый неоптимальный выбор, все альтернативы нам доступны. В этом и выражается режим самодетерминации: на этом уровне не действуют отговорки «а что я мог?», «у меня не было другого выхода», а слова «я

не мог поступить иначе» означают лишь то, что цена, которую пришлось бы заплатить, поступив иначе, неприемлема для субъекта, и он отверг эту альтернативу.

Таким образом, идея С. Л. Рубинштейна о рефлексии как предпосылке выхода за рамки непосредственного потока жизни и занятия позиции по отношению к ней, что переводит саму жизнь в иной режим, обнаруживает свою чрезвычайную актуальность и эвристичность в свете ключевых проблем современной психологии.

Литература

Абульханова К. А. Сознание как жизненная способность личности // Психологический журнал. 2009. Т. 30. № 1. С. 32–43.

Бахтин М. М. Автор и герой в эстетической деятельности // Собр. соч. М.: Русские словари; Языки славянской культуры, 2003. Т. 1. С. 69–264.

Василюк Ф. Е. Психология переживания. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.

Дударева В. Ю., Семенов И. Н. Феноменология рефлексии и направления ее изучения в современной зарубежной психологии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2008. Т. 5. № 1. С. 101–120.

Жванецкий М. Одесские дачи. М.: Время, 2006.

Иванченко Г. В. Забота о себе: история и современность.

М.: Смысл, 2009.

Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: Изд-во ИП РАН, 2004.

Кулюткин Ю. Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий // Психологические исследования интеллектуальной деятельности / Под ред. О. К. Тихомирова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. С. 22–28.

Леонтьев Д. А. Очерк психологии личности. М.: Смысл, 1993.

Леонтьев Д. А. Психология смысла. М.: Смысл, 1999.

Леонтьев Д. А. О предмете экзистенциальной психологии // 1 Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии / Под ред. Д. А. Леонтьева, Е. С. Мазур, А. И. Сосланда. М.: Смысл, 2001. С. 3–6.

Леонтьев Д. А. Дискурс свободы и ответственности (доклад с обсуждением) // Вестник Моск. ун-та. Сер. 7. Философия. 2006. № 5. С. 95–113.

Леонтьев Д. А., Лаптева Е. Е., Осин Е. Н., Салихова А. Ж. Разработка методики дифференциальной диагностики рефлексивности (в печати).

Леонтьев Д. А., Салихова А. Ж. Взгляд на себя со стороны как предпосылка системной рефлексии // Материалы IV Всероссийского съезда РПО 18–21 сентября 2007 г.: В 3 т. М.; Ростов н/Д.: Кредо, 2007. Т. 2. С. 237–238.

Лэнгле А. Значение самопознания в экзистенциальном анализе и логотерапии: сравнение подходов // Московский

психотерапевтический журнал. 2002. № 4. С. 150–168.

Лэнгле А. Person: Экзистенциально-аналитическая теория личности. М.: Генезис, 2005.

Мамардашвили М. К. Необходимость себя. М.: Лабиринт, 1996.

Розанов В. Цель человеческой жизни (1892) // Смысл жизни: антология / Под ред. Н. К. Гаврюшина. М.: Прогресс-Культура, 1994. С. 19–64.

Рубинштейн С. Л. Человек и мир. М.: Наука, 1997.

Семенов И. Н. Взаимодействие отечественной и зарубежной психологии рефлексии: история и современность // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2008. Т. 5. № 1. С. 64–76.

Филатов В. П., Мещеряков Б. Г., Степанов С. Ю., Бажанов В. А. Обсуждаем статью «Рефлексия» // Эпистемология и философия науки. 2006. Т. VII. № 1. С. 170–175.

Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990.

Шаров А. С. Ограниченный человек: значимость, активность, рефлексия. Омск: Изд-во ОмГТУ, 2005.

Шаров А. С. Жизненный кризис в развитии личности. Омск: Изд-во Омского гос. пед. ун-та, 2000.

Bugental J. F. T. Psychotherapy Isn't What You Think. Phoenix: Zeig, Tucker & Co, 1999.

Csikszentmihalyi M. The Evolving Self. N. Y.: HarperPerennial, 1993.

Csikszentmihalyi M. Introduction / Edited by

M. Csikzentmihalyi, I. S. Csikzentmihalyi // A Life Worth Living: Contributions to Positive Psychology. N. Y.: Oxford University Press, 2006. P. 3–14.

Gendlin E. T. Focusing // 2nd ed. Toronto: Bantam Bks, 1981. XII. 174 p.

Kuhl J. Action Control: The maintenance of motivational states // Motivation, Intention, and Volition / ed. by F. Halisch, J. Kuhl. Berlin; Heidelberg: Springer-Verlag, 1987. P. 279–291.

May R. Freedom and destiny. N. Y.: Norton, 1981.

Nolen-Hoeksema S., Wisco B. E., Lyubomirsky S. Rethinking Rumination // Perspectives on Psychological Science. 2008. Vol. 3. № 5. P. 400–424.

**М. Д. Няголова (Велико
Тырново, Болгария)
Проблема сознания в
психологических теориях
С. Л. Рубинштейна и А. Валлона**

В истории создания книги «Человек и мир» Сергей Леонидович Рубинштейн пишет: «У каждого человека свой Пантеон. В моем: Спиноза и Маркс, Рембранд и Бетховен» (Сергей Леонидович Рубинштейн, 1989, с. 420). Эту фразу можно считать личностным и философским кредо выдающегося российского ученого, внесшего огромный вклад в российскую и мировую науку. Многое сделано им в области философии, этики, социологии, логики, но объектом самого большого интереса и изучения остается его психологическая концепция. Недаром, именно С. Л. Рубинштейн является первым среди российских психологов советского периода, который разработал категориальную систему психологии.

При изучении его теоретического наследия в области психологии первостепенное значение приобретает разработанная им концепция сознания. Категория сознания имеет значение методологического компаса для понимания всей ру-

бинштейновской психологической теории.

Для Рубинштейна речь шла не просто о том, чтобы на основе игнорирования сознания в психологии преодолеть кризис этой науки, а скорее всего – найти место сознанию в его отношениях к психике и тем самым преодолеть этот кризис.

В своих произведениях Рубинштейн относится критически к тем современным ему авторам, которые считают, что сознание не является выражением психической реальности. В связи с этим он уделяет большое внимание взглядам Анри Валлона на содержание понятия сознания. В работе «Проблема индивидуального и общественного в сознании человека» Рубинштейн, с одной стороны, соглашается с Валлоном в том, что «область психологии не отождествляется с сознанием», но, с другой, считает, что «элиминация сознания включает все то, что имеет социальное происхождение в содержании психики» (Рубинштейн, 1959, с. 322).

Анри Валлон тоже разделял этот взгляд, несмотря на то, что он не был знаком с трудами выдающегося российского ученого. В статье «Психологическое и социологическое изучение ребенка» (1947), он подробно анализирует эволюцию взглядов на сознание, идущую от Э. Дюркгейма, называя его «социологом-абсолютистом» за то, что «для последнего индивид оказывается простым вместилищем общественного». Далее Валлон отмечает, что в рамках самого социологического подхода необходимость преодолеть радикальность «коллективных представлений» Э. Дюркгейма нашла свое

выражение в идеях Гальбвакса, но подлинная эволюция идей социологического подхода реализуется концепцией Шарля Блонделя о сознании, в которой он пытается разграничить два в одинаковой мере важных фактора: психологический и общественный.

Анализ идей представителей французской социологической школы Дюркгейма приводит Валлона к заключению, что сделанное ими в отношении интерпретации сознания оказывается односторонним.

В отличие от них, Валлон и Рубинштейн приступают к изучению сознания с новых методологических позиций, требующих рассмотрения этой проблемы на фоне исторического развития психики. Валлон излагает свою позицию в работе «Биологическая проблема сознания» (1930), а Рубинштейн – в «Основах общей психологии». Аналогичность их выводов выявляется наилучшим образом при изучении соответствия психической эволюции животных организмов и эволюции нервной системы. Определенное сходство можно заметить даже в оглавлениях соответствующих работ. Так, например, в вышеуказанной статье Валлон пишет о психике и жизни, а Рубинштейн называет одну из своих статей, посвященных филогенезу психики, «Образ жизни и психика».

Понимание развития психики как результат эволюции животных видов, и в частности нервной системы, приводит Валлона и Рубинштейна к необходимости выяснения взаимоотношений между психикой человека и функционирова-

нием ЦНС. Разработка этой проблемы оказалась одной из продуктивных возможностей на пути преодоления психофизического параллелизма. В связи с разработкой психофизиологической проблемы Рубинштейн приходит к определению психического в формулировке, ставшей известной в российской психологии советского периода как принцип детерминизма.

В отличие от Рубинштейна, Валлон не сформулировал выводов в виде специального методологического принципа, но они выражены у него достаточно четко в исследовании онтогенетического развития психики человека (Валлон, 1968, с. 44; Wallon, 1984, VII). Валлон и Рубинштейн убедительно показали, что в плане филогенеза психики в эволюции человеческого организма невозможно свести психическое к «данном сознания» и что сознание оказывается результатом эволюции форм психики, связанных с определенными органическими предпосылками.

Литература

Валлон А. Психическое развитие ребенка. М., 1968.

Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. М., 1959.

Сергей Леонидович Рубинштейн // Очерки, Воспоминания, Материалы. М.: Наука, 1989.

Wallon H. Le probleme biologique de la conscience // *Traite*

de la psychologie. 1930.

Wallon H. L'enfant turbulent. 1984.

А. М. Поляков (Минск, Беларусь)

Роль символической функции сознания в становлении субъектности

Проблеме субъектности как особой форме бытия человека в психологии всегда придавалось большое значение (Нартова-Бочавер, 2008). В контексте развития субъектность рассматривается как альтернатива фактору среды и генотипу. Однако при более детальном анализе этой категории обнаруживаются расхождения во взглядах разных психологов. Так, еще в рамках психологии сознания (У. Джеймс) активность субъекта рассматривается как нечто само собой разумеющееся, как духовное свойство человека. В соответствии с таким пониманием человека психологические механизмы *становления* субъектности исследоваться не могли. Аналогичная ситуация сложилась и в большинстве других направлений психологии, использующих или хотя бы подразумевающих идею субъектности – гуманистической традиции (А. Маслоу, К. Роджерс и др.), когнитивной психологии (Ж. Пиаже), деятельностном подходе в школе С. Л. Рубинштейна (А. В. Брушлинский и др).

Совсем иные условия для изучения субъектности сложились в рамках культурно-исторической психологии Л. С. Выготского и деятельностного подхода А. Н. Леонтьева. После-

дователи Л. С. Выготского трактовали субъектность не просто как качество индивида, указывающее на его активность, а как качество *сознательной*, осмысленной активности (Эльконин, 2001). В частности, Л. С. Выготский реализовал идею субъектности в понятии высших психических функций, а А. Н. Леонтьев – в представлении об *осмысленности* деятельности. В обоих случаях особое значение в становлении субъектности придается опосредованию деятельности человека идеальными формами культуры (знаками, символами, моделями, словами и др.) (Эльконин, 1989, 2001).

В этом контексте возникает проблема соотношения и взаимосвязи источников изначально присущей ребенку активности и его осмысленной активности. Вопрос состоит в том: сам человек определяет свои действия, или культурная форма, аккумулирующая в себе человеческие отношения? Кроме того, субъектность рассматривается в работах разных авторов как имеющая внутренний, духовный, план и план внешний, эмпирический (Нартова-Бочавер, 2008). Соотнести указанные противопоставления хотя бы отчасти можно благодаря анализу символической функции сознания.

В культурно-исторической психологии идеальные формы культуры, начиная с Л. С. Выготского, изучались преимущественно как значения (научные понятия) и знаки. Символам как особым формам культуры незаслуженно уделялось мало внимания. Л. С. Выготский заложил представление о том, что понятийное мышление является высшей формой

мышления, а развитие значений как структурных элементов сознания стало пониматься как движение от синкрета и комплекса к псевдопонятию и понятию (Выготский, 1982–1984) Это выражается также в том, что функцию сознания называют «знаково-символической», не выделяя принципиальных различий в роли знаковых и символических форм (Салмина, 1988; Сапогова, 1993 и др.). Такая логика понимания развития сознания отразилась на дальнейших исследованиях. Все остальные идеальные формы, как то слово, символ, миф, модель, предмет, действие, иконические средства и др., рассматривались либо как *недопонятия*, либо как разновидности знака, т. е. анализировались в той же логике, что знак и значение (Салмина, 1988; Сапогова, 1993; Нарышкин, 2005 и др.). Между тем мы полагаем, что символические формы культуры выполняют особую функцию в построении деятельности человека. Согласно нашему предположению, именно освоение индивидом символов, за которое отвечает символическая функция, позволяет ему стать сознательным субъектом. Для подтверждения данного положения нам необходимо раскрыть механизм действия и структуру символической функции сознания.

На основании анализа литературы по проблеме символических форм сознания (Поляков, 2006) нам удалось выделить следующие их отличительные характеристики:

- Интерсубъектность и связанную с ней коммуникативную функцию. Символ всегда обращен к другому и, в отли-

чие от знака, арефлексивен.

- Символ выражает отношения «часть – целое» (а не «род – вид») и способен порождать смыслы.
- Его внутреннее содержание беспредметно, а форма уникальна, что создает возможность творческого порождения символических образов (символотворчества). Иными словами, символ – это уникальная «пустая» форма.
- Символические формы активны по отношению к человеку, а он не может произвольно наполнять их тем или иным содержанием.
- Смысловое содержание символа антиномично, в противовес «буквальности» знака.

На основании проделанного анализа символических форм можно заключить, что отождествление знаковой и символической функций и помещение их в один логический и генетический ряд является нецелесообразным. Перейдем к анализу собственно символической функции, т. е. функции индивидуального сознания.

Одним из основных моментов понимания символа является разведение его внешней формы и внутреннего смыслового содержания (Аверинцев, 2006; Флоренский, 1990). Основную задачу символической функции сознания мы видим в осознании этих различий, что необходимо для трансценденции эмпирического, предметного выражения символа. Однако здесь требуется уточнение. Известно, что и в раз-

витии знаковой функции этап разделения знака и обозначаемого является необходимым и закономерным этапом в онтогенезе (Выготский, 1982–1984; Нарышкин, 2005; Салмина, 1988; Сапогова, 1993 и др.). В чем же состоят различия между этими функциями?

Если знак произвольно употребляется для обозначения чего-либо, как бы удваивая действительность, то внутренняя и внешняя стороны символа неразрывно связаны и не могут быть произвольно разделены или заменены на другие. Знак замещает некий предмет или свойство эмпирической действительности. Символ ничего не замещает, он соединяет предметную эмпирическую действительность с реальностью иного, или иначе – преодолевает ее (действительность) (Ячин, 2006). Знание, основанное на знаках и значениях, условно и опосредованно представляет действительность. Знание, основанное на символах, безусловно и непосредственно переживаемо человеком. Таким образом, сознательное разделение внутренней, смысловой, и внешней, предметной, сторон символа определяется только его «внутренней жизнью», его собственной активностью, динамикой содержащихся в нем смыслов и порождением новых форм их выражения.

Означает ли это, что понимание символа происходит автоматически, само собой, без активного участия самого субъекта? И если нет, то в чем состоит эта активность? Для того чтобы ответить на эти вопросы необходимо описать

процессы, из которых складывается символическая функция сознания, иными словами, охарактеризовать ее структуру.

Теоретический анализ позволяет нам выделить три компонента в структуре символической функции.

1. Преобразование (перевод) формы символа

Мы уже говорили о сверхчувственной беспредметной основе символа, хотя и выраженной в предметных формах (образах), тем не менее, доступной только непосредственному переживанию и не могущей быть четко определенной. Символ скорее нужно рассматривать не как то, что фиксирует некий смысл, а как то, что предоставляет возможность его существования или обнаружения человеком. Поскольку символ арефлексивен, не является моделью (дублем) мира и не может быть произвольно заменен другими символами (в отличие от знака, который может быть выражен через другие знаки), возникает вопрос о том, как происходит понимание символа. В методологическом плане этот вопрос важен еще и тем, что ответ на него позволяет определить способы фиксации в эмпирическом исследовании процессов понимания символа. Что мы делаем, когда прилагаем усилие для понимания символа и в чем это действие выражается? Одним из существенных моментов является преобразование внешней формы символа, ее перевод либо из одной модальности в другую, либо как бы «параллельный» перевод в рамках одной модальности. Причем принципиально важным являет-

ся соблюдение одного условия: такой перевод должен сохранять целостность формы символа в соответствии с его смыслом и быть адекватным контексту, в который она включается (поэтому мы говорим о «преобразовании»). Похожую мысль мы находим у В. П. Зинченко, который указывает на важность «перевода» «живого слова-понятия» (которое в его понимании близко к представленному нами пониманию символа) в образ и формирования живого образа-понятия или живого действия понятия (Зинченко, 2002, с. 57). Именно к этому аспекту символической функции в наибольшей мере применима характеристика «живого», так важная для понимания природы субъекта. На важность перевода, правда, при понимании текста, обращает внимание также А. А. Леонтьев (Леонтьев, 2003, с. 141–144). Понимание текста происходит, когда мы осуществляем его перевод с языка автора на «свой», с иностранного на родной или другой иностранный. Замысел автора при этом может исказиться, поэтому важно, чтобы перевод был не механическим, буквальным, а учитывал целостность всего текста. Это положение, на наш взгляд, применимо и к пониманию символической реальности. Только в этом случае нам необходимо расширить представления о «материале», который переводится. Это уже не обязательно вербальный текст (в случае использования слова-символа или символического описания), превращаемый субъектом в другой вербальный текст, но и текст, переводимый в чувственный образ, действие, ситуацию или об-

раз-символ, который мы пытаемся описать словами, выразить в поступке и т. п. Константным при этом остается не форма, а внутреннее содержание символа. Происходит как бы игра с формой при сохранении единства смысла символа. Метафорой здесь может служить сохранение темы музыкального произведения при изменении способов ее выражения. Естественно, что для осуществления формального, т. е. относящегося к форме, преобразования символа необходимо сознательное разведение субъектом последней с его внутренним содержанием и понимание того, что конкретное предметное выражение символа всегда есть лишь один из способов представления его внутреннего смысла.

2. Воссоздание (обнаружение) антиномичности формы и смысла символа

Данный элемент символической функции сопряжен с такой важной характеристикой символа, как антиномичность – несовпадение, даже противостояние естественной, очевидной логики, существующей как фон, и культурной логики, заложенной в смысловом содержании символа. Причем как закономерное, соответствующее логике обыденного сознания, так и противостоящий ему смысл символа находят выражение в его внешней форме. Вот это несоответствие двух логик и должен обнаружить субъект, осознавая предметное выражение символа. Примером здесь может служить понимание притч как одной из символических форм культуры.

В притчах отчетливо противопоставляется естественная логика обыденного эмпирического сознания и логика иного, смыслового или духовного содержания.

Обнаружение антиномичности символа субъектом создает то психическое напряжение, которое запускает процесс понимания символического смысла. Однако это не означает, что понимание происходит само собой без активного участия личности. Поскольку парадоксальная логика символа не поддается рассудочному, формально-логическому объяснению и не может быть выстроена в цепочку вытекающих друг из друга умозаключений, то от личности требуется определенное усилие для сосредоточения на его внутреннем содержании (или точнее – на внутренней пустоте символа). Только в этом случае возможно трансцендирование внешнего выражения символа.

Активность и участие субъекта состоит в его обращенности к идеальному, внутреннему содержанию символа, к его – как это ни парадоксально звучит – внутренней пустоте, пустоте, никогда не заполненной, и в силу этого порождающей бесконечное многообразие смыслов, внутренне связанных единой не поддающейся объяснению рассудка логикой. По сути дела, эта внутренняя пустота, беспредметность символа, обладая притягательной силой, и рождает нашу субъектность, служит источником осмысленной и свободной от детерминизма эмпирической действительности активности. Внешняя же форма символа служит для нас как бы опорой,

воротами, через которые мы проходим к реальности иного.

3. Совмещение различных смысловых позиций, выраженных в символе

Выше отмечалось, что смысл (содержание) символа всегда многогранен и никогда жестко не фиксирован. Пустота символа служит условием его потенциала в порождении и выражении многогранных смыслов. Здесь правильнее будет говорить не об одном единственном смысле символа, а о разнообразии смыслов, выступающих гранями или ипостасями некоторого единого Смысла. Данная особенность напрямую связана с коммуникативной функцией символа, его способностью объединять различные эмпирические содержания в опыте как одной личности, так и различных людей. В этом контексте уместно вспомнить про диалогическую природу смысла, в частности, и сознания, подробно описанную М. М. Бахтиным (Бахтин, 1979; Верч, 1996). Смысл М. М. Бахтиным понимается как ответ на вопрос, и без этого вопроса немислим. Таким образом, единый Смысл символа способен совмещать в себе различные смысловые позиции (голоса), обнаруживающие различные его грани и создающие глубину его понимания человеком. Любой символ – это всегда чей-то символ и он к кому-то обращен. Символ должен учитывать сознание как минимум двух личностей: той, которая себя выражает, и той, к которой он обращен. В этом контексте можно вспомнить о том, что в психоана-

лизе символ понимается как замещающий отсутствующего субъекта. В этом смысле генезис Я, переживания собственной субъектности, очевидно имеет символическую природу, поскольку собственное Я, (как, впрочем, и чужое) не доступно нашему эмпирическому сознанию, никогда не представлено в нашем опыте непосредственно.

Для субъекта символ становится символом, только если он одновременно становится символом и для другого, что, в свою очередь, требует его осознания с различных позиций. Такое осознание включает в себя не только «позиционирование» (смену позиции, децентрацию сознания), но и интеграцию различных позиций (смыслов) при понимании или порождении символа. Несмотря на то, что внутреннее содержание символа беспредметно и а-refлексивно, оно может быть осмыслено с различных позиций и представлено в различных интерпретациях, включено в различные смысловые системы. Данный элемент символической функции и предполагает способность личности по-разному интерпретировать содержание символа. Интегративный аспект символической функции сознания, на наш взгляд, играет большую роль в построении личностью целостного образа мира. В соответствии с этим, нам представляется, что часто встречающиеся попытки человека свести свои переживания (и переживания себя, своего «Я») к отдельным эмпирическим проявлениям, рассматривать их как изолированные факты, имеющие такие же изолированные объективные (буквальные) значе-

ния, следует рассматривать как уход от целостного символического видения мира. Психоаналитики называли этот феномен расщеплением – психологической защитой, состоящей в том, что все воспринимается по отдельности, не соединяясь в единое целое (Тайсон Р., Тайсон Ф., 1998).

Все три аспекта символической функции сознания, хотя и обладают определенной автономией представленности в психической жизни, существуют как неделимые и действующие как единое целое. Так, например, преобразование формы символа, как правило, сопровождается изменением способа его понимания, построением новой интерпретации. Обнаружение антиномичности символа, безусловно, предполагает совмещение хотя бы двух смысловых позиций.

Каждый из элементов символической функции обнаруживает ее особую роль в жизнедеятельности человека: первый – творческое начало активности субъекта, второй – способность к самотрансцендированию индивидуального сознания, третий – нравственный аспект существования личности. В совокупности все три компонента символической функции можно рассматривать как основу порождения субъектности индивида, его осмысленной активности, совмещающую духовный и эмпирический план его жизнедеятельности.

Литература

Аверинцев С. Символ художественный // София-Логос.

Словарь. К.: ДУХ І ЛІТЕРА, 2006. С. 386–394.

Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. М.: Советская Россия, 1979.

Верч Дж. Голоса разума // Социокультурный подход к опосредованному действию. М.: Тривола, 1996.

Выготский Л. С. Собр. соч. в 6 т. М.: Педагогика, 1982–1984.

Зинченко В. П. Живое слово-понятие: рассудок и разум // Теоретические проблемы развивающего образования: Сб. ст. / Науч. ред. Т. М. Савельева. Минск: ПКООО «Полибиг», 2002. С. 52–67.

Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003.

Нартова-Бочавер С. К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. СПб.: Питер, 2008.

Нарышкин А. В. Строение образа мира человека и соотношение понятий «знак» – «символ» и «значение» – «смысл» // Вопросы психологии. 2005. № 1. С. 88–99.

Поляков А. М. Символ как условие продуктивного действия // Вопросы психологии. 2006. № 1. С. 63–73.

Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988.

Сапогова Е. Е. Ребенок и знак. Психологический анализ знаково-символической деятельности дошкольника. Тула: Приок. кн. изд-во, 1993.

Тайсон Р., Тайсон Ф. Психоаналитические теории развития / Пер. с англ. Екатеринбург: Деловая книга, 1998.

Флоренский П. А. У водоразделов мысли. М.: Правда, 1990.

Эльконин Б. Д. Психология развития // Учеб. пособ. для студ. вузов. М.: Академия, 2001.

Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989.

Ячин С. Е. Слово и феномен. М.: Смысл, 2006.

В. П. Седов (Магнитогорск)

Концептуальные идеи сознания

В. В. Розанова и С. Л. Рубинштейна

Интерпретацию концептуальных идей психологии сознания мы проведем на основе работ: «Цель человеческой жизни» В. В. Розанова (1892), и «Человек и мир» С. Л. Рубинштейна. Целостное сознание понимается нами и как ««массовидное тело», устроенное по социокультурным законам» (терминология Г. П. Щедровицкого), и как метафункциональный орган психологии человека.

У нас нет оснований говорить о прямой преемственности С. Л. Рубинштейна с В. В. Розановым, но напрашивается сравнение их идей о *субъекте сознания* и *сознании субъекта* в контексте категории «жизнь». Работа Розанова начинается с различения двух качеств жизни человека по критерию сознания: «Двоякого рода может быть жизнь человека: бессознательная и сознательная. Под первой я разумею жизнь, которая управляется *причинами*; под вторую – жизнь, которая управляется *целью* <...> жизнь, управляемую причинами, справедливо назвать бессознательной; это потому, что хотя сознание участвует в деятельности человека, но лишь как пособие, не оно определяет, куда эта деятельность может быть направлена, и так же – какова она должна быть

по своим качествам <...> Жизнь, управляемую целью, справедливо называть сознательной потому, что сознание является здесь началом господствующим, определяющим» (3, с. 21). По Розанову, сознание существует всегда, но оно выражается то в целеобразовании, действиях по достижению цели, то становится служанкой текущих задач, заимствованного проекта карьеры, но тогда сознание оказывается пособием. Примечательно, что розановское «бессознательное» – это целостное качество субъекта сознания, а фрейдовское «бессознательное» – одна из частных характеристик субъекта. Следовательно, сознание имеет два режима функционирования: 1) субъект сознания действует по траектории самоопределения, самостоятельно проживая субъектно-личностную проблему; 2) субъект сознания действует по аналогии, «по резьбе» мышления, навязанной или внушенной авторитетным человеком; такое сознание опасно в том смысле, что характеризует отсутствие развития человеческого в человеке. В данной интерпретации сознания снимается антиномия суждений: здесь сознание – есть, а в том случае – нет. Получается, что сознание нормально развивающегося субъекта – это то, посредством чего он строит в себе человека, насаждает вокруг себя жизнь, совершая это на основе непрерывного сознавания органической причастности к живому и неживому миру.

При этом психика субъекта, обладая природной основой самодвижения, становится носителем социокультурного со-

держания сознания благодаря опыту субъекта сознания сознавать изменения в психики. Эту мысль постоянно развивает Рубинштейн.

Контекст сознания – *жизнь* человека, которая предварительно определяется так: жизнь – то, что указывает на объект, подлежащий мышлению (Розанов, 1994). Позднее мы обратимся к понятию «жизнь» Розанова. Пока же зададимся вопросом: как объект становится предметом размышления? В теории деятельности, с позиции классической психологии, предмет, подлежащий мышлению, – потребность: «форма связи живых организмов с внешним миром, источник их активности» (Современный психологический словарь, 2007, с. 302). Однако когда субъект сознания оборачивает сознание на себя, то это уже не форма связи с внешним миром, а форма активности, в которой С. Л. Рубинштейн видит *закон сохранения* человеческого в человеке. В таком случае *умственное действие субъекта по поводу себя как носителя сознания возможно, если мыслительный процесс с языкового слоя сознания переходит в чувственный (сущностный) и там субъект сумеет инициировать свободный акт сознания, временно соединенный с природным самодвижением психики*. В лучшем случае петля этих переходных преобразований завершается возвышением точки сознания, что субъективно подтверждается эмоцией радости. Как является то, что станет предметом, подлежащим мышлению? Известно, что М. Хайдеггер не сомневался: мысль, подлежащая

мышлению, объявляется сама: явление мысли инициируется бытием сознания субъекта. У ребенка оно проявляется, по крайней мере, в качестве *хотения* (в значении намерения или состояния), что нужно принимать как норму активности развивающегося человека – чистого желания действовать. Оно и становится внутренним условием, обеспечивающим рождение объекта, подлежащего мышлению. Понятно, что бытие собственного сознания может быть осознано в состоянии субъектной свободы: переживания «человека в себе», сознавания чувства «не так», проживание неопределенности «ищу то, не знаю что» и др. С. Л. Рубинштейн называет это «внутренним процессом», имеющим статус «самодействующей» причины в сознании субъекта, а сохранения существования сознания «есть не только состояние, но и акт, процесс» (Рубинштейн, 2003, с. 309). Причина у Рубинштейна – это особенность внутреннего самодействующего сознания, зависимость от кумулированной в человеке социальности, культуры и направленности «субъекта жизни». В юношеском возрасте направленность определяется идеалом развития, понимаемым не как содержание, а как стремление к несвершившемуся-несбывшемуся, от которого ожидается лучшее состояние и большая субъектно-личностная определенность, возвышающая точку сознания.

Важно понять различие или, наоборот, общее в «причине» Розанова и Рубинштейна. Причина – это внутренний процесс, через который проявляется необходимость сохра-

нения существования сознания. Можно полагать, что осознание явления в качестве причины понимается как субъективная необходимость, так как «причина и следствие принадлежат к одной и той же системе, *образующее* (курсив мой. – В. С.) состояние которой изменяется следствием и тем самым обуславливает новое действие исходной причины» (там же, с. 311). Розанов же под причиной понимает, главным образом, неизбежность направления действий субъекта с навязанными ему ориентирами сознания. Субъект кроме понимания такого бытия, т. е. «самодействующего» сознания, может использовать его как средство, пособие для решения задач, которые вносятся на экран языкового сознания в качестве необходимости или неизбежности.

В. В. Розанов сравнивает два типа структурных соединений сознания – причинностное и целесообразное: «В причинном соединении оба члена равнозначащие и равносильны: причина была некогда следствием, и следствие будет со временем причиною – они равны между собою <...> в целесообразности нам представляется замечательное явление господства небытия над бытием, того, чего нет еще, над тем, что есть или совершается» (Розанов, 1994, с. 252). Переживание «того, чего нет» в качестве отсутствующего, но которым хочется обладать и господствующего над тем, что есть, обусловлено феноменом *ожидания несвершившегося-несбывшегося*. Субъектная необходимость цели, понятая нами как проявление такого ожидания – это осознание субъек-

ектом отсутствующего в его сознании, которое выполняет функцию надежды и ориентира в ситуации психологического развития человека. Субъект, конструируя продвижение к отсутствующему, уповает на то, что с целью он получит удостоверенность своему притязанию, возвысит точку сознания. Это вытекает из опыта сознания. Вопрос в том, на каком пункте переживания сознание отношения или интенции приобретает либо причинностное качество, либо целеобразующее. «За целью мы всегда усматриваем незримую причину ее, и эта причина не может быть не чем иным, как только сознанием» (там же, с. 252). Как видно, Розанов считает причиной, побуждающей субъекта к целеобразованию, особенность бытия сознания субъекта и структуру субъекта сознания. С. Л. Рубинштейн, возвращаясь к проблеме самосознания, в частности, «осознания самого себя как сознательно-го субъекта, реального индивида», предостерегает, что «осознания своего сознания – это другой вопрос: включает ли знание чего-либо (того и ли иного предмета) знание того, что я его знаю?» (Рубинштейн, 2003, с. 352). В связи с самосознанием разворачивается понятие о реальном субъекте, где утверждается, что всеобщее представлено в нем в наиболее полном и концентрированном виде тогда, когда он становится «субъектом мыслящего сознания» (там же, с. 252), т. е. действующим на поводу «потока сознания».

Жизненная основа, простая и лежащая в фундаменте всего живого, на которой наслаиваются более поздние образо-

вания, но уже производные от нее, микробиологи называют «прокариотной микробиотой» (Заварзин, 2007). Есть ли такая основа в психологии человека? Г. П. Щедровицкий такой основой считает принцип справедливости. Универсалий нет, основная ситуация – выбор. Выбор и есть самоопределение, тут проявляется справедливость. Самоопределение может состояться, если удастся совершить рефлексивный выход, а затем осуществить сворачивание мысли из языкового сознания в чувственный знак сущностного слоя сознания. Другие оппоненты называют жизненной основой «божью искру», конкретизируя: один знает (сознает или понимает) это основание в своем сознании, а другой – не знает и ему нужно показать то, что он на самом деле не рефлексировал ни в языковом, ни в чувственном, интуитивном слое сознания.

На наш взгляд, субъект сознания и жизни (как целостность, форма) проживает две основополагающие макроситуации: а) коммуникативную; б) собственного бытия, что проявляется в уединенности, пребывании наедине с собой. В них совершаются различные деятельности. Розанов в качестве «прокариотной микробиоты» психологии сознания (по крайней мере, так нам думается) усматривает три стремления, которые надо суметь осознать: 1. Различение того, что есть, от того, чего нет – это «усилие его *знать истину*». *«Всеведение есть первое назначение человека, и мысленное ко всему отношение – есть первое содержание его жизни»* (Розанов, 1994, с. 47). Оно обуславливается объективной дей-

ствительностью, с которой согласуется субъективная реальность человека. 2. «Усилие его *сохранить* для себя *свободу*». Это стремление-потенция имеет другую направленность: человек сообразно своему внутреннему содержанию изменяет внешнюю действительность. Субъект отстраняется, удаляется от внешней действительности, чтобы освободиться, перейти от наличного состояния к другому, имеющему ценность свободы. 3. «Усилие *к добру*» заключается в субъектном состоянии человека, намеревающегося стать в гармонию с объективной действительностью, с высшими ценностями межсубъектных отношений (там же, с. 47–49). Существование каждого из этих стремлений как *природных задатков* (термин Розанова), человечество пытается понять уже не одно тысячелетие.

Психологическая наука целый век центрировалась преимущественно вокруг первого стремления – познавательного, и только недавно в круг исследований включились два других стремления, но они ориентируют человека уже не на знание, а на идеал (Орлов, 2002).

Подходящий пример для этого случая: «история развития научной натуралистической психологии, ориентированной на *знание*, достаточно убедительно свидетельствует о тщетности усилий, направленных на выработку всеобщих категорий, о невозможности выхода за рамки каждый раз ограниченных, частных объяснительных принципов и, следовательно, о бесперспективности построения на этом пути психо-

логии <...> [напротив] история развития научных течений, ориентированных на *идеал*, показывает» сходство представлений о всеобщей цели человеческого развития (Заварзин, 2007, с. 11). А идеал – это первостепенная ценность, «идея, содержание которой выражает нечто значимое для человека» (Рубинштейн, 2003, с. 356).

Вопрос о «жизни» как контексте сознания Розанов и Рубинштейн рассматривают в таком смысле, что образуется два дополняющих друг друга текста. Сначала понятие: «*Под «жизнью» здесь разумеется совокупность внешних и внутренних актов, совершаемых человеком или совершающихся в нем, на которые простирается или может простереться изменяющее действие его воли, т. е. как дел его, через которые он вступает в соотношение с подобными себе или с окружающей природой, так равно и мыслей его или скрытых чувств и желаний, которые могут быть никогда не узнаны и ни в чем не выражены, – с неперменным условием только, чтобы они не были безусловно произвольны*» (Розанов, 1994, с. 26). Рефлексы, саморегуляция организма из этого понятия исключаются, так как они «безусловно произвольны». Это «неперменное условие» выводит физиологические явления из понятия «жизнь». Такое понятие «жизнь» – предельно широкое для психологии, родовое, так как оно отображает как минимум три частных процесса: а) психологию сознания человека; б) деятельность человека; в) событие с другим. Какое содержание подразумевается автором

за терминами «акты совершаемые» и «акты совершающиеся», кто их носитель? Очевидно, что «акты совершаемые» – произвольные умственные, психомоторные действия, инициированные намеренно, необходимая деятельность, ситуативные решения и т. п. А исполнитель их – *субъект сознания*. Исполнитель «актов, совершающихся в человеке» (синонимы: самосовершающиеся, функционирующие) – *сознание субъекта*, обладающее статусом «функционального органа». Во-первых, к таким актам относятся различные способы ожидания созревания мысли. Для этого человек уединяется, «ничего-не-делает», просит «дайте подумать», ищет аналогию непонятному чувствованию в литературе, откладывает застрявшее рождение мысли на утро. Вопрос в том, как они строятся субъектом, если несомненно, что языковой регуляцией их функционирование не определяется, хотя существование их он сознает и считается с ними примерно так, как всадник считается с норовом коня. Во-вторых, неожиданные догадки, снимающие незавершенные ранее впечатления, чувственные противоречия, на которые прежде распространялось языковое сознание, но не разрешило их и т. п. Рубинштейн для подобного описания вводит понятие «субъект жизни», которым он соединяет сознание и не сознание, бытие человека.

Розановское «акты, совершающиеся» в человеке, на которые «простирается или может простереться его воля», в основном, то же самое, что акты «самодельствующего» «мысля-

щего сознания» Рубинштейна, которыми субъект управляет, но не способом языкового сознания, а иначе. Как именно – видно из двух способов жизни. «Первый – жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей <...> всякое его отношение – это отношение к отдельным явлениям, но не к жизни в целом» так как здесь отсутствует рефлексия над жизнью (Рубинштейн, 2003, с. 366). Однако именно такая жизнь, в семье и среди родственников, самый надежный оплот нравственности, поскольку человек не ведает зла, пребывает в естественном, природном состоянии, – пишет далее Рубинштейн. Розанов подразумевает подобную модель жизни и показывает, что цель, направляющая жизнь этого человека, скорее вменена, навязана ему обществом, это не личный выбор. А потому такая жизнь «бессознательная». Субъект сознания принял цель как объективную необходимость, причину. Практически в такой модели жизни «самодействующие» (самосовершающиеся) акты не нужны. В связи с работой и устроенной семьей человек попадает в новую реальность, и тогда Рубинштейн описывает вторую модель («способ существования») жизни. Она связана с появлением рефлексии, которая «приостанавливает, прерывает этот непрерывный процесс жизни <...> Сознание выступает здесь как разрыв, как выход из полной поглощенности непосредственным процессом жизни» (там же, с. 366–367). Одинаковым образом рассматривается генезис субъекта сознания, атрибуты которого сходны во всех основных пунктах размышле-

ния Розанова и Рубинштейна или дополняют, но не противоречат друг другу. Перечислим основные: 1) подвижность; 2) последовательность; 3) сохраняемость; 4) постоянство способа, которым совершается генезис; 5) закономерность (Розанов, 1994, с. 162–163).

Таким образом, попытки «запретить» С. Л. Рубинштейна заставили его писать сложно, скрывая откровенное мышление, но, обращаясь к трудам более раннего мыслителя, становятся яснее замаскированные складки мысли крупнейшего психолога начала XX в. и его связь с русской психолого-философской культурой.

Литература

Заварзин Г. А. Бытие и развитие: эволюция, сукцессия, хаэссеитас // Вестник РАН. 2007. Т. 77. № 4, С. 334–340.

Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигма, проекции, практика. М., 2002.

Розанов В. В. Цель человеческой жизни // Смысл жизни: Антология. М.: Прогресс-Культура, 1994. С. 19–65.

Розанов В. В. О понимании. СПб.: Наука, 1994.

Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. С. 512.

Современный психологический словарь / Под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. С. 490.

Е. А. Стебляк (Омск)

К проблеме генезиса сознания

Интерес к проблеме генезиса сознания, как и рефлексия ограничений ее изучения на путях различных методологических парадигм знания, были и остаются характерной особенностью отечественной психологии XX в. В 1990-е годы обнажилась уязвимость многих, ранее являвшихся недосягаемыми для критики, положений деятельностного подхода А. Н. Леонтьева. Усилилось внимание к потенциалу идей, высказанных Л. С. Выготским. Особенно пристальное внимание приковано к идеям о происхождении сознания из трудовой деятельности (А. Н. Леонтьев) или из интериндивидуальных взаимодействий (Л. С. Выготский). Общее признание влияния социума на сознание искушало рассмотреть его как порождающий сознание фактор. Однако экспериментальное изучение проблемы зарождения сознания на заре человеческого рода неосуществимо. Невозможность подвергнуть объективному рассмотрению прошлое человечества ограничивает применение естественно-научного подхода. Как отмечает В. М. Аллахвердов, «естественная наука не может рассуждать о проблемах, лежащих за пределами опыта... проблема первоначал и конечных целей не является естественно-научной» (Аллахвердов, 2000, с. 70). Не имеющие возможности опираться на свидетельства совмещен-

ных в естественно-научном методе логики и эксперимента исследователи, тем не менее, могут продолжать рассуждать логически или пытаться иначе понять развивавшийся без нашего участия процесс. Интерпретация на пути понимания не может освободиться от пристрастности индивидуального сознания, и, как бы исследователь не пытался, трудно избежать рассмотрения филогенеза через призму индивидуального развития. В поиске оснований сознания особенно велико искушение принять онтогенез в качестве некоторой приближенной модели филогенеза и рассмотреть возникновение сознания у человеческих предков по аналогии с его пробуждением у ребенка. Тем важнее и интереснее обнаружение специфичности ситуации ребенка с представленными в ней взрослым как носителем развитого сознания, идеальными формами культурных значений и смыслов, языком, наконец (Зинченко, 1997). Классическая и современная психологическая мысль представляют образцы как чисто логического рассмотрения проблемы (Аллахвердов, 2000), так и интерпретативного (Зинченко, 1997).

«Произведением новой культуры понимания человека» в XX в. стала культурно-историческая теория Л. С. Выготского. Эта теория, по оценке В. М. Аллахвердова, является скорее философией психологии, нежели психологией или естественно-научной теорией. Приняв марксизм и искренне стремясь рассуждать в духе его философии, Л. С. Выготский полагал сознание продуктом общественного развития.

Первичное общественное бытие, социальное через определенный медиатор (другое лицо – взрослого, знак или слово) трансформируется во вторичное сознание, идеальный внутренний план. Механизм этой трансформации – интериоризация – связан с традиционным для марксистской философии делением психики на первичное интерпсихическое (межиндивидуальное) и вторичное интрапсихическое (внутрииндивидуальное). Постепенное погружение развернутого внешнего действия внутрь иллюстрировалось приемом запоминания посредством завязывания узелка «на память» сначала реально, потом во внутреннем плане, идеально.

Эти рассуждения Л. С. Выготского неоднократно подвергались критике с различных методологических позиций. А. В. Брушлинский видит в этом «дизъюнктивном» рассмотрении психической деятельности нарушение принципа детерминации «внешнее через внутреннее», «умаление роли внутреннего мира, опосредующего внешние влияния на личность» (Психологическая наука в России XX века: проблемы теории и истории, 1997, с. 92). Будучи продолжателем философско-психологической традиции С. Л. Рубинштейна, А. В. Брушлинский убежден в изначальном и не отложенном во времени преломлении любых отношений через внутренние условия и потому сомневается в возможности возникновения и существования стадии «интер» «...до и без одновременной стадии „интра“» (там же, с. 202). Впечатление несовместимости идей, принципиальных для куль-

турно-исторического и выросшего из него деятельностного подходов, с одной стороны, и субъектно-деятельностного подхода, с другой, усиливается при предъявлении психологам 1920–30-х годов упрека в рассмотрении новорожденного младенца «не как человека, а как животного или полуживотного» (там же, с. 205). Действительно, для субъектно-деятельностного подхода имеет принципиальное значение идея о внутриутробном возникновении психики у человеческого младенца, «абсолютно неприемлемая даже для новейших вариантов теории интериоризации» (там же). К сожалению, суждения А. В. Брушлинского, как он сетовал в своих работах, не встретили отклика последователей школы Выготского. Однако представляется важным обнаружение «параллелей» с рассуждениями других видных ученых.

В контексте обсуждения проблемы происхождения сознания из социальных взаимодействий обращают на себя внимание критические замечания на эту тему В. М. Аллахвердова. Он рассматривает проекты Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева с точки зрения логической обоснованности основных суждений: «Человек может завязывать узелки на память „в идеальном плане“ только в том случае, если он предварительно обладает этим „идеальным планом“, т. е. сознанием. В противном случае, где и что он будет завязывать после интериоризации?» (Аллахвердов, 2000, с. 209). Анализ истолкования проблемы в деятельностном подходе резюмируется следующим образом: «Дело в том, рассужда-

ет Леонтьев, что трудовая деятельность заведомо направлена на результат. Для того чтобы достигнуть этого результата, он должен быть заранее представлен („презентирован“) субъекту. Эта представленность и есть то таинственное субъективное ощущение, которое мы называем сознанием. Вот, мол, в чем состоит тайна сознания» (там же, с. 206). Тех же убеждений придерживается и А. Ю. Агафонов, полагающий, что «социальное не причина, а эффект существования сознания», что «само социальное предполагает в качестве своего условия опыт сознания <...> с его когнитивными механизмами, позволяющими отражать социальные процессы и самоопределяться в социальном пространстве» (Агафонов, 2000, с. 33). Таким образом, создатели психологии и смысловой теории сознания отказывают социальному и процессу интериоризации в их претензиях на объяснение тайны сознания.

В сущности, и Аллахвердов, и Агафонов, и Брушлинский настаивают на необходимости обладания сознанием (идеальным планом) еще до того, как оно начнет функционировать. Если у Брушлинского это оформляется в лаконичный тезис о врожденном характере психики, то у Аллахвердова нить рассуждений более витиеватая, требующая для своего понимания введения понятия инодетерминации. Инодетерминированными он называет «процессы, которые начинаются по одним причинам, а развиваются (продолжаются) по другим» (Аллахвердов, 2000, с. 258). Для возникновения со-

знания (начала его работы) требуются познавательные процессы, которые «инодетерминируют сознание, ...открывают сознанию его содержание, хотя в дальнейшем сознание может развиваться по самостоятельным законам» (там же, с. 260). Как можно заметить, здесь природа сознания раскрывается не из социума, не в логике вращивания социального вовнутрь, а совсем иначе – «в структуре логики познания», реализуемой как процессами протосознательными, определяемыми врожденными программами переработки информации, так и сознательными. Аналитический обзор попыток объяснения сознания его общественной природой В. М. Аллахвердов завершает констатацией их неудачи: «...сознание как самоочевидность (непосредственная данность) не может само по себе возникнуть ни в трудовом процессе, ни в общении, ни в других социальных актах. Оно должно существовать *до начала* социального взаимодействия» (там же, с. 211).

Особенный интерес представляет теория органической психологии В. П. Зинченко. Анализируя пути решения проблемы природы психики, зарождения и развития ее онтологического и феноменологического уровней, В. П. Зинченко черпает вдохновение в поэзии, в языке. Этот ученый тяготеет к живому, страстному знанию, не чуждается метафоры, снимающей «...иллюзию понятности, порой банальность определений...» (Зинченко, 2006, с. 100). Отталкиваясь от постулатов культурно-исторической теории и по-

степенно обнаруживая ее уязвимые места, В. П. Зинченко приходит к выводам, казавшимся невозможными «даже для новейших вариантов теорий интериоризации» (Психологическая наука в России XX века: проблемы теории и истории, 1997, с. 205). Не пытаясь ни на йоту умалить значимости избранного способа познания, заметим, что в актуальных – в контексте обсуждаемой проблемы – выводах он совпал с Брушлинским и отчасти с Аллахвердовым. Совпадение с субъектно-деятельностным подходом касается акцентирования внутренней активности ребенка, его субъектного потенциала с первого дня прихода в мир. Обсуждая психоаналитические гипотезы, Зинченко делает из них вывод о том, что младенец «благодаря материнскому любовному „угадыванию“ ... создает свой маленький Эдем. Он как бы по своему желанию вызывает кормление, укачивание, колыбельную, общение и т. п. Он сам это творит, а затем переключается на другие переходные объекты, доставляемые ему взрослым, которые замещают, расширяют и обогащают созданный им мир» (Зинченко, 1999, с. 103). Иными словами, ребенок порождает свой собственный внутренний мир.

Заслугой В. П. Зинченко является развитие неклассических положений культурно-исторического подхода в целостный проект по онтологизации психического. В школе Выготского процесс интериоризации стал связываться с натуралистически понимаемым погружением внешнего предметного действия внутрь, в идеальный план. Зинченко же

обосновывает относительность натуралистического противопоставления внутреннего/внешнего, невидимого/видимого, объективного/субъективного, интериоризации/экстериоризации. Трактовка идеальной формы (культуры) как источника, движущей силы развития, с его точки зрения, «вынуждает культуру помимо ее воли быть агрессивной, оставляет неясной роль в развитии самого развивающегося субъекта» (Зинченко, 1997, с. 229). Более «мягким», учитывающим субъектный потенциал ребенка, ему представляется образ культуры как вызова, «приглашающей силы» (О. Мандельштам).

Если богатство идеальной формы еще со времен Выготского по достоинству оценивалось как источник поливариантности развития, то осмысление того, как обстоит дело «на полюсе ребенка», с реальной формой, является во многом заслугой В. П. Зинченко. Он развил представления о зарождении и развитии феноменологического уровня человеческого бытия, увидел импульсы развития во внутренней активности самого ребенка (что является столь значимым для представителей субъектно-деятельностного подхода). В традиции деятельностного подхода было принято говорить об опредмечивании потребности, но при всей чрезвычайности встречи потребности со своим предметом этот акт характеризует активность ребенка лишь оперативно-технически. Между тем, «помимо потребностей имеется и некоторое иное пространство допсихических форм активности» (Зин-

ченко, 1997, с. 159). Зинченко имеет в виду интенцию ребенка «быть понятым, быть узнанным, названным, позднее – быть признанным» (там же, с. 159). «Понимание, узнавание, признание в ребенке человека (а не неведомой зверушки, биологического существа) – это самый главный вклад взрослого в развитие...» (там же).

Подробно рассматривая «геном» детского развития, В. П. Зинченко раскрывает механизм рождения «Я» из живого движения, действия в совместно-распределенной со взрослым деятельности (и недоумевая, почему основатель деятельностного подхода оставил движение без внимания, не включив в число образующих сознания): «Действие, проявляющееся как внешняя форма, превращается во внутренние формы. Последние экстериоризируются, что приводит к порождению самосознания. Развитие самосознания в свою очередь обогащает действие, и в итоге, последнее трансформируется в деятельность. Деятельность, совершенствуясь как внешняя форма, порождает новую внутреннюю форму – сознание» (там же, с. 236).

Таким образом, начало человеческого развития психологи связывают с представлением о толчке, задающем начало человеческой самости, сущностных сил, сознания. У Зинченко в таком качестве – «выпуклая радость узнавания» в ребенке человека (а не «неведомой зверушки, биологического существа»); у Аллахвердова – познание. Постулаты о *врожденности* допсихических форм активности (Зин-

ченко), ее психических форм (Брушлинский), мозговых механизмов переработки информации, определяющих течение протосознательных процессов (Аллахвердов), при всех терминологических разночтениях кажутся нам совпадающими в главном – в признании врожденного сущностного свойства человека (остается надеяться, что со временем психологи найдут согласие в его определении). Социальному же в возникновении сознания в онтогенезе, при учете специфичности ситуации развития ребенка, отводится несравненно более скромная роль, чем ранее. Еще меньше оснований у современных психологов видеть в социальном источник возникновения сознания в филогенезе.

Литература

Агафонов А. Ю. Человек как смысловая модель мира. Самара: ИД «Бахрах-М», 2000.

Аллахвердов В. М. Сознание как парадокс // Экспериментальная психология. СПб.: Изд-во ДНК, 2000. Т. 1.

Зинченко В. П. Посох Мандельштама и трубка Мамардашвили // К началам органической психологии. М.: Новая школа, 1997.

Зинченко В. П. Проблема внешнего и внутреннего и становление образа себя и мира как реализация сознания // Мир психологии. 1999. № 1. С. 97–104.

Зинченко В. П. Живые метафоры смысла // Вопросы пси-

хологии. 2006. № 5. С. 100–113.

Психологическая наука в России XX века: проблемы теории и истории / Под ред. А. В. Брушлинского. М.: Изд-во ИП РАН, 1997.

Часть 2

Проблема деятельности в отечественной психологии

Т. Ф. Базылевич (Москва)

Субъектно-деятельностный подход: от С. Л. Рубинштейна до современной психологии индивидуальности

Взгляды С. Л. Рубинштейна составляют органическую часть современного состояния российской психологической науки. Не будет преувеличением сказать, что идеи ученого приобретают с течением времени и накоплением знаний все большее значение. В представленном сообщении обобщаются радикальные преобразования в области дифференциальной психологии, акмеологии и ее базовой области – дифференциальной психофизиологии, которые связаны с реализацией идей С. Л. Рубинштейна.

Отечественная дифференциальная психофизиология, фундамент которой составила теория свойств нервной системы, выдвинутая в основных чертах еще И. П. Павловым, а

применительно к человеку существенно преобразованная и методически оснащенная главным образом Б. М. Тепловым, В. Д. Небылицыным, их соратниками и учениками. Данное направление психологической науки было призвано изучать унитарные параметры целого мозга как задатки общеличностных особенностей человека.

Созданная к 1960-м годам аналитическая теория основных свойств нервной системы рассматривала их как природную основу формально-динамической стороны психики. Она обеспечивала углубленное изучение отдельных свойств, но вместе с тем констатировала парциальность особенностей разных регионов мозга и множественность их психологических проявлений. Фрагментарность получаемых фактов препятствовала целостному воссозданию индивидуальности в единстве организма, индивида и личности (термин «индивидуальность» до сих пор часто употребляется как синоним индивидуальных различий).

В то время деятельностный принцип считался основополагающим для психологических исследований. Вместе с тем деятельностный аспект анализа психики, как и любой другой, имел, с одной стороны, определенную область его отчетливой применимости и, с другой стороны, имплицитно включал область неприменимости (которая обычно четко не обозначалась). К этой области как раз относятся проблемы задатков способностей, одаренности, таланта, креативности, творческой, которые становятся ключевыми для субъект-

но-центрированной психологии индивидуальности.

Расширительная трактовка априорных допущений деятельности парадигмы, где индивидуальность как бы принималась за константную величину (такая абстракция необходима на начальных этапах исследования), вела к неверным по своей сути выводам об отсутствии детерминистических воздействий типологических свойств на деятельность и ее эффективность. Эти стереотипы мышления, согласно которым воспитание, образование, среда способны легко и направленно формировать индивидуальность и психический облик человека по образцу идеала личности будущего, стали пересматриваться по мере получения фактов в конкретных работах.

Специальное изучение новой для типологических исследований проблемы целостной индивидуальности имело в отечественной психологии непростую судьбу. Конституционные свойства индивида обычно рассматривались в качестве безличных предпосылок развития личности или же в качестве «индивидуальной болтанки», которая является своеобразным артефактом обучения. Расширительная и в своей сути неверная трактовка непрофессионалами необходимости деиндивидуализации психологической феноменологии наталкивала на мысль о сглаживании индивидуальных различий по мере формирования личности.

Эти стереотипы постепенно стали изменяться под давлением фактов. Все больше теоретиков и практиков начина-

ли понимать, что ключевая детерминанта оптимальности индивидуального развития – внутренние условия субъекта деятельности. (Парадоксальным стал неоднократно наблюдаемый факт, согласно которому активизация ключевых компонент психики – периоды принятия ответственного решения, требующие мобилизации креативности, творческой, – знаменовал отсутствие двигательной активности в стандартных деятельностных ее показателях.) По-видимому, внешние причины, преломляясь сквозь призму внутренних условий взаимодействия человека с миром, интегративно проявляются в поведении и деятельности в зависимости от специфических особенностей внутренних («субъектных») феноменов. В этой связи в гуманистически ориентированном человекознании стал остроактуальным субъектный подход, ученые все чаще стали обращаться к наследию С. Л. Рубинштейна.

Субъектный принцип разрабатывался в отечественной философской и психологической науке, был актуализирован и развит С. Л. Рубинштейном в его многогранном качестве. Еще в 1920-х годах ученый определил субъекта как центр организации бытия, раскрыл его способности саморазвития, самоопределения, самосовершенствования. С этого момента методология развития перестала сводиться к движению по горизонтали, к стадиальности. Открылась «вертикаль» в развитии человека (именно «вертикальный срез» разноуровневых свойств индивида и личности в деятельности в дальней-

шем стал основным объектом психологии индивидуальности).

Положение о том, что внешние причины действуют на поведение и психику, преломляясь через внутренние условия взаимодействия субъекта с внешним миром, красной нитью проходит через научное творчество ученого. В состав внутренних условий, опосредствующих эффект внешних влияний и в известной степени детерминирующих формирование способностей человека, включаются и его типологические особенности. С. Л. Рубинштейн в этой связи указывает, что если только природными органическими условиями нельзя объяснить изменения в умственной деятельности человека, то и исключить их как условие из объяснения этой деятельности нельзя.

Интенсивное познание закономерностей формирования индивидуальности в составе жестких звеньев этих внутренних условий начато в последние годы в связи с запросами практики. Практики (да и теоретики) с все большей очевидностью понимают, что решение социально-значимых задач индивидуализации обучения и воспитания, вопросы профориентации, профотбора кадров, эффективности труда, проблемы психосоматики и акмеологии индивидуальных различий связаны с учетом особенностей человека в их целостности. Любая общепсихологическая закономерность свое реальное воплощение получает в индивидуально-модифицированных формах.

Усилившаяся в этой связи рефлексия психологов и практиков, направленная на раскрытие сущностных детерминант формирования индивидуальности, свидетельствует о крушении ранее распространенных стереотипов околонучного мышления, постулирующих широкие возможности подгонки людей под единый стандартный образец требований деятельности, рассматривающих смысл образования как преодоление своеобразия человека. Напротив, в современном мире существующее разнообразие индивидуальностей анализируется как бесценное богатство общества. В данном контексте целостность индивидуальности наиболее полно раскрывается в единстве подвергшихся индивидуально-системному обобщению организмических, индивидуальных и личностных свойств, своеобразие которых опосредует взаимодействие человека с внешним миром.

В этой связи особое значение приобретает детальное типологическое исследование произвольности в контексте изучения задатков сущностных детерминант человеческого поступка (работа была поддержана Российским фондом фундаментальных исследований). Психофизиологический уровень индивидуальности является при этом референтным в экспериментальном исследовании, поскольку он опосредует влияние генотипа на психику, обладает выраженными кумулятивными качествами, включает произвольную составляющую произвольной активности (В. Д. Небылицын, Б. Ф. Ломов, Т. Ф. Базылевич и др.). При этом целостность

типологических механизмов произвольности раскрывается в системообразующей роли цели и результата действия в ходе организации активности человека, а также в интегративности характеристик индивидуальности и типичности поведения (П. К. Анохин, В. Б. Швырков, Ю. И. Александров, В. М. Русалов и др.).

Выполненные в данном контексте теоретико-экспериментальные работы открывают новые пути решения таких остроактуальных проблем изучения индивидуальных различий, как парциальность свойств нервной системы, трансситуативная вариативность характеристик индивидуальности, единство содержательной и формально-динамической компоненты субъектно-объектного взаимодействия, совмещение мобильности предметного содержания психики с устойчивостью общих факторов динамики индивидуальной жизнедеятельности.

Все вышесказанное позволяет понять важность проводимых работ (в области дифференциальной психологии и психофизиологии, а также в новом направлении психологических наук – дифференциальной акмеологии) для развития теории, методов диагностики и принципов практического учета интегрированных в поведении особенностей человека. В современной психологической науке приближение к субъектно-центрированному познанию закономерностей формирования целостной индивидуальности помогает активизировать проработку таких остроактуальных проблем, как задат-

ки общих и частных способностей личности, одаренности и таланта, гармоничность сочетания генетических предпосылок и средовых влияний в индивидуальном развитии при сопряжении в нем биологического с социальным, изучение индивидуальности как предиктора психосоматики, выраженности эколого-профессионального «выгорания», толерантности и враждебности, действия радиации на человека, нарко- и алкогольной зависимости. Очевидно, все эти проблемы имеют не только теоретическое, но и практическое значение.

Системный ракурс многогранных субъектно-центрированных проблем индивидуальности являются оптимальной стратегией интеграции данных о соотносимости разнообразных особенностей человека при естественном развитии субъектно-объектного взаимодействия. Такой подход к рассмотрению неизбежно ограниченных экспериментальных фактов в плане развития дифференциальной психофизиологии и психологии создает новое проблемное поле, позволяющее перейти от постулирования «мозаичной» феноменологии индивидуальности к изучению закономерностей, связывающих разные ее уровни в субъекте психической деятельности.

Целостность динамично развивающихся органических живых систем принципиально не может быть описана через механические взаимосвязи отдельных ее частей, уровней, признаков. Целостность, применительно к проблемам индивидуальных различий, целесообразно изучать через «си-

стемообразующий фактор» (П. К. Анохин), детерминирующий интегративность характеристик человека (В. П. Кузьмин, В. М. Русалов), типичность поведения.

Имплицитные знания, содержащиеся в формулируемых представлениях, позволяют понять характерные для разных типов человеческой индивидуальности «сцепления» и «слития» разноуровневых ее особенностей, которые выводятся не непосредственно из свойств нервной системы, а анализируются как обусловленные историко-эволюционными законами формирования системных качеств функциональных органов развивающегося в активном поведении субъектно-объектного взаимодействия.

Научные факты свидетельствуют, что функциональные системы в любой период развития деятельности (изучены страты с координатами: степень сформированности стратегии поведения и субъективная вероятность успеха в будущей ситуации решения задачи) включают в фиксируемые факторы признаки генотипа и информационного эквивалента образа потребного будущего. Таким образом, целостность индивидуальности основывается на реальности единства организмических, индивидуальных и личностных компонент, получающих свою определенность в структуре развивающегося взаимодействия субъекта со специфической его средой.

Наши теоретико-экспериментальные разработки в области исследования целостной индивидуальности позволяют применять их в практике. Как показывают конкретные си-

темные исследования, координированность, органичность сочетания в синдромах целостной индивидуальности биологического с социальным, генотипического и средового, взаимодействуя с психологическими факторами ситуации развития и сказываясь в психоэмоциональной напряженности, может стать решающим условием продуктивности и результативности деятельности, развития эколого-психического «выгорания», деструкций и деформаций личности, стрессоустойчивости, рисков психосоматики, фиксации алкогольной зависимости.

Развиваемые в наших работах субъектно-центрированные представления о целостности индивидуальности позволяют выделять компенсаторные возможности в сложившейся структуре свойств и конструировать индивидуализированные способы регуляции деятельности, снимающие нежелательные уровни напряженности в целях психологической безопасности человека.

Показано также, что индивидуальные особенности психофизиологического, психодинамического и общеличного уровней поведения образуют синдромы, которые определяются конкретной ситуацией решения задачи. Эти факты отражают единство индивидуальных и общеличных характеристик целостной индивидуальности в поведении. Индивидуально-обобщенные признаки антиципации служат своеобразным индикатором становления индивида субъектом психической деятельности.

Теоретическим результатом такого рода анализа является систематизация ситуаций, в которых необходим учет индивидуально-типологических факторов оптимального сопряжения индивида с окружающим миром. Без таких данных не может обойтись любой вид прогностики.

Системное видение целостности свойств индивидуальности в активном субъекте психической деятельности расширяет область применимости типологических концепций. С этих позиций становятся понятными постоянно фиксируемые связи психологии индивидуальности и парциальных свойств отдельных регионов мозга. По-видимому, стабилизация развития деятельности обуславливает моменты, когда потенциальные много-многозначные связи отдельных характеристик человека уступают место детерминистическим зависимостям. Таким образом можно трактовать показанное в конкретном исследовании соотношение выраженности позитивной фазы мозговых потенциалов антиципации и времени переделки навыка, когда происходит кардинальная смена функциональных систем.

Резюмируя представленные материалы, подчеркну, что способностью образовывать своеобразие целостной индивидуальности обладает субъект, имеющий в «жестких» звеньях индивидуальности эволюционно «слитые» паттерны свойств организма, индивида и личности, которые образуют единство (целостность) в субъекте психической деятельности. Их единство является простым инструментом образования за-

кономерных совокупностей разноуровневых характеристик человека.

Чем больше мы узнаем о человеческой индивидуальности, тем яснее понимаем целостнообразующее значение своих усилий и величие природы.

Исторически инвариантные идеи С. Л. Рубинштейна, таким образом, стали отправным моментом развития современной субъектно-деятельностной парадигмы в гуманистическом человекознании. Следствием такого отражения идей – «из прошлого – в настоящее» – стали многие открытия в психологической науке. Перечислю главные из них: 1. Сформирован новый объект дифференциальных областей психологии – индивидуальность, которая всегда целостна. Разработаны технологии квазиэксперимента, основанные на фундаментальной типологической теории 2. Создано новое направление психологических наук – дифференциальная акмеология, объект которой – гармоничность целостной индивидуальности как предиктор результативности, эффективности, продуктивности деятельности и, шире, жизнедеятельности зрелой личности. 3. В субъектной психологии на смену категориям «Формирование», «Управление», «Программирование», «Гомеостаз», «Адаптация» пришли понятия «Развитие», «Потенциальные и актуальные способности», «Нададаптивная активность», «Целостная индивидуальность», «Синергии», «Акмеологическое развитие».

Сегодня можно констатировать, что психическое разви-

тие человека в современном обществе, переходящем от эпохи «масс» к эпохе индивидуальностей, в значительной мере определяется знаниями фундаментальных законов целостности свойств человека как личности, как индивидуальности и как субъекта психической деятельности.

Н. А. Добровидова (Самара)

Теоретические аспекты проблемы игровой деятельности в отечественной психологии

Системное изучение феномена игры началось в конце XIX в. Проблема игровой деятельности как компонента человеческой культуры, как процесса обучения и воспитания личности получила освещение в философской, культурологической, филологической и психолого-педагогической литературе.

Прежде чем обратиться к определению «игра» и анализу различных теорий игровой деятельности, рассмотрим лексическое значение данного понятия. По мнению Й. Хайзенги, именно те народы, у которых игра во всех ее видах была глубоко в крови, имели множество разных слов для выражения этой деятельности. Утверждение верно в отношении греческого, китайского и английского языков. У римлян смысл слова «игра» исходил от понятий радости, веселья; у евреев – от шутки, смеха; у древних германцев игра связывалась с легким, плавным движением маятника. Й. Хайзенга приходит к выводу: «Все народы играют и при этом на удивление одинаково, но далеко не все языки охватывают понятие игры столь прочно и столь широко всего одним словом,

как современные европейские» (Хайзенга, 2001, с. 17).

В Философском энциклопедическом словаре «игра» определяется как непродуктивная деятельность, которая осуществляется не в практических целях, а служит для развлечения и забавы, доставляя радость самой себе. Игра отличается от труда и инстинктивных действий, она относится к определенной стадии развития высших существ – млекопитающих и человека (1997, с. 168).

Подробное описание значения данного феномена дается в Новой философской энциклопедии, где подчеркивается его многофункциональность, в том числе выделяется воспитательная функция: «Игра – одна из главных и древнейших форм эстетической деятельности, т. е. неутилитарной, совершаемой ради ее самой и доставляющей, как правило, ее участникам и зрителям эстетическое наслаждение, удовольствие, радость. Принципиально непродуктивный и внерациональный характер игры издревле связал ее с сакральными и культовыми действиями, с искусством, наделял таинственными, магическими смыслами. С древности игра использовалась в качестве эффективного средства воспитания детей. Также отмечается, что «игра» – это вид непродуктивной деятельности, где мотив лежит не в результате ее, а в самом процессе, и имеет значение в воспитании, обучении и развитии детей. Игровая деятельность является средством психологической подготовки к жизненным ситуациям» (Новая философская энциклопедия, 2001, с. 67–72).

В Педагогическом энциклопедическом словаре «игра» определяется как форма деятельности в условных ситуациях, направленной на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры. В игре как особом исторически возникшем виде общественной практики воспроизводятся нормы человеческой жизни и деятельности, подчинение которым обеспечивает познание и усвоение предметной и социальной действительности, интеллектуальное, эмоциональное и нравственное развитие личности (2003, с. 98).

В психолого-педагогической литературе игра определяется как «особая форма деятельности, отличительными чертами которой являются выполнение действий и переживание чувств в воображаемом плане», отмечается, что «игра развивается от процессуальной игры через сюжетно-ролевую игру к игре с правилами» (Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста, 2000, с. 54). Также игра определяется как форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры. В игре, как особом виде общественной практики, воспроизводятся нормы человеческой жизни и деятельности, подчинение коим обеспечивает познание и усвоение предметной и социальной деятельности, а также интел-

лектуальное, эмоциональное и нравственное развитие личности (Словарь практического психолога, 2003, с. 180).

Таким образом, анализ теоретических источников свидетельствует об отсутствии четкого определения игры как научного феномена. Между тем основное сходство в содержании представленных значений данного термина заключается в понимании игры как вида деятельности и в логическом отделении ее от других видов деятельности человека (учебной, трудовой и т. п.).

Интерес к игре со стороны психологической науки обусловлен стремлением выявить глубинные основания человеческого существования, связанные с присущим лишь человеку способом переживания реальности.

Обратимся к теориям игры в рамках психологического подхода. Особое внимание проблематике игровой деятельности уделяли в своих исследованиях зарубежные психологи: А. Адлер в понимании игры исходит из того, что в игре проявляется неполноценность субъекта, бегущего от жизни, с которой он не в силах совладать; в концепции Ф. Бойтендайка игра есть выражение жизненных влечений в специфических условиях; Э. Бёрн изучал игры, в которые «играют» люди в процессе общения; К. Бюлер выдвинул теорию функционального удовольствия как основного мотива игры; К. Грос усматривал сущность игры в том, что она служит подготовкой к дальнейшей серьезной деятельности, в игре ребенок, упражняясь, совершенствует свои способно-

сти; Ж. Пиаже рассматривал игру как естественную по своей природе, присущую ребенку активность, в рамках которой он познает мир; Г. Спенсер создал теорию предупреждений; В. Штерн выделял биологическое и социально-педагогическое значения игры и исследовал игру как собственно психологическое явление; З. Фрейд объяснял природу игры через удовольствие и наслаждение; С. Холл сущность игры видел в том, что она позволяет индивиду осуществить рекатапуляцию культурно-исторического прошлого своего рода.

Отечественные психологи также занимались проблемами игровой деятельности: Л. С. Выготский изучал игру исходя из ее социальной природы; Д. Н. Узнадзе выдвинул теорию функциональной тенденции; С. Л. Рубинштейн выделял мотивы игровой деятельности; Д. Б. Эльконин связывал игру с ориентировочной деятельностью, в которой складывается и совершенствуется управление поведением.

Данная работа будет построена на пристальном изучении теорий игры отечественных авторов, поскольку их концепции включают в себя глубокий анализ, критику и выделение рациональных моментов в исследованиях зарубежных коллег, с привнесением собственных идей.

Д. Н. Узнадзе в своей книге «Общая психология» уделяет большое внимание изучению мира игры ребенка, взаимосвязи игры и фантазии, проводит качественный анализ и подвергает критике существующие теории игры, выдвигая собственную концепцию. Он отмечает, что пора раннего дет-

ства справедливо считается периодом игры, – ребенок этого возраста живет в мире игры, которая составляет основное содержание его жизни: «Непременной особенностью мира игры является то, что она одновременно является и фантастической, и реальной действительностью, т. е. представляет собой диффузную действительность» (Узнадзе, 2004, с. 396). Размышляя о связи игровой деятельности и фантазии, автор приходит к выводу, что содержание игры ребенка представляет собой лишь репродукцию увиденного или услышанного, т. е. имеет скорее мнемическое, нежели фантастическое происхождение. Фантазия игры еще не готова к независимому функционированию, поскольку проявляется лишь в преобразовании реальных предметов или явлений: «Стало быть, фантазия игры является своеобразной фантазией – это низшая ступень развития фантазии. Она представляет собой фантазию генетически, иначе же, не рассматривая ее в плане развития, ее нельзя было бы счесть фантазией» (там же, с. 397).

Далее Д. Н. Узнадзе детально анализирует и подвергает критике различные теории игры зарубежных авторов, опираясь на схему, предложенную В. Штерном. Согласно этой схеме все существующие теории можно подразделить на три группы в зависимости от того, с чем они связывают игру – с настоящими устремлениями и интересами субъекта, с его устремлениями и интересами, исходящими из прошлого, или направленными на будущее. Рассмотрению подвергают-

ся теории игры А. Адлера, К. Гросса, Г. Спенсера, В. Штерна, З. Фрейда, С. Холла. Относя теории этих авторов к каждому из указанных направлений в исследовании, Узнадзе поддерживает их право на существование в науке, при этом выделяя слабые и сильные стороны.

А. Теории настоящего (Г. Спенсер, А. Адлер, З. Фрейд):

1. Теория Г. Спенсера: сущность игры состоит в разгрузке избытка энергии; Г. Спенсер отмечает, что ребенок строит игру на подражании взрослым. По мнению Узнадзе, данная теория неправильна, так как отражает лишь сущность игры ребенка и не берет во внимание взрослого: «Получается, что в зрелом возрасте люди не должны играть, с чем, конечно, невозможно согласиться» (Узнадзе, 2004, с. 398).

2. Теория А. Адлера: смысл игры в компенсации слабости и удовлетворении стремления к власти. Д. Н. Узнадзе подчеркивает, что смысл игры в тенденции компенсации, несомненно, преувеличен автором: «Если в игре один обладает силой великана, то необходимо, чтобы в этой игре участвовали и другие, которых этот великан побеждает. Неужели и потерпевшие поражение удовлетворяют свое стремление к превосходству?» (там же, 2004, с. 399).

3. Теория З. Фрейда: игра представляет собой проявление вытесненных стремлений, тенденций, в том числе и сексуальных. Здесь Узнадзе соглашается с Фрейдом, подчеркивая, что содержание игры непременно следует искать в ка-

ком-либо сексуальном влечении.

Б. Теории прошлого: теория С. Холла, согласно которой сущность игры состоит в том, что она позволяет индивиду осуществить рекапитуляцию культурно-исторического прошлого своего рода. Подвергая критике данную теорию, Узнадзе пишет: «Если бы это было так, тогда ребенка определенной исторической эпохи следовало объявить вечной категорией, вместе с ним, разумеется, и породившее его общество. Поэтому совершенно очевидно, что теория Стенли Холла ни в коем случае не может быть сочтена удовлетворительной» (там же, 2004, с. 399).

В. Теории будущего (К. Грос, В. Штерн):

1. Теория К. Гроса: смысл игры усматривается в интересах будущего, игра – это «подготовительная школа» будущей жизни. Д. Н. Узнадзе пишет, что теория Гроса заслуживает внимания, однако ее основной недостаток в том, что она является теологической.

2. Теория В. Штерна: игра представляется как прогностическое внешнее проявление субъекта, поскольку в процессе игры субъект задействует зачатые формы своей будущей жизни. Также отмечается, что ребенок в игре познается лучше, чем в процессе серьезной активности. Д. Н. Узнадзе видит рациональное звено этой теории в том, что она не является односторонней, а исходит из многостороннего значения игры. Критика теории в том, что существуют факты игры, о

которых никак нельзя сказать, что они представляют собой проявление сил, пребывающих в зачатом состоянии.

Д. Теория функциональной тенденции: ее полностью поддерживал Д. Н. Узнадзе за правильную характеристику сущности игры, которая состоит в том, что ребенок как человеческое дитя имеет определенные тенденции и функции, которые он либо вовсе не может использовать, либо не может задействовать всесторонне. Функции, тенденции – это «силы», а для силы характерно, что она является подвижной, действенной, – динамичной. Понятие функциональной тенденции так объясняет факт игры: «Очевидно то, что все силы ребенка не могут оставаться в бездейственном состоянии: функциональная тенденция, проистекающая из факта невозможности существования сил в бездействии, объясняет активность ребенка и в тех случаях, когда делать ему ничего не нужно, когда эта активность предназначена не для получения некоего продукта, а важна только в качестве самого процесса» (Узнадзе, 2004, с. 401).

Таким образом, теория игры Д. Н. Узнадзе, с одной стороны, подтверждает факт, замеченный Гросом, о том, что посредством игры происходит упражнение ребенка в деятельности и тем самым подготовка к будущей жизни, а с другой стороны – определяет особенности игры в соответствии с теорией функциональной тенденции.

С. Л. Рубинштейн в своей монографии «Основы общей психологии» проводит качественный анализ природы игры и роли игры в развитии ребенка: «Игра – одно из замечательных явлений жизни, деятельность, как будто бесполезная и вместе с тем необходимая. Невольно чаруя и привлекая к себе как жизненное явление, игра оказалась весьма серьезной и трудной проблемой для научной мысли» (Рубинштейн, 1999, с. 485). Анализируя существующие теории игры, он приходит к выводу, что каждая из теорий отражает лишь одно из проявлений многогранного, переливчатого явления игры, и ни одна не охватывает подлинной ее сущности. Игра – это осмысленная деятельность, т. е. совокупность осмысленных действий, объединенных единством мотива. Она связана с той деятельностью, на которой основывается существование данного вида. У животных она связана с основами формирования инстинктивной жизнедеятельности, у человека «игра – дитя труда». Автор утверждает, что труд является источником игры: «Существенным в труде как источнике игры является его общественная сущность, специфический характер трудовой деятельности, как деятельности, которая вместо того, чтобы, как жизнедеятельность животных, просто приспособляться к природе, изменяет ее» (там же, с. 486). Игра преобразует действительность, воздействует на мир: «Суть человеческой игры – в способности, отображая, преобразовать действительность» (там же, с. 486). В этом С. Л. Рубинштейн видит самое общее и центральное значе-

ние игры. Основное различие между игровой деятельностью и трудовой заключается в мотивации: «Игровое действие – это и есть действие, которое совершается в силу непосредственного к тому интереса, не ради его специфически утилитарного эффекта» (там же, с. 487). С. Л. Рубинштейн определяет несколько положений, касающихся сущности игры: Первое положение состоит в том, что мотивы игры заключаются в многообразных переживаниях действительности, значимых для играющего. В игровой деятельности отпадает возможное в практической деятельности людей расхождение между мотивом и прямой целью действия субъекта. В игре совершаются действия, значимые для индивида по их собственному внутреннему содержанию. Второе положение заключается в том, что игра является деятельностью, в которой разрешается противоречие между быстрым ростом потребностей и запросов ребенка, определяющее мотивацию его деятельности, и ограниченность его оперативных возможностей: «Игра – способ реализации потребностей и запросов ребенка в пределах его возможностей» (там же, с. 488). Выделив несколько положений о сущности игры, С. Л. Рубинштейн подчеркивает, что игра тесно связана с деятельностью воображения в качестве преобразования окружающей действительности: «В игре есть и отлет от действительности, но есть и проникновение в нее» (там же, с. 489).

Говоря о развитии игр ребенка, С. Л. Рубинштейн указывает на связь игры с развитием личности: «Игра – первая

деятельность, которой принадлежит особенно значительная роль в развитии личности, в формировании ее свойств и обогащении ее внутреннего содержания» (там же, с. 492). В игре формируются все стороны психики ребенка. Но в то же время игровая деятельность свойственна и для взрослых, хотя в их жизни она занимает иное место и приобретает иные формы. Некоторые мотивы игры продолжают у взрослого жить в искусстве.

Таким образом, концепция игры С. Л. Рубинштейна строится на выявлении сущности игры, выделении трудовой деятельности как источника игры, определении мотивов игровой деятельности и влиянии игры на развитие личности ребенка.

Проблему создания целостной теории детской игры впервые поставил Л. С. Выготский. Он считал, что вершиной эволюции игровой деятельности в онтогенезе является сюжетная или ролевая игра – «мнимая ситуация», которая тесно связана с правилами. Сама мнимая ситуация уже содержит в себе правило. Так, анализируя игру двух сестер в «сестер», Л. С. Выготский указывает, что эта игра отличается от реальной ситуации: то, что незаметно для ребенка существует в жизни, в игре становится правилом поведения – девочка начинает сознавать, что она сестра, и вести себя в соответствии с правилами сестринского поведения. Таким образом, всякая мнимая ситуация содержит в скрытом виде правила, а всякая игра с правилами содержит в себе в скрытом виде

мнимую ситуацию. Развитие от явной мнимой ситуации и скрытых правил к игре с явными правилами и скрытой мнимой ситуацией намечает эволюцию детской игры. Выготский считает, что игра есть целевая деятельность: по мере развития осознается цель игры. Игра является лучшим воспитателем инстинкта и вместе с тем лучшей формой организации эмоционального поведения, так как игра для ребенка всегда эмоциональна, – она будит в нем сильные и яркие чувства, но в то же время учит ребенка не слепо следовать эмоциям, а согласовывать их с правилами игры и ее конечной целью. Отсюда вывод: игра, являясь с биологической точки зрения подготовлением к жизни, с психологической стороны раскрывается как форма детского творчества. В игре ребенок всегда творчески преобразует действительность (Выготский, 1999).

Таким образом, игра в концепции Л. С. Выготского представляет собой первые формы сознательного поведения, возникшие на основе инстинктивного и эмоционального. Игра – «естественная эстетическая воспитательница ребенка».

Историю возникновения детской ролевой игры и ее влияние на психическое развитие ребенка описывает Д. Б. Эльконин в книге «Психология игры». Основное внимание здесь нацелено на раскрытие социального содержания игры как ведущего типа деятельности детей дошкольного возраста: «Человеческая игра – это такая деятельность, в которой воссоздаются социальные взаимоотношения между людьми вне

условий непосредственно утилитарной деятельности» (Эльконин, 1999, с. 21). Автор указывает на связь игры с искусством, которое тоже имеет своим содержанием нормы человеческой жизни и деятельности, но, кроме того, ее смыслы и мотивы. Именно этим родством игры и искусства, подчеркивает Эльконин, объясняется постепенное вытеснение развернутых форм игровой деятельности из жизни взрослых членов общества разнообразными формами искусства. Отсюда следует вывод о том, что в современном обществе взрослых развернутых форм игры нет, ее вытеснили и заменили, с одной стороны, различные формы искусства, с другой – спорт. Игра в развернутой форме продолжает жить в детстве, представляя собой о дно из основных форм жизни ребенка (Эльконин, 1999).

Таким образом, игра как область деятельности и жизни, противопоставленная серьезной, неигровой действительности, имеет специфическую символическую условность, позволяющую человеку в пределах игры быть свободным. В игре происходит формирование произвольного поведения ребенка, его социализация, для взрослых игра дает свободу.

На основе работ Ю. А. Азарова, Н. П. Аникеевой, С. Ф. Занько, С. А. Шмакова, посвященных проблеме игровой деятельности, можно выделить следующие ее функции: развлекательная, гедонистическая – развлечь, доставить удовольствие, воодушевить, побудить интерес; коммуникативная – освоение навыков общения; самореализующая – про-

явление и реализация личных возможностей; игротерапевтическая – преодоление различных трудностей, возникающих в других видах деятельности; диагностическая – выявление отклонений от нормативного поведения, самопознание в процессе игры; коррекционная – внесение позитивных изменений в структуру личностных показателей; межнациональная коммуникация – усвоение единых для всех людей социально-культурных ценностей; социализация – включение в систему общественных отношений (Шмаков, 2004).

Следует заметить, что игра выполняет свои функции в полной мере лишь тогда, когда она является самостоятельной деятельностью ребенка. Только в этом случае реализуется специфическое воздействие на его развитие: происходит расширение действий в плане представлений, развитие комбинаторных способностей, совершенствование ориентации в человеческих отношениях, овладение способами группового взаимодействия.

Обширна типология игр, исходя из характера игровой методики. Важнейшими среди них являются предметные, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные, компьютерные, игры-драматизации. Игры различаются по деятельности: физические (двигательные), интеллектуальные (умственные), трудовые, социальные и психологические.

Большинству игр, по мнению С. А. Шмакова, присущи отличительные особенности. Во-первых, любая игра подразумевает свободную развивающую деятельность, которая осу-

ществляется лишь по желанию ребенка, ради удовольствия от самого процесса, а не только от полученных в конечном счете результатов. В структуру игры как деятельности входит целеполагание, планирование, реализация цели, а также анализ результатов. Во-вторых, игровая деятельность носит активный, творческий и, большей частью, импровизационный характер. В-третьих, немаловажной чертой, присущей игре, является наличие прямых или косвенных правил, отражающих ее содержание, а также логическую и временную последовательность.

В-четвертых, этот вид деятельности, как никакой другой, предполагает «эмоциональное напряжение» – особое состояние эмоциональной приподнятости, вызываемое чувством соперничества, конкуренции, состязательности и т. п. (Шмаков, 2004).

Итак, в заключение следует еще раз подчеркнуть, что, несмотря на существующую неоднозначность трактовок термина «игра», общим для всех подходов является рассмотрение игры как вида деятельности, мотивом которой является получение положительных эмоций, новых знаний, умений и навыков, развитие личностных качеств и отношений с окружающими. В игре воспроизводятся нормы человеческой жизни и деятельности, следование которым обеспечивает познание действительности и личностный рост участников. Игра с ее возможностями моделирования жизни предоставляет неограниченные перспективы полноценного следо-

вания принципу воспитания.

Литература

- Выготский Л. С.* Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика-Пресс, 1999.
- Новая философская энциклопедия. М.: Мысль, 2001. Т. 2.
- Педагогический энциклопедический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия, 2003.
- Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер Ком, 1999.
- Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. М.: АСТ, 2003.
- Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста / Под ред. С. Ю. Циркина. СПб.: Питер, 2000.
- Узнадзе Д. Н.* Общая психология / Пер. Е. Ш. Чомохидзе / Под ред. И. В. Имидадзе. М.: Смысл; Питер, 2004.
- Философский энциклопедический словарь. М.: ИНФА-М, 1997.
- Хайзенга Й.* Homo Ludens. Человек играющий. М.: Айрис-Пресс, 2001.
- Шмаков С. А.* Игры учащихся – феномен культуры. М.: Новая школа, 2004.
- Эльконин Д. Б.* Психология игры. М.: Владос, 1999.

О. И. Ефремова (Таганрог)
**Психологическое манипулирование
как фактор деформаций
профессиональной
деятельности педагога**

С. Л. Рубинштейн (1957) обосновал роль психического в побудительной и исполнительской регуляциях деятельности, определяющих, какие действия совершаются, как эти действия соответствуют условиям деятельности, соотносимым с ее целями. Очевидно, что процесс и результаты педагогической деятельности определяются не только профессиональными умениями учителя, но, прежде всего, мотивационно-смысловыми факторами. Если у учителя актуализированы мотивы самоутверждения за счет ученика, минимизации усилий, имеет место «синдром выгорания», то личные мотивы вытесняют профессиональные и проявляется «сдвиг мотива на цель» (Леонтьев, 1975), что деформирует педагогическую деятельность и превращает ее в деятельность самоутверждения в противоборстве с учениками и коллегами. В структуре педагогической деятельности выделяются три основных компонента: цели и задачи; средства и способы решения поставленных целей, анализ и оценка действий учителя.

ля в соотношении запланированного и реализованного (Митина, 2004). Каждый из этих компонентов может быть существенно деформирован в условиях манипулятивной реализации педагогом узколичных мотивов.

В психологической литературе (Доценко, 2003; Шостром, 1992 и др.) манипулирование рассматривается как вид психологического воздействия, используемого для достижения собственных целей, на совпадающего с целями адресата посредством скрытого побуждения адресата к совершению определенных действий. При манипуляции подвергаются сокрытию или не осознаются мотивы и цели манипулятора, средства реализации психологической выгоды. Зачастую психологическое манипулирование характерно для авторитарной педагогики, абстрагирующейся от личности ученика, ущемляющей творческие возможности учителя. А. Б. Орлов (2002) выделяет семь возможных типов центраций учителя: на собственных интересах, на интересах администрации, родителей, коллег, на методической стороне педагогического процесса, на интересах ребенка, на проявлениях сущности других людей и своей. Первые пять типов центраций рассматриваются как проявление «моносубъектной, авторитарной и безличностной педагогики» (Орлов, 1988, с. 24–25). Их проекцией выступает проблема психологического манипулирования в педагогической деятельности, которое проявляется в изменении ее структуры, имитации или деформации отдельных звеньев с целью упрощения работы или

представления более высоких, по сравнению с реальными, результатов. В процессе педагогического манипулирования происходит имитация или искажение мотивации профессиональной деятельности, отмечается изменение целеполагания, операциональных компонентов, результата, контрольно-оценочного звена; при этом реализуется авторитарная позиция отношения к ученику как объекту педагогических воздействий либо декларируется его субъектность для последующего обоснования трудностей деятельности и ущерба результата. Структура педагогической деятельности, ориентированной на упрощение и подтасовку результата, определяется зачастую пошагово, а не планируется заранее, ослаблены ее прогностический и конструктивный компоненты. Каждая из отмеченных деформаций зачастую отражает направленность педагогической деятельности на поддержание социального статуса и уровня притязаний педагога вопреки интересам учащихся. Э. Шостром (1992) выделяет следующие характеристики манипулирования: неискренность, подтасовка, фальшь, осознание только интересующих манипулятора моментов, отсутствие свободы самовыражения, закрытость, контроль ситуации манипулирования; недоверие к себе и к другим. Рассмотрим, как могут проявляться эти особенности манипулирования в структуре педагогической деятельности. Для иллюстрации приведем некоторые данные, полученные при обследовании учителей МОУСОШ № 12 г. Таганрога.

При осмыслении мотивов педагогической деятельности учителя зачастую осуществляют подмену реально действующих мотивов «только известными» (Леонтьев, 1975) и неадекватно представляемыми. Так, реально действующими мотивами многие педагоги считают стремление к реализации гуманистических принципов образования, инновационных идей, дифференциации и индивидуализации (при реальной картине унификации работы). При обследовании учителей мотивы, отражающие центрацию на интересах школьников, выделили 87,1 % опрошенных, остальные указывали мотивы, центрированные на методической стороне педагогического процесса. По данным же экспертной оценки администрации и психологов школы, доля педагогов с преобладанием гуманистических мотивов была значительно ниже – 48,6 %. Проведение стандартизированной методики В. А. Ситарова и В. Г. Маралова (1997) показало, что выраженная гуманистическая ориентация характерна только для 10,6 % учителей школы, еще 25,5 % проявляют умеренную ориентацию данного типа, остальные умеренно или сильно ориентированы на учебно-дисциплинарную модель (соответственно, 27,7 % и 36,2 %), предполагающую эгоцентрические и методически центрированные мотивы. Другое типичное проявление педагогического манипулирования – поиск учителями объективных причин низкой мотивации профессиональной деятельности, ведущей иногда к ее формальному выполнению и даже – к имитации. Нежелание творчески рабо-

тать, совершенствовать деятельность, внедрять новые образовательные технологии учителя объясняют низкой оплатой труда, житейскими трудностями, особенностями контингента отдельных групп учащихся.

Манипулятивная деформация целевого компонента педагогической деятельности может проявляться как подмена гибкого целеполагания, обусловленного педагогической ситуацией, принятием внешне заданных целей. Примером такой подмены выступает принятие в качестве конкретных целей недифференцированно-общих формулировок образовательного стандарта или установок органов управления образованием, не учитывающих специфику реальной педагогической ситуации. Данный тип деформации целей имеет место и при использовании составленных коллегами конспектов уроков или воспитательных мероприятий, обращении без корректировки к собственным старым разработкам, подготовленным применительно к иной ситуации.

Наиболее типичным средством педагогического манипулирования выступает неконкретность целеполагания, неумение и нежелание формулировать цели, выраженные в действиях учащихся. М. В. Кларин (1989, с. 18) выделяет четыре способа «нетехнологичной» постановки образовательных целей, допускающих свободу манипуляции: 1) фиксируется только предмет усвоения; 2) указываются действия педагога, но не ученика; 3) ставятся обобщенные образовательные цели, лишь частично решаемые на уроках; 4) выделяется про-

цессуальный, а не результативный аспект деятельности учащихся. Во всех отмеченных случаях цели поставлены таким образом, что априорно можно констатировать их достижение. При определении целей деятельности педагогом не учитывается конкретный ожидаемый результат, подлежащий и доступный контролю и оценке.

В МОУСОШ № 12 г. Таганрога мы предложили учителям осуществить самоанализ одного из наиболее удачных проведенных ими уроков. В частности, предлагалось назвать цели (обучающие, развивающие, воспитательные), которые решались на уроке. Число «технологично» сформулированных целей, подразумевающих указание конкретных изменений в действиях учащихся, было невелико – 17,1 % от общего числа выделенных целей. Такое целеполагание было характерным для определенных групп учителей (преподающих математику, иностранный язык, работающих по системе Давыдова—Эльконина), и объяснялось зачастую наличием соответствующих рекомендаций по планированию урока в специальных методических пособиях. Неконструктивная постановка целей урока через изучаемое содержание отмечалась в 20 % случаев, через деятельность учителя – в 25,7 %, через процессуальное указание глобальных образовательных задач – в 12,9 %, через учебную деятельность школьников без выделения ожидаемого результата – в 24,2 % случаев.

Причиной и средством манипулирования в работе учителя может быть фрагментарность целевых ориентиров, отсут-

ствие системной постановки целей педагогической деятельности, подмена разветвленного целеполагания фрагментарным. Так, задача воспитания экологической культуры может сводиться только к углублению экологических знаний, при этом упускаются цели формирования экологических ценностей, эмпатийного отношения к природе, соответствующих нравственных установок, экологически оправданного поведения. Воспитание эстетической культуры редуцируется до приобретения учащимися некоторого кругозора в области искусства или определенного отношения к манере одеваться и обставлять свой быт, спекулятивно декларируется цель воспитания абстрактного чувства прекрасного и даже не упоминаются такие категории, как чувство меры и чувство гармонии. Воспитание правосознания трансформируется в получение правовых знаний, становление информационной культуры – в овладение основами компьютерной грамотности. Узость представления целей деятельности оправдывает впоследствии ограниченность полученного результата и даже аргументирует направленность на конкретный аспект работы (целесообразность, реальная достижимость).

Неконкретность целеполагания может наблюдаться и при определении целей отдельных педагогических действий. Одним из приемов манипулирования является использование общей педагогической задачи в качестве цели конкретного действия, которая формулируется неточно. Например, цель конкретного этапа работы на уроке определяется как разви-

тие у учащихся навыков учебной кооперации; более точная формулировка предполагала бы, например, указание на отработку умений школьников распределять функции в групповой учебной работе.

Характерным проявлением манипулятивной деформации операционального звена педагогической деятельности выступает действие по шаблону, отсутствие адекватного педагогической задаче подбора методов и средств ее решения. Учителя часто используют имеющиеся методические разработки, апробированные приемы работы, выбираемые не в соответствии с педагогической задачей, а лишь с учетом тематического содержания занятия. Так, при проведении бесед о вежливости часто используются готовые разработки, не отражающие несформированных у детей аспектов культуры поведения, не учитывающие результатов диагностики уровня воспитанности учащихся, не ориентированные на изменение реального плана поведения. Действительная цель учителя-манипулятора – создание видимости воспитательной работы при избегании дополнительных усилий.

Зачастую в работе учителя отмечается пропуск педагогических действий, способных обеспечить необходимый результат. Так, возможны отсутствие или редуцирование специальных приемов работы над ошибками, недостаточное использование индивидуализированных форм контроля учащихся, недостаточно полная отработка материала. Наиболее яркое проявление манипулирования в деятельности учителя

ля – имитация педагогических действий. Отдельные этапы работы могут реализовываться формально: например, за две минуты до звонка учитель предлагает учащимся прочитать новый параграф или призывает к изучению иллюстраций в учебнике, невыполнимому из-за их сложности или обилия. Типичным недостатком, отражающим манипулятивную направленность деятельности, является подбор педагогических приемов не в соответствии с предполагаемым результатом, а с ориентацией на оригинальность, наглядность, занимательность, выступающих как самоцель. Иногда педагоги намеренно отказываются от затруднительных для них действий и замещают их действиями заведомо неконструктивными. Так, отказ от дисциплинирования и требовательности в связи с отсутствием соответствующих педагогических умений и нежеланием переживать эмоциональное напряжение, приводит к попустительству. Отказ от изображения на доске громоздкой схемы приводит к замене наглядной опоры пересказом, неудобным для восприятия.

Вариантом манипулятивного развертывания педагогических действий является выбор педагогических средств, неадекватных результату, из-за неконкретности его представления и неумения выбрать адекватные средства. Например, для развития внимания в начальной школе используются дидактические игры, привлекающие непроизвольное внимание, и игнорируются такие средства фиксации и удержания произвольного внимания, как целевая установка, внеш-

ний контроль, поощрение концентрации внимания. При развитии памяти детей учитель не демонстрирует приемы произвольного запоминания, а предлагает задания для наращивания объема непроизвольной памяти. Желая развить позитивную самооценку ребенка, педагог хвалит второстепенные моменты его работы (аккуратность, объем), но не представляет системы критериев оценивания, на которые ребенок мог бы ориентироваться, корректируя свой труд и получая реальное основание для уверенности в себе. В этих случаях имеет место сознательная или бессознательная маскировка отсутствующих педагогических умений наличием некоторых замещающих действий.

Отмеченные варианты манипулятивной деформации операционального звена педагогической деятельности были выделены на основе анализа уроков по разным предметам и воспитательных мероприятий; в общей сложности было посещено 250 занятий, из них более чем в половине случаев (51,2 %), наблюдались те или иные из описанных деформаций.

Результативное звено педагогической деятельности наиболее часто выступает объектом и средством психологического манипулирования в связи с особой значимостью презентации достижений для профессионального самоутверждения учителя. При наличии внешнего контроля (администрация школы, коллеги, эксперты) возможны следующие манипулятивные искажения результативного аспекта работы

учителя: демонстрация положительных сторон деятельности и сокрытие негативных; при неудачных результатах – подчеркивание характеристик процесса, оценка урока или мероприятия по процессуальным параметрам; представление отдельных положительных сторон процесса как его целостную характеристику; представление части результата как целого; акцентирование значимости полученного эффекта в ущерб другим ожидаемым аспектам; презентация достигнутого как искомого; имитация результата; представление достигнутого без участия педагога как результат его работы. Известно, что педагоги более тщательно готовят открытые уроки, чем обычные; при анализе методики своей работы с коллегами стараются демонстрировать только достижения. Встречается специфическая форма манипулирования: учитель представляет заведомо удачные аспекты деятельности как дискуссионные и неотработанные с целью отвлечь внимание от действительных недостатков и внушить мысль о том, что настоящие достижения намного превосходят мнимо ущербные. Смещение внимания наблюдателей с результата на процесс деятельности отмечается, когда манипулятор специально подчеркивает такие аспекты, как методическое построение урока, активность школьников, дисциплина, ситуативный интерес, скрывая факт низкой обученности учащихся. Имитация результатов деятельности наблюдается, когда учитель предварительно решает с учащимися задания контрольного среза, подсказывает на экзамене, созда-

ет условия для списывания, пропускает при проверке или тайно исправляет ошибки в работах, снижает трудность контрольных заданий, опрашивает школьников только по усвоенным разделам. Нередко отмечается незаслуженное приписывание себе успехов, достигнутых другими: достижения детей, посещающих музыкальные, художественные, спортивные школы, репетиторов, курсы по подготовке в вуз, считаются заслугой учителя.

При осуществлении самоконтроля и самооценки процесса и результатов педагогической деятельности возможны следующие манипулятивные деформации: самообман, принятие подтасованного результата как достигнутого; общее снижение уровня педагогической рефлексии вследствие неумения или нежелания выделить систему параметров для контроля; избирательная реализация самоконтроля и самооценки на основе работы отдельных групп учащихся; оценка эффективности урока на основании собственной деятельности; чрезмерность и детализированность педагогической рефлексии, вследствие чего из поля зрения выпадают существенные моменты, подлежащие контролю и оценке.

На подавляющем большинстве из посещенных с диагностической целью 250 занятий (89,6 %) мы констатировали наличие тех или иных описанных деформаций контрольно-оценочного звена педагогической деятельности, которые проявлялись в связи с искажениями целевого компонента, или специфически – как непосредственная реализация по-

требности педагога в самоутверждении или самозащите.

В целом можно выделить основные признаки манипулятивного характера педагогической деятельности: неконкретность, размытость представления целей и результатов, и, соответственно, подлежащих контролю сторон; преобладающая ориентация на процессуальные, а не результативные, моменты деятельности или на ограниченный круг результативных параметров эффективности; нивелировка недостатков или обоснование их неизбежности; формализация процесса деятельности, ее контроля и оценки.

Литература

Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. СПб.: Речь, 2003.

Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. М.: Знание, 1989.

Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.

Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. М.: Академия, 2004.

Орлов А. Б. Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителя // Вопросы психологии. 1988. № 1. С. 16–26.

Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики. М.: Академия, 2002.

Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М.: Изд-во АН СССР, 1957.

Руденский Е. В. Социальная психология. М. – Новосибирск, 1997.

Ситаров В. А., Маралов В. Г. Диагностика и развитие позиции ненасилия у педагога. М.: МПА, 1997.

Шостром Э. Анти-Карнеги или человек-манипулятор / Пер. с англ. Минск: Полифакт, 1992.

**В. С. Ивашкин,
В. В. Онуфриева (Владимир)
Теоретические понятия,
их психологическая
структура и функции**

Понятием называется мысль о классе объектов, обозначенная словом. По степени определенности все многообразие понятий делят на два вида: житейские и научные. Житейские понятия складываются в обыденной жизни без специальной рассудочной деятельности на основе интуитивных обобщений. Они вполне годятся для житейской практики и художественной литературы, но совершенно не пригодны для науки. Их невозможно объяснить другому и уверенно использовать на практике. Л. С. Выготский называл их псевдопонятиями.

Научные понятия строго определены и системно организованы и благодаря этим качествам успешно используются в качестве формы научной мысли, а термины этих понятий являются ключевыми словами языка научного общения. Поскольку на этом языке излагаются научные теории, такие понятия называют теоретическими.

Понятие не имеет массы, протяженности и других при-

родных качеств. Оно является порождением разума и поэтому идеально, его можно только мыслить. Тем не менее, часто отождествляют понятие и объекты, входящие в его объем. Происходит это вследствие того, что имя понятия как класса объектов присваивается и каждому объекту этого класса. Путаница происходит оттого, что в русском языке нет грамматических средств различия имен класса и его отдельного элемента.

Логически строгого психологического определения теоретических понятий не существует. В. В. Давыдов дифференцировал эмпирические и теоретические понятия по специфике используемых при их образовании одноименных мыслительных операций обобщения.

Эмпирическими он называл такие обобщения, которые делаются на основе операции сравнения. Сравнивая некоторую совокупность объектов по определенному основанию, выделяют и обозначают словом их внешние одинаковые (общие) свойства и отношения, которым придают статус содержания понятия и обозначают словом.

Теоретическое обобщение осуществляется путем анализа эмпирических данных о единичном объекте для выделения существенных внутренних свойств и отношений, представляющих его как целостную систему. Существенными считаются лишь те свойства и отношения, которые раскрывают сущность анализируемого объекта. Они составляют генетическую основу объединения в один класс всех объектов, об-

ладающих одинаковыми сущностями.

Такая трактовка теоретических понятий имеет ряд явных недостатков. Во-первых, в ней дается операциональное определение теоретических понятий, а такой тип определений в науке считается неоптимальным. Во-вторых, в качестве критерия существенности используется неопределенное философское понятие «сущность», методы обнаружения и измерения которой отсутствуют. Ссылка в психологическом контексте на философскую категорию неуместна, поскольку философские понятия в силу своей предельной абстрактности принципиально неопределимы и поэтому ненаучны. К тому же междисциплинарный дрейф понятий недопустим, поскольку за пределами той области знания, для нужд которой создано понятие, оно не имеет смысла.

Один и тот же объект может быть подведен под огромное количество понятий, каждое из которых якобы выражает свою особенную сущность. Это обстоятельство лишает понятие «сущность» его мистического ореола, поскольку у любого объекта должно быть огромное количество сущностей.

Формирование понятий осуществляется на основе комплексного использования не одной, а целого ряда взаимосвязанных мыслительных операций: анализа, абстрагирования, сравнения и др.

Неясно, почему в качестве дифференцирующего признака для различения эмпирических и теоретических понятий выбрана несуществующая операция обобщения. О том, что

операция обобщения не существует, свидетельствует невозможность создания алгоритма ее выполнения. Обобщенная мысль выводится посредством совокупности перечисленных операций.

Соображения, изложенные выше, являются достаточным основанием для утверждения, что понятие «теоретическое понятие» в том виде, как оно трактуется в обсуждаемой концепции, не является научным, что ставит под сомнение научность разработанной на его основе теории развивающего обучения В. В. Давыдова.

Это суждение не является оценочным. Л. В. Занков, например, дистанцируясь от теории, утверждал, что его дидактическая система является синтезом лучших достижений передового педагогического опыта. Дискуссия о сравнительной ценности теории и практики нелепа, поскольку обе они могут быть как хорошими, так и плохими.

О неразрывности теории и практики свидетельствует высказывание известного физика Гейзенберга о том, что нет ничего практичнее хорошей теории, а афоризм Гегеля «Все разумное действительно» утверждает, что любая теоретическая конструкция, созданная разумом на основе истинных посылок посредством логически безупречных рассуждений, действительна, убедительно подтвержден научными подвигами Ньютона, Лавуазье, Эйнштейна, Лобачевского, Менделеева и других ученых.

Оправданно и поэтому более перспективно искать раз-

личие между эмпирическими и теоретическими понятиями путем сравнительного анализа их психологической структуры и функций, выполняемых в психике. Начнем с рассмотрения компонентов, входящих в структуру научного понятия.

1. Базовым элементом структуры теоретического понятия является тот вид общественной практики, для нужд которой оно было создано обществом. В структуре понятия она выполняет функцию системообразующего фактора, поскольку предопределяет совокупность всех остальных его компонентов. Особенно важно, что область общественной практики, для нужд которой создано понятие, делит бесконечную совокупность свойств и отношений объектов, подводимых под понятие, на два класса: существенных и несущественных для этой практики свойств и отношений.

Это означает, что у предметов и явлений нет абсолютно существенных или несущественных свойств и отношений. Существенность – несущественность относительна. Она производна от той общественной практики, для нужд которой создано понятие. Например, на приеме у врача человек является пациентом. Его существенными признаками будут жалобы на недомогание и факт обращения за медицинской помощью к специалисту. Все остальное в этой ситуации – несущественно. Тот же человек в ситуации купли – продажи становится продавцом или покупателем, и существенными в этой ситуации будут совсем иные свойства и

отношения. Обсуждение существенности свойств и отношений предметов и явлений вне конкретной прагматической ситуации лишено смысла.

2. Вторым структурным компонентом теоретического понятия является его содержание, представляющее собой совокупность одинаковых существенных (в указанном выше смысле) свойств и отношений, присущих каждому объекту, подводимому под это понятие. Свойства и отношения, обнаруживаемые в процессе дальнейшего, более глубокого познания этих объектов, расширяют содержание соответствующего понятия, не изменяя его объема. Это обстоятельство опровергает популярный в формальной логике «закон обратной пропорциональности» отношения между объемом и содержанием понятия.

Содержание понятия не исчерпывается совокупностью свойств и отношений, приводимых в его определении, поскольку в него включается только их дискриминативный набор, необходимый и достаточный для различения понятий. Например, в определение прямоугольника включены такие существенные одинаковые свойства всех прямоугольников, как принадлежность к параллелограммам и прямоугольность, необходимые и достаточные для деления множества всех объектов на прямоугольники и не прямоугольники. Другие одинаковые существенные свойства и отношения прямоугольников, такие как равенство диагоналей, сумма внутренних углов и другие, несомненно, входящие в содер-

жение понятия прямоугольник, не включаются в его определение, чтобы не делать его избыточным для выполнения дискриминативной функции. В содержание понятия входят также все свойства и отношения, зафиксированные в понятиях всех вышележащих уровней их иерархии – родовые.

3. Третьим компонентом структуры теоретического понятия является множество всех объектов, обладающих одинаковыми совокупностями существенных свойств и отношений, называемое объемом понятия. Это множество может быть пустым («вечный двигатель»), единичным («все-ленная»), конечным («день недели») и бесконечным («четное число»).

В объем понятия могут входить объекты, значительно различающиеся между собой по несущественным свойствам. Несмотря на эти различия, они эквивалентны между собой по понятийному содержанию.

4. Четвертый структурный компонент теоретического понятия – определение. Это вербальный контекст, выполняющий ряд функций: дискриминативную, экспликации содержания понятия, указания на связи определяемого понятия с другими понятиями той же области знания, термилирование имени понятия. Кроме того, определение имплицитно указывает на вид общественной практики, в контексте которой возникло понятие, задает его объем.

Различают несколько видов определений: остенсивные, операциональные, структурные, функциональные, аксиома-

тические и родо-видовые.

В логической теории определения понятий сформулирован ряд жестких требований, нарушение которых делает определение некорректным:

- для теоретических понятий оптимальными являются родовидовые определения;
- в качестве ключевых слов определений могут использоваться только термины той же науки;
- в родо-видовом определении может использоваться только один родовой признак и не менее одного видового;
- в качестве родового может использоваться только признак рода, ближайшего к определяемому;
- в качестве ключевых слов определений не должны употребляться метафоры, омонимы, неоднозначные слова, местоимения, отрицания, а также термины определяемых понятий и их синонимы.

Соблюдение этих требований характеризует уровень научной культуры автора определения.

5. Пятый структурный компонент теоретического понятия – совокупность его системных связей с другими понятиями той же области знания: причинно-следственных, генетических, корреляционных, функциональных, родовых и других. Чем многообразнее эти связи, тем больше функций может выполнять понятие и тем эффективнее это выполнение.

6. Шестой структурный компонент теоретического по-

нения – термин, являющийся его именем и выполняющий функцию материального носителя идеального объекта. Чтобы слово обыденного языка стало термином, оно должно пройти процедуру терминологизации, состоящую из двух операций: во-первых, за ним должно быть закреплено единственное, строго определенное значение, и, во-вторых, указана та область общественной практики, в которой это слово употребляется в этом и только в этом значении. Вне пределов этой области термин утрачивает свой статус и становится обыденным словом.

На девятом Международном психологическом конгрессе принято решение создавать новые психологические термины на греко-римской корневой основе.

Разные области знания, познавая один и тот же объект, подводят его под разные понятия. При этом часто для имени понятия используется одно и то же слово, являющееся названием этого объекта, чем создается иллюзия одного междисциплинарного понятия.

На самом деле – это несколько разных понятий, обозначенных разными омонимичными терминами, полученными из одного и того же слова, терминологизированного различными способами, и поэтому имеющими разные значения и области существования. Например, термин «личность» в значении субъекта общественных отношений может использоваться только в социологии, в значении субъекта права – в юридических науках, в значении субъекта духовности – в психоло-

гии.

Понятие не является психологическим, если в его определении в качестве ключевых слов используются термины из других областей знания. Например, в психологическом словаре (Давыдов и др., 1983) «понятие» определено как «форма знания, которая отображает единичное и особенное, являющееся одновременно и всеобщим». По совокупности ключевых слов это типичное философское определение.

7. Седьмой компонент – образный. Каким бы абстрактным ни было теоретическое понятие, его термин неизбежно актуализирует в сознании какое-либо представление. Оно сугубо индивидуально по своим фигуративным, смысловым и аффективным характеристикам и влиянию на функционирование понятия.

Теоретическими являются только те понятия, в структуре которых представлены все перечисленные компоненты, каждый из которых сформирован оптимальным образом.

Опираясь на соображения, изложенные выше, предлагаем следующее психологическое определение: теоретическим называется понятие, в структуре которого явно или имплицитно представлена полная совокупность компонентов, включающая область существования, термин, логически строгое психологическое определение, объем, содержание и системные связи с другими понятиями той же области знания.

В психике человека теоретические понятия выполняют

широкий круг функций. Рассмотрим наиболее важные из них.

1. Функции системной организации знания

Теоретическое понятие не может существовать вне связи с другими понятиями. Оно встраивает зафиксированные в нем знания в систему, делает их структурно упорядоченными. Благодаря системной организации когнитивной сферы сознания каждое вновь приобретаемое в понятийной форме знание встраивается в систему его опыта, чем обеспечивается понимание нового и переосмысливание старого знания с позиций вновь приобретаемого.

Подобно библиотечному каталогу, системная организация знания обеспечивает оперативный поиск в памяти индивида информации, необходимой для решения теоретических, практических и коммуникативных задач. Благодаря этому теоретические понятия являются оптимальной формой носителя индивидуального и общественно-исторического опыта.

2. Функция формы мысли

В психологии мышления выделяют три формы мысли: перцепты, представления и понятия. Теоретические понятия являются наиболее совершенной составной частью этой совокупности, наилучшим образом выполняющей функцию психического орудия. Орудийная функция понятий состоит

и в том, что они подобно представлениям конституируют семантику сознания, но делают это на более высоком уровне.

3. Функция единиц хранения и использования опыта

Представляя в сознании классы объектов, имеющие большие объемы, вплоть до бесконечных, в компактной знаковой форме терминов, теоретические понятия обладают огромной информационной емкостью. Вместе с системным строением спрессованной таким образом информации теоретические понятия являются оптимальными единицами хранения и использования опыта.

4. Функция обобщения

Поскольку теоретическое понятие по своему содержанию эквивалентно совокупности общих существенных свойств и отношений каждого объекта, входящего в его объем, то любой факт и вывод, полученные при мысленном оперировании понятиями, автоматически становятся принадлежащими каждому из этих объектов. И наоборот, доказательство истинности какого-либо суждения для одного репрезентативного объекта, входящего в объем понятия, является доказательством его истинности для всех элементов его объема и, следовательно, для понятия в целом.

5. Коммуникативная функция

Через обозначающие их термины теоретические понятия,

наряду с житейскими понятиями и обыденными словами естественного языка, выполняют коммуникативную функцию, но, по сравнению с ними, являются более эффективным средством общения.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.