

УДК 159.9(476)(091)  
ББК 88.1(4Бел)  
П49

*Печатается по решению  
Редакционно-издательского совета  
Белорусского государственного университета*

**Рецензенты:**

доктор философских наук *Т. Н. Буйко*;  
кандидат психологических наук *Т. И. Краснова*;  
кандидат исторических наук *Д. В. Карпиевич*

**Полонников, А. А.**

П49 Очерки истории психологии Беларуси: Теоретико-методологическое исследование / А. А. Полонников. – Минск : БГУ, 2011. – 259 с.  
ISBN 978-985-518-449-3.

В монографии представлены результаты многолетней работы автора по изучению белорусской научно-психологической традиции. Рассматриваются традиционные для гуманитарных наук проблемы: достоверность данных качественных исследований, их связь с социальным и культурным контекстом, влияние исторического письма на порядок распределения научно-психологических фактов и др.

Диалогичность, подчеркнутая дискуссионность текста делают его интересным для специалистов в области социологии и социальной психологии науки, авторов учебников и учебных пособий системы университетского образования, исследователей гуманитарных и образовательных проблем, преподавателей психолого-педагогических дисциплин, начинающих ученых.

**УДК 159.9(476)(091)  
ББК 88.1(4Бел)**

**ISBN 978-985-518-449-3**

© Полонников А. А., 2011  
© БГУ, 2011

---

## ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ БЕЛАРУСИ: ТЕМАТИЗАЦИЯ

---

Мне нечего сказать  
Ни греку, ни варягу.

*Иосиф Бродский*

Очерк, как известно, жанр литературный, хотя его использование в области научных и, в частности, историко-психологических исследований редким не назовешь (*Ананьев*, 1947; *Большакова*, 1994; *Соколов*, 1963; *Ясницкий*, 2008). Чаще всего, по нашим наблюдениям, их авторы прибегают к форме очерка для того, чтобы подчеркнуть некоторую фрагментарность описания, отсутствие в нем претензии на завершенность и фундаментальность. Тем не менее очерк оказался неплохим средством в тех исследовательских ситуациях, в которых программы историко-психологических работ только намечаются, в которых методом проб и ошибок нащупываются значимые объекты и способы работы с ними, где апробируются способы концептуализации фактов и форм их выражения.

Однако именно это первопродходческое предназначение очерка делает его несамостоятельным жанром. В каком-то смысле его значение возникает только в свете ставшей психологической традиции как последствие. Здесь почти как в геологоразведке. Из всех проб отбираются только те, которые указывают на месторождение. Все остальные сдаются в архив, и только нечаянные повороты судьбы способны их извлечь из небытия. Применительно к историко-психологическим очеркам это означает, что их смысл устанавливается финальным метанарративом. Производство историко-психологических очерков неминуемо избыточно и образует собой своеобразный ресурс, веер возможностей, без которого научное развитие становится предсказуемым.

Предлагаемые вниманию читателей «Очерки истории психологии Беларуси» имеют иную претензию. Если ее формулировать кратко, то она исходит из убежденности их автора в неадекватности линейной истории и соответствующего ей метанарратива ситуации постсоветской белорусской психологической науки. Ее состояние характеризуется полипарадигмальностью, одновременным сосуществованием множества возникающих

и исчезающих опытов, сложной, а порой и драматической перекличкой разнопространственных и асинхронных научных предметов, которые, будучи помещены в структуру однородного исторического повествования, неминуемо окажутся подвергнутыми гомогенизации, а значит, потеряют присущее им своеобразие. В этом случае историко-психологический метанарратив может сковывать развитие психологической науки и практики, если, разумеется, развитие трактовать не кумулятивно, а в терминах диверсификации форм существования. Из этого следует, что адекватное сложившейся ситуации историко-психологическое описание должно быть, так сказать, «лоскутным», методологически вариативным и максимально экземплифицированным, связанным своей формой со спецификой конкретного предмета. Таким образом, образ очерка начинает функционировать в качестве регулятивного принципа историко-психологического нарратива в ситуации многообразия форм психологического понимания, суждения и действия, т. е. практик. Очерк при этом становится самостоятельным жанром, освобожденным от метанарративных обязательств.

## Идеология<sup>1</sup> очерков

Традиция историко-психологического письма такова, что метафора *связи* для нее решающая. Разумеется, что в этом случае читатель такого рода сочинений имеет дело со связанной историей (метанарративом), что не может не проявляться на характере приобретаемых им в ходе чтения убеждений. Результатом восприятия систематически организованного текста (конечно же, в идеале) становится цельная и непротиворечивая идентичность адресата историко-психологических сочинений.

Наша же работа базируется на метафоре *разрыва*. Она состоит в отказе создавать сочинение монографического типа и обращении к форме очерков, допускающих разнокачественные и несвязанные между собой высказывания. Метафоризация разрыва препятствует его буквальному пониманию, поскольку он означает не отказ от какой-либо традиции вообще, а лишь ревизию функционирующих в ней латентных связей и отношений. «Благодаря инверсии знаков прерывность отныне уже не отрицает историческое чтение, выступая его изнанкой, опровержением и пределом возможностей, а, напротив, становится позитивным элементом, определяющим свой объект и значение своего анализа (Фуко, 1996, 12–13).

---

<sup>1</sup> Под идеологией мы вслед за Х. Уайтом понимаем не набор идей, а «набор предписаний для занятия позиции в современном мире социальной практики и действия в соответствии с ней (либо изменять мир, либо упрочивать в его сегодняшнем состоянии)» (Уайт, 2002, 42).

Линий разрыва в ходе нашего исследования намечилось несколько. Одна из них очевидна, поскольку проходит на тематическом уровне. «Очерки истории психологии Беларуси» реализуют радикальный проект: поиск путей создания собственной истории белорусской психологической науки и практики. В этом их отличие и от первых опытов отечественных историко-психологических сочинений, которые определяют свою задачу несколько иначе. Первый объемный труд по истории психологической науки нашей страны, подготовленный профессором Л. А. Кандыбовичем, имел название «История психология в<sup>2</sup> Беларуси». Анализ особенностей этой историко-психологической работы изложен в первом очерке нашего исследования. Здесь же лишь заметим, что наличие в названии учебного пособия Л. А. Кандыбовича предлога «в», не является индифферентным обстоятельством, а отражает установку автора на универсальный статус науки. Согласно этой точке зрения психология не может обладать региональной спецификой, как, например, математика или биология. Она лишь функционирует в определенном месте и времени, что и отражено пресловутым «в» в названии.

Наша работа исходит из другого самоопределения. В нем мы разделяем позицию известного французского социального психолога С. Московичи, который рассматривает психологию как практику в рамках конкретной социокультурной ситуации. Ее культурная укорененность выражается не только в своеобразии миссий, целей, контекстов, но и в качественной организации всего научного языка. «Не следует забывать, – пишет С. Московичи, – что истинные достижения американской социальной психологии заключались не столько в ее эмпирических методах или теоретических построениях, сколько в том, что в качестве предмета и объекта ее теорий были взяты проблемы ее *собственного* общества. Ее достижениями явились как ее методы и средства, так и формулирование проблем американского общества в социально-психологических терминах, и их рассмотрение в качестве объекта научного исследования» (Московичи, 1984, 210).

Применительно к белорусской истории психологии это означает (в широком смысле) ее включенность в процессы национально-культурного строительства и, более узко, в создание дома отечественной психологической науки. В этом смысле история психологии Беларуси не столько описывает реалии функционирования психологических предметов, сколько редактирует их под углом зрения, связанным с утверждаемым историком проектом. Таким образом, наше сочинение вступает в полемику с опытом, реализованным первыми историками психологии Беларуси.

---

<sup>2</sup> Подчеркнуто нами. – А. П.

Следующий разрыв не столь очевиден как первый и образуется на линии сцепления «истории» и «психологии», проблематизируя их привычную связанность. Что означает для психологии ее территориальная близость к истории? Влияет ли как-нибудь исторический метод на порядок распределения психологических фактов? Наш анализ, причем не только прецедентов историко-психологических очерков, обнаружил, что существующая практика утилизации «истории психологии» (как русскоязычная, так и зарубежная) ориентирована, прежде всего, на эксплуатацию ее правой части. То есть в случае с историей психологии мы имеем дело во многом с «нерефлексивной» историей, если под рефлексией понимать не анализ динамики психологических предметов, а историческое самосознание. Эту традицию наследует и практика историко-психологического письма, установившаяся сегодня в Беларуси.

Между тем в самой исторической науке историографическая рефлексия является одной из приоритетных. Уже классическая философия истории поставила перед историками историографический вопрос. Гегель, формулируя требования к историческому нарративу, отмечал, что его предметная область лежит не в конкретной фактографии, а в сфере истории истории, или «философской истории», определяя в качестве ключевого положение о том, «какими средствами пользуется дух, для того чтобы реализовать свою идею» (Гегель, 1993, 70).

Эту позицию еще более обострил Ф. Ницше<sup>3</sup>. Для него историческое описание всегда активно, поскольку что-то отрицает или утверждает в жизни. Точку зрения Ницше развивает американский методолог истории Х. Уайт. Анализируя исторические нарративы, он обнаруживает типичные «модусы сознания, в которых историки могут имплицитно или эксплицитно оправдывать переход к разным объяснительным стратегиям на уровне доказательства, построения сюжета и идеологического подтекста» (Уайт, 2003, 492).

Из всего этого следует, что объективированное, как кажется, нейтрально-фактическое историческое письмо не отражает беспристрастно течение событий. Оно лишь подтверждает их привычную перцепцию, обеспечивая описываемой традиции кросситуационную преемственность и гиподинамику. В этой перспективе может быть рассмотрена и практика историко-психологического письма. Отказ историков психологии от историогра-

---

<sup>3</sup> «История, – пишет Ницше, – принадлежит живущему в тройном отношении: как существу деятельному и стремящемуся, как существу страждущему и почитающему и, наконец, как существу страждущему и нуждающемуся в освобождении. Этой тройственности отношений соответствует тройственность родов истории, поскольку можно различать монументальный, антикварный и критический род истории» (Ницше, 1990, 168).

фической рефлексии следует понимать тогда не как методологический недостаток, а как стремление сохранить традиционный порядок, в котором критическая позиция способна породить сомнения.

Приведенные выше примеры следует рассматривать не как обзор развития форм исторического самосознания, для этого необходимы отдельные исследования, а только как жест, указывающий, во-первых, на наличие историографической проблемы, а во-вторых, превращающий ее в вопрос о текстуальной практике, которую вольно или невольно реализуют историки психологических учений. В текстуальной пристрастности наших разработок мы видим еще одно отличие настоящих исследований от тех опытов, которые представлены родоначальниками белорусской психологической историографии. Речь идет, прежде всего, о поиске возможностей написания полипарадигмальной истории белорусской психологической науки, которая была бы свободна от недостатков, связанных с мировоззренческим диктатом метанарративного изложения.

В то же время «Очерки истории психологии Беларуси» пытаются решить историографическую проблему своеобразно. Это решение связано не столько с методологическими штудиями, обсуждением вопросов связи исторического метода и психологического, сколько с созданием описаний иного типа, когда место продуманной стратегии занимает эксперимент, ставящий своей целью практическое осуществление вариантов историко-психологического исследования и письма. С этой точки зрения каждый представленный в книге очерк являет собой своеобразное манипулирование дескриптивной формой, открытое для публичной критики и развития.

## **Праксеология очерков**

Две практические проблемные области являются для этой книги ключевыми: историко-психологический анализ и использование историко-психологических данных в практике университетского психологического образования. В первом отношении, как уже отмечалось выше, историко-психологический анализ прорабатывает варианты идеографических описаний. В каждом из них в той или другой степени трассируются движения изучаемых традиций, анализируется их устройство и территориальные притязания. В этом предприятии, а статьи данного типа образуют первый тематический ареал книги, мы стремились показать качественную сторону белорусских психологических исследований, их полноценность и сопоставимость с приграничными и зарубежными научными аналогами. При этом мы стремились понимать науку не как кустарное производство, а как сложную социальную организацию, в которой индивидуальный талант и мастерство ученого лишь одна из слагающих. Конечно, в общем виде такая

постановка звучит социологически банально. Однако, если мы перейдем от абстрактных деклараций к конкретному исследованию определений ситуаций, вовлекаемых учеными в свою деятельность, реконструкции их научных проектов и связей этих проектов с внеучеными социальными и культурными контекстами, то поле психологической науки при таком повороте дел станет в значительной степени неизведанным.

Размышляя так, мы центрировали наш историко-психологический анализ не на индивидуальности ученых, деталях их биографий или особенностях характера, а на их, если так можно выразиться, публичной личности, являющейся производной от специфики социокультурных обстоятельств и реципрокно конституирующей их своей активностью. В результате, как нами уже было замечено, предметом историко-психологического анализа стали те явные и скрытые системы связей, которые возникали между действиями ученого, его публичной личностью и действующими чертами его актуальной социальной ситуации, образующими всякий раз достаточно своеобразные сочетания.

Понятно, что при такой тематизации предмета не могла не возникнуть проблема дисциплинарной соотнесенности исследования. Что говорит в этом случае «за» психологичность историко-психологического поиска, кроме самого его материала, того, что объектом изучения выступают психологические (и около) реалии. Ответ на этот вопрос требует, конечно, отдельного изложения. В данной же работе мы предварительно акцентируем два смысла: во-первых, ее направленность, поскольку в анализе мы не останавливались на социологической границе, вбирающей в свое пространство механизмы конструирования социальной реальности, а интересовались производительностью научных опытов, всякий раз усматривая в их продуктах психологические (социально-психологические) следы. В этом мы видим принципиальное отличие историко-психологического исследования от близких по тематике работ в области социологии науки. Хотя понятно, что грань здесь тонкая и во многих конкретных познавательных актах различия сугубо аспектарны.

Во-вторых, ее методологию, которую можно отнести к так называемой «возвышенной»<sup>4</sup> психологии. Здесь мы следовали исследовательской стратегии, провозглашенной американским социальным психологом К. Джерджем, согласно которой объяснительный принцип человеческого поведения и социальных событий «следует искать не в природе (как поступает Уодсворт) или человеке (как поступает Эмерсон), а в непостижимых процессах отношения, которые делают возможным рождение смысла» (*Джерджен*, 2003, 104). С этой точки зрения «возвышенное» имеет надчеловеческую

---

<sup>4</sup> Противопоставляя ее «глубинной» психологии.

природу, поскольку указывает на «некую энергию, силу, находящуюся за гранью и предшествующую человеческой способности к рациональной артикуляции» (Джерджен, 2003, 103). Аналогом возвышенного можно считать эффект агрегации или системный эффект, заключающийся в феномене целого, обладающего собственной продуктивностью, не сводимой к сумме составляющих целое элементов. Для нашей разработки обращение к реальности «возвышенного», продуктивности системного фактора, означает, что наличие или отсутствие, упрочение или разрыв тех или иных связей в научном пространстве белорусской психологии мы выводили не столько из характеристик научных программ или деяний отечественных ученых, сколько из общего состояния среды, в которой изучаемая активность функционировала. Так, например, одним из «героев» нашего повествования стал распад общего пространства советской психологии, вызвавший к жизни самые разнообразные феномены самодеятельности ученых Беларуси. При этом, разумеется, следует понимать, что само научное пространство вне реального взаимодействия ученых и научных групп не существует.

Именно поэтому в круг историко-психологических проблем, поднимаемых очерками, входит и вопрос о диалоге разных научных программ и направлений в научно-психологическом пространстве Беларуси. Отношения, которые здесь сложились, аналитики, заимствуя метафору Т. Гоббса, именуют «войной всех против всех» (Слепович, 2001, 56). Применение этого определения к белорусским условиям во многом правомерно, хотя английский философ, как известно, использовал его в своей социальной теории для описания естественного состояния общества до заключения «общественного договора» и образования государства. Как считают исследователи, изменения в постсоветском научном пространстве привели к обострению отношений между различными конкурирующими группами, стремящимися к утверждению собственного порядка: значимых когний и символических иерархий, норм научного исследования и научной коммуникации, принципов научной этики и объектов профессиональной идентификации. Драма реконвенционализации составляла и составляет, по их мнению, особенность переживаемого белорусской постсоветской психологией момента.

Однако не она одна была предметом нашего заинтересованного внимания. Историко-психологический анализ ряда очерков сосредотачивался и на внутренних предпосылках межгрупповых отношений, выводя из тени особенности устройства различных научных направлений (главным образом на примере их родоначальников), с тем чтобы путем сопоставления выявить и именовать функционирующие в научном пространстве связи и взаимовлияния. В этом поиске мы рассчитывали обнаружить как единство, так и различия самых разных психологических опытов, но уже

не на предметно-методологическом уровне, как это делает традиционный историко-психологический анализ, а на уровне культурных практик, утверждаемых психологическими программами форм человеческой реальности, схем научно-профессионального взаимодействия и отношения. Следует, однако, признать, что эта работа в очерках нами только намечена.

В то же время совершенный в очерках анализ еще больше, чем до начала исследования, утвердил нас в убеждении, что для современного историко-психологического поиска важнейшей задачей является установление культурной функции или (шире) практики традиции в социокультурной динамике своего времени, выявление ее культурной и социальной эффективности. Указания (к сожалению, маргинальные) на необходимость такой работы мы встречаем в самых разных историко-психологических работах, отмечающих, например, что появление практики психотерапии было обусловлено социальным и культурным запросом на «снятие неопределенности» (Асмолов, 1996, 11), а психологические предложения рационального «овладения собственной природой» – с реализацией широкой культурной программы европейского просвещения (Джерджен, 2003, 110). Разработка приемов социокультурной идентификации научно-психологических программ входила в реестр задач историко-психологических изысканий наших очерков.

Вторая проблемная область, как было заявлено выше, связана с обращением историко-психологического материала в учебном процессе современного университета. История психологии, как дисциплина изучения, всегда претендовала на приоритетное место в процессах формирования профессионально-психологического самосознания, выступая своеобразным мостиком между профессиональными практиками (исследованием, психологической помощью) и институтом воспроизводства этих практик (образованием). Как правило, история дисциплины, изоморфная господствующему стилю профессионального мышления, прямо проецировалась в пространство обучения будущих специалистов, обеспечивая непрерывность профессиональной идентичности и согласованность описаний реальности, разделяемых выпускниками (Кун, 2003, 31). С этой точки зрения парадигма, в куновском исполнении, – это не только система образцов научной деятельности, но еще и сообщество. Сама возможность такой проекции порождалась не только относительно гомогенной символической структурой профессионального поля, но и со стороны образования служила ресурсом его унификации и стабилизации. В этой связи одной из важнейших задач учебного курса «История психологии» была альтернатива<sup>5</sup> будущих спе-

---

<sup>5</sup> Альтернатива – обращение в новую реальность, посвящение (термин П. Бергера и Т. Лукмана).

циалистов в структуры профессиональной реальности, результат которой на полюсе индивида выражался соответствующими убеждениями. В этой ситуации избыточные для альтернатики психологические ориентации попадали в пространство критической рефлексии и неминуемо маргинализировались. О текстуальном механизме такой маргинализации будет сказано немного ниже.

В современной ситуации, характеризующейся вызовом многообразия опытов понимания, мышления и действия, брошенным университетскому образованию, под вопросом оказалась сама устроенность историко-психологической дисциплины, базирующаяся на определенной прескрипции формы и содержания альтернатики. Если совсем еще недавно студент не выбирал предмет своего «обращения», а получал его в качестве университетского «дара», то сегодня задача обучения резко изменилась. Не только в профессиональном пространстве, но и в учебной аудитории на равных конкурируют разнокачественные психологические дискурсы, для выстраивания отношений к которым ни студент, ни преподаватель не имеют средств. Задачей «Истории психологии» (как учебного предмета) становится уже не альтернатива, а помощь учащемуся «в его попытке самоопределения в современной ситуации и в поиске путей к отвечающей этой ситуации Новой психологии» (*Пузырей, 2005, 214*). На деле это означает создание в образовании таких условий, в которых студент мог выбрать не только общее направление своей профессионализации – исследовательское или практическое, но и ту его редакцию, которая бы в большей степени соответствовала его интуиции и жизненной перспективе. Что же касается схем учебного взаимодействия, то здесь, как отмечают аналитики, место логической коммуникации все активнее атакуется паралогией (*Луомар, 1998, 207*), означающей не столько разность усмотрений предмета, что присутствовало в университете всегда, сколько апологию различий и культурной паритетности разных принципов упорядочивания реальности, опирающихся на несовпадающие логики.

Между тем альтернативный механизм, воплощенный в структурах учебных планов и программ, приемах и методах обучения, господствующих формах академической коммуникации, продолжает доминировать в учебных ситуациях. Рассмотрим это на примере средств обучения, взятого нами из учебного пособия известного российского историка психологии М. Г. Ярошевского. Его книги занимают приоритетное место в списках литературы, рекомендованной будущим психологам, а также оказывают заметное влияние на функционирование научно-исследовательского курса белорусской историко-психологической науки.

В одном из переизданий анализируемой работы этого автора мы можем прочесть следующее аналитическое утверждение: «Распад первоначальной

бихевиористской программы говорил о слабости ее категориального «ядра». Категория действия, односторонне трактовавшаяся в этой программе, не могла успешно разрабатываться при редукции образа и мотива. Без них само действие утрачивало свою реальную плоть» (Ярошевский, 1985, 352).

Историк психологии заключает здесь о конце бихевиоризма, попавшего в тупик из-за своих неудачных методологических установлений. Отказавшись тематизировать «внутренний мир», он выглядит теперь как дефицитарное учение (хотя об этом прямо не говорится), не сумевшее в полной мере ответить на ключевые вопросы о психической природе человека. Подспудно утверждается тезис о превосходстве советской психологической традиции, избавленной от слепоты бихевиоризма, а значит, способной решить все нерешенные «бездушной» наукой проблемы.

Как относиться к этому утверждению? Ретранслировать его в аудитории в качестве объективной дескрипции существующего положения вещей? Связать с субъективностью автора? Опровергнуть, сославшись на то, что эта исторически «преодоленная» (по Ярошевскому) форма психологического опыта продолжает существовать (в том числе и в Беларуси) в поведенческой терапии, коррекционной психологии, нейролингвистическом программировании? Эти, как, впрочем, и другие «несостоятельные» научные направления, имеют полное право направить иск в более высокие, чем труды Ярошевского, историко-психологические инстанции с требованием отмены вынесенного ученым вердикта.

Из всего этого следует, что анализируемое высказывание М. Г. Ярошевского должно быть контекстуализировано как высказывание (и существительное, и глагол), осуществленное из перспективы утверждающего себя проекта советской психологии, легитимируя который автор и создавал свое историко-психологическое сочинение. Мы видим, как посредством специфически выстроенного нарратива «события бихевиорального прошлого» предстают взору читателя предысторией развития отечественной (советской) психологии, а понятия «образ», «мотив» приобретают самостоятельный онтологический статус. Они выступают уже не как элементы психологического языка советской психологической традиции, вне которой теряется их продуктивный потенциал, а как неучтенные бихевиористами объекты, взять в расчет которые не позволила бихевиористская оптика.

Так под видом объективного историко-психологического анализа создаются условия для позитивного восприятия студентами/читателями традиции советской психологии, ее образа психологической реальности и антропологического проекта в целом. Язык профессионально-психологического (и образовательного) сообщества получает позиционное преимущество, обеспечивая себе жизненное пространство и рекрутинг новых членов. С этой точки зрения текст историко-психологического пособия можно рассматривать,

например, как средство воспроизводства профессионально-психологической идентичности, а в его композиции видеть не столько отражение фактов прошлого, сколько выражение профессионального и социального заказа. Эта ангажированность историко-психологического текста, будучи скрыта от внимания его адресатов, предопределяет процесс их профессиональной ориентации и выбора.

Представленная нами выше конструкция историко-психологического описания вполне адекватна задачам альтернативно ориентированного образования, в котором символическое пространство советской психологии являло собой необходимое для любой альтернативы, в том числе и религиозной, место «лучшего из миров». Его символическая организация противостояла не только «искажающим» психологическую реальность другим научным течениям, но и так называемой «жизельской психологии», наделяемой признаками псевдореальности. Схемы альтернативы, несомненно, привлекательны для преподавателей историко-психологических дисциплин. Их наличие обеспечивает легитимность педагогической деятельности, опосредующей контакты студентов с «потусторонним» профессиональным опытом. Де-струкция схем альтернативы неминуемо ведет к кризису традиционного устройства историко-психологического текста и практик его использования в обучении.

В изменившейся образовательной ситуации, связанной с конкуренцией в ней психологических традиций, вопрос об интерпретации используемых материалов, форме и прагматике историко-психологического высказывания становится ключевым. В лингвистическом смысле он соотносится с проблемой референции текста. При работе с историко-психологическим утверждением преподавателю, видящему в автоматизме альтернативы определенную проблему, необходимо теперь учитывать, как минимум, направленность текстуального действия, а также его двойную соотнесенность: с предметом повествования и повествовательным сообществом<sup>6</sup>. Но это, что говорится, техническая сторона дела.

Стратегическим направлением модификации обстоятельств университетской профессиональной подготовки оказывается теперь отношение между миром профессии(ий) и миром образования. Альтернативная практика, как мы пытались это показать выше, строится на трансмиссии профессиональных установок в образовательный процесс. Образование же, которое

---

<sup>6</sup> На возможность двойной референции указывал в свое время П. Я. Гальперин, различая в структуре значения когнитивный и лингвистический план. В первом случае значение отсылает нас к вещам (объектам). Во втором – к социальным условиям их конкретной интерпретации и побуждению действовать в желаемом направлении (*Гальперин, 1998, 437*).

стремится ориентировать студентов в самых разных психологических опытах, нуждается теперь в специальных механизмах, способных поставить альтернативу под педагогический контроль. Этот контроль необходим на разных уровнях, однако в очерках он проработан в основном на уровне действия учебного (научного) текста.

В этом отношении предметом анализа стала функция текста, программирующая поведение читателя, а также способы его утилизации в психологической подготовке. Этой теме посвящены четыре последних очерка. Их объединяет одна общая проблема: каким образом должен использоваться психологический текст в практике преподавания истории психологии, чтобы ориентировочная функция исторического нарратива не подменялась латентной профессиональной вербовкой с сопутствующей ей мировоззренческой индоктринацией.

## **Методология очерков**

Мы уже писали в начале изложения об особенностях той исследовательской позиции, которая реализовывалась в очерках. Ее ценностью была объявлена полиметодичность, призванная обеспечить индивидуализированность историко-психологических описаний. Эту ценность мы, по мере возможности, и пытались реализовывать. Между тем, при всей разнородности примененных нами аналитических средств, в их использовании все же обнаруживается определенное единство. Оно обусловлено не только общностью решаемых исследованием задач, но и некоторыми теоретическими установками автора, которые следует обсудить в завершающей части данного раздела.

К числу методологических обязательств очерков относится, прежде всего, фундаментальное конструкционистское допущение, согласно которому, во-первых, реальности конструируются, во-вторых, реальности конструируются посредством языка, в-третьих, реальности организуются и поддерживаются в группах, и, наконец, в-четвертых, не существует абсолютных истин (*Фридман, 2001, 45*). Реализация этих положений, выделенных Фридманом и Комбсом, позволила нам взять исследуемые предметы в аспекте их осуществления, предпочесть вопросам существования вещей вопросы их делания, т. е. на место «что», поставить «как». В то же время это общее конструкционистское положение было нами конкретизировано в очерках таким образом, что мы попытались обнаружить функционирование «как» и на институциональном уровне, рассматривая, например, взаимодействие исследовательских норм, управленческих механизмов, и на микроуровне – анализируя непосредственные интеракции субъектов, использующих,

в частности, психологический текст для достижения тех или иных педагогических эффектов. При этом значения текста (языка) мы трактовали исходя из их функционального и интерактивного значения, а не из так называемой семантической природы. В этом мы следовали лингвистической прагматике Ч. С. Пирса в той ее части, которая акцентирует актуальную действенность тех или иных утверждений, реализующих функцию принуждения<sup>7</sup>.

Важной для методологической организации очерков оказалась и их ситуационистская ориентация. Последняя (в данном исполнении) предполагает локализацию изучаемого предмета в границах конкретных условий и, соответственно, принципиальную возможность неоднозначных версий социальных и психологических фактов. То есть ситуационизм в его радикальной редакции апеллирует к «сложности и гетерогенности индивидуальных и коллективных ситуаций, дискурсов и интерпретаций ситуации» (Clarke, 2005, 25). В то же время используемая концепция ситуации делает упор на тех дефинициях, которые осмысленно или практически реализуют сами определяющие и переопределяющие ее участники. Однако определения ситуации несводимы исключительно к индивидуальным или групповым ее дефинициям. В данных очерках ситуация является «всегда чем-то большим, чем сумма составляющих ее элементов, поскольку содержит в себе их связи, отношения и интеракции в конкретном пространственно-временном моменте» (Kasperczyk, 2007, 20).

Ситуация – это всегда производное от взаимодействия интерпретаций, их эффект, а не результат. В итоге смысл любого взаимодействия конституируется (или корректируется) в значительной степени контекстом ситуации. Ситуация сама есть значение. «Какова бы ни была действующая единица, – пишет Блумер, – индивид, семья, школа, церковь, деловая фирма, профсоюз, законодательный орган и т. д., любое конкретное действие формируется в свете той ситуации, в которой оно происходит» (Блумер, 1984, 177). Согласно этому положению люди действуют, прежде

---

<sup>7</sup> «Поскольку, – пишет Пирс, – убеждение-принуждение бывает по своей природе *hic et nunc* (здесь и сейчас), то обстоятельства такого принуждения могут репрезентироваться для слушающего только принуждением к принятию опыта относительно этих самых обстоятельств. Следовательно, необходимо, чтобы был тип знака, который будет динамически воздействовать на внимание слушающего и направлять его на определенный объект или событие. Такой знак я называю Индексом. Правда, вместо простого знака этого типа может выступать предписание, описывающее, как должен действовать слушающий, чтобы приобрести опыт с обстоятельствами, к которым относится утверждение. Но так как это предписание говорит ему, как он должен действовать, и так как действовать и подвергаться действию это одно и то же и, таким образом, действие бывает также *hic et nunc*, то предписание должно использовать Индекс или Индексь» (Пирс, 2001, 182).

всего, в отношении ситуаций и в их контексте. В то же время культурные значения и смыслы не только создаются в ходе социальной интеракции, но и «меняются или пересматриваются в процессах интерпретации через опосредованное символами взаимодействие индивидов, способных к саморефлексии» (Макаров, 2003, 54).

Еще одно значение ситуационности для нашего исследования заключалось в стремлении к вычитыванию актуальности значений, обнаружении их смысловых структур в конкретной «здесь и сейчас» реализации. Эта задача обратила нас к этнометодологической версии «индексных»<sup>8</sup> выражений, наиболее пригодных для изучения практических действий (Гарфинкель, 2007, 15). Идеология индексности в большей степени присуща образовательной части очерков, чем в первой – исследовательской.

Собранные в книге очерки объединяет, кроме отмеченного выше, и критическая направленность изложения. Особенность этой критики состоит в том, что она стремится действовать на границе исследуемой традиции, акцентируя в ней потенциал имманентной позитивности и продуктивности. Граничная ориентация обусловлена, с одной стороны, недостаточностью средств самоанализа внутри самой изучаемой традиции, а с другой – крайностями внешней критической установки, когда «попытка применить свои принципы к сфере, функционирующей по другим правилам... неизбежно вызывает как сопротивление критикуемой стороны, так и насилие с критикующей стороны. В итоге критика оказывается разрушительной» (Корбут, 2003, 6). Поиск формы историко-психологического анализа, который бы минимизировал деструктивные эффекты и акцентировал в изучаемом опыте его позитивный потенциал, входил в исследовательскую программу наших очерков.

В то же время критическая направленность очерков не могла не затронуть проблемы их научности, если под последней понимать стремление к сохранению объективности<sup>9</sup>. В этом вопросе мы ориентировались на ту версию гуманитарного знания, которая рассматривает его как способ вмешательства в социальную жизнь, как «средство инициирования пере-

---

<sup>8</sup> К их числу относятся «циркулирующие в социальных интеракциях (жесты, указания, слова), которые “что-то значат” только в определенном контексте и без знания о нем, корректная интерпретация символической коммуникации между акторами невозможна» (Garfinkel, Sacks, 1970, 357).

<sup>9</sup> «Эта “объективная реальность”, на которую все явно и неявно ссылаются, в конечном счете представляет собой только то, что согласны считать таковой исследователи, включенные в поле в данный момент времени, и проявляет себя лишь посредством *представлений*, которыми наделяют ее те, кто вызывает к ее суду» (Бурдье, 2001, 62).

говоров ученых и других участников научно-образовательного процесса, ведущее в конечном итоге к практическому преобразованию существующих жизненных отношений» (*Jabłońska, 2006, 64*).

Сосредоточенность нашего исследования на риторических, а не на лингвистических особенностях утверждений и текстов роднит представленный в книге подход с активно развивающейся в настоящее время традицией дискурсивной психологии (*Филлунс, 2004, 103*). У дискурсивной психологии мы заимствовали отказ от объяснительного принципа, делающего ставку на существовании центрального механизма переработки данных, отвечающего за ход и регуляцию психологических функций человека. В данной работе мы разделяли допущение дискурсивной психологии в том, что «целью психологических исследований должно быть изучение структуры дискурсивных произведений, которые обычно воспринимаются учеными как результат действия более или менее скрытых фундаментальных психологических явлений» (*Galasiński, 2008, 150*). И если сторонники идеи центрального механизма ведут в своих исследованиях отсчет от ментальных предпосылок, то мы были склонны видеть сами ментальные формы производными от дискурсивных событий и практик.

Для изучаемого предмета из этого следовало, что высказывание вовлекалось нами в анализ не с логически-содержательной стороны, а со стороны риторического порядка, взаимообусловленности речевых и текстуальных действий. Вполне возможные упреки в том, что при такой аспектации дискурса происходит редукция целостности высказываний к одному из его профилей, мы отводим на том основании, что любая, прокламируемая учеными полнота, из какой-то другой теоретической или практической перспективы, всегда может быть интерпретирована в терминах неполноты. К тому же именно эту «нецелостность» мы считаем достоинством нашего подхода, который стремится к детальной проработке отдельных фрагментов предмета, его частных характеристик, принимая всерьез известную поговорку «дьявол прячется в деталях». Это значит, что информативно исчерпывающей для нашего исследования становилась книга или статья ученого, данное им интервью или пометка, сделанная на полях научного отчета.

В связи с тем, что предлагаемые вниманию читателей очерки ориентированы на прояснение и решение актуальных проблем историко-психологической науки и психологического образования, их значение неминуемо преходяще. Изменившаяся общественная, научная и образовательная ситуация вызовет к жизни и новые типы историко-психологических повествований. Хочется надеяться, что этому изменению, пусть и в малой степени, будет способствовать эта книга.

## ЛИТЕРАТУРА

*Ананьев, Б. Г.* Очерки истории русской психологии XVIII и XIX вв. / Б. Г. Ананьев. М., 1947.

*Асмолов, А. Г.* От практической психологии к развивающему образованию // А. Г. Асмолов // Детский практический психолог. 1996. № 1–2. С. 9–11.

*Блумер, Г.* Общество как символическая интеракция / Г. Блумер // Современная зарубежная социальная психология: тексты / под ред. Г. М. Андреевой, Н. Н. Богомолова, Л. А. Петровской. М., 1984. С. 173–179.

*Большакова, В. В.* Очерки истории русской психологии (XIX – начало XX в.) / В. В. Большакова. Нижний Новгород, 1994.

*Бурдье, П.* Клиническая социология поля науки / П. Бурдье; пер. с франц. Ю. В. Марковой // Социоанализ Пьера Бурдье. М.; СПб., 2001. С. 49–95.

*Гальперин, П. Я.* Психология как объективная наука / П. Я. Гальперин. Воронеж, 1998.

*Гегель, Г. В. Ф.* Лекции по философии истории / Г. В. Ф. Гегель. СПб., 1993.

*Джерджен, К.* Социальный конструкционизм: знание и практика / К. Джерджен; пер. с англ. А. М. Корбута; под общ. ред. А. А. Полонникова. Минск, 2003.

*Макаров, М. Л.* Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. М., 2003.

*Московичи, С.* Социальные репрезентации / С. Московичи // Современная зарубежная социальная психология: тексты / под ред. Г. М. Андреевой, Н. Н. Богомолова, Л. А. Петровской. М., 1984. С. 208–228.

*Корбут, А. М.* Кеннет Джерджен: логика воображаемого / А. М. Корбут // Джерджен К. Социальный конструкционизм: знание и практика / К. Джерджен; пер. с англ. А. М. Корбута; под общ. ред. А. А. Полонникова. Минск, 2003. С. 3–22.

*Кун Т.* Структура научных революций / Т. Кун; пер. с англ. И. З. Налетова. М., 2003.

*Лиотар, Ж.-Ф.* Состояние постмодерна / Ж.-Ф. Лиотар; пер. с франц. Н. А. Шматко. М.; СПб., 1998.

*Ницше, Ф.* О пользе и вреде истории для жизни / Ф. Ницше; пер. с нем. Я. Бермана // Сочинения: в 2 т. Т. 1 / сост., ред., вступ. ст. и примеч. К. А. Свасьяна. М., 1990. С. 158–230.

*Пирс, Ч. С.* Из работы «Элементы логики. Grammatica speculativa» / Ч. С. Пирс; пер. с англ. Т. В. Бульжной, А. Д. Шмелева // Семиотика: антология / сост. и общ. ред. Ю. С. Степанова. М.; Екатеринбург, 2001. С. 165–226.

*Пузырей, А. А.* Психология. Психотехника. Психогигиена / А. А. Пузырей. М., 2005.

*Слепович, Е. С.* Кризис репрезентативных систем и перспективы психологических практик / Е. С. Слепович, А. А. Полонников // Теоретические и прикладные аспекты кризисной психологии / отв. ред. Л. А. Пергаменщик. Минск, 2001. С. 46–59.

*Соколов, М. Б.* Очерки истории психологических воззрений в России в XI–XVIII вв. / М. Б. Соколов. М., 1963.

*Уайт, Х.* Метаистория: историческое воображение в Европе XIX в. / Х. Уайт; пер. с англ. Е. Г. Трубиной, В. В. Харитоновой. Екатеринбург, 2002.

*Филипс, Л. Дж.* Дискурс-анализ. Теория и метод / Л. Дж. Филипс, М. В. Йоргенсен; пер. с англ. А. А. Киселевой. Харьков, 2004.

*Фридман, Дж.* Конструирование иных реальностей: истории и рассказы как психотерапия / Дж. Фридман, Дж. Комбс; пер. с англ. В. В. Самойлова. М., 2001.

*Фуко, М.* Археология знания / М. Фуко; пер. с франц. С. Митина, Д. Стасова. Киев, 1996.

*Ярошевский, М. Г.* История психологии / М. Г. Ярошевский. М., 1985.

*Ясницкий, А.* Очерк истории Харьковской школы психологии: период 1931–1936 гг. / А. Ясницкий // Культурно-историческая психология. 2008. № 3. С. 92–102.

*Clarke, A. E.* Situational analysis: grounded theory after the postmodern turn / A. E. Clarke. London, 2005.

*Galasiński, D.* Dyskurs a nieznośna lekkość psychopatologii / D. Galasiński // Krytyczna analiza dyskursu. Interdiscyplinarne podejście do komunikacji społecznej / Red. A. Duszak, N. Fairclough. Kraków, 2008. S. 149–184.

*Garfinkel, H.* On formal structures of practical actions / H. Garfinkel, H. Sacks // Theoretical sociology / Ed. By J. C. McKinney, E. A. Tiryakian. New York, 1970. P. 337–366.

*Kacperczyk, A.* Badacz i jego poszukiwania w świetle «Analizy Sytuacyjnej» Adele E. Clarke / A. Kacperczyk // Przegląd Socjologii Jakościowej. 2007. Т. III. № 2. S. 5–32.

*Jabłońska, B.* Krytyczna analiza dyskursu: refleksje teoretyczno-metodologiczne / B. Jabłońska // Przegląd Socjologii Jakościowej. 2006. Т. II. № 1. S. 53–67.

---

## САМОСОЗНАНИЕ ПСИХОЛОГИИ БЕЛАРУСИ: ОПЫТ ФОРМАЛЬНОЙ РЕКОНСТРУКЦИИ

---

Когда б вы знали, из какого сора  
Растут стихи, не ведая стыда.

*Анна Ахматова*

**Р**азвитие психологии в Беларуси последних десятилетий характеризуется не только интенсификацией процессов дифференциации и диверсификации поля науки, формированием локальных конкурирующих между собой центров психологического понимания, суждения и действия, но и эмансипацией национальной психологии от *Alma mater* – российской науки, о чем свидетельствует, прежде всего, появление отечественной истории психологии, заявившей о себе серией разнообразных изданий, публичных мероприятий, введением соответствующих учебных курсов в систему психологического обучения и профессиональной аттестации будущих специалистов. Рождение историко-психологического направления исследований в нашей стране связывается (и не без оснований) с именем доктора психологических наук, профессора Льва Александровича Кандыбовича, который первым, именно первым, а не одним из первых, предпринял попытку систематического описания истории развития психологической науки в Беларуси, чем заложил основы становления и развития новой дисциплины – и как исследовательского предмета, и как учебного курса.

Нельзя сказать, что до появления работ профессора Л. А. Кандыбовича фрагментарные поиски на неизведанной территории не осуществлялись. Однако большая часть из них носила спорадический характер, инспирированный задачами ситуативного реагирования на светлые и печальные жизненные события, что отразилось в процветании такого специфического историко-психологического жанра, как биографика. Описание же собственно белорусских исследований, по нашим данным, если и осуществлялось, то, во-первых, в контексте советской, главным образом, российской психологии (Водейко, 2001; Панишина, 2001; Смирнов, 1975), и, во-вторых, в связи с задачами государственного строительства СССР (Бенедиктов, 1987; Ковалгин, 1969; Ковалгин, 1972).

В этой связи вклад в белорусскую психологию профессора Кандыбовича выглядит новаторски. Именно ему принадлежит приоритет в написании

ряда обобщающих историко-психологических текстов, после появления которых о национальной психологической науке нашей страны можно говорить утвердительно. Эта первопроходческая работа была осуществлена ученым в относительно короткое время и явилась, как нам представляется, оперативным ответом группы исследователей на вызов радикально изменившейся профессиональной и политико-культурной ситуации.

Историко-психологическое направление, созданное ученым, во многих отношениях образцово. Говоря «образцово», мы не имеем в виду оценку качества проделанных работ. В данном анализе мы, насколько это возможно, попытаемся уйти от лексики превосходства, неминуемо сопутствующей оценке. Образцовость понимается в том смысле, что отныне любой, кто свяжет себя с прагматикой отечественных историко-психологических изысканий, будет вынужден учитывать тот опыт, который сформирован профессором Кандыбовичем и его сотрудниками. Причем мы говорим не столько о системе открыто провозглашенных правил или принципов научно-исторической работы – они как раз и выступают одним из предметов нашего анализа, сколько об образцах действия, с которыми вольно или невольно окажется связанным каждый, идущий следом<sup>1</sup>. Примером тому может выступить историко-психологический опыт В. А. Янчука, который в учебном пособии «Введение в современную социальную психологию» буквально воспроизвел способ повествования и схемы анализа, апробированные ранее Л. А. Кандыбовичем (Янчук, 2005, 24–29).

Выделение и обсуждение параметров работы, осуществленной профессором Кандыбовичем, составляет основной предмет нашей историографической заботы. Однако понятно, что в таком виде эта задача сформулирована абстрактно и нуждается в существенном уточнении. О какой собственно работе или условиях ее осуществления идет речь?

Для прояснения данного обстоятельства обратимся к функциональному анализу словосочетания «история психологии». Этот анализ необходим, на наш взгляд, прежде всего потому, что такие бинарные дисциплины, как «педагогическая психология», «медицинская психология», «инженерная психология» и т. п., не только ориентированы на ту или иную практику психологии: педагогику, медицину, инженерное дело, но и соединяют в себе особенности включенных в диалогическое отношение методологических

---

<sup>1</sup> Представим себе группу людей на шоссе у светофора. Часть из них будет руководствоваться правилами дорожного движения, дожидаясь зеленого света, разрешающего переход улицы. Однако некоторые, вполне законопослушные граждане, начинают движение, ориентируясь на поведение впереди стоящих. Именно оно выступает в нормативной или образцовой функции для следующих ему. (Идея регулятивной функции образа действия предложена автору А. М. Корбутом.)

установок. В некоторых случаях такое соединение оказывается внутренне противоречивым<sup>2</sup>.

«История психологии» в этом плане не исключение. Ее составляющая история, как особый тип письма, подчиняется не столько так называемой фактологии, сколько принципам, организующим историческое повествование. В работе историков, как отмечает известный историограф Х. Уайт, статус «исторической репрезентации или концептуализации не зависит от природы “данных”, которые они (историки. – *А. П.*) используют для подтверждения своих обобщений или теорий, привлеченных для объяснения; этот статус скорее зависит от последовательности, согласованности и освещающей силы их видения исторического поля» (*Уайт, 2002, 23*). То есть тот способ, каким ученый-историк обобщает используемые данные, тяготеет к специфическому приему – нарративному обобщению, посредством образного описания, в то время как собственно психологическая позиция апеллирует к теоретическому обобщению, на базе абстрагирования или идеализации. Различия отмеченных способов обобщения всесторонне анализируются в целом ряде источников (*Boyatzis, 1994; Trzebiński, 2000; Dyer, 2000*). Указанное обстоятельство, с одной стороны, сближает работу историка и литератора, выделяя в плеяде летописцев тех из них, кто сумел создать наиболее «мощные» поэтические нарративы, что, в свою очередь, делает сложноразличимыми фигуры ученого-историка и исторического романиста<sup>3</sup>. А с другой – историк психологии действует и как ученый-психолог, наблюдая во многом умопостигаемую предметность, собирая определенные факты и группируя их согласно логическим правилам. В конечном же итоге, действуя как историк психологии, он встраивает обнаруженные факты в структуры повествований, обладающих собственным порядком и гезезом, что побуждает психологические содержания «играть» по правилам нарративной логики, не говоря уже о том, что любое историческое

---

<sup>2</sup> Конфликтное взаимодействие дисциплин было показано нами в одном из исследований на примере педагогической психологии. Нами было обнаружено, что психологическая установка (теоретическая) оформляет действия актора в направлении установления истины, в то время как педагогическая установка (практическая) ориентирована на достижение целесообразного эффекта. В некоторых случаях, как следует из представленного анализа, психологическая установка способна разрушить педагогическое намерение (*Палоннікаў, 1992, 67–68*).

<sup>3</sup> Мы ведем речь лишь о сближении этих позиций, а не об их отождествлении. Ф. Анкерсмит рассматривает различие позиций ученого-историка и исторического романиста по таким основаниям, как создание знания, накопление и приобретение в первом случае и использование знания писателем во втором, а также отношением к уровням истинности. Историк опирается на свидетельства и примеры для всесторонней интерпретации определенного периода, в то время как романист «замещает» интерпретацию действиями персонажей. Общее знание полностью исчезает из непосредственного восприятия (*Анкерсмит, 2003, 46*).

описание идеологически «заряжено»<sup>4</sup>, а значит, сопряжено с определенной телеологией.

С этой точки зрения работа Л. А. Кандыбовича, вопрос о которой мы поставили выше, будет интересовать нас, главным образом, в своем историческом аспекте, как специфическое действие по созданию такого повествования, в котором белорусская психологическая наука предстала бы перед читательской аудиторией в относительно последовательной и целостной форме, единство которой поддерживалось бы не столько логикой внутренних связей предмета (предписанных ему ученым), сколько используемым историком летописным жанром и идеологической практикой. Такого рода историографическая предметизация исследования важна еще и потому, что традиция исторического письма в русскоязычном регионе, которую белорусские историки психологии во многих отношениях наследуют, не придавала сколько-нибудь существенного значения своей исторической составляющей, стремясь подчинить историческое повествование тем или иным социальным или профессиональным задачам.

Образовательный опыт автора, а также фрагментарное знакомство с произведениями отечественных и зарубежных историков психологии позволяет думать, что в них практика утилизации «истории психологии» ориентирована, прежде всего, на эксплуатацию правой части этого словосочетания. Для проверки данного предположения мы отобрали ряд русскоязычных работ историко-психологического плана, руководствуясь значимым для нашего анализа критерием: референтностью данных исследований для белорусских изысканий подобного рода. С этой целью мы проанализировали ряд публикаций Л. А. Кандыбовича и его сотрудников, определив частотным образом тот оппонентный круг, опираясь на который белорусские ученые выстраивали серии собственных высказываний<sup>5</sup>. Результаты этого анализа отражены нами в той избирательности материала, который ниже подвергается текстологическому исследованию.

Все привлеченные нами историко-психологические материалы в разных аспектах и с той или иной степенью глубины, как было установлено, описывают и анализируют психологические структуры и их динамику во времени. В некоторых случаях в них делается подробный обзор институциональных обстоятельств развития той или иной психологической традиции, производится ее концептуальная идентификация и описание. Нас же

---

<sup>4</sup> Под термином «идеология» мы вслед за Х. Уайтом подразумеваем «набор предписаний для занятия позиции в современном мире социальной практики и действия в соответствии с ней (либо изменять мир, либо упрочивать его в его сегодняшнем состоянии)» (*Yaim*, 2000, 42).

<sup>5</sup> Частотный анализ оппонентного круга белорусских историков психологии производился на материале работ Л. А. Кандыбовича и его сотрудников Н. В. Дроздовой, И. В. Журавлевой.

интересовало, как уже было сказано, не то психологическое содержание, к которому отсылают читателя историко-психологические сочинения, а определенный аспект их «самосознания», чувствительность к форме собственных повествований. В этом отношении мы исходили из известного в современной историографии различия истории как «*res gestae*» (самого прошлого непосредственно) и «*historia rerum gestarum*» (рассказа о прошлом)» (*Анкерсмит*, 2003, 4). На основании этого различия мы могли на уровне простой очевидности установить следующее: есть ли в анализируемых сочинениях и в какой степени, если есть, чувствительность к устройству «рассказа о прошлом».

С этой точки зрения нам важно было установить – попадает ли в зону рефлексии образцовых русскоязычных историков психологии историческая компонента как таковая в том значении, о котором мы писали выше, и какие следствия для белорусской историко-психологической традиции это имеет. Для ответа на поставленные вопросы мы обратились к тем фрагментам работ советских и российских историков психологии, которые носят, как мы сказали выше, референтный, т. е. ориентирующий и направляющий действия белорусских психологов, характер. Для этого мы использовали те части описаний, которые выполняют постановочную функцию и обычно помещаются в раздел «теория и методология исследования».

В интересующем отношении нам удалось обнаружить следующее положение вещей. Так, с точки зрения известного советского психолога Б. М. Теплова, история психологии это: во-первых, борьба идей, ведущая к подлинно научному пониманию законов психической жизни, а во-вторых, накопление конкретных знаний и методов исследования, приводящих опять-таки к открытию законов (*Теплов*, 1985, 191–192). При этом история психологии в его понимании – плоть от плоти психологической науки, но не только. Истории психологии отводится фундаментальная роль: упорядочения самой психологической науки, приведения ее в соответствие с декларированными основаниями. В этой перспективе истории психологии приписывается функция рефлексивного контроля и обеспечения ответственности между реальностью, как таковой, и формой ее отражения в сознании действующих психологов. Очевидно при этом, что истинность знания обеспечивается степенью его приближенности к предмету отражения – законам психической жизни. Для обсуждаемого нами вопроса это означает детерминированность структуры описания структуры описываемого предмета. В результате сама постановка проблемы специфики действия исторического повествования оказывается невозможной, поскольку логика описания-отражения тому препятствует.

Позиции Теплова вторит в своих сочинениях М. Г. Ярошевский. В его интерпретации история психологии призвана не только вычленивать причинные и закономерные связи объективно существующих психологических отношений, но и выполнить важнейшую интегративную функцию,

состоящую, кроме всего прочего, и в установлении непрерывности там, где образовались тектонические предметно-методологические разрывы. Важность интегративной функции особенно очевидна, пишет ученый, «в современной ситуации нарастающей дифференциации и специализации знания, когда изучающие, например, самооценку ребенка и функцию вибрис у белой крысы вряд ли считают, что занимаются одной и той же наукой» (Ярошевский, 1985, 24). Способ, каким ученый предлагает интегрировать «существенное», в анализируемом фрагменте выглядит так: «Структура мышления воплощена в особом категориальном аппарате науки, который представляет собой своего рода «хрусталик», от которого зависит видение конкретных проблем и явлений, тот «кристалл», сквозь который мир психического открывается научному сознанию в ином свете, чем сознанию обыденному, эстетическому или религиозному» (там же, 14). Данное утверждение позволяет нам квалифицировать его автора, во-первых, как приверженца методологии теоретического обобщения, о чем мы уже писали выше, а во-вторых, как специалиста, отказывающего другим формам обобщения, например описательным, в месте и функции в историко-психологическом анализе<sup>6</sup>. Отмеченное нами обстоятельство, так же как и в случае с Тепловым, препятствует постановке вопроса о специфике действия историко-психологического описания, поскольку базируется на идее «пассивности» знаковой формы, ее замещающей роли, призванной лишь отражать действительное положение дел.

Близкую позицию в отношении работы историка психологии и его средств занимает А. В. Петровский. В его трактовке историк науки «должен осуществлять отбор фактов в соответствии с объективной взаимосвязью исторических явлений. Чем глубже и полнее он сумеет отобразить существенные связи изучаемых им явлений, тем ближе его труд к истине» (Петровский, 1984, 4). В этом случае не требует особых доказательств тот факт, что используемая автором методология устанавливает историка психологии как посредника между внеположенной реальностью и структурой ее описания, контролирующего его корректность и форму. Это значит, что текстологическая рефлексия если и осуществляется историком психологии, то только на предмет полноты содержательного выражения.

Логику содержательной центрации (и, следовательно, невнимания к специфике исторической композиции) воспроизводят и современные рос-

---

<sup>6</sup> Современная историография активно разрабатывает проблему специфики исторического обобщения. С точки зрения разделяемой, в частности, Ф. Анкерсмитом, научный (естественнонаучный) способ обобщения ориентирован на идеальные типы и операции логического абстрагирования. Исторический анализ апеллирует к «образам» и «картинам прошлого», тропологии, обеспечивающей холистическую и синтетическую функцию». Анкерсмит даже вводит особый термин для обозначения формы исторического обобщения – «нарративная субстанция», приписывая ей эстетический генез (Анкерсмит, 2003, 140–142).

сийские ученые. С. Е. Соколова, представляя принципы, конституирующие историко-психологическое исследование, привлекает внимание читателя к основаниям психологических взглядов ученых-психологов, генезису и развитию психологических идей, «поворотам» стратегий психологических исследований, оличенности психологических проблем, их укорененности в жизненных обстоятельствах тех или иных деятелей (Соколова, 1997, 3–5). Ей следует В. А. Кольцова, обобщающая анализ воззрений своих предшественников на задачи истории психологии заключением о том, что «миссия этой науки должна состоять в изучении закономерностей становления и развития психологического познания на разных этапах эволюции общества» (Кольцова, 2004, 172).

Мы не оспариваем правомочность подобного рода постановок. В нашу задачу, как уже было сказано выше, входит фиксация того, каким образом ученые понимают работу «истории психологии», то, какое место в них занимает проблема истории и как в них учитывается (если учитывается) специфика исторического мышления как такового. В этой связи нам удалось обнаружить, что историки психологии, составляющие ядро оппонентного круга профессора Кандыбовича и его сотрудников, в большей степени ангажированы собственно психологически, нежели исторически. Последнее выражается, во-первых, в отсутствии в научных текстах вопросов, относящихся к методологии истории, а во-вторых, «специфически человеческой слепоте»<sup>7</sup> ученых в отношении композиции и действенности историко-психологического текста.

---

<sup>7</sup> Термин «специфически человеческая слепота» введен американским психологом У. Джеймсом. К нему апеллирует в своем исследовании Р. Рорти. Ее коррелятом может служить распространенное в отечественной психологии понятие «установочное восприятие». «Примером этой слепоты для Джеймса, – пишет Рорти, – послужила его собственная, во время его путешествия через Аппалачские горы, реакция на просеку, где лес был вырублен ради грязного сада, бревенчатой хижины и нескольких свинарников. Джеймс говорит: “Лес был истреблен, и то, что ‘усовершенствовало’ его, до смерти было отвратительно: своего рода гнойник, без единого следа искусственного изящества, которое возместило бы утраченную красоту Природы”. Но, продолжает Джеймс, когда фермер выходит из хижины и говорит ему, что “мы не сможем стать здесь счастливыми, если не обработаем одну из таких низин”, ему становится ясно, что «я не ухватил всей внутренней значимости ситуации. Поскольку просеки мне не говорили ни о чем, кроме оголенности, я полагал, что они не могли рассказать никакой другой истории тем, чьи сильные руки и послушные топоры вырубали их. Но когда они смотрели на отвратительные пни, они думали именно о личной победе. Короче, просека, представлявшая мне лишь безобразной картиной на сетчатке (retina), была для них символом с ароматом нравственных воспоминаний, панегириком долгу, борьбе и успеху. Я был так же слеп по отношению к особенной идеальности их условий, как были бы и они относительно моей идеальности, если бы они подглядели мой странный оранжерейный академический образ жизни в Кембридже» (Рорти, 1996, 65).

Исключение, пожалуй, составляют исследования А. Н. Ждан, в которых мы встретили единственное указание на историографический контекст. В этом плане при обсуждении предмета истории психологии сказано буквально следующее: «История исторической науки есть историография. Ее предмет – характеристика историков, *историографических концепций*»<sup>8</sup> (Ждан, 1990, 5). Однако заявление А. Н. Ждан осталось чистой декларацией, поскольку во всем последующем изложении не нашлось места для историографических экспликаций. Проблемы историографии, т. е. того, как историки психологии создают и развивают свои описания, остались, как и в случае ее коллег, незатронутыми научной рефлексией.

Анализ традиции историко-психологического письма важен для нашего исследования в том отношении, что с его помощью мы можем более точно определить местоположение разработок Л. А. Кандыбовича на историографической карте отечественной психологии, зафиксировать пройденный им путь, яснее увидеть намеченное и созданное этим ученым. Выделяя в наследуемой традиции программирующую часть, мы должны отметить, что советская и российская версии истории психологии ориентировали свою белорусскую правопреемницу в направлении анализа психологических идей, их преемственности и развития, установления связей и отношений между различными их разновидностями, интеграции разнообразия научного мышления и деятельности в соответствующий истине инвариант. Это предполагало, во-первых, наличие сильной теории<sup>9</sup>, на базе которой только и возможно решение перечисленных выше задач, а во-вторых, первично структурированного научного поля, образованного работой историков «этнографического» уровня, первично собравших и описавших подлежащий историческому анализу материал. Ничего подобного к моменту начала историко-психологических изысканий у профессора Кандыбовича и его сотрудников не было.

Для Льва Александровича Кандыбовича это означало, кроме всего прочего, необходимость практического соотнесения методологических предписаний той традиции, в которой он сам формировался как ученый, и новых задач, которые встали перед ним при создании авторской версии национальной белорусской психологии.

\* \* \*

Истоки белорусской истории психологии требуют отдельного обсуждения, поскольку контекст происхождения – его точнее было бы назвать подтекстом – имеет принципиальное значение для того типа исторического письма, который появился на свет в виде двух относительно само-

---

<sup>8</sup> Курсив наш. – А. П.

<sup>9</sup> Например, психологической теории деятельности, выступившей основанием многих научно-исторических описаний М. Г. Ярошевского, А. В. Петровского и др.

стоятельных работ профессора Кандыбовича: учебного пособия «Истории психологии в Беларуси» и хрестоматии с одноименным названием. Как свидетельствуют данные нашего исследования, генез этого сложного культурного явления коренится в образовательной практике<sup>10</sup>.

Случилось так, что завершение военной карьеры Льва Александровича Кандыбовича, проведшего большую часть профессиональной жизни в стенах Минского высшего военного инженерного радиотехнического училища и прошедшего в нем путь от капитана-курсанта до полковника – начальника кафедры, совпало со значительными социально-политическими изменениями начала 1990-х гг.: распадом Советского Союза, образованием ряда независимых государств, в числе которых оказалась и Белоруссия, радикальным изменением ценностных ориентаций общества, поставившими под вопрос многое из того, что составляло совокупную память и формировало публичные ожидания. Именно в это непростое время происходит первое профессиональное обращение ученого, до этого времени специализировавшегося в области военной психологии, к истории психологической науки, потребовавшее от него готовности, а главное, способности, в сжатые сроки приобрести новую для себя предметную компетентность.

*Завершается учебный год, – рассказывает профессор Кандыбович, – последнее заседание кафедры и на нем заведующий Ю. Н. Карандышев говорит: «Я очень прошу Льва Александровича с первого сентября после отпуска начать читать курс “История психологии” объемом порядка 80 часов».*

*Я в ответ: «Отпуск у меня только...»*

*«Ну, знаете, Лев Александрович, стационар у нас переходит на пятый курс, и Вы сразу почитаете 3, 4 и 5 курсу».*

*Я весь отпуск сижу, пишу лекции и первого сентября начинаю...*

Новая дисциплина «История психологии», которую в течение двух последующих лет читал в педагогическом университете профессор Кандыбович, была, как это нам представляется, обычной академической практикой, в основе которой (мы можем это с высокой степенью вероятности предположить) лежал вольный пересказ вузовских пособий и историко-психологических монографий, созданных в советскую эпоху (других просто не было), «разбавленных» жизненным и профессиональным опытом лектора. Если стремиться обнаружить каузальную связь между чтением «Истории психологии» на кафедре у профессора Карандышева и последую-

---

<sup>10</sup> В работе использованы материалы интервью, данного профессором Л. А. Кандыбовичем автору настоящего текста 22.05.2007. Фрагменты интервью выделены курсивом.

щей созидательной работой Льва Александровича на поприще истории психологии Беларуси, то она неочевидна. Сложись жизненные обстоятельства по-другому, и профессор Кандыбович мог бы по сей день читать данный курс на этой же кафедре, достиг бы в изложении материала определенных высот и, вполне возможно, написал бы еще одну авторскую версию истории мировой психологии, которую бы только специалисты, да и то не сразу, смогли бы отличить от ее сородичей на ломящихся сегодня от новых книг полках библиотек и книжных магазинов.

Но время перемен еще не закончилось, и волей судьбы профессор Кандыбович оказывается на новом месте работы, на кафедре общей и детской психологии того же университета, где, «интригуяще улыбаясь», ее тогдашний заведующий Яков Львович Коломинский сказал: *«Лев Александрович, так “История психологии Беларуси” вакантна...»*

Что, однако, по сути, означало это внешне соблазнительное предложение профессора Коломинского? Одно дело читать курс, для которого написана, как минимум, монография, а еще лучше учебное пособие. Другое – начинать все с нуля, когда не только методически, но и сколько-нибудь содержательно предметное пространство не оформлено.

*В книге А. А. Смирнова, – вспоминает профессор Кандыбович, – из серии, которая выпускалась в СССР к 40-летию, 50-летию советской власти, о развитии психологии в СССР, я нашел информацию о белорусских психологах Е. П. Ересь, Е. К. Мятлине. Я. Л. Коломинский представлял социальную психологию, А. Л. Вайнштейн, В. С. Дьяченко – психологию физической культуры, и еще буквально несколько фамилий... И все. Акцент был сделан на Коломинском, он был известен в Союзе по линии социальной психологии. А в книге А. Н. Ждан вообще ни слова о Белоруссии, как, впрочем, и о других республиках.*

Становилось очевидным, что не только на лекционный курс, на одну лекцию материала нет. То есть на деле это означало необходимость серьезных историко-психологических изысканий, отдельного времени на которые не было и производить которые, как говорят военные, предстояло на марше.

Без учета этих сложных обстоятельств нам не понять сегодня ситуацию рождения «Истории психологии в Беларуси», не увидеть причины немного поспешного, а иногда и неровного стиля ее повествования, не оценить масштаб и глубину проработанности материала, некоторую эскизность текста, обусловленную не только оперативностью обстановки, но и весьма специфическим адресатом – студенческой аудиторией, склонной в большей степени к восприятию драматических событий и живописных картин, нежели методологических различий и философских обобщений. Да и материал для обобщений еще только появлялся.

*И вот тогда, – рассказывает Лев Александрович, – я обратился в архивы, прежде всего в архивы кафедр БГПУ, а затем, естественно, и в Национальный архив Республики Беларусь, поскольку довоенные документы хранились там. В это время у нас никаких научно-психологических подразделений в республике мне известных не было. Понятно, что, кроме 20–30-х гг. (деятельности Л. С. Выготского, С. М. Василейского и В. Н. Ивановского, С. Я. Панкевича и др.), нужно было изучить архивы БГУ, затем после войны в 1947–1955 гг. – деятельность отделения логики, психологии и русского языка на филфаке БГУ...*

*...я как работник высшей школы знаю, что одним из главных документов кафедры являются протоколы ее заседаний. Они хранятся в архиве бессрочно. Еще я брал, конечно, личные дела сотрудников. Например, личный листок по учету кадров М. Я. Мышко, Вы, возможно, видели ксерокопию этого документа в моей книге «История психологии в Беларуси». Там, конечно, определенная информация есть. Но протоколы заседаний кафедр это особый документ. Они велись регулярно и точно. На каждой кафедре были машинистки и протоколы печатались. Я начал изучать эти документы и очень большую информацию из них извлек. Потом подключил к этой работе студентов. Получился интересный материал о персональном составе кафедр, характере работы, обсуждении диссертаций, монографий, исследуемых на кафедре научных тем. Посмотрел эти данные и в сравнительном разрезе. Что делалось в БГУ, Институте иностранных языков, Институте культуры и др. Хотя, конечно, в других вузах я изучил исторический материал менее тщательно. Это ведь сложно. Сразу тебя никто к этим архивам не допускает. Ксерокопию снимать не разрешают. А если ты снимаешь копию в Центральном архиве, то нужно платить за страницу значительную сумму. И это все официально. Поэтому все пришлось выписывать. Изучались и другие отчетные документы вузов, которые хранятся в архивах. Студенты в этом помогали. Иногда документы были шокирующими...*

Обратим внимание в этом месте не столько на содержание архивных изысканий Льва Александровича, сколько на ту функцию в исторической работе, которую они призваны были выполнить. Любое историческое исследование, как известно, связано, так или иначе, с фактографией<sup>11</sup>. Другое дело, какое место она занимает в поисковой работе. Концептуалист, к их числу мы можем отнести группу советских и российских историков психологии, чьи работы мы анализировали выше, склонен начинать движение

---

<sup>11</sup> Современная историография в работе историка выделяет три момента: чтение источников, их критика и ретродикция. Чтение источников включает и их первичное упорядочивание (Вен, 2003, 17).

с разработки общих идей, определения принципов и рамочных условий, способных создать надежную оптику, в которую он впоследствии сможет поместить самые разнообразные факты и, получившие значимость в свете установленного целого, процессы. Эмпирически же ориентированный ученый отправится за сбором необходимой для последующего обобщения информации, руководствуясь имеющимся у него опытом и теми обстоятельствами, которые ему предоставляет жизненная ситуация. И это часто связано не с пренебрежением к общим вопросам, а с ясным осознанием того, что порой хорошо обоснованные и логически выверенные идеализации оказываются чисто спекулятивными построениями, оторванными от какой-то ни было реальности, поскольку наполнить их нечем.

Метод, которым в силу обстоятельств воспользовался профессор Кандыбович, в большей степени был ориентирован на вторую (эмпирическую) стратегию. Но это, что говорится, на уровне очевидности. Наш же поиск стремится дальше. Для нас важно установить контекст, обусловивший именно эту конфигурацию исторического текста, научный и образовательный порядок историко-психологической работы. А здесь все как раз не так просто.

Из рассказа Льва Александровича мы узнаем, что собираемые им и его сотрудниками факты не были результатами случайного поиска, а отбирались в связи с двумя принципиальными для данного исследования критериями. Первый – социально-политический, второй – педагогический. В приведенном ниже высказывании они соседствуют.

*Мне иногда говорят: «Ну, что Белоруссия. Какая здесь история психологии?» А с другой стороны, Белоруссия – самостоятельное государство, вузы подготовили сегодня сотни профессионалов-психологов, и их-то нужно готовить и дальше.*

Социально-политический критерий ориентирует деятельность ученого и способ построения им текста таким образом, что в область фактографии попадают документы и события, имеющие отношение, главным образом, к той территории, которая очерчивается границами современного государства Республики Беларусь. Но не только. Ведь белорусскую ситуацию даже в ныне существующих политических границах можно описывать извне, располагая позицию рассказчика или исследователя либо в нейтральном абсолютном пространстве, скрывая практический интерес за внешне объективными высказываниями, либо открыто прокламируя незрелость белорусской психологической науки, идентифицируя себя с образцами реального или иллюзорного научного совершенства. Нечто иное проделывает профессор Кандыбович. Его историческое описание центрировано внутри белорусской ситуации и из ее сердцевины историк разворачивает свой курс. Приведем в этой связи один пример. Он взят нами из хрестоматии по истории психологии в Беларуси.

В предисловии к этой работе мы встречаем такие слова: «Наука вообще и психологическая наука в частности – это явление мировой духовной культуры, которое не может безоговорочно дифференцироваться по национально-географическому признаку. Тем не менее для нашего восприятия привычны такие словосочетания, как «советская психология», «американская психология», «западно-европейская психология» и т. п. С каждым таким обозначением связаны представления об определенных качественных особенностях научных сюжетов и, может быть, главное – имена крупнейших ученых, олицетворяющих психологическую науку данного региона. С этой точки зрения, может быть, следовало назвать предлагаемую книгу так: «История белорусской психологии». Но это едва ли оправдано. Дело в том, что психология в каждой из республик СССР не имела собственной судьбы. (Исключением была, возможно, грузинская психология, развивавшая проблемы психологии установки, основы которой заложил Д. Н. Узнадзе. Это не означает, что психология в Беларуси не имеет качественного своеобразия. Оно, конечно, есть, и внимательный читатель предлагаемой «Хрестоматии» сможет уловить то, что объединяет белорусских психологов» (*История психологии*, 2004, 3). Далее в предисловии перечисляются области психологии, которые, на поверку, ни регионально, ни национально не специфичны. Художественное восприятие, например, взятое с его номинальной стороны, насколько нам известно, исследовалось в очень широком диапазоне, причем не только психологией. С этой точки зрения приведенный в предисловии перечень скорее обозначает пространство возможных ответов, чем дает ответ по существу. В то же время, если посмотреть на приведенный нами фрагмент не со стороны сообщения, а в плане осуществленного им действия, как педагогический прием, то ситуация начинает читаться совершенно иным образом. Но об этом скажем ниже.

Возражая скептикам, составители хрестоматии могли бы сказать: «Да, действительно, истории психологии в Беларуси нет, поскольку она только пишется, в том числе и актом создания хрестоматии». Сам факт появления такого рода текста – это не только рассказ о психологах нашей страны, но и вместе с тем символизация научного пространства нашей республики, встраивание в него знаковых фигур, описание которых, собственно, и знаменует собой первый шаг на пути создания белорусской психологии. Или, другими словами, рассматривая текст хрестоматии как социальное действие, мы получаем возможность увидеть в работе историка конструктивный и креативный<sup>12</sup> акт, при помощи которого ученый не изучает то, что есть, не открывает, а изобретает, впервые создает.

---

<sup>12</sup> «Креативный акт» используется нами в религиозном значении, как акт создания.

С этой точки зрения может быть рассмотрен вопрос и о национальной психологии. Здесь, как нигде, может быть обнаружен вклад историка науки в национально-государственное строительство. В этом случае историк психологии, стремящийся к построению трансграничных и «потусторонних» описаний, может и делает вклад в прогресс мировой науки, однако в отношении символизации научного пространства своей страны его действия более чем проблематичны. На это обстоятельство неоднократно указывал С. Московичи, настаивая на необходимости создания собственно французской версии социальной психологии. Ключевое место в обосновании ученым специфики и автономии национальной психологии занимает аргумент эксклюзивности проблем французского общества (*Московичи, 1984, 210*).

Таким образом, интерпретируя историческую работу профессора Кандыбовича в терминах социального действия, мы обнаруживаем, что историко-психологические работы этого ученого представляют собой последовательные созидательные усилия по формированию символического пространства психологической науки Беларуси. Содержание символических действий историка психологии складывается, прежде всего, из первичной фактографии, составления хронологии психологических событий, с последующим их нарративным связыванием. Мы видим, как посредством исторического повествования очерчиваются границы поля национальной психологии, а путем включения в описание или исключения из него разного типа объектов, систем значимостей, с которыми читатели историко-психологических произведений имеют возможность устанавливать профессионально-личностные идентификации (фигур ведущих психологов, направлений исследований, институтов психологической науки и образования), намечаются контуры в содержании будущих историко-психологических сочинений.

При этом следует понимать, что появление символического конструкта «белорусская национальная психология» в культурном пространстве Республики Беларусь есть реальный вклад ученых в становление национального сознания, развитие интеллектуальной инфраструктуры нашей страны.

\* \* \*

Мы уже отмечали ранее то обстоятельство, что историко-психологический проект профессора Кандыбовича имел образовательный генез. Последнее означает существенное присутствие педагогических конститутивов в структуре исследовательской деятельности и способе репрезентации полученных в ходе изысканий данных. Рассмотрим данное положение более детально.

Прежде всего, попытаемся обнаружить влияние педагогического контекста на ту избирательность, которую проявляет автор «Истории психологии в Беларуси» в отношении материала своих исследований. Показательными в интересующем нас отношении могут выступать критерии включения (исключения) тех или иных психологических персонажей и областей научной деятельности и мышления в (из) историко-психологическое описание(я).

*Иногда документы были шокирующими. Эти моменты я исключил из исторических описаний. Зачем показывать явный негатив. Тем более, что историко-психологический материал важен для воспитания студентов. Я думаю, что в этом курсе истории вообще и психологии в частности должен быть, кроме образовательного, еще и культурный, нравственный, воспитательный стержень. Нужно показать, как все начиналось, кто делал первые шаги, что это за люди, откуда они пришли, что ими двигало и т. д. То ли это был рубль, то ли веление сердца, желание помочь братской республике, где после войны была огромная разруха, в том числе и кадровая.*

*...ведь очень важно показать студентам и среду, в которой ученый воспитывался, и отразить образ его родителей, учителей, что, несомненно, важно для воспитания. Вот, например, Яков Львович Коломинский. Я случайно нашел в документах заседаний кафедр сведения о том, что студент третьего курса педфака МГПИ Коломинский, отличник учебы и т. д., был выдвинут на повышенную стипендию. Я специально это выписал и поместил материал в учебное пособие по истории психологии, поскольку прочитать это студенту сегодня весьма полезно. Яков Львович был и студентом отличным, занимался в научном кружке, и школу закончил с медалью.*

Как следует из этого высказывания, с помощью которого историк психологии повествует о «кухне» своих исследований, его текст не просто представляет публике события прошлого в том виде, каком они были «на самом деле» во всей их масштабности и глубине, а тщательно отбирает объекты, в данном случае пригодные для решения воспитательных задач, те, которые способны олицетворять собой идеалы служения делу, отношения к коллегам по цеху, общественного соучастия. Вполне понятно, что те психологические персонажи, которые по тем или иным параметрам не соответствовали нравственному идеалу, утверждаемому учебным курсом, подлежали маргинализации или исключению из историко-психологического перечня. Из этого следует, что селективная работа историка, движимая педагогическими соображениями, реализуется уже на уровне первичной фактографии и хронологии, т. е. вписана в ткань того, что в методологии именуют «структурой объекта». Или, другими словами, «объект» истории

психологии предстает перед историком не как автономная, отражаемая в описании сущность, а как предмет специфического конструирования, обусловленный внеисследовательскими контекстами. И это не просто субъективизм ученого, дань личным пристрастиям или академической рассеянности. Мы говорим о той, всегда необходимой селективной работе, которая нудительна для любого ученого, который станет руководствоваться в своих исторических изысканиях педагогическими соображениями.

Данное положение действует и в отношении институциональных событий. Тематический анализ, в частности, учебного пособия «История психологии в Беларуси» показывает, что историческое описание в нем специфически центрировано вокруг научно-образовательных учреждений<sup>13</sup>. Профессор Кандыбович, интерпретируя это обстоятельство, апеллирует к структуре научно-психологического поля нашей страны, в котором психологические инициативы концентрировались, как он не без оснований полагает, в основном вокруг институтов высшего профессионального образования. Однако достаточно ли обоснован отсыл к имевшемуся порядку вещей как таковому? Давайте проведем небольшой мысленный эксперимент и представим себе, что ученый пишет «Историю психологии в Беларуси» как летопись религиозно-психологической мысли или анализирует генез психотерапевтической практики нашей республики<sup>14</sup>. Какова в этих случаях будет институциональная структура исторического повествования? Какие психологические персонажи и учреждения станут «героями» этих нарративов? Какое место, наконец, займут в них образовательные учреждения? Сохранят ли они свое центральное положение или будут довольствоваться факультативным местоположением и ролью?

Мы полагаем, что характер историко-психологического описания в этих гипотетических случаях будет существенно отличаться от того типа текста, который был создан в учебно-воспитательных целях в контексте подготовки будущих психологов. Если это так, то педагогический контекст в историческом нарративе Л. А. Кандыбовича следует считать не просто моментом научного описания, а его базовым конститутивом, формообразующим историческое повествование принципом, фактором, определяющим основные

---

<sup>13</sup> В качестве структурной единицы анализа работы «История психологии в Беларуси» нами был взят параграф учебного пособия, а рабочим критерием – его тематическая направленность. В результате аналитической работы установлено, что 60 % всех параграфов «Истории психологии в Беларуси» (Кандыбович, 2002) посвящено описанию образовательных институтов и преподавателей системы высшего образования Беларуси.

<sup>14</sup> Попытку описания процесса становления в Беларуси психологической практики предпринимает и сам профессор Кандыбович в период, предшествовавший появлению учебного пособия «Истории психологии в Беларуси» (Кандыбович, 2001, 11–16).

содержательные инвестиции. Это, конечно, не значит, что содержание исторического повествования пассивно подчиняется своей форме, однако это отношение не исчерпывается метафорой выражения. Форма повествования активна, ориентирована на эмоционально-волевое воздействие на читателя, и именно задача воздействия актуализирует те моменты содержания, которые более всего релевантны педагогической телеологии.

Это значит, что описание профессионально-психологического поля Беларуси осуществлялось ученым как его педагогический дизайн, который, в свою очередь, должен был вызвать к жизни и поддерживать только те тенденции и стимулы, которые были способны производить воспитательные эффекты, формировать профессиональное сознание будущих психологов в соответствии с избранным идеалом и в направлении, диктуемом этим идеалом. При этом, разумеется, историку приходилось (неважно намеренно или нет) не только проявлять специфическую избирательность в отношении материала прошлого, но и реализовывать ее особым образом, романтизирующим это прошлое.

В результате исторические персонажи предстают перед читателем не столько как реальные люди со свойственными всем нам недостатками и противоречиями, сколько как идеализированные фигуры, своего рода сценические типажи, вбирающие в себя лучшие черты своей эпохи. Так, одна из героинь исторического повествования «Истории психологии в Беларуси» Елена Павловна Ересь работает на одной из предвоенных ударных строек – легендарной Магнитке, совсем еще юной девушкой принимает участие в создании самого современного (по тем временам) учебника психологии, не смущаясь имен таких маститых соавторов, как Шварц и Теплов. Она по зову сердца уезжает из Москвы в Белоруссию, где при ее непосредственном участии создается первый в истории нашей страны институт подготовки профессиональных психологов – отделение психологии, логики и русского языка на филологическом факультете БГУ. Здесь, на руководимом Е. Т. Ересью отделении, образуется особая творческая среда, из которой вышла целая генерация будущих ученых, во многом определивших облик отечественной психологии.

*И там на разных курсах учились И. М. Розет<sup>15</sup>, М. С. Клевченя<sup>16</sup>, Р. И. Водейко<sup>17</sup> и др. Все они группировались вокруг Елены Павловны через*

---

<sup>15</sup> Розет Исаак Моисеевич (1927–1992) – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, заведующий сектором Белорусского филиала Всесоюзного института технической эстетики.

<sup>16</sup> Клевченя Михаил Семенович (род. 1929) – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии БГПУ имени Максима Танка.

<sup>17</sup> Водейко Рэм Иосифович (1928–2008) – кандидат психологических наук, профессор, в 1977–1992 гг. – заведующий кафедрой психологии БГУ.

*психологический кружок, и это было тогда значительное событие. Многие из тогдашних кружковцев стали кандидатами наук, из этого корня вырос куст белорусской психологии.*

Образ Е. П. Ересь, создаваемый профессором Кандыбовичем, – это фигура «alma mater», родоначальника традиции, бесребреника и подвижника, жертвующего многими благами собственной жизни ради успеха дела, имя которому «призвание». Отмеченная нами романтизирующая тенденция определяется не столько имманентными, например характерологически элементами облика героини повествования (в этом отношении стиль профессора Кандыбовича скуп на краски), сколько общей архитектурой изложения, местом (и объемом), которое занимает описание деятельности Е. П. Ересь в общей конфигурации текста<sup>18</sup>.

В то же время следует иметь в виду, что фигуры, выставленные профессором Кандыбовичем на символический рынок (С. М. Василейский, Е. П. Ересь, И. М. Розет и др.), – лишь сделанное им предложение, способ первичного означивания профессионально-психологического поля, устойчивость структур которого невозможно определить исходя из любых персональных критериев, сколь оправданными они не казались бы<sup>19</sup>. Фиксация культурных значений в профессиональном поле – сложный семиотико-семантический процесс, в большей степени напоминающий референдум, чем персонально-властное установление. Только время, спрос и случай способны определить, вернее, приписать более или менее устойчивое качество тому или иному референту. Однако понятно и то, что если не начинать процесс символической генерации, то и необходимые для структурирования профессионального пространства значения сами не появятся. Прежде всего, в этом акте – артикуляции предложений на символическом рынке, как нам представляется, и состоит созидательная деятельность историка науки на начальной стадии научного становления.

---

<sup>18</sup> Биографическому описанию жизни Е. П. Ересь (1904–1985) в учебном пособии Л. А. Кандыбовича посвящено 5 страниц. В этом отношении оно уступает только представлению профессиональной биографии С. М. Василейского – 8 страниц. Как показало наше исследование, историческое повествование профессора Кандыбовича имеет несколько концентров, образуемых жизнеописаниями известных ученых. Предвоенный период организован вокруг фигуры С. М. Василейского, послевоенный – Е. П. Ересь, современный же этап развития белорусской психологии описан полицентрически.

<sup>19</sup> В новое издание «Истории психологии в Беларуси» включен фрагмент, посвященный описанию профессиональной жизни белорусского психолога А. Л. Ванштейна, материалы о котором поступили к профессору Кандыбовичу уже после выхода в свет первого издания учебного пособия.

Продолжая тему стиля историко-психологических сочинений ученого, мы бы хотели обратить внимание читателей еще на одну особенность его дизайна. Речь идет о черте, уже отмеченной нами выше, которую мы обозначили как некоторый схематизм, эскизность, преобладание описательности над объяснительностью. Как нам представляется, эта черта профессора Кандыбовича, резко контрастирующая со стилем других его работ (не исторических, а собственно психологических), обусловлена не только программным характером исторических исследований, намечающим план-карту грядущих изысканий, но и сугубо педагогическими соображениями. Эти соображения состоят в доминанте изобразительности над аналитичностью в связи с включенностью текста в педагогическое действие лекционного характера. Для того чтобы показать нечто аудитории, достаточно предъявить макет явления, а не полную развертку его содержания. Последнее нуждается в ином типе работы, например монографическом или реферативном исследовании. С этой точки зрения текст лекции по истории психологии в Беларуси корректируется еще и актуальной аудиторной практикой, а значит, и уровень анализа обуславливается функцией текста, реализуемой в отношении конкретной учебной аудитории.

Действие педагогической установки в творчестве профессора Кандыбовича обнаруживает себя не только в способе организации историко-психологического описания, но и выступает существенным моментом конституирования и реализации самого научного метода. Сам историко-психологический метод ученый рассматривает в контексте педагогического обеспечения его становления. То есть метод реализуется в режиме педагогической поддержки, представляя собой способ выращивания специалистов посредством их участия в историко-научной работе. Такого рода участие имеет особое значение для самой истории психологии, одной из наиболее молодых в нашей республике дисциплин, тех, где институциональная форма только рождается, где исследовательский процесс осуществляется «в инициативном порядке группой энтузиастов» (Кандыбович, 2001, 15).

В этом плане Лев Александрович возражает против смещения феноменов ставшего и становящегося, предполагающих, по его мнению, разные формы экспертного участия.

*Моя позиция в этом отношении такова: если есть возможность поддержать человека, поддержки, надо спешить делать добро людям при жизни... Я в таких условиях воспитывался. Это был, во-первых, дух Военно-политической академии, где я защищал кандидатскую и докторскую диссертации...*

*Да и критическая позиция часто бывает у многих людей чрезмерна. Поэтому у молодых психологов часто пропадает желание что-либо де-*

*лать. Во многом из-за безнравственной и бесперспективной общей научной атмосферы. Так нельзя. С человеком надо повозиться, поддержать его, хотя понимаю, что нельзя быть добреньким, до какого-то беспредела. Но если мы предлагаем кого-то на защиту, значит, это и личность хорошая, и человек достойный, то есть все должно учитываться.*

Педагогическая установка реализуется в творчестве профессора Кандыбовича не только эксплицитно, как в приведенном выше примере, но и имплицитно, на уровне текстуального действия, что не всегда в полной мере может осознаваться и самим актором. Рассмотрим в этой связи еще один пример.

Во втором разделе нашей статьи мы уже обращались к фрагменту хрестоматии по истории психологии в Беларуси, в котором ставился вопрос о специфике национальной психологии. При этом специфика описывалась тематически, путем перечисления научных направлений, которые являлись приоритетными для отечественной психологической традиции. Как нам представляется, тематический параметр идентификации отечественной психологической традиции важен, но не достаточен, на что мы и указывали выше. Более того, в своем формальном выражении, гласящем, что некий ученый Z. занимался изучением проблем социальной психологии, такой параметр лишен ориентирующей силы. Несомненно, что и вдумчивый читатель хрестоматии вряд ли удовлетворится предложенным ему вариантом ответа и станет искать дополнительные свидетельства национальной специфичности: анализировать особенности стиля собранных в книге статей белорусских психологов, обращать внимание на признаки единства в методологических решениях, ставить собственные вопросы об общности социокультурных предпосылок, обусловивших появление белорусских психологических инициатив и выразившихся в появлении тех или иных научных направлений.

То есть в рассматриваемом случае (речь идет о предисловии к хрестоматии по истории психологии в Беларуси) мы имеем дело не столько с критериальной неполнотой, сколько с педагогическим приемом<sup>20</sup>, задача которого – создать проблемную ситуацию (эффект незавершенного действия), способную мотивировать учащегося на самостоятельное поисковое

---

<sup>20</sup> В рассматриваемом плане педагогический прием близок по своему характеру действию эстетической формы, когда каждый элемент произведения рассматривается как «эстетический направленный факт, производящий определенное художественное воздействие, т. е. как поэтический прием. С этой точки зрения и метрическое построение, и словесный стиль, и сюжетная композиция, и самый выбор той или иной темы являются нам в процессе изучения художественного произведения как приемы, т. е. как эстетически значимые факты, определяемые своей художественной телеологией» (Жирмунский, 1977, 96).

поведение, результатом которого могут стать либо новые вопросы о национальной специфике белорусской психологии, либо конструктивное отношение, выражающееся в продуцировании такой особенности. То, что в содержательной аналитической установке выглядит как дефицитарность, в анализе, ориентированном практически, предстает в форме педагогического приема не прямой проблематизации. Здесь напрашивается аналогия с открытыми контурными изображениями, стимулирующими реконструктивное воображение испытуемых. Или, другими словами, «формализм» предисловия – не упущение его соавторов, а текстуальный прием, мотивирующий читателя на эвристичное чтение предлагаемых ему материалов.

В заключение данного раздела мы хотим отметить, что анализ педагогической позиции профессора Кандыбовича, определяющей характер историко-психологического исследования, позволяет нам увидеть не только ее непосредственные и отдаленные результаты, но и саму работу ее механизма, как на уровне общей постановки исследования, так и в форме описания, которая теперь проявляет себя не как дескрипция положения вещей, а как поэтическое действие, создающее новые феномены человеческого существования. Мы говорим о создании социальной реальности – исторического самосознания белорусской психологической науки. Принципиальное значение при этом имеет включенность историко-психологических действий в образовательный процесс высшей школы, в место формирования основ профессионализма будущих специалистов.

Вопрос о педагогических обстоятельствах этой включенности (обоснованности именно этой телеологии, транслируемых профессиональных ценностей) остается вне зоны нашей исследовательской компетенции в настоящем анализе.

\* \* \*

Пришло время сказать несколько слов о том методе, к которому мы прибегли в данном анализе, апробируя его на материале творчества историка психологии Беларуси, доктора психологических наук, профессора Льва Александровича Кандыбовича. В названии мы обозначили этот способ исследования термином «формальная реконструкция». И если с «реконструкцией», значение которой определяется начальной функцией исторического анализа, на уровне языковой интуиции все более или менее понятно, то слово «формальная» требует некоторого пояснения. Суть его состоит, разумеется, в эскизном изложении, в особом внимании к структурным моментам культурных феноменов. Предполагается, что в основе смыслогенеза лежит действие формы. Появившись в русскоязычной традиции, по всей

видимости, первоначально в искусстве и в теории литературы, являясь откликом на лингвистический поворот научного мышления<sup>21</sup>, этот метод был распространен на «первичное конструирование смысла вообще» (*Горных*, 2003, 49). Значение слова в данном подходе определяется не его связью «с внелингвистической реальностью, но в соотношении с другим словом... и видением “картины в целом”, ее единой композиции» (там же, 53–57). Важной особенностью формального метода выступает не столько интерес к результатам или эффектам действия формы, сколько к самому действию, приему, которым форма реализуется. То есть вопрос о том, *как* нечто образуется для формального анализа, приоритетен.

Анализируя эффекты формы в художественном творчестве, советский искусствовед В. М. Жирмунский различал два типа формального действия. В одном отношении формальное (эстетическое) может быть автономизировано, отделено от смысла (орнамент, музыка, пляска), т. е. представлено как беспредметная форма. В других, тематических, или предметных искусствах (живопись, поэзия, театральное дело) материал искусства не является чисто эстетическим, обладает вещественным смыслом. «В таких искусствах законы художественной композиции не могут всецело главенствовать, во всяком случае, они не являются единственным организующим принципом в произведении» (*Жирмунский*, 1977, 101). Ко второму значению формального действия мы стремились апеллировать в нашем исследовании, акцентируя внимание на характере взаимодействия формы и содержания. С этой точки зрения историко-психологическое произведение выглядит как семиотико-семантическая конструкция, подчиненная телеологии гуманитарного, а в случае с профессором Кандыбовичем педагогического, замысла. С помощью анализа историко-психологических текстов и материалов интервью мы стремились установить, *как* педагогическая позиция ученого создает и перерабатывает историко-психологический материал. В то же время саму позицию ученого мы рассматриваем не субстанционалистски, извлеченной из дискурсивных отношений, а видим ее как момент текстуального производства, эффект лингвистических игр, обязательства которых принимает на себя ученый. То есть идентичность историка психологии присутствует в нашем описании не таковой, какой она есть «на самом деле», а в том виде, каком ее репрезентирует тот или иной текст, создаваемый ученым (в том числе и текст интервью). В этой перспективе всегда присутствует разрыв между реальной личностью актора (принятой им формой самоописания) и текстуальной идентичностью, полностью или частично совпадающей

---

<sup>21</sup> Лингвистический поворот – термин, обозначающий изменение установки гуманитарного мышления XX в., в соответствии с которой коммуникативной и конструктивной функции языка придавалось фундаментальное значение, в то время как репрезентативной функции – производное.

с дискурсом текста. Это значит, что для формальной историографии особое значение имеет текст<sup>22</sup> исторического сочинения. Не внетекстовая реальность, например обстоятельства психологических исследований или биография создателя исторических произведений, а сам текст как действующая и создаваемая для решения разных задач конструкция. При этом, конечно, может быть использовано и автобиографическое описание (как в данном случае), однако оно имеет значение не с точки зрения отражения явлений прошлого, а как актуальный рассказ, образующий с текстом исторического повествования интертекстуальное отношение.

Для формального подхода особое значение имеет отмеченное выше различие автора как реального физического лица и «автора», как специфического дискурсивно-лингвистического конструкта. В литературном произведении с позицией «автора» коррелирует, например, роль лирического героя. Ее отождествление с фигурой создателя произведения часто выступало поводом для многочисленных недоразумений, в частности, когда те или иные черты литературного героя проецировались на персону писателя. В той мере, какой историк психологии выступает писателем, креативным актором, что мы пытались показать на примере творчества профессора Кандыбовича, в той его профессиональная деятельность (вследствие работы проективных механизмов) приобретает черты опасной профессии. Особенное значение это обстоятельство имеет в том случае, когда историк психологии не делает различия между собственной личной идентичностью и личностью профессиональной. Лев Александрович, по-видимому, чувствует «пульсирование» указанной проблемы:

*Однажды, когда умер один известный доктор исторических наук, профессор Михнюк Владимир Иванович, то в газете в «Советской Белоруссии» была статья, в которой говорилось о том, что есть много опасных профессий. Историк – одна из них. И я понял, что ступил на опасную тропу, с которой в любую минуту не сойти.*

Обнаружение профессиональных проблем подобного рода невозможно без аналитических процедур формальной историографии.

Прообразом формального анализа в отечественной психологии может служить исследование проблем психологии искусства ранним Л. С. Выготским. Именно Выготский одним из первых среди отечественных психологов попытался проанализировать формно-содержательное взаимодействие, отказавшись от парадигмы репрезентации, согласно которой форма лишь выражает свое содержание, стремясь в итоге к гармоническому со-

---

<sup>22</sup> Текст трактуется нами как знаковая система, в которой значимость каждого элемента зависит от соотношенности со всеми остальными (Горных, 2003, 21).

ответствию. В трактовке Выготского репрезентативное отношение формы и содержания – частный случай, не более. Взаимодействие этих реалий в художественном произведении и (не только) подчиняется закону «уничтожения формой содержания» (*Выготский, 1986, 198*). В отношении фактов, замечает Л. С. Выготский, противопоставление диспозиции композиции как момента естественного моменту искусственному, невозможно, поскольку «самая диспозиция, т. е. выбор подлежащих оформлению фактов, есть уже творческий акт» (там же, 202). Этому методологическому указанию мы следовали в нашей работе, стремясь обнаружить «эффекты формы» в общей композиции «Истории психологии в Беларуси», конститутивах фактологии, особенностях драматизации исторического повествования.

Между тем один важнейший вопрос, касающийся историко-психологического творчества профессора Кандыбовича, остался пока без ответа. Речь идет об имени той формы исторического повествования, которая была им использована при создании учебного пособия. Современная историографическая традиция выделяет несколько типов построения сюжета исторического повествования, чье влияние оказывается решающим в формировании сюжета летописного сочинения: романтический, трагический, комический, сатирический и эпический, каждый из которых тяготеет к соответствующей литературной форме (*Vaïm, 2002, 27*). Мы предполагаем, что историческое повествование Л. А. Кандыбовича ближе всего к эпическому жанру.

Понятие эпоса (рассказа, сказания) отсылает нас к повествованию как описанию организованной структуры действия, наполненного пользой и назиданием. Для него «характерны, во-первых, последовательность событий во времени: начало, середина, конец; во-вторых, осязаемая целостность происходящего; в-третьих, единство действия» (*Пави, 1991, 314*). Эпос позволяет придать единство разнородным событиям, ориентируясь не на логические связи между элементами повествования, а на принадлежность элементов множества порядку очередности их появления перед реальной или мнимой аудиторией. В этом отношении эпос не иерархическая система, а ризомá<sup>23</sup>, каталог событий, несущая опора последующих исторических конструкций. Вместе с тем эпическое высказывание не нейтрально, а обладает определенной энергетикой и направленностью. Как отмечают нарратологи, «эпические произведения будили чувства, прежде всего нравствен-

---

<sup>23</sup> Ризомá – термин заимствован философами Ж. Делёзом и Ф. Гваттари из ботаники, где он означал определенное строение корневой системы, характеризующейся отсутствием центрального стержневого корня и состоящей из множества хаотически переплетающихся, периодически отмирающих и регенерирующих, непредсказуемых в своем развитии побегов (Информационные технологии, 2006).

ные и эстетические, и именно поэтому способствовали более глубокому пониманию социокультурного смысла происходящих событий и процессов» (Кукарцева, 2003, 35). Действие отмеченных выше критериев эпического наш анализ обнаружил в творчестве профессора Кандыбовича.

Если верна наша квалификация, то принадлежность к эпическому жанру может указать на еще одну важную характеристику анализируемого историко-психологического направления. Речь идет главным образом о функции описания, той исторической работе, которое оно выполнило. По всей видимости, исследуемая нами традиция разворачивалась в пространстве между хроникой событий и их первичной концептуализацией. Или, другими словами, «История психологии в Беларуси» представляет собой историческое изложение, в котором произведен отбор и упорядочение сведений «из необработанного исторического источника в интересах преобразования этого источника в более понятный вид для определенного типа аудитории» (Vaïm, 2002, 25). Этот тип исторической работы носит фундаментальный характер для становления и развития исторического самосознания белорусской психологической науки.

Таковы некоторые предварительные результаты опыта формальной реконструкции, которая, конечно же, аспектарна, локальна и «поверхностна». Она берет свой предмет не всесторонне, как это принято обычно, а в его значимых отношениях. Из этого следует, что он (предмет) обернут к аналитику своей потребностной стороной. С этой точки зрения формальная реконструкция в нашем исполнении близка по своей структуре постмодернистской методологии, ориентированной на частичность, позициональность, поиск открытости, нестабильность, противоречивость или, собственно, ситуативность (Kasperczyk, 2007, 6). И эти черты не ее недостаток. Принятие того факта, что любое высказывание имеет границы, а значит, всегда неполно, оставляет место для других голосов.

## ЛИТЕРАТУРА

*Анкерсмит, Ф.* История и тропология: взлет и падение метафоры / Ф. Анкерсмит; пер. с англ. М. Кукарцева, Е. Коломоец, В. Катаева. М., 2003.

*Анкерсмит, Ф.* Нарративная логика. Семантический анализ языка историков / Ф. Анкерсмит; пер. с англ. О. Гавришиной, А. Олейникова; под науч. ред. Л. Б. Макеевой. М., 2003.

*Бенедиктов, Б. А.* Развитие психологической науки в Белорусской ССР / Б. А. Бенедиктов, Я. Л. Коломинский // Вопросы психологии. 1987. № 6. С. 5–10.

*Вен, П.* Как пишут историю. Опыт эпистемологии / П. Вен; пер. с франц. Л. А. Торчинского. М., 2003.

*Водейко, Р. И.* К истории организации Белорусского отделения общества психологов СССР / Р. И. Водейко // Развитие психологии в Беларуси: история и современность: сб. ст. Респ. науч. конф. / отв. ред. Л. А. Кандыбович: в 2 ч. Ч. 1. Минск, 2001. С. 108–112.

*Выготский, Л. С.* Психология искусства / Л. С. Выготский. М., 1986.

*Горных, А. А.* Формализм: от структуры к тексту и за его пределы / А. А. Горных. Минск, 2003.

*Ждан, А. Н.* История психологии / А. Н. Ждан. М., 1990.

*Жирмунский, В. М.* Теория литературы. Поэтика. Стилистика / В. М. Жирмунский. Л., 1977.

Информационные технологии в контексте постмодернистской философии [Электронный ресурс]. 2006. Режим доступа: <http://www.countries.ru/library/era/diss.html>. Дата доступа: 15.07.2006.

История психологии в Беларуси: хрестоматия / авт.-сост. Л. А. Кандыбович, Я. Л. Коломинский. Минск, 2004.

*Кандыбович, Л. А.* Историческая динамика и общие тенденции развития психологии в Беларуси / Л. А. Кандыбович // Развитие психологии в Беларуси: история и современность: сб. ст. Респ. науч. конф.: в 2 ч. Ч. 1 / отв. ред. Л. А. Кандыбович. Минск, 2001. С. 14–19.

*Кандыбович, Л. А.* История зарождения практической психологии в Республике Беларусь / Актуальные проблемы деятельности практических психологов (в свете идей Л. С. Выготского): материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Минск, 14–15 декабря 1999 г.): в 2 ч. Ч. 1. Минск: БГПУ имени Максима Танка, 1999. С. 11–16.

*Кандыбович, Л. А.* История психологии в Беларуси / Л. А. Кандыбович; под ред. Я. Л. Коломинского. Минск, 2002.

*Ковалгин, В. М.* Развитие психологии в Беларуси за 50 лет / В. М. Ковалгин // Материалы Белорусской конференции психологов. Минск, 1969. С. 3–7.

*Ковалгин, В. М.* Развитие психологической науки в СССР / В. М. Ковалгин // Вопросы психологии. 1972. № 6. С. 101–103.

*Кольцова, В. А.* Теоретико-методологические основы истории психологии / В. А. Кольцова. М., 2004.

*Кукарцева, М.* Франклин Анкерсмит и «новая» философия истории / М. Кукарцева // Анкерсмит Ф. История и тропология: взлет и падение метафоры / Ф. Анкерсмит; пер. с англ. М. Кукарцева, Е. Коломоец, В. Катаева. М., 2003. С. 13–67.

*Московичи, С.* Социальные репрезентации / С. Московичи // Современная зарубежная социальная психология: тексты / под. ред. Г. М. Андреевой, Н. Н. Богомолова, Л. А. Петровской. М., 1984. С. 208–228.

*Пави, П.* Словарь театра / П. Пави; пер. с франц. К. Разлогова. М., 1991.

*Паншина, А. К.* Психология в Беларуси за 1950–1970 гг. / А. К. Паншина // Развитие психологии в Беларуси: история и современность: сб. ст. Респ. науч. конф.: в 2 ч. Ч. 1 / отв. ред. Л. А. Кандыбович. Минск, 2001. С. 27–32.

*Палоннікаў, А. А.* Парадокс дасведчаннасці / А. А. Палоннікаў // Адукацыя і выхаванне. 1992. № 4. С. 64–70.

*Петровский, А. В.* Вопросы истории и теории психологии: избранные труды / А. В. Петровский. М., 1984.

*Рорти, Р.* Случайность, ирония и солидарность / Р. Рорти; пер. с англ. И. В. Хестановой, Р. З. Хестанова. М., 1996.

*Смирнов, А. А.* Развитие и современное состояние психологической науки в СССР / А. А. Смирнов. М., 1975.

*Соколова, Е. Е.* Тринадцать диалогов о психологии: хрестоматия с комментариями по курсу «Введение в психологию» / Е. Е. Соколова. М., 1997.

*Теплов, Б. М.* О некоторых общих вопросах разработки истории психологии / Б. М. Теплов // Избранные труды: в 2 т. Т. 2. М., 1985. С. 191–198.

*Уайт, Х.* Метаистория: историческое воображение в Европе XIX в. / Х. Уайт; пер. с англ. Е. Г. Трубиной, В. В. Харитоновой. Екатеринбург, 2002.

*Янчук, В. А.* Введение в современную социальную психологию / В. А. Янчук. Минск, 2005.

*Ярошевский, М. Г.* История психологии / М. Г. Ярошевский. М., 1985.

*Boyatzis, C. J.* Studying lives through literature: using narrative to teach social sciences and promote students' epistemological growth / C. J. Boyatzis // Journal on Excellence in College Teaching. 1994. Vol. 5. № 1. P. 31–45.

*Dyer, J.* The discursive construction of professional self through narratives of personal experience / J. Dyer, D. Keller-Cohen // Discourse Studies. 2000. Vol. 2. № 3. P. 283–304.

*Kasperczyk, A.* Badacz i jego poszukiwania w świetle «Analizy Sytuacyjnej» Adele E. Clarke / A. Kasperczyk // Przegląd Socjologii Jakościowej. 2007. T. III. № 2. S. 5–32.

*Trzebiński, J.* Narracyjne konstruowanie rzeczywistości / J. Trzebiński // Narracja jako sposób rozumienia świata. Gdańsk, 2002. S. 17–42.

---

## «СМЕЩЕНИЕ ОЦЕНОК»: РЕКОНТЕКСТУАЛИЗАЦИЯ

---

Океан – дело воображения.

*Владимир Маяковский*

Любое историческое описание, сколь бы локальным оно не было, содержит в качестве своего основного мотива «установку на подлинность». Да и было бы странным, если бы историк-автор открыто объявил о том, что его исследование написано по мотивам некоего извлеченного из культурного архива сюжета и ориентировано не столько на установление того, что было на самом деле, сколько на фундирование высказывания самого рассказчика, в котором архив – лишь повод или средство суждения о настоящем. Акцент на настоящем лишает повествование индексов историчности, определяя его в терминах иных, более вольных жанров<sup>1</sup>. Стремление же к подлинности часто минимизирует пространство внешних интерпретаций, превращая изложение в скучный жанр – хронику.

Этот очерк имеет промежуточный статус. Его явная задача – реконтекстуализация одной идеи замечательного белорусского психолога Исаака Моисеевича Розета, причем идеи ключевой для творчества этого ученого и, разумеется, тщательно и многократно им самим представленной. Автор этих строк, следуя за мыслью И. М. Розета, попытался не столько восстановить первоначальный смысл сказанного ученым, сколько исследовать *контексты употребления* идеи, рассчитывая при этом, что путем такой специфической контекстуальной реконструкции обнаружит себя траектория движения научной интуиции Розета, с новой силой раскроется ее генеративный потенциал.

С этой точки зрения методологический прием, используемый в анализе, точнее будет назвать «*прагматической реконтекстуализацией*», ориентированной не столько на букву, сколько на дух идей Исаака Моисеевича

---

<sup>1</sup> Марина Цветаева, работавшая над очерком о Пушкине, писала: «...мне необходимо устроить свой вечер – прозу: чтение о Пушкине, называется “Мой Пушкин” (с ударением на *мой*)» (Цветаева, 1980, 527).

Розета<sup>2</sup>. Отчасти поэтому в данном небольшом исследовании мы не будем строго придерживаться хронологической генеалогии, поскольку контекстуальная история, последовательность применения идей не всегда совпадает с временной динамикой жизни ее создателя и его формальной научной биографией<sup>3</sup>. В результате исторический анализ превращается в топологический, а категория времени обнаруживает свою условность и ограниченную действенность. Так, например, бóльшую ценность имеет отношение идеи И. М. Розета к будущему, чем ее укорененность в прошлом.

Таким образом, данный очерк представляет собой опыт специфического дискурсного анализа творчества белорусского психолога И. М. Розета, в котором обсуждение того, *как* используются те или иные идеи их разработчиком и каков потенциал их сегодняшней утилизации, будет доминировать над герменевтическими вопрошаниями о том, *что* на самом деле сказал или хотел сказать их автор.

\* \* \*

Итак, наше повествование будет разворачиваться вокруг закономерности психической жизни человека, которую И. М. Розет лаконично назвал «смещением оценок» (*Позов*<sup>4</sup>, 1987, 120). Эта закономерность была открыта ученым при изучении им механизмов продуктивной умственной деятельности индивида (процессов упорядочения информации) и содержала в себе несколько принципиальных моментов.

Во-первых, установление того, что группировка информации осуществляется не только посредством опоры на логические принципы, но и посредством ценностного регулирования, т. е. порядок умственных действий субъекта подчиняется, прежде всего, соображениям значимости.

Во-вторых, в субъективно значимых ситуациях информация организуется в соответствии с потребностями индивида, что выражается в повышен-

---

<sup>2</sup> Прототипом такого рода исторической работы следует считать раннехристианскую практику апостола Павла, ориентировавшегося в своих действиях на правило, согласно которому «проще сохранять ритуалы, чем верность духу» (*Мень*, 1998, 186).

<sup>3</sup> Данное обстоятельство можно проследить на примере прочтения А. А. Пузырем истории творчества Л. С. Выготского. По мнению Пузыря, «то понимание человека, которое можно найти в “поздних” работах Выготского... – это понимание человека является “вырожденным” и редуцированным прежде всего по отношению к ранним работам самого Выготского» (*Пузырей*, 1997, 149).

<sup>4</sup> А. И. Розов – псевдоним И. М. Розета.

ной оценке единиц информационного множества, релевантных актуальной потребности.

В-третьих, значимости выступают на сцене психической жизни не в изолированном качестве, а всегда в асимметричном системном взаимозависимом отношении, причем повышенная оценка одних элементов информационного множества автоматически ведет к обесцениванию других реалий, входящих в системное отношение ценностной трансмиссии.

В-четвертых, в нейтральных ситуациях жизнедеятельности в системе оценок устанавливается определенный энергетический баланс, а их функционирование приобретает вероятностный характер, подчиняясь «принципу равнозначности» (Розов, Коломинский, 1965, 85).

И наконец, в-пятых, динамика значимостей касается не только элементов упорядочиваемого множества, но и тех способов, приемов и процедур, которыми рационализирующая работа осуществляется (Розов, 1968, 60).

И. М. Розет, описывая действие механизма «смещения оценок», вводит специфические термины: «анаксиоматизация» (от греческого отрицания – «ан» и корня «аксио» – ценю, признаю) и «гипераксиоматизация», которая представляет собой, напротив, повышенную оценку удачного (с точки зрения субъекта) способа поведения и его результата.

Действие механизма «смещения оценок» может иметь различные следствия и результаты. Так, если анаксиоматизации подвергаются случайные признаки, то происходит селекция неподходящей информации, акцентируются удачные стратегии и методы. Когда же под действие анаксиоматизации попадают существенные признаки, то обнаруживают себя ошибочные умозаключения, возникают иллюзорные реалии. И наоборот, механизм гипераксиоматизации обеспечивает устойчивость направленности мышления, однако, обеспечивая стабильное функционирование привилегированной стратегии, гипераксиоматизация может также мешать нахождению новых путей и способов решения задачи и тем самым ограничивать творческий потенциал субъекта (Розов, 1973, 133).

Исходя из этих неоднозначных особенностей и следствий действия механизма «смещения оценок», И. М. Розет в серии работ обосновывает необходимость рефлексивного контроля над его функционированием, апеллирует к требованию осознанности и осмысленности осуществляемых индивидом выборов (Розов, 1987, 106; Розов, 1990, 119; Розет, 1994, 78).

Такова, с нашей точки зрения, суть идеи И. М. Розета о важнейшей закономерности продуктивной умственной деятельности человека, краткая экспозиция которой нами завершена и которая позволяет нам сегодня рассматривать этого ученого как одного из представителей когнитивной ориентации в современных психологических исследованиях.

Однако, поскольку наша задача (вспомним об этом) состоит не в идентификации научной позиции ученого, а в контекстуальной экспликации и последующей реконтекстуализации введенного им концепта, то самое время коротко обсудить необходимое нам в дальнейшем понятие «контекст». В его трактовке мы исходим, прежде всего, из понимания контекста как специфического символического объекта, к которому прибегают ученые для рационализации и легитимации научных идей. С этой точки зрения контексты «не что-то существующее независимо от высказываний... контексты сами являются продуктами высказываний» (*Гилберт, Малкей, 1987, 59*) или отношением между ними. Причем это отношение реализуется таким образом, что одно из высказываний начинает выступать в формообразующем качестве целого.

Кроме этого, в анализе контекстов нас будет интересовать их социальная направленность, или, точнее, реализационный эффект «для чего». Это значит, что вопрос о прагматическом контексте оборачивается вопросом о ситуации использования разработанной ученым идеи. Так простое указание на то, что большую часть своих данных исследователь получил в учебных экспериментах со школьниками (а многие его практические рекомендации ориентированы на оптимизацию условий обучения и воспитания) – конечно важная для нас контекстуальная информация, однако вряд ли исчерпывающая. В этом плане для нас важно установить, нет ли в работах И. М. Розета иных прямых или косвенных указаний, позволяющих обнаруживать скрытые контексты (подтексты) идеи «смещения оценок» и соответствующие им задачи.

Обратим в этой связи внимание на одну из поздних работ ученого, посвященную анализу принципов ментальной организации (*Розов, 1986, 90–97*), но развернем ее таким образом, чтобы более рельефно проступали очертания интересующего нас контекстуального предмета. Конечно же, в такого рода операции присутствует некоторый произвол аналитика, разрушающий структуру созданного автором произведения и вызывающий к жизни отдельные моменты, порой периферийные как для исследуемого текста, так и для всего творчества ученого. Это значит, что, переставляя по-своему акценты, исследователь придает значимость важным для него реалиям, мало считаясь с тем, что сам герой его повествования считал главным. Все это действительно так. И все же... Франческа Петрарка в течение всей своей жизни создавал поэму «Африка», которая должна была его прославить в веках, а между делом писал сонеты. Почитатели творчества поэта оценили его подвиг по-своему. В этой связи *прагма-*

*тическая реконтекстуализация* представляет собой своеобразный эксперимент с текстом, точнее с условиями его чтения путем накладывания воображаемых рамок на самые разнообразные фрагменты, с тем чтобы в результате такого комбинирования получить некий новый смысловой эффект. Он, разумеется, не лишает силы авторские контекстуализации, но он, умножая контексты, делает смыслы произведения более динамичными и актуальными.

Однако, к делу. В своей работе «Проблемы категоризации», как известно, Исаак Моисеевич напрямую обсуждает вопросы организации неупорядоченной информации и в этом анализе выделяет две когнитивные стратегии: «объективную» – *классификацию* и «субъективную» – *категоризацию*. Если первая апеллирует к относительно определенным ситуациям, ограниченному объему информации и, как правило, осознанным логическим принципам ее структурирования, то вторая – реализуется в условиях неопределенности, «постоянного и зачастую непрогнозируемого поступления информации» и соотносится с уже существующими у субъекта группировками, «накладывается на ранее сложившуюся канву» (Розов, 1986, 90–97). То есть категоризация заключается в расстановке ценностных «акцентов», группировке реалий на субъективных основаниях, не всегда осознаваемых индивидом. Категоризация реализуется как опытная имплицитная стратегия, отличающаяся, соответственно, некоторым консерватизмом, зависимостью от оправдавших себя (с точки зрения ее носителя) позитивных эффектов.

Соотнесем это утверждение ученого с ранее реконструированной нами концепцией «смещения оценок», придав феномену категоризации статус контекста. Эта операция позволит нам в первом приближении очертить ареал действия механизма ценностной трансмиссии. Он, в результате такого сопоставления, предстает перед нами не как универсальный принцип психического функционирования, охватывающий все стороны внутренней жизни человека, а как специфический регулятор мышления и деятельности в неравновесных и неструктурированных ситуациях, когда объективные общепринятые способы ориентации оказываются неэффективными или попросту невозможными. Правомерность такой контекстуализации подтверждает и другая более ранняя работа И. М. Розета, объясняющая природу музыкального эффекта, где содержится прямое указание на ситуацию неалгоритмизированной умственной деятельности индивида (Розов, 1981, 82).

Или, другими словами, предмет интереса ученого – нестандартные условия человеческой жизнедеятельности, динамические обстоятельства, акцентирующие случайные факторы и личностные предпосылки осуществ-

вляемых индивидами выборов. В этом отношении поиски И. М. Розета разворачиваются в том же направлении, что и исследования Д. Канемана и А. Тверски – Нобелевских лауреатов 2002 г., получивших этот приз за созданную ими психологическую модель принятия экономических решений в ситуации неопределенности, поставивших, так же как и Розет, во главу угла своих опытов идею субъективной ценности и статистической вероятности (*Канеман, Тверски, 2003, 31*).

Проводя эту контекстуальную аналогию, мы вовсе не хотим отождествить заслуги израильских ученых и их белорусского коллеги. Подробный и глубокий сопоставительный анализ этих разработок – дело отдельного психологического исследования. В этом же месте привлечение контекстов изысканий Д. Канемана и А. Тверски были нам нужны лишь для того, чтобы показать, что социокультурный масштаб проблем, поднимаемый белорусским исследователем, был вполне соразмерен принятым в мире постановкам или, по крайней мере, лежал в той же плоскости социального соучастия. По существу И. М. Розет, так же как и его коллеги, пытается обнаружить и исследовать новые условия человеческого существования, обозначить новый класс объектов, способных вызвать к жизни неосвоенный сообществом культурный порядок.

\* \* \*

В плане контекстуальных прояснений интересны также и междисциплинарные поиски И. М. Розета – эксперимент с разработанной им психологической моделью «смещения оценок» в тех сферах, прежде всего культурологических, где психология традиционно выполняла лишь вспомогательную роль. Речь идет главным образом о музыкальном творчестве, религии, языкознании и этике. Что стоит за этим интересом? То, что публично заявляет ученый – проверка адекватности и универсальности своей модели под новым углом зрения (*Розов, 1981, 82*), повышение ее эвристической значимости (*Розов, 1979, 123*)? Конечно, и это тоже. Но, может быть, и какое-то еще, обнаруживаемое практическим чутьем исследователя напряжение общественной жизни, пока еще не заявившее о себе в полный голос, но уже считываемое пронизательным умом ученого по одним ему известным признакам?

В речи автора в этом случае становится главным не то, что сказано, а то, на что *указано*, она – речь – превращается в специфическое не прямое говорение, намек. Так, наверное, обращался к внемлющим ему античным грекам Дельфийский оракул. Это всегда вопрос, но не ответ.

Попробуем и мы нащупать этот контекст, восстановив траекторию действия высказывания И. М. Розета, и для этого обратимся к тем текстам, которые явно обозначают отмеченный нами выше культурологический поворот ученого.

При всей разности этих работ внимательное прочтение обнаруживает в них определенную устойчивую тенденцию. Обозначим ее пока условно такими словами, как «*новые феномены человеческого существования*», и представим их в той метафоричной форме, какой они первично обобщились в нашем анализе.

## **Беспрецедентность**

В статье «Психологические аспекты религиозного удвоения мира» И. М. Розет обращается к особенностям функционирования сознания верующего. Однако, как нам представляется, осуществленное ученым аналитическое действие не столько озабочено психогенезом религиозного восприятия, сколько исследованием человеческих реакций на явления необычного. «Как мы показали, – пишет он, – необычное (обесценивание привычного), нередко и вполне логично вызывающее ряд отрицательных эмоций (беспокойство, опасение, неприязнь и пр.), может пробудить также и чувства чудесного, волшебности, являющиеся своеобразным проявлением повышенной оценки» (Розов, 1987, 118).

Зададимся соответствующим нашему методу вопросом: на что позволяет указать автору обсуждение проблемы отношения человека с реалиями, не имевшими предпосылок в индивидуальном опыте? Какой ресурс существования открывает перед сообществом решение проблемы отношения с необычным? В той мере, какой у нас будут возникать продуктивные гипотезы на этот счет, в той мере задачу экспликации прагматических контекстов в первом приближении можно будет считать решенной.

Как нам представляется вопрос новизны, как проблема человеческого существования (а именно этот статус следует придать феномену религии), не возникает в стабильных и относительно жестко структурированных социальных условиях. Декодирование инновации в таких сообществах происходит на основании традиции или, точнее, соотношения инновации и традиции. Как говорит об этом И. М. Розет: на базе имеющихся у субъекта опытных типологических структур, «*непересекающихся классов*». То, что вписывается в матричные организованности, в них распознается и ассимилируется. То, что не соответствует имеющимся классам, либо вызывает эффект аккомодации и возникновение нового подмножества, либо отбраковывается, получая статус аномалии. В условиях же нестабиль-

ности, высокой социокультурной динамики проблематизируются именно эти, прежде универсальные, субъективные образования. Именно они, эти непересекающиеся классы, отражающие в своем устройстве устойчивый социальный порядок, отказывают индивиду в ситуации социального хаоса. Кризис ориентации становится основным содержанием проблемы человеческого существования.

С этой точки зрения анализ феномена религиозного сознания, которое квалифицируется И. М. Розетом в соответствии с материалистической позицией как иллюзорное, позволяет обнаружить важную, с точки зрения автора, причину дезориентации человека в динамическом мире, и поставить ее под рациональный контроль человека. И эта причина коренится в самой психологии индивида. Непонятное (несоответствующее структуре непересекающихся классов) склонно иллюзорно ирреально осознаваться, а значит, снижать эффективность разумного действия индивида в сообществе. Таким образом, речь идет об обеспечении адекватности ориентировки индивида в динамическом мире как вновь возникающей проблеме человеческого существования. И решение этой проблемы, считает И. М. Розет, принадлежит психологической науке. В этом ее миссия, или, иначе говоря, социальная задача.

## **Многообразие**

Обратимся к еще одной из последних работ И. М. Розета «Некоторые психологические вопросы проблематики социокультурных норм», выделив интересующую нас часть ее содержания: «Особой разновидностью рассматриваемых отношений можно считать выбор субъектом норм, которыми он предпочитает руководствоваться. В ситуации вынужденного выбора оказываются люди... при необходимости синхронного соблюдения различных и несовместимых норм. Альтернативной к вербализованным нормам является совокупность имплицитных норм, которые не получают специального словесного выражения» (*Розов, 1987, 117–118*).

Чем обусловлены эти постановки? Зачем ученый (воспользуемся открытой им закономерностью) придает нормативным отношениям бóльшую, чем другим человеческим реалиям, ценность, проблематизирует нормативный выбор. Тем более, что тема нормативного конфликта стара как мир и новый виток ее обсуждения вряд ли прибавит что-либо к устоявшемуся разумению (*Вебер, 1991, 146*). Но это при внешнем взгляде. А если не упрощать? Если видеть вслед за Розетом главное – несовместимость в нормативном конфликте самих принципов этических порядков? Если понимать, что каждая участвующая во взаимодействии оппозиция автоматически обе-

ценивает свою противоположность, а значит, неминуемо репрессирует ее? Как жить и действовать человеку в этом случае? Тревога ученого станет тем более ощутимой, когда мы возьмем в расчет такое обстоятельство, как взрывообразный рост интенсивности социальных контактов. То, что раньше было эпизодом, случайностью, едва заметным разрывом локальных межличностных отношений, сегодня перемещается в эпицентр социального функционирования. Социальная реальность, всегда имевшая в своем фундаменте общественное согласие и надежный арсенал средств принуждения к нему – идеологию, образование, жесткую статусную структуру и систему моральных координат, – все чаще сталкивается со стихийно развивающимися процессами диверсификации и дифференциации идей и мнений, разнообразием образовательных интересов и практик, статусной мобильностью и стремительной релятивизацией моральных устоев. «В настоящее время, – пишет И. М. Розет в другой работе, – прогрессивным признается принцип плюрализма – подходов, мнений, научных воззрений, способов преодоления трудностей и т. д.» (Розет, 1994, 77–78).

Придавая отмеченному нами контексту прескриптивный модус, мы можем видеть, как активно И. М. Розет будирует вопрос о необходимости приобретения субъектом нового опыта существования в условиях расширяющейся вариативности общественной и индивидуальной жизни, способов социальной регуляции и координации.

## **Парадоксальность**

Это еще одно направление размышлений белорусского ученого. «Следует отметить, – пишет он, – что возникающая в ходе общения конфликтная ситуация не прекращается с обесцениванием неадекватных прецедентных форм, которое открывает возможность появления новых вариантов. Бесспорным положительным следствием здесь является преодоление неуверенности и неопределенности, а значит, и исключение принципиально возможных бесконечных переборов... [С]ущественной составляющей совершенного владения речью является умение преодолевать конфликтные ситуации, возникающие при необходимости выразить собственные наблюдения за внешним и внутренним миром» (Розов, 1987, 105–106).

Внешне прагматика этой работы ориентирована на школьную дидактику и за счет усложнения типов решаемых школьниками задач создает как для них, так и для педагога пространство предметного выбора<sup>5</sup>. Однако

---

<sup>5</sup> Речь идет о предметной деятельности, формирующей материал для решения учебных задач.

прислушаемся к сказанному. О чем идет речь? О потенциальной продуктивности конфликтных форм общения, об опыте самоорганизации и самореабилитации индивида в ситуации культурной избыточности, об условиях рационализации им внутреннего и внешнего опыта. И это не просто выполнение учебного задания, это перечень возможных социальных смыслов его выполнения. Так переопределяются И. М. Розетом цели образования, идет поиск ответов на вопросы о том значимом опыте, на формирование которого в новых условиях должно ориентироваться образование.

Это положение станет более очевидным, когда мы акцентируем предмет критики данной статьи, впрочем, весьма тактичной, и которую коротко можно определить как «критику репродуктивной ориентации» учения. «На наш взгляд, – пишет он, – существенным упущением распространенных методов школьного обучения языку является сосредоточение на вербальном материале и работа исключительно с ним: пересказы – устные и письменные – отрывков из классических произведений, а также изложение воспринимаемых зрением или на слух текстов, составление фраз по заданным образцам, сочинениям на литературные темы. Такие задания, несомненно, приносят немалую пользу (об этом подробно говорится в методической литературе), однако при выполнении их учащиеся опираются на готовые словесные формы, поскольку всю нужную информацию они черпают из вербальных источников...» (Розов, 1987, 106).

Установив связь между требованием продуктивного обучения с новыми образовательными целями, мы поймем смысл предлагаемой И. М. Розетом дидактической редакции. Эксперимент с языком, а именно так можно понимать учебную задачу описания реальности, для которой еще нет «лингвистической репликации» (там же, 107), готовит индивида к новой для него жизненной ситуации, в которой характерной чертой становится стремительное обесценивание прецедентного выражения и неминуемая дефицитарность средств описания человеком себя и мира. И к этой парадоксальности жизни его должно подготовить образование. Этот класс задач, предложенный И. М. Розетом, остается актуальным для современной белорусской школы и не только...

\* \* \*

Наше небольшое исследование завершено. К сожалению, жанр статьи заставляет многое говорить скороговоркой, оставляя в стороне многие концептуальные и практические находки, которые сопутствуют непростому

чению работ Исаака Моисеевича Розета. Вне нашего комментария остались проблемы фантазии, которым белорусский исследователь посвятил свою главную книгу. Мы едва коснулись темы диффузии идеалов и кризиса воспитания. Наш анализ не затронул многочисленных работ по дизайну и эргономике, методологии психологии, а также обширную область исследований, в которой И. М. Розет выступал как критический аналитик и рецензент научных разработок других ученых. И как всегда, возможно, не удалось в должной мере акцентировать главное, то, над чем постоянно работал ученый, и что составляло лейтмотив большинства, если не всех его работ – судьба человека в современном динамично меняющемся мире, жить в котором он всегда еще не готов.

Конечно, сегодня многим из нас представляются весьма романтическими те предложения, которые в результате сложных размышлений предлагал И. М. Розет, апеллируя к разумности человеческой природы и потенциалу мыслительных усилий одинокого героя в целом. Последнее сказано без иронии. Ибо кто из нас свободен от господствующих в нашем времени идей и верований, задач, решенных или упущенных поколением, притяжения земли, на которой нам суждено было родиться?

## ЛИТЕРАТУРА

*Вебер, М.* Наука как призвание и профессия / М. Вебер; пер. с нем. П. П. Гайденоко // Самосознание европейской культуры XX века: мыслители и писатели Запада о месте культуры в современном обществе. М., 1991. С. 130–149.

*Гилберт, Д.* Открывая ящик Пандоры: социологический анализ высказываний ученых / Д. Гилберт, М. Малкей; пер. с англ. М. Бланко; общ. ред. и послесл. А. Н. Шамина, Б. Г. Юдина. М., 1987.

*Канеман, Д.* Рациональный выбор, ценности и фреймы / Д. Канеман, А. Тверски; пер. с англ. С. М. Пястолова, К. Казакова, М. Швецова, Р. Щемелева // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 4. С. 31–42.

*Мень, А.* Первые апостолы / А. Мень. М., 1998.

*Пузырей, А. А.* Манипулирование и майевтика: две парадигмы психотехники / А. А. Пузырей // Вопросы методологии. 1997. № 3–4. С. 148–164.

*Розет, И. М.* К вопросу о психологической природе идеалов / И. М. Розет // Адукацыя і выхаванне. 1994. № 10. С. 70–78.

*Розов, А. И.* Некоторые психологические вопросы проблематики социокультурных норм / А. И. Розов // Вопросы психологии. 1990. № 5. С. 112–119.

*Розов, А. И.* О взаимоотношении некоторых внутренних механизмов умственной деятельности / А. И. Розов // Вопросы психологии. 1973. № 3. С. 133–137.

*Розов, А. И.* Переживание комического в свете некоторых более общих закономерностей психической деятельности / А. И. Розов // Вопросы психологии. 1979. № 2. С. 117–125.

*Розов, А. И.* Принцип равнозначности и вероятностное понимание психических явлений / А. И. Розов, Я. Л. Коломинский // Вопросы психологии. 1965. № 6. С. 79–89.

*Розов, А. И.* Проблемы категоризации: теория и практика / А. И. Розов // Вопросы психологии. 1986. № 5. С. 90–97.

*Розов, А. И.* Психологические аспекты религиозного удвоения мира / А. И. Розов // Вопросы философии. 1987. № 2. С. 118–127.

*Розов, А. И.* Психологические предпосылки музыкального эффекта в свете общей концепции продуктивной деятельности / А. И. Розов // Вопросы психологии. 1981. № 4. С. 80–90.

*Розов, А. И.* Речевая деятельность как преодоление конфликтной ситуации / А. И. Розов // Вопросы психологии. 1987. № 6. С. 100–107.

*Розов, А. И.* Экспериментальное исследование эвристической деятельности при использовании лингвистического материала / А. И. Розов // Вопросы психологии. 1968. № 6. С. 50–61.

*Цветева, М. И.* Сочинения: в 2 т. Т. 2: Проза / М. И. Цветева. М., 1980.

---

## РАССЧИТАННАЯ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТЬ<sup>1</sup>

---

...срываться, ревную к Копернику, его,  
а не мужа Марьи Ивановны,  
считая своим соперником.

*Владимир Маяковский*

**И**сторический проект Фридриха Ницше сделал сомнительным наивный нарратив исследователя, озадаченного единственным вопросом: как было на самом деле? Вопрос о том, что было на самом деле, разумеется, не исчез, но оказался обусловлен таким числом контекстов и обстоятельств, что одно их перечисление потребовало бы ни одну страницу. Но об одном из методологических указаний этого известного философа стоит все же упомянуть. Речь идет о различении немецким мыслителем трех типов исторических повествований, сообразных той реальности, которую сознательно или бессознательно утверждает в жизни историк. «История, – пишет Ницше, – принадлежит живущему в тройном отношении: как существу деятельному и стремящемуся, как существу охраняющему и почитающему и, наконец, как существу страждущему и нуждающемуся в освобождении. Этой тройственности отношений соответствует тройственность родов истории, поскольку можно различать монументальный, антикварный и критический род истории» (*Ницше*, 1990, 168). Таким образом, Ницше проблематизирует историческое повествование как внеаходимое и беспристрастное, обнаруживает его практическую ангажированность, легитимирующую функцию *историзации*, придающей тот или иной смысл прошлому.

С этой точки зрения история любой науки как практика, реализующая определенное жизненное отношение, не может не содержать в себе некой постулятивной идеи, посредством которой утверждается превосходство одной практики над другими. Излюбленной опорой типовой историзации является схема прогресса. С ее помощью реализуется и такой метод, как

---

<sup>1</sup> В статье использованы материалы интервью, данного ее автору М. А. Кремнем 13.03.06.

критика. «Историк науки, – пишет Т. Кун, – должен описать и объяснить наличие массы ошибок, мифов и предрассудков, которые препятствовали скорейшему накоплению составных частей современного научного знания» (Кун, 2003, 19). Однако квалификация того или иного научного вывода как истинного или ложного часто зависит не только от анализируемого опыта, но и от применяемых к нему критериев. Опыт Пиаже, в частности, в координатной сетке Выготского выглядел как исследовательски проблематичный. Оценивая описанное Ж. Пиаже развитие ребенка в раннем возрасте как своеобразный солипсизм, Л. С. Выготский представляет его взгляд как изображение развития вывернутого наизнанку (*Выготский*, 1984, 314). Опонирующий Ж. Пиаже Л. С. Выготский измеряет данные швейцарского ученого своим аршином, придавая своей критериальной системе универсальный характер. В результате утверждения Пиаже выглядят как необоснованные.

Как это ни прискорбно, но самоутвердиться можно только за счет другого. Не случайно и в других исторических повествованиях оппоненты рассказчиков выглядят не самым лучшим образом или, что реже, предстают как предтечи нарратора. Нагляднее всего этот тезис иллюстрируется содержанием тех учебников по истории психологии, которые написаны от имени определенной традиции. В этом случае историк науки, как внешний критик, вынужден применять «свои принципы к сфере, функционирующей по другим правилам, что неизбежно вызывает как сопротивление с критикуемой стороны, так и насилие с критикующей стороны» (*Корбут*, 2003, 6). В результате такой критической работы ценности и смыслы анализируемой историком системы могут существенно деформироваться, утратить свой позитивный потенциал, имманентную своему порядку концепцию блага (*Макинтайр*, 2000, 260).

Так перед современным историком встает задача производства некоего особого описания, в котором бы не только не решалась задача самоутверждения, но и максимально подчеркивался потенциал анализируемого материала, который приобретал бы новое очарование и жизненность. Думается, что работа такого описания могла бы способствовать утверждению реального многообразия и позитивности человеческого мышления и деятельности, помогла ученым прийти к «творческому сотрудничеству на смену конфликту и враждебности» (*Джерджен*, 2003, 139).

Решение данной задачи мы попытаемся наметить, анализируя материал экспериментальных исследований ученого-психолога из Беларуси Маркса Ароновича Кремня. К сожалению, научная деятельность этого человека в значительной своей части была связана с разработками в военной сфере и по вполне понятным причинам долгое время оставалась скрытой от публичного интереса и сопутствующей этой скрытости безвестности. Однако

с согласия самого ученого и в связи с истечением времени секретности мы можем сегодня в самых, разумеется, общих чертах приоткрыть тайну над некоторыми эпизодами этой незаурядной жизни.

\* \* \*

В конце 1960-х гг., когда советская реактивная авиация начала превращаться в массовую летную практику, военные столкнулись с одной неожиданной проблемой: высокой аварийностью реактивных самолетов при выполнении боевых и тренировочных полетов. Тщательный анализ предполетной и полетной документации, видеозапись движения самолетов, расшифровка «черных ящиков» в большинстве своем исключали технические причины. Не вызвала сомнений и компетентность летного состава, имевшего хорошую теоретическую подготовку и отменную физическую форму. Становилось все более очевидным присутствие того, что принято называть «человеческим фактором».

*В те годы, – рассказывает Маркс Аронович, – о катастрофах самолетов не сообщалось, тем более военных. Но был специализированный журнал, который назывался «Авиация и космонавтика». В течение 2-х лет на его страницах выступали летчики, авиационные инженеры, ученые, и многие сходились в том, что причиной трагедий были психологические обстоятельства.*

Эти обстоятельства впоследствии приобрели формулу точного диагноза: несформированность у пилотов механизмов регуляции летной деятельности.

Вот эта проблема «несформированность у пилотов механизмов регуляции летной деятельности» станет определяющей в жизни Маркса Ароновича. Но это будет потом. А пока внешне успешный молодой офицер, недавно защитивший кандидатскую диссертацию по инженерной психологии, строит планы академической карьеры и вряд ли предполагает, что не только профиль его научных интересов, но и сам жизненный путь уже во многом предопределен, причем предопределен не сегодня и не вчера, а давно, тогда – в конце 1960-х, – когда случай свел молодого радиоинженера из Армавирского высшего училища летчиков и восходящую звезду отечественной психологии профессора Бориса Федоровича Ломова в коридорах психологического факультета Ленинградского университета. Встреча, которая стала событием, изменила многое, причем не только в судьбе Маркса Ароновича.

Не будь этой встречи, инженер-майор М. А. Кремень аккуратно и в срок защитил бы в адъюнктуре Академии им. Н. Е. Жуковского работу на соискание ученой степени кандидата технических наук, не исключено, что через какой-то промежуток времени обобщил бы результаты своих технических размышлений в докторской диссертации и стал бы уважаемым в Армавире профессором, перемежающим лекции в летном училище с дачными заботами и суетой в обществе «Знание». А может быть, он получил бы приглашение в Москву, занял кафедру в Alma mater (Военно-воздушной инженерной академии им. Н. Е. Жуковского) и через какое-то время примерил генеральские звезды, столь привлекательные для многих военных людей. Сколько таких судеб, наверное, не бессмысленных, но и не отмеченных ничем, кроме скоротекущей памяти родных и близких! Но «небесный» сценарий жизни Маркса Ароновича уже писался невидимой рукой по-иному.

Мы упомянули выше судьбоносную встречу в Ленинграде, которой, конечно, могло и не быть, но она произошла. Борис Федорович Ломов, исполнявший в то время обязанности декана факультета психологии ЛГУ, предложил военному инженеру Кремню выступить с докладом на психологическом факультете и рассказать о своих исследованиях в Армавире, о том, как можно использовать методы кибернетики для изучения психологических проблем. Это предложение без особых колебаний было принято начинающим ученым. Именно после этого доклада, в переполненном зале психологического факультета ЛГУ, вспоминает Маркс Аронович, профессор Ломов ему сказал: «Я рекомендую Вам с вашими данными уйти в область инженерной психологии. Защищать работу не по техническим, а по психологическим наукам». И, немного помолчав, как если бы речь шла о уже решенном деле, добавил: «Если Вы не возражаете, я буду у Вас оппонентом».

Давайте в этом месте ненадолго прервем бег нашего рассказа, с тем чтобы точнее воспроизвести специфику той жизненной ситуации, в которой наш герой совершал свой непростой выбор. Итак, что мы знаем о жизни Маркса Ароновича до того момента, на котором мы решили остановиться? Мы знаем, что наш герой родился в маленьком белорусском городке Чечерске (Гомельской области), что закончил Минский энергетический техникум и Даугавпилское военное авиационное училище, что ему удалось покорить одну из вершин военной карьеры – Военно-воздушную академию им. Н. Е. Жуковского и, наконец, поступить в этой же академии в адъюнктуру (История психологии Беларуси, 2004, 347). Вполне успешная (по общепринятым меркам) военная судьба. Но именно военная. В значении слова «военный» всегда вычитывается смысл принудительности, вписанности индивида в жесткий регламент пути и социальную иерархию. То, что

для гражданского человека представляет естественный момент свободного выбора и минимального риска, в армейском контексте приобретает характер задачи, часто не имеющей решения.

Что означало для офицера Кремня, связанного с руководителем своей технической диссертации не только научными отношениями, но и военной субординацией, принять предложение гражданского профессора Ломова? Каких усилий требовала трансформация дисциплинарного характера самой работы, когда график ее выполнения сродни приказу, который, как известно, не обсуждается, а выполняется? И это притом, что до желанного Ленинграда – две тысячи километров, а до кабинета начальника летного училища и сотни шагов не наберется. Актуализация армейского контекста означает, как нам представляется, особую трактовку ленинградского события – встречи с Б. Ф. Ломовым. На полюсе офицера принятие предложения Ломова – это несомненный риск, возможность в одночасье потерять все, но одновременно и шанс, шанс сойти с колеи, приобрести «необщее» выражение лица. Жизнь предоставила Марксу Ароновичу случай, и он преградил его в возможность.

Диссертация по инженерной психологии «Эффективность процессов слежения в зависимости от видов входных сигналов» формально не отличалась от десятков диссертаций тех лет, и ее социальное значение могло быть узкоспециализированным<sup>2</sup> или реализоваться на уровне риторической фигуры во вводной части работы, в том самом месте, где соискатели пишут дежурные слова по поводу ее актуальности. Это вовсе не означает, конечно, что те или иные исследования не актуальны. Просто иные уже опоздали, для других еще время не пришло. В данном случае (опять этот случай!) социальное значение исследования приобрело характер призвания, неожиданно для его автора соединившись с той катастрофической цепочкой событий в воздухе, о которых рассказывал журнал «Авиация и космонавтика» и которые описывались им как «несформированность образа полета».

Обстоятельства соединения социальной проблемы и жизненной траектории человека в версии М. А. Кремня выглядели так:

*В это время я закончил докторскую диссертацию, которая называлась «Образ в регуляции деятельности при слежении». Работа была принята в Институт психологии, уже была назначена дата защиты, получены*

---

<sup>2</sup> На основании проведенных М. А. Кремнем исследований был создан тренажер для обучения летчиков-операторов, обеспечивающих безопасность полетов, который использовался также при профессиональном отборе кандидатов, поступавших в летное училище. Эта установка демонстрировалась в 1966 г. на VII Международном конгрессе психологов в Москве и получила положительную оценку со стороны отечественных и зарубежных ученых (Подушко, 1967, 40–41).

*положительные отзывы, и вдруг... К нам в летное училище неожиданно приехала из Москвы группа людей. В ее составе генералы авиации, руководящие работники, ученые, в том числе и психологи... По всей видимости, перед ними была поставлена задача найти механизм формирования образа полета. И они решили, что ближе всего к решению проблемы этого динамического образа, т. е. образа, изменяющегося во времени, находится Кремень, который как раз «чем-то таким и занимается». В училище было собрано совещание, на котором в присутствии начальника училища мне сказали: «По нашему мнению, Вы ближе всего к раскрытию механизмов формирования психической регуляции летной деятельности. И как бы Вам ни было печально, мы останавливаем Вашу защиту. Но не исследования. Свои эксперименты Вы должны перенести в воздух».*

Вскоре комиссия уехала, оставив огромное количество вопросов, ответы на которые нельзя было не найти. И если с деятельностью слежения, которую в экспериментах полковника М. А. Кремня и его научной группы выполнял оператор, было все более или менее понятно, то с летчиком ситуация оказалась более сложной. Что это за образ полета, какова его структура, основные характеристики, в чем состоит его динамика, условия и факторы формирования и, наконец, что следует сделать на земле, чтобы остановить этот нелепый роковой счет в воздухе?

В свободное от преподавания время Маркс Аронович уходит в класс и там наедине с собой подолгу размышляет. Попробуем с его помощью восстановить эту проблемную ситуацию. Из сегодняшней перспективы ход мыслей ученого выглядит так:

*Мы действуем на основе информации, которую получаем и организуем. Можно ли ее как-то различить? Какими видами информации пользуется человек? Например, оператор. Исследования показывают, что он пользуется главным образом инструментальной информацией, т. е. полученной от различных измерительных приборов. А пилот? Ведь, кроме инструментальной информации, для него большое значение имеет и информация непосредственного характера, получаемая путем синтеза данных органов чувств, того, что соотнобразится с обычной ориентировкой, т. е. информацией неинструментальной. Так, так. Здесь нужна конкретизация... Допустим, мы зимой едем в автобусе или троллейбусе. Мороз, окна замерзли, и мы ничего не видим. В то же время движения машины и связанные с ним свои состояния мы фиксируем как повороты, ускорения, торможения. Но, если мы часто едем в автобусе по определенному маршруту, то мы уже знаем, что при этом повороте нас наклонит в эту сторону, при другом – в другую, что при торможении у остановки будут такие-то ощущения,*

*при разгоне – другие. Образ пути у нас формируется на основе обобщения неинструментальной информации. Так же, наверное, и у летчика. Но есть в нем и некоторые весьма важные особенности. Например, необходимость учитывать показания навигационных приборов, соотносить их со своим собственным состоянием. Так же, видимо, и у водителя наземного транспортного средства. Так, да не так. Если мы возьмем, к примеру, тело в пространстве, то его положение в состоянии покоя определяется тремя координатами, а в движении – четырьмя. Добавляется время. Но на земле это время легко учесть. А в воздухе? Представим себе, что истребитель движется со скоростью 3 М. (М – это 1200 км/ч.) Это значит 3600 км/ч. А когда два самолета движутся встречным курсом? Скорость сближения 7200 км/ч. За одну секунду (что для нас одна секунда?) сближение происходит на два километра. При такой скорости естественное формирование образа полета просто не успевает за развитием событий. Следовательно, нужно сделать так, чтобы основные характеристики образа полета складывались у летчика еще на земле.*

Так у преподавателя Армавирского летного училища, кандидата психологических наук полковника М. А. Кремня возникает идея знаменитой впоследствии «методики опорных точек». Такова ее предыстория, начало которой положила случайная встреча в далеком северном Ленинграде.

\* \* \*

Попытаемся коротко и ясно, насколько это возможно в журнальной статье, изложить суть изобретения М. А. Кремня, т. е. принцип подготовки летного состава на основе методики опорных точек. Однако вначале несколько слов о центральном моменте этой методики – образе полета у летчика. Как это следует из сказанного нами ранее, образ полета можно представить как сложную психотехническую композицию в структуре управления системой «человек–машина». Статус этой системы двойственен. С одной стороны, она содержит в себе естественную компоненту – психофизиологические акции и реакции пилота, биологические особенности человеческого организма, с другой – искусственную: современный реактивный самолет, работа которого подчиняется логике технического устройства. В результате естественно-искусственное образование «пилот–самолет» нуждается в специфической связке, которую принято называть «управлением». Таким образом, управляющая структура – сознание пилота – оказывается перед необходимостью принимать решение на основе нескольких типов информации (инструментальной и неинструментальной), которая и обобщается

в «образе полета» – схеме действия, опосредующей двигательные и мыслительные акты летчика. Причем, и это следует особо подчеркнуть, образ полета есть сугубо практическая структура, интегрирующая человеческие навыки, призванная действовать на уровне инстинктивной психической функции. Последнее обусловлено необходимостью принимать решение мгновенно, «проскакивая» момент развернутого осмысления и вербализации выведенных на табло сознания данных. Но и это еще не все. Как поясняет Маркс Аронович,

*...человек по своей природе одноканальная система. Это значит, что если я хочу что-то осознанно воспринимать, то я должен заниматься одним делом. Когда человек делает много дел сразу, то в этом случае мы имеем, скорее всего, способность к быстрому переключению.*

Для структуры образа полета это означает его высокую *интегрированность*, жесткую связь между структурами действий пилота как оператора, считывающего показания приборов, и психомоторными актами летчика как человека, обладающего к тому же определенными знаниями и опытом. Отсутствие необходимой связности между ними, системная незавершенность и были главной причиной многих воздушных катастроф. Летчик, увлеченный анализом показаний приборов, т. е. ведущий себя как оператор, упускал из виду важную зрительную информацию, терял чувствительность к состоянию самолета в момент переработки инструментальной информации. На скоростях 3 М и выше это мгновенное отвлечение стоило жизни не одному начинающему пилоту.

Однако интегрированность образа полета не единственная его характеристика. Вторая, не менее важная особенность данной психотехнической схемы, – *динамичность*. И это понятно. Полетные условия очень быстро изменяются, что связано не только с характеристиками летного устройства, но и с оперативным изменением самих условий полета: сменой боевой задачи, поведением противника, взаимодействием в звене или с наземной службой управления полетами. Все это вместе взятое предполагает не только быстрое формирование образа полета, но и его распад, т. е. постоянную модификацию. Причем модификация затрагивает не только оперативный образ ситуации полета, но и включает компонент предвидения – образ будущего, перетекающий в оперативную схему текущего момента. По существу летчику приходится оперировать двумя временными формами: временем объективным (характеристикой актуальной ситуации) и временем внутренним, субъективным (характеристикой предвидимой). Последнюю Маркс Аронович называет «*опережающим отражением*» (Кремень, 2004, 350). Опережающее отражение – важнейшая составляющая динамического образа полета, ключевое условие упреждающего действия.

Итак, образ полета представляет собой сложнодинамическую полифункциональную систему, обеспечивающую согласованное взаимодействие агрегации «пилот–самолет», управляющую этим взаимодействием в нестабильных условиях, в которых естественные для человека способы ориентировки оказываются неэффективными. Вот коротко и контурно то, что можно отнести к понятию «образ полета».

Теперь обратимся к «методике опорных точек» – механизму формирования образа полета как регулятора психической деятельности летчика в момент осуществления им своих профессиональных задач. Отметим вначале только то, что весь производственный цикл от изобретения до внедрения эта методика прошла в экспериментальной лаборатории полковника Кремня, в которую, после получения необходимых разрешений, был переоборудован один из учебных самолетов Армавирского училища и в которой долгие месяцы шел скрупулезный отбор и анализ данных, схем психометрической и технической информации, происходила отработка пилотами новых навыков рассчитанного ученым летного мастерства.

В основу выделения «опорных точек» была положена, прежде всего, та составляющая образа полета, которая формируется на основе неинструментальной (чувственной) информации. Путем многократных экспериментов в воздухе было установлено, что при выполнении летчиками воздушных маневров происходит существенное изменение их психофизиологических состояний, которое в момент его появления переживается пилотом как помеха.

*Так, – рассказывает Марк Аронович, – на летчика-истребителя во время полета действуют перегрузки до 8–10 единиц. А что такое перегрузка в одну единицу? Перегрузка в единицу – это когда на пилота давит его собственный вес. Соответственно, перегрузка в 5 единиц – пять таких весов. При очень больших перегрузках человек теряет сознание. Эти ощущения для нас крайне неприятны, поскольку являются «возмущениями» для нашего организма.*

Так вот моменты появления и исчезновения «возмущений» связаны, как уже было сказано, с изменением режима полета. То есть, переводя это наблюдение в методический план, летчику было необходимо научиться считывать эти моменты, не относиться к ним как к помехам в деятельности, а использовать как показатели, указывающие на изменение пространственного положения пилотируемого аппарата. Пилот, способный осуществлять такое считывание, не нуждался в дополнительной инструментальной информации, хотя на начальных стадиях его обучения установление соответствия между собственными ощущениями и показаниями приборов было необходимо. По существу летчик обучался двойному перекодированию: он мог на основании

инструментальной информации предвидеть наступление тех или иных состояний и, наоборот, свои психофизиологические ощущения проецировать на показания датчиков самолета.

Таким образом, способность летчика не «прилипать» взглядом к приборам, а оценивать их состояние лишь в ключевых «опорных» точках пилотажной фигуры, умение соотносить показания приборов с собственными ощущениями и мгновенно реагировать на изменение боевой обстановки – вот та учебная цель, на достижение которой была направлена созданная полковником М. А. Кремнем обучающая методика.

Но это лишь общая методическая идея. Для ее действительной реализации было необходимо теоретически рассчитать наборы таких «опорных точек», выразить их в учебных инструкциях и технологических описаниях для работы на тренажерах, обеспечить конвертируемость полученных на земле навыков в действия в воздухе. Объем работ по гражданским меркам просто немыслимый, не говоря уже о сметной стоимости такого предприятия. Маркс Аронович по этому поводу шутит:

*У нас говорили, что вся армавирская промышленность (значительного города в Краснодарском крае) не может компенсировать расходы одного летного училища.*

Итак, исследовательской группе предстояло определить принцип формирования пакета опорных точек, без которого невозможно было перейти к целенаправленному систематическому обучению военных летчиков. Решение, как ни странно, лежало на поверхности. Профессиональная деятельность летчика в условиях полета может быть описана как последовательная серия маневров, фигур высшего пилотажа, из которых, собственно, и состоит полет. «Виразж», «боевой разворот», «бочка», «петля Нестерова» и некоторые другие определения – вот тот словарь, который был положен учеными в основу выделения системы опорных точек. Теперь предстояло их экспериментально зафиксировать.

Для этого в летающей лаборатории было установлено соответствующее оборудование, снимавшее все необходимые психофизиологические показатели: направление взгляда летчика, время его фиксации на приборах, артериальное давление, кислородный обмен. Буквально все, что можно было измерить, регистрировалось специальными датчиками, записывалось и специальной почтой отправлялось для обработки в Москву, в Институт авиационной и космической медицины.

В результате этой сложной и объемной работы была составлена топология опорных точек при выполнении летчиком фигур высшего пилотажа. Понятно, что более «простым» маневрам, например «виразжу», соответствовали две точки, более сложным – «петле Нестерова» – семь. Эта своеобразная

карта «опорных точек» и выступала в дальнейшем ориентировочной схемой деятельности преподавателя при обучении молодых пилотов летному мастерству.

Каковы же непосредственные и отдаленные эффекты использования разработанной Марксом Ароновичем обучающей системы? Прежде всего, следует сказать о прямых следствиях применения методики опорных точек для летной практики курсантов авиационных училищ. Они метафорически описываются при помощи такого всем известного слова, как «свобода». Причем как свободы «от», так и свободы «для». В первом случае свободы от привязанности к стрелкам многочисленных приборов, свободы от зависимости от собственных состояний, свободы от постоянного цейтнота, фрустрирующего летчика и дестабилизирующего полет<sup>3</sup>. Во втором – свободы для контроля воздушного пространства, организации взаимодействия с соседними экипажами, свободы для точного и эффективного выполнения поставленной пилоту боевой задачи.

Вот как в те годы описывал военный корреспондент свои впечатления от фильма, снятого в воздухе специальной, установленной перед лицом летчика кинокамерой: «Курсанты, прошедшие обучение по старой методике, напряжены, взгляд прикован к приборам, лишь время от времени – торопливое движение головой: посмотрел, нет ли по близости самолетов. У курсантов экспериментальной группы взгляд большую часть времени устремлен к горизонту, лица спокойны – они «вслушиваются» в машину, внимательно и быстро осматривают всю приборную доску. Человек летит!» (Орешина, 1981, 3).

Что до более отдаленных следствий, то когда эта методика была внедрена повсеместно, время, необходимое на подготовку к самостоятельному вылету, количество выводных полетов сократились практически в 2 раза, получен миллиардный экономический эффект за счет экономии горючего и сохранения боевой техники, но главное – были спасены сотни человеческих жизней, остановлен нелепый роковой счет.

\* \* \*

В заключение этого небольшого исторического повествования его автору хотелось бы обратить внимание читателей на один очень важный и пока не затронутый изложением контекст научного творчества Маркса Ароновича

---

<sup>3</sup> Феномен фрустрации обусловлен, согласно теории М. А. Кремня, двухкомпонентным составом динамического образа, наличием в его структуре представления и эмоциональной нагрузки (Кремень, 1999, 322).

Кремня. Контекст культурологический. Он позволяет несколько иначе масштабировать деятельность ученого, чем это было совершено нами ранее, путем введения социальных и собственно научных предпосылок.

В культурологической контекстуализации мы исходим из того понимания, что каждая научная активность, в том числе и экспериментальная психология, развиваемая профессором М. А. Кремнем, может быть рассмотрена в структуре объемлющих ее социокультурных практик. Последние понимаются нами не в Марксовом смысле – в виде преобразующих мир и действующих субъектов форм производственной активности, где культуре отводится по преимуществу инструментальная функция, а, скорее, антропологически, когда культура берется как активная среда, пространство реализации индивидуальных и групповых форм человеческой активности. При этом допускается, что между всяким актуальным состоянием культуры и субъективной формой организации индивидов существует относительно устойчивая корреляция. Например, она выражается в том, что целостному состоянию культурных процессов соответствует конкретная субъективная упорядоченность. Эта упорядоченность устанавливается посредством разного рода гуманитарных практик, в том числе и научных, психологических, педагогических. Необходимость постоянной регуляции указанной выше связи продиктована как динамикой культурных процессов, так и изменениями форм индивидуального и группового функционирования (мутациями субъективности).

Нарушения культурного баланса, предвидение возможных деструкций в будущем инициирует участие в социокультурном строительстве самых различных инновационных групп, реализующих соответствующие их самоопределению проекты. При этом, разумеется, поскольку культурное поведение всегда социально и интерактивно обусловлено, деятельность инноваторов не всегда совпадает с их рациональными целями, трансформируется не только системными эффектами взаимодействия, но и влияниями других проектов, постоянно изменяющимися связями в системе культуры в целом. Вот почему культурная практика не сводима к деятельности индивидов и групп.

На уровне отдельных индивидов, таким образом, включение в культурное строительство не всегда обусловлено осознанным выбором ученого, а диктуется, прежде всего, его научной интуицией и практическим чутьем должного, что в автобиографических описаниях фигурирует потом в виде призвания, миссии или божественного провидения. Иными словами, речь идет о той интуиции культурной ситуации, в которой обнаруживает себя человек.

Общепризнанным феноменом современного существования можно считать фактичность беспрецедентной ранее культурной динамики. Одна из трактовок этой динамики базируется на метафорике «неопределенности». Речь идет, прежде всего, об онтологической<sup>4</sup> неопределенности, когда проблемность выбора жизненных ориентаций и оснований действия становится не преходящей характеристикой человеческой ситуации, а сущностью реальности наших дней. Или, говоря словами М. К. Мамардашвили, нам не удастся определить свое действительное положение.

В этих условиях научно ориентированные психологические практики начинают самоопределяться, как нам представляется, в двух основных направлениях: в области психологической реабилитации и «сборки» индивида путем психотерапевтического и психокоррекционного его восстановления (реинтеграции в культуру) и в области педагогического и психосоциального конструирования нового, еще во многом не освоенного человеком опыта существования в условиях неопределенности. По своей направленности это ортогональные психологические практики, и их конкуренция проявляется буквально во всем: методологических предпочтениях, антропологических идеалах, профессиональной этике, критериях эффективности осуществляемой профессиональной деятельности.

Научное творчество профессора М. А. Кремня развернуто, как в этом можно было убедиться выше, во втором направлении. Интуиция ученого обнаруживает те области человеческого существования, где апелляция к привычному миропорядку губительна для человека. В той мере, какой индивид ориентируется на устоявшийся в человекоподобном измерении опыт, у него все меньше остается шансов выжить. Призывы к аутентичности и эксплуатации «внутренних» ресурсов способны лишь утешить, но не решить саму жизненную проблему. Наиболее это очевидно в летном деле, где психология в виде психотерапии просто бессмысленна. Что тогда остается? Работать в опережающем режиме, проникать научной мыслью и действием (экспериментом) в ту область, где еще «не ступала нога человека», создавать для него опоры в грядущем, проектировать новые искусственные психологические органы, которые обеспечат индивиду адекватное складывающимся условиям «опережающее отражение» реальности!

В условиях неопределенности эта форма отражения носит в теории М. А. Кремня имя «вероятностное прогнозирование». Определяя его суть, ученый пишет: «Под вероятностным прогнозированием понимается пред-

---

<sup>4</sup> Онтологическая неопределенность понимается нами не метафизически, а феноменологически, как проблематичность констант сознания, мышления и действия, т. е. деформация интенциональных структур.

восхищение будущего, основанного на вероятностной структуре прошлого опыта и информации о наличной ситуации. Прошлый опыт и наличная ситуация создают почву для построения гипотез о предстоящем будущем, причем каждой из них приписывается определенная вероятность» (Кремень, 1999, 53).

Шаг в сторону исследования неопределенности сделан. И это важный шаг на пути человека к тому опыту, которого никогда в опыте не было.

## ЛИТЕРАТУРА

*Выготский, Л. С.* Вопросы детской (возрастной) психологии / Л. С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. Т. 4: Детская психология. М., 1984. С. 243–385.

*Джерджен, К.* Социальный конструкционизм: знание и практика / К. Джерджен; пер. с англ. А. М. Корбута; под общ. ред. А. А. Полонникова. Минск, 2003.

История психологии Беларуси: хрестоматия / авт.-сост. Л. А. Кандыбович, Я. Л. Коломинский. Минск, 2004.

*Корбут, А. М.* Кеннет Джерджен: логика воображаемого / А. М. Корбут // Джерджен К. Социальный конструкционизм: знание и практика / К. Джерджен; пер. с англ. А. М. Корбута; под общ. ред. А. А. Полонникова. Минск, 2003. С. 3–22.

*Кремень, М. А.* Отражение и вероятностное прогнозирование / М. А. Кремень // Адукацыя і выхаванне. 1999. № 4. С. 53–59.

*Кремень, М. А.* Психологическая структура деятельности оператора в режиме слежения / М. А. Кремень // История психологии Беларуси: хрестоматия / авт.-сост.: Л. А. Кандыбович, Я. Л. Коломинский. Минск, 2004. С. 348–356.

*Кремень, М. А.* Упреждающая адаптация к новым условиям жизнедеятельности / М. А. Кремень // Адукацыя і выхаванне. 1999. № 4. С. 3–22.

*Кун, Т.* Структура научных революций / Т. Кун; пер. с англ. И. З. Налетова. М., 2003.

*Макинтайр, А.* После добродетели: исследования теории морали / А. Макинтайр; пер. с англ. В. В. Целищева. М., 2000.

*Ницше, Ф.* О пользе и вреде истории для жизни / Ф. Ницше; пер. с нем. Я. Бермана // Сочинения: в 2 т. Т. 1 / сост., ред., вступ. ст. и примеч. К. А. Свасьяна. М., 1990. С. 158–230.

*Орешина, Н.* Шаг в небо / Н. Орешина // Правда. 1981. 9 июля.

*Подушко С. В.* Дорогой творчества / С. В. Подушко, Г. И. Уразаев // Вестник противовоздушной обороны. 1967. № 12. С. 40–41.

---

## ФЕНОМЕН КОЛОМИНСКОГО

---

Лицом к лицу  
Лица не увидеть.  
Большое видится на расстояньи.  
*Сергей Есенин*

Прежде чем читатель получит возможность ознакомиться с содержанием нашего небольшого исследования, мы бы хотели сделать несколько предварительных замечаний. Они касаются специфики рассмотрения историко-психологического материала, который будет взят не столько как прояснение концептуальных построений одного из основателей белорусской психологии, сколько как реконструкция смысла социокультурных деяний этого ученого, которые, разумеется, обнаруживают себя и в концептуальной активности их создателя, однако ею не исчерпываются. В этой связи наше исследование приобретает «телескопический» характер, который невольно игнорирует «мелкие» детали, вполне достойные рассмотрения на «расстоянии вытянутой руки» или под микроскопом. Совершенная нами здесь операция может быть названа определением масштаба описания, или «масштабированием», которое П. Рикёр назвал «оптической метафорой». «Изменяя масштаб, – писал он, – мы вовсе не видим те же вещи крупнее или мельче... Мы видим разные вещи... Это ряды, различные по своей конфигурации, по причинно-следственным связям» (Рикёр, 2004, 297).

Масштабирование, кроме калибровки, еще и рамочное установление, специфическое встраивание феномена в воображаемый контекст прошлого, налаживание интеркорреляций с деяниями эпохи, разделяемыми сообществом идеалами и верованиями, траекториями предшественников и современников. И кроме этого, всегда и ре-масштабирование – размещение феномена в настоящем, в тех связях и отношениях, которые создают нашу собственную ситуацию, активно вовлекая в ее строительство реконструированный культурный предмет. Без второй методологической операции, без этой предельной актуализации культурный феномен уплощается, превращается в музейный экспонат и умерщвляется через сакрализацию. Отношение же, возникающее между двумя обозначенными пространствами масштабирования, создает необходимое напряжение, формирует драматическую коллизию исторического нарратива.

Наше исследование носит критический характер. Однако эта критика особенная. Ее функция определяется острым осознанием того факта, что внутри любой научно-психологической традиции всегда недостает средств для анализа «собственной легитимности – своих сильных сторон, своих слабостей, ограничений и умолчаний» (*Джерджен, 2003, 137*). Для этого необходим рефлексивный взгляд, способный не подавить присущую традиции внутреннюю чувствительность к благу, а, наоборот, амплифицировать ее потенциал, смысл и специфическую форму культурной жизни.

Своеобразием нашего взгляда на анализируемый материал будет внимание к тому, что принято называть «социальным эффектом». То есть мы будем обсуждать с читателем не столько целесообразные действия героя нашего рассказа, сколько побочный продукт этих усилий, их непреднамеренные результаты, т. е. то, что имеет непрямой характер и сообразуется с «социальным действием» (*Вебер, 1990, 602*). То есть мы будем обращать внимание на социальные и культурные следствия деятельности ученого, обнаруживать его следы за пределами собственно исследовательских ситуаций и понимаемых узко научных отношений.

Фигура одного из самых известных в стране ученых – явление знаковое. Хочет он сам того или нет, но, став публичной личностью, превратившись в культурный символ, он ведет теперь в этом качестве вполне самостоятельное существование, выступая то эталоном научности, то торговой маркой, а то и разменной монетой в досужих разговорах. У символов своя жизнь, она не подчиняется природным законам и привычной хронологии. Древние греки считали, что существует два времени: для обыкновенных людей – профанное, преходящее; для богов и героев – священное, вечное.

В этом исследовании речь будет идти не столько о реальном человеке Якове Львовиче Коломинском, сколько об особой символической конструкции, история которой имеет имманентную логику, способную корректировать бытие своего прототипа. Таким образом, мы будем размышлять о личности Якова Львовича Коломинского за «пределами организма», выводить значение его действий из структуры тех отношений, которые формировали историческую мизансцену психологической науки и, соответственно, создавали динамику среды, вызывая к жизни «новые формы психических процессов» (*Лурия, 1971, 37*). Они, в свою очередь, обретая объективный статус, как кенотипы (образы будущего) наполняли собой культурное пространство, искали и находили подходящий человеческий материал.

Обсуждая, таким образом, представленный предмет, смещая и трансформируя контексты, мы попытаемся поставить ряд вопросов о белорусской психологической науке, ее практике, актуальном состоянии и возможных

перспективах. Мы не исключаем также, что наше имагинативное предприятие реализуется таким образом, что в его перспективе личность ученого приобретет новое значение и смысл. Контекст и оптика определяют многое, если не все.

\* \* \*

XX век, первый полноценный век существования психологической науки, явил миру, как это писали недавно, блистательную плеяду ученых, чье обаяние мы ощущаем до настоящего времени. Благодаря их усилиям психология не только обогатила культурный ресурс человечества, но и в значительной степени оформила современную редакцию культуры. Нет нужды называть эти имена. Они у всех на слуху. Но одно из них для нас, жителей Беларуси, звучит особенно притягательно. Это имя нашего земляка, Льва Семеновича Выготского, чье столетие совсем недавно, как кажется, отмечалось.

Между тем, родившийся в Орше и выросший в Гомеле, Выготский обязан нашей земле лишь происхождением. Практически вся его научная жизнь (за исключением сравнительно короткого гомельского периода) прошла в России и была связана со становлением и развитием советского политического проекта. И, хотя значение творчества Льва Выготского выходит далеко за рамки этой супер-утопии XX в., тем не менее, именно она определяется Выготским в «Историческом смысле психологического кризиса» как тот исторический вызов, на который отечественная психология просто обязана была дать оперативный ответ.

Так у нас возникает возможность видения феномена Выготского как сложно опосредованного беспрецедентной задачей – созиданием человека нового социалистического будущего. Отсюда, кстати, и особый акцент в его педологических работах на «развитии» как «развивании», социогенетическая устремленность в целом. Но главное, конечно же, в другом. Главное в марксистском методе, который, как учил Выготский, «есть не школа среди школ, а единственная истинная<sup>1</sup> психология как наука; другой психологии, кроме этой, не может быть. И обратно: *все*, что было и есть в психологии истинно научного, входит в марксистскую психологию: это понятие шире, чем понятие школы или даже направления. Оно совпадает с понятием научной психологии вообще, где бы и кем бы она ни разрабатывалась» (Выготский, 1982, 435).

---

<sup>1</sup> Подчеркнуто нами. – А. П.

С развиваемой здесь нами точки зрения, участие в строительстве нового общества не компромисс ученого, как это иногда пытаются представить политически ангажированные историки психологии, а увлекательная перспектива, наполненная смыслом социальная практика. Проект общественного переустройства формирует ситуацию Выготского и его школы, создает культурный горизонт, благодаря которому гений ученого обретает необходимое ему пространство реализации. И дело не только и не столько в несомненной талантливости этого человека, сколько в случае, удачном совпадении таланта и общекультурной тенденции.

Для отечественной психологической науки личность Льва Семеновича Выготского парадигмальна. Парадигмальна в двух смыслах. Во-первых, он предложил сообществу систему образцов научного понимания, суждения и действия, с оглядкой на которую все последующие психологи прочерчивали собственные траектории. И, во-вторых, Выготский сформировал научную школу – сообщество профессионалов, обладающих комплексом согласованных ценностей и смыслов, единством «социального языка» (*Бахтин, 1975, 76*), владение которым выступало и выступает главным, если не единственным, критерием принадлежности к культурно-историческому направлению в психологии.

Значение языка в актах социальной идентификации нельзя недооценивать. Мы практически безошибочно узнаем в повседневном общении носителя иной национальной культуры. Чужак всегда легко отличим по тому, как он говорит, по акценту, по интонациям, по особенностям телесных поз и жестов. Так же и в науке. По характеру употребления профессиональной лексики специалисты определяют направление, в котором работает ученый, равно как по смеси языков («трасянке») – дилетантов.

Выготский и его ученики создали легко идентифицируемый язык психологического сообщества. В значительной степени этот язык был принят большинством советских психологов, превратившись из локального арго в общезначимого посредника. Перефразируя мысль Леонида Радзиховского о Фрейде, мы сегодня вправе сказать, что вся отечественная психология жила (и живет) на проценты с капитала, заработанного Львом Семеновичем Выготским. Однако любой проект когда-нибудь заканчивается. Проект Выготского не является исключением. Сказанное не означает, что мы придаем сделанному Выготским сугубо музейный статус. Символы не живут, как мы уже определили выше, в профанном времени и пространстве. Но нельзя также не видеть и того факта, что сегодня идеи Выготского вовлекаются нами в совершенно иные научные и культурные обстоятельства.

Первое появление на научно-психологическом поприще Якова Львовича Коломинского – время шестидесятников, «эпоха великих иллюзий» и отчаянных попыток реанимации социалистического общества. Это время рождения в нашей культуре, в том числе и отечественной психологии, огромного количества новых идей и людей, время трещин в «железном занавесе» и обнаружения эффектов продуктивности межкультурного научного диалога. Об этом времени Яков Львович вспоминает так:

*«В аспирантуру я поступал, по-видимому, дважды... Поскольку у нас в Белоруссии в то время не было ни одного доктора наук, то на учебу в аспирантуру посылали в Москву или Ленинград. В Москве Лидия Ильинична Божович, узнав, что у меня есть опубликованная статья о работе с детьми в школе-интернате, а она тогда вела близкую научную тему, взяла меня к себе. Я поехал к ней на Преображенку, она была больна, но строго спросила: “Ну, что, Яша, Вы смелый человек?” Я на всякий случай говорю: “Смелый”. “Тогда, – говорит она, – давайте попробуем заниматься социометрией”. Она познакомила меня с текстами Я. Морено<sup>2</sup>...» (Коломинский, 2008, 74).*

Яков Львович из ученых призыва первой «оттепели», и, прежде всего, в этом контексте, на наш взгляд, следует видеть феерию его удивительно-го, причем не только по белорусским меркам, научного успеха. Рейтинг работ Коломинского в те годы, а это можно легко проследить по индексу цитируемости – принятому в научном сообществе критерию значимости научных достижений, достаточно высок даже по меркам Советского Союза, не говоря уже о Белоруссии.

Правомерно ли методологическое решение, предложенное нами, допускающее проведение параллели между личностью Льва Выготского и Якова Коломинского? Применяемый нами метод символической реконструкции не позволяет выводить следствия из биографических реалий, хотя здесь есть много фактологических оснований (Яков Львович, например, как и Выготский, провинциал, родом из покрытой ныне чернобыльским пеплом Наровли). Скорее всего, да, поскольку логика подхода апеллирует не к жизненной фактичности, а к изоморфности социальной ситуации или контекста поведения этих ученых. Этот контекст – великие исторические

---

<sup>2</sup> Наш подстрочный комментарий для читателя, который незнаком с реалиями тех лет. За обращение к работам американского психолога Я. Морено незадолго до описываемых событий можно было получить уголовное наказание и общественное порицание за «низкопоклонство перед Западом».

социальные утопии, которые далеко не всегда совпадают с легитимными политическими установками. Так же, как талант Выготского был захвачен мощным призывом социалистической революции, дар Коломинского оказался индуцированным романтизмом 1960-х, его энергетикой и поэтикой.

Прием контекстуальной аналогии позволяет нам использовать схему анализа жизнедеятельности Выготского для понимания феномена Коломинского. С помощью этой оптики начинают проступать черты сходства и в результатах осуществленного ими. То, что, например, выделяет сегодня Коломинского из немногочисленной, но весьма разнообразной когорты белорусских психологов старшего поколения, – это созданное им сообщество единомышленников. Мы говорим, конечно же, не о формальном количестве аспирантов и докторантов, коллег-единомышленников, хотя и это конечно важно<sup>3</sup>. Речь о втором аспекте парадигмальности Выготского, о том языке, обучению которому Яков Львович всегда уделял и уделяет неизмеримо много (как кажется аспирантам) внимания. Для школы Коломинского это язык созданной и разработанной им теории общения. Забота о поддержании общего символического мира-языка, его постоянном использовании в актах научного обмена, как мы отмечали выше, есть существенный, определяющий признак научной школы. Наверное, не случайно среди кумиров Якова Львовича Беджамен Ли Уорф и Эдвард Сэпир. Значимость этого, казалось бы, сугубо лингвистического интереса начинаешь понимать, когда обнаруживаешь поразительную ограниченность оппонентного круга, представленного в работах многих наших белорусских психологов. В списках использованной ими литературы редко звучат голоса индисциплинарных специалистов, представителей мировой художественной культуры...

Для Коломинского мировая литература, и в особенности художественная, не столько допустимый в любом исследовании метафорический перенос, сколько особенность его психологической аналитики, если угодно, квинтэссенция метода:

*«Позднее, в порядке самонаблюдения, я заметил, что у меня многие понятия имеют, так сказать, двойную экспозицию. С одной стороны, это строгое научное понятие, а с другой – художественный образ. Например, “феномен Шахерезады”. Или “феномен Перикла”. Когда-то Перикл готовился к переизбранию. Это было время античной демократии, и люди голосовали такими глиняными черепками, которые назывались “остраконы”. Отсюда слово “остракизм”. Написанные на глиняных черепках имена означали недоверие избирателей. И вот идет Перикл по Афинам и его останавливает один свободный житель Афин и говорит: “Добрый человек,*

---

<sup>3</sup> Под руководством Я. Л. Коломинского защищено около 50 кандидатских и 7 докторских диссертаций (Коломинский, 2008, 77).

помоги мне имя написать. Я-то сам грамоте не обучен”. “А чье же ты имя хочешь написать”, – спросил Перикл. “Разумеется, Перикла”, – ответил гражданин. “А что же он тебе плохого сделал?” – удивился Перикл. “Да ничего плохого, просто надоело слушать, как его все восхваляют”. Вот я и говорю, что если ты хочешь создать в коллективе изолированную личность, то ты его не ругай, хвали. Так мы получим “отверженного”. Это и есть “феномен Перикла”. Или еще одно понятие: “персоногенная ситуация развития”. Здесь мне на ум приходит еще один образ. У Глеба Успенского есть такая новелла про одного человека, который оказался в Лувре. Там, увидев изображение мадонны, или Рафаэля или Леонардо, упал перед ней на колени. С тех пор его жизнь радикально изменилась. Или, скажем, у мальчика Пешкова, будущего Горького, в “Выпрямило”, так, кажется, назывался его рассказ с описанием избия работника. “С меня как будто содрали кожу”, – писал Алексей Максимович» (Коломинский, 2008, 76).

И еще:

«[В психологии] меня беспокоит некоторое засилье арифметического высокомерия. Некоторые авторы этой ориентации полагают, что применение или статистических методов автоматически гарантирует им научную обоснованность. Любят цитировать химика Больцмана: “Во всякой науке истины столько, сколько в ней математики”. Я перефразировал это утверждение: “В психологии столько правды, сколько в ней поэзии”» (Коломинский, 2008, 77).

Распространению научной коммуникации в белорусском психологическом сообществе препятствует, как нам представляется, несколько обстоятельств. Первое – это зачарованность многих ученых «природой» психического, неминуемо приводящая их к наивному позитивизму и научному одиночеству. Считается, что главное в исследовании – эксперимент и измерение. А вот его тематизация, концептуализация и интерпретация в легитимном научном языке вторична и произвольна. Но прислушаемся к Витгенштейну: «Существование экспериментального метода позволяет полагать, будто мы располагаем средством справиться с беспокоящей нас проблемой; однако проблема и метод лежат в разных плоскостях» (Витгенштейн, 1994, 319). Лингвистический поворот в научном мышлении, произведенный Людвигом Витгенштейном и его последователями, говорит как раз об обратном – проблеме как речевом продукте. Или, другими словами, проблема всегда есть интерпретация.

Изложение сути лингвистического поворота, этого онтологического преобразования в гуманитарных науках – тема, требующая отдельного места и времени. Здесь мы лишь укажем на значимую для данного изложения

позицию австрийского мыслителя. Витгенштейн говорит о том, что значение слова вырабатывается внутри специфических языковых игр, о том, что оно располагается не в пространстве индивидуальных психических миров, а в пространстве общественного соучастия. Как это близко к провозглашенному Выготским общему генетическому закону культурного развития: «Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва – социальном... как категория интерпсихическая» (*Выготский*, 1983, 145). Не случайно в основании почти всех известных научных направлений лежит длительная коллективно-коммуникативная практика, как правило методологический семинар<sup>4</sup>.

Второе препятствующее становлению научных традиций обстоятельство – абсолютизация моментов стихийности в процессах генерации языка. Рациональной формой этой абсолютизации выступает весьма распространенное мнение о том, что создателем национального языка, например, является народ. При этом под народом чаще всего понимают «простых» «малообразованных» людей. Однако в какой мере эту формулу можно распространить на все культурно-языковые ситуации? Народ, конечно же, участвует в создании языка, вырабатывая его фактуру, исходный материал, если угодно. Но язык как кодифицированную культурную форму создает интеллектуальная элита сообществ и ее лучшие представители. В России – это Пушкин, в Беларуси – Янка Купала и Якуб Колас, в Израиле – Бен-Иегуда. Понятно, что одних усилий такого рода героев недостаточно. Необходимы благоприятные общественные условия: активность образования, средств массовой информации, политическая воля.

Точно так же и в науке. Ключевая роль в создании профессионального языка научного сообщества принадлежит лидерам научных направлений. Они не только определяют систему основных категорий языка и правила их использования, но и реально практикуют язык, взаимно координируя значения в ходе их употребления в средах генерации языка – кафедрах университетов, научных лабораториях. Профессиональный язык сообщества – главное условие возникновения научного предмета. Язык в этом случае является средством его кристаллизации, специфическим оптическим устройством. Вне научного языка предмета попросту нет. Те психологические видения, которые возникают у нас в повседневной жизни, формируются в силовом поле обыденного (национального) языка. Утверждение же научного предмета, как считал Альфред Шюц, связано с переконструированием продуктов житейских представлений, возникновением конструкторов второго порядка или областей конечных значений (*Schütz*, 1945, 533). К таковым мы относим системы научных понятий. Переструктурирование значений представляет

---

<sup>4</sup> Семинар Льва Ландау, по воспоминаниям его участников, работал 27 лет.

в своей основе специфически организованное социальное языковое взаимодействие. Возникающий в согласованных научных интеракциях лингвистический феномен не только генерируется сообществом профессионалов, но и поддерживается ими в течение некоторого времени. Кризис научных школ, которого пока не удалось избежать никому, часто проявляется в фактах ревизии языка. С этой точки зрения основная причина затруднений многих молодых белорусских психологов при определении предмета и метода исследования не в их когнитивной недостаточности, а в отсутствии или аморфности социальных идентичностей, научных групп, вне которых происходит размывание границ профессионально-психологических языков.

Третья причина недооценки роли профессионального языка и следующей за этим слабости белорусских психологических школ – господствующее в профессионально-психологических кругах представление о научной деятельности как об эманации уникального одинокого творческого сознания. (Поразительная верность Декарту!<sup>5</sup>) Момент социальной организации, научного менеджмента, содержательного группового общения не рассматривается нашими учеными-психологами как важнейшее составляющее научного творчества. И это несмотря на то, что в современной науке постоянно акцентируется момент социальной кооперации ученых, указывается значение фактора управления ею в научном производстве. Для типовой белорусской психологии ситуация в целом, к сожалению, не меняется. В зоне ее ближайшего развития находится осознание того факта, что давно позади век ученых-одиночек, что сегодня успех определяется, кроме всего прочего, умением объединить вокруг себя преданных делу и идее людей. Не себе лично и не учреждению, в котором нас застает, как правило, случайно жизнь, а той сверхзадаче, которую вырабатывают объединенные лидером продуктивные научные сообщества. В Беларуси Коломинский это понял одним из первых.

*«Я думаю, что научное движение только и возможно сегодня через становление научных школ. Сегодня одинокий мыслитель проблематичен во многих отношениях. Во-первых, это говорит о его собственной манере, о том, что он замкнул на себе все. Это не продуктивный путь развития» (Коломинский, 2008, 77).*

---

<sup>5</sup> В своих методологических построениях, ключевых для новоевропейской науки, Декарт исходил из убеждения о том, что «в произведениях, где отдельные части написаны несколькими мастерами, нет того совершенства, как в тех, над которыми работал только один. Так, мы видим, что здания, задуманные и завершённые одним архитектором, обычно красивее и стройнее тех, над перестройкой которых трудились многие, используя притом старые стены, построенные для других целей» (Декарт, 2006, 98).

В 60-е годы прошлого века особую популярность в белорусских психологических кругах приобрела идея общения. Яков Львович, вспоминая это время, любит говорить: «Заболело общение». Что это за странная болезнь? Какая социальная проблема обозначается этой медицинской метафорой? Рискнем предположить, что обостренное социальное чутье Коломинского точно фиксирует или, вернее, предчувствует резкое изменение в общественной жизни: смягчение риторики «светлого будущего», повышение ценности приватного мира человека, его микросоциального окружения, смыслов актуально протекающей жизни, всего того, что ранее приносилось в жертву Молоху Грядущего. Это значит, что масштабные исследования Коломинским феноменов малых групп, характеристик межличностного общения и взаимодействия могут быть рассмотрены не просто как предмет интуитивно реализуемого любопытства ученого, а как наполненный смыслом социальный жест, означающий не только обнаружение поворота в жизненных ориентациях сообщества, но и осуществление практики этого поворота. Точно по Вygотскому!

Разработки Якова Львовича Коломинского и его учеников выступили механизмом и инструментом конструирования новой социальной реальности, в которой происходило утверждение особой формы человеческого мира, выделение микросоциальности (семьи, группы детей, педагогов, дружеской компании), которые теперь уже не были подструктурой (ячейкой) целостной системы «большого общества», а приобрели, в том числе и благодаря усилиям Коломинского и его учеников, вполне паритетный «большому обществу» статус. В этом новом микрокосме стали вращаться самые разные социальные тела: концепты, объекты, предметы, практики. Из этого символического универсума последователи Якова Львовича стали черпать смыслы своих научных прагматик. Такого рода «коперниканский» поворот нельзя недооценивать. Это было абсолютно точное попадание в «яблочко», эпицентр общественной ситуации. Исследования Коломинского 1960-х – четкое обозначение границы завершенности старого социального проекта и начала строительства нового, которому вскоре припишут, как мы понимаем сегодня, не самое удачное имя: «Возвращение к подлинному Ленину».

Выработанные в лаборатории Коломинского новые ценности и установки посредством образовательной машинерии проникали в массовую педагогическую практику, и что самое важное, в процессы и институты первичной социализации: семейное воспитание и детские сады. Туда, где формируются основы основ человеческой личности, базовых социальных отношений. Коломинский предложил сообществу реальную программу социального переустройства, и это, на наш взгляд, впервые очертило феномен Коломинского, обусловило массовый интерес к его творчеству в Советском Союзе и за рубежом.

Новая ситуация, как известно, возникла в нашей стране в середине 1980-х. Это время историки назовут «второй оттепелью», а современники – «перестройкой». Вакуум смысла, образованный явно затянувшимся застоём, формировал новый вызов интеллектуальной ситуации советского социума. Ответ требовался незамедлительно. И вызов был принят. Автор этих строк на одной из научных конференций, проходившей в те дни, видел группу молодых людей, которые, невзирая на весеннюю распутицу и скудный учительский заработок, приехали из витебской глубинки в белорусскую столицу с одной лишь целью – послушать на заключительном пленуме выступление профессора Коломинского. Они так и сказали: «А кого еще слушать?!» В полумраке огромного зала Дома учителя Яков Львович размышлял о сложном внутреннем мире человека, уникальности личности, самооценности детской культуры, ее специфике и автономии. Напряженное внимание аудитории свидетельствовало: слова снова точно ложились в цель. В перерыве впечатленная происходящим группа витебских учителей спорила о педагогическом гуманизме, психологической компетентности, продолжая тему, начатую Яковом Львовичем. Заметьте, говорили не о зарплатах и снижении учительского статуса, а об изменении в школе педагогических отношений. Такое дорогого стоит.

Сегодня вполне обоснованным выглядит предположение, что то массовое общественно-педагогическое движение, которое началось у нас в Беларуси в период перестройки и которое вскоре обрело форму «педагогика сотрудничества», во многом было идеологически и концептуально подготовлено социально-психологическими и педагогическими разработками Якова Львовича Коломинского и его преемников, их активным участием в социальной жизни страны. Пик массового учительского интереса к работам Коломинского и его кафедры, по нашим наблюдениям, приходится именно на годы «второй оттепели».

Одновременно происходит и смена приоритетов в исследованиях интенсивно развивающейся «Школы Коломинского». Если на этапе 1960-х гг. в категориальной паре «коллектив – личность» интерес белорусских ученых концентрировался на первой ее части, то в 1980-е гг. все проблемы группы начинают интерпретироваться сквозь фокус личности и по причастности к ней. Центрация общественного внимания на индивидуальной личности, ее автономии и неограниченных возможностях, кроме очевидного социального акцента, имела и еще одно немаловажное следствие. Научное и педагогическое сознание в нашей стране в результате неустанной просветительной работы Коломинского оказалось подготовленным к восприятию необычно-

го для наших широт опыта: учений Карла Роджерса и Абрахама Маслоу, Виктора Франкла и Бруно Беттельгейма, словом тех, кого сегодня историки психологии объединяют посредством очень широкой метафоры «гуманистическая психология». Пропедевтическая работа, начатая Лидией Ильиничной Божович в Москве, была успешно продолжена ее учеником Яковом Коломинским в Белоруссии. О таком качестве научного взаимодействия сегодня в Беларуси мы можем только мечтать.

\* \* \*

Резкое изменение социальной и политической ситуации в 1990-е гг. вновь поставило вопрос о миссии психологической науки в независимой теперь Республике Беларусь. В рамках какого проекта ей теперь развиваться? Западного? Восточного? Собственного? Каковы его контуры и перспектива? 1990-е – трудные годы. Мы переставали быть интеллектуальными иждивенцами России, но и новых оснований для собственных действий нам явно не хватало. Многие профессиональные психологи начали активно прагматизироваться, осваивать рыночные условия и их моральный кодекс. Прежде единое психологическое сообщество прямо на глазах дробилось, распадалось на множество мелких, каждое из которых становилось вполне самостоятельным. У всех свои интересы и локальные авторитеты. Кризис прежней ориентации на общий профессиональный мир виден невооруженным глазом. Новую формулу общего порядка пока никто не предложил, да и вряд ли это возможно на прежних основаниях цельности.

Пока же никто никому не интересен. Выходят из печати монографии ученых, их читают только сами авторы с рецензентами. Сборники наших научно-психологических трудов злые языки окрестили «братскими могилами». Все лежат рядом (рядоположены) и безразличны друг другу. Очевидно, что мы оказались лицом к перспективе поиска новых форм профессиональной общности, в которых единство не будет ассоциироваться с единообразием.

На этом фоне странным парадоксом выглядит пандемия психологической подготовки. Глядя на мультиплицирующиеся психологические факультеты и кафедры, можно подумать, что наша страна спешно готовится к какой-то психогенной катастрофе, для чего и рекрутируются соответствующие специалисты. Уже сегодня по числу профессиональных психологов мы выходим на одно из ведущих мест в мире. Любые рациональные объяснения происходящего гибнут от сознания собственного бессилия. Омассовление психологического образования и науки чревато, в свою очередь, неминуемым снижением общего профессионального уровня. Наши кандидатские

диссертации порой с трудом дотягивают до уровня прежних дипломных работ. Процветает плагиат и провинциальная ограниченность. Все это не может не тревожить.

На новом социальном фоне обнаруживаются и изменения в социальной практике Я. Л. Коломинского. Эмпирически новации проявляются, на наш взгляд, в нескольких, в разной степени реализованных, начинаниях. Во-первых (на это в начале 1990-х немногие обратили внимание), профессор Коломинский начал активно читать все свои основные курсы на белорусском языке. В ответ на недоуменные вопрошания, непонимание, указания на не развитость научно-психологического дисциплинарного словаря Яков Львович неизменно отвечал: «Создавайте!» Им и его последователями в короткое время был сделан очень существенный вклад в культурную программу национального возрождения Беларуси, к сожалению, вовремя не оцененный и не поддержанный широким сообществом.

Во-вторых, это первая серьезная заявка на создание в нашей республике научно-психологической печати. Речь идет об известном в республике журнале «Псіхалогія», который Яков Львович редактировал до последнего времени. Сегодня нет недостатка в критике этого пробного шага. И в ней, разумеется, есть рациональное зерно. Но тот, кто хоть раз пытался издать у нас в Беларуси, нет, не регулярный журнал, а хотя бы тематический сборник, знает сколь не простое это дело. Пишущих психологов у нас можно с помощью пальцев одной руки пересчитать, а тексты остальных не только править, переписывать приходится. Каждодневный редакторский труд, незаметный и изнурительный. Кто и когда брал его в расчет, однако без этой сложноорганизованной работы становление профессионального психологического дискурса в нашей стране труднопредставимо. Сегодня Яков Львович мечтает о регулярной телепередаче...

И наконец, в-третьих, это создание концептуального контура нового направления исследований, выделение и для себя, и для сообщества особого предмета – «психологической культуры». Яков Львович очень осторожно выговаривает связанные с ним идеи. Конечно, это еще не строгие понятия, а, скорее, концепты, контексты, образы, их первичная символизация, игра воображения. К ним еще нельзя подходить с требованиями законченного продукта. Это только у научных «парвеню» результат известен до начала всякого исследования. У нормального ученого понятие в конце процесса. Ведь на становление нужно время, переговоры, концентрированные усилия, сопричастность учеников и, наконец, та самая общественная ситуация, о которой мы упоминали выше.

Сегодня слова Якова Львовича звучат как проповедь. Он говорит, говорит упорно, много лет подряд, не обращая внимания на непонимание и социальную глухоту. Его голос едва слышим в рекламной какофонии массовых представлений.

Какая социальная программа стоит за его жестом? Ностальгия по ценностям ушедших эпох? Протест против растущей утилитаризации и формализации человеческих отношений? Донкихотство? Или может быть новая обостренная чувствительность, в которой интуиция Мастера вновь предвосхищает свое время?

## ЛИТЕРАТУРА

- Бахтин, М. М.* Вопросы литературы и эстетики / М. М. Бахтин. М., 1975.
- Вебер, М.* Избранные произведения / М. Вебер; пер. с нем., сост., общ. ред. и послесл. Ю. Н. Давыдова. М., 1990.
- Витгенштейн, Л.* Философские работы: в 2 ч. Ч. 1 / Л. Витгенштейн; пер. с нем. М. С. Козловой и Ю. А. Асеева. М., 1994.
- Выготский, Л. С.* История развития высших психических функций / Л. С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. Т. 3. М., 1983.
- Выготский, Л. С.* Исторический смысл психологического кризиса / Л. С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. Т. 1. М., 1982.
- Декарт, Р.* Рассуждение о методе / Р. Декарт; пер. с лат. В. В. Соколова // Сочинения / Р. Декарт. СПб., 2006. С. 93–131.
- Джерджен, К.* Социальный конструкционизм: знание и практика / К. Джерджен; пер. с англ. А. М. Корбута; под общ. ред. А. А. Полонникова. Минск, 2003.
- Коломинский, Я. Л.* О времени и о себе / Я. Л. Коломинский // Адукацыя і выхаванне. 2008. № 11. С. 72–79.
- Лурия, А. Р.* Психология как историческая наука (к вопросу об исторической природе психологических процессов) / А. Р. Лурия // История и психология / под ред. Б. Ф. Поршнева, Л. И. Анцыферовой. М., 1971. С. 36–62.
- Рикер, П.* Память, история, забвение / П. Рикер; пер. с франц. И. И. Блауберг [и др.]. М., 2004.
- Schütz, A.* On multiple realities / A. Schütz // Philosophy and Phenomenological Research. 1945. Vol. 5. № 4. P. 533–576.

---

## ПСИХОЛОГИЯ В УСЛОВИЯХ ДЕСТРУКЦИИ СИМВОЛИЧЕСКОГО ПОЛЯ<sup>1</sup>

---

Я знаю все, но только не себя.

*Франсуа Вийон*

**Р**абота историка психологии не может быть сведена ни к объективной фактографии, ни к простому воспроизведению в своем повествовании тех или иных самопрезентаций ученого. Все это, равно как и многое другое, с чем имеет дело аналитик, есть исходный материал, предмет специфической критической рефлексии, результатом которой должны стать новые определения, причем желательно неожиданные для его адресата. Здесь, как и в любом другом научном исследовании, работает критерий, предложенный В. А. Петровским, согласно которому научные результаты, если они, конечно, претендуют на нетривиальность, информативность и значимость, должны отличаться от типичных представлений обычных людей, «прогнозов, которые могли бы давать „независимые эксперты“» (*Петровский, 1997, 43*). В противном случае – зачем исследовать?

В то же время из того обстоятельства, что в историческом описании мы всегда имеем дело с реконструкцией, вытекает, как минимум, одно немаловажное следствие – необходимость обращения внимания на производительность самих интерпретативных схем историка, тех контекстов, в которые он вовлекает «исторические факты». Устойчивость самих принципов интерпретации – залог воспроизводства предметов описания, а значит, и тех ситуаций, в границах которых описываемые предметы обрели свое существование. Таким образом, реконструкция не есть нечто трансцендентное (внеаходимое) жизненному порядку, она сама – момент этого порядка, и тот социокультурный динамизм, который мы все сегодня в той или иной степени ощущаем – не может не отразиться в способах исторического анализа, например, диверсификацией аналитических стратегий. В частности, это означает, что историческая работа в новых условиях требует «реконструкции совсем иного рода, нежели та, которую мы сейчас в основном

---

<sup>1</sup> В очерке использованы материалы интервью, данного Е. С. Слепович ее автору 29.03.2006.

наблюдаем» (Дьюи, 2001, 8). Применительно к данному исследованию это означает некую исходную работу аналитика с интерпретативными схемами, которая была бы способна вызвать к жизни и новую фактографию.

Ключевым здесь выступает положение, выдвинутое М. Г. Ярошевским, о том, что история психологии не должна удовлетворяться идейными реконструкциями истоков знаний и условий, в которых они были получены. Задача должна состоять в изучении «истории деятельности людей науки по созданию и реализации исследовательских программ», однако, считал ученый, «написание такой истории – дело будущего» (Ярошевский, 1985, 24).

Форма историко-психологической реконструкции, которую мы хотим апробировать в этой работе, может быть названа «прагматической аналитикой», ставящей во главу угла две категории – «действие» и «ситуацию». Апелляция к первой из них заключается в относительном безразличии реконструкции к содержанию анализируемого материала. То есть расшифровке будет подлежать не столько сообщение, содержащееся в высказываниях, статьях, монографиях интересующего нас ученого, «не то, о чем говорит этот текст, сколько то действие, которое этот текст совершает» (Грязнова, 2001, 17).

Истоки прагматической аналитики обнаруживают себя, в частности, в исследованиях английского философа Джона Остина, обратившего публичное внимание на креативную функцию человеческой речи, на то, что в наших высказываниях мы не только описываем мир, но и творим его. Именно Остин ввел в аналитический обиход термин «перформатив». «Это название, – писал он, – производно от “perform” (представлять, осуществлять, исполнять) – обычного глагола в сочетании с существительным “действие” (action): оно указывает на то, что произнесение высказывания означает совершение действия, и данном случае неверно думать, что имеет место простое произнесение слов» (Остин, 1999, 16). Если традиционный исторический анализ высказываний ученого всегда содержит в себе «установку подозрительности», обнаружения того, что осознанно или не осознанно «утаивается», то к перформативам этот способ рассмотрения не применим. «Как и любое человеческое действие или поступок, перформатив может быть *успешным* (удачным, эффективным) или *неуспешным*, но никак не истинным или ложным» (Улановский, 2004, 92).

В то же время отличие нашего анализа от того решения, которое предлагал Остин, будет состоять в ограничении субъективной редакции действия, полагании высказывания в виде функции ситуации, а не эманации целевых, аффективных или нормативных «внутренних» условий актора. Рассматриваемое нами ситуационное отношение нельзя понимать как механическую сумму индивидуальных акций или интеракций. Ситуация – это всегда в том числе и их производное, системный эффект взаимодействия, а не результат. В итоге смысл действия конституируется (или корректиру-

ется) в значительной степени контекстом ситуации. Ситуация сама есть значение. «Какова бы ни была действующая единица, – пишет один из идеологов ситуационизма Блумер, – индивид, семья, школа, церковь, деловая фирма, профсоюз, законодательный орган и т. д., любое конкретное действие формируется в свете той ситуации, в которой оно происходит» (Блумер, 1984, 177). Согласно этому положению люди действуют прежде всего в отношении ситуаций и в их контексте. В то же время культурные значения и смыслы не только создаются в ходе социальной интеракции, но и «меняются или пересматриваются в процессах интерпретации через опосредованное символами взаимодействие индивидов, способных к саморефлексии» (Макаров, 2003, 54).

При этом следует учитывать, что культурные, социальные и институциональные факторы составляют не только символический ресурс ситуационного определения, но и формируют пространство возможностей, в пределах которого индивиды осуществляют свои инициативы. Выше мы указали на *эффективность* человеческих взаимодействий, отделив их от *результативности*. Такого рода различение важно еще и в плане ограничения целерациональных трактовок ситуационного производства. На близкое обстоятельство в свое время указывал Ж.-П. Сартр, анализируя работу Ф. Энгельса «Крестьянская война в Германии». Сложившуюся в период реформации ситуацию Сартр трактует не как результат сознательного ее конструирования участниками, а как незапланированный и неожиданный для социальных акторов эффект: «Существование многих не объединенных между собой местных движений, из которых каждое, будучи *отличным* от других, избирало свой собственный образ действий, уже достаточно для того, чтобы от каждой группы ускользал истинный смысл ее дела. Это не означает, что дело как реальное воздействие людей на историю не существует: просто достигнутый результат, даже если он и соответствует поставленной цели, оказывается в корне отличным от того, чем он представляется в локальном масштабе, когда его включают в тотализирующее движение» (Сартр, 1993, 109). Таким образом, ситуация, с одной стороны, есть сложное производное многочисленных взаимодействий ее участников, а с другой – активная среда, целое, обращенное к действующим индивидам своей потребностной стороной. В то же время то, каким образом люди используют ситуационные ресурсы, зависит не только от объективных условий, но и от той избирательности в отношении обстоятельств, на которую только способны действующие субъекты. При этом необходимо также учитывать, что научная ситуация, например, не самодостаточна, а сама разворачивается на социокультурном фоне, в формировании которого ученые принимают участие наряду с другими социальными акторами.

Среди ученых Беларуси среднего поколения Елена Самойловна Слепович – одна из немногих, кто последовательно и категорично отстаивает свою принадлежность к советской или, как это принято говорить сегодня, отечественной психологии. Институциональная фактичность ее научной жизни убедительно подтверждает правомерность такой самоидентификации. И действительно, свой стартовый психологический опыт Елена Самойловна получила в Институте дефектологии АПН СССР, где под руководством одного из виднейших российских психологов Владимира Ивановича Лубовского, ученика А. Р. Лурии, она выполнила свое первое диссертационное исследование «Особенности активной речи старших дошкольников, отстающих в развитии» (История психологии, 2004, 275). Москва – это не только несколько аспирантских лет, проведенных в самом известном в стране дефектологическом центре, где все дышало воздухом культурно-исторической психологии, но и прослушанные на психологическом факультете психологии основные дисциплинарные курсы А. Н. Леонтьева, А. А. Леонтьева, А. Р. Лурии, Б. В. Зейгарник. Это и сложившиеся позднее, глубоко личные отношения со многими известными, причем не только в России, учеными-психологами: Е. Ю. Артемьевой, Б. С. Братусем, А. М. Толстых, О. М. Дьяченко, для которых имя Выготского – не просто одно из списка.

*Сегодня, – говорит профессор Слепович, – когда я читаю курс общей психологии, например философам, я точно обозначаю свою позицию, говоря, что интерпретация понятий будет производиться с точки зрения советской психологии<sup>2</sup>.*

Такое утверждение многими, особенно прозападно ориентированными коллегами, воспринимается как непросвященность, чудачество, а иногда и как демонстративный консерватизм, лишенный всякой практической перспективы.

Ситуационный анализ, о котором мы условились во введении, не предполагает ревизию понятий, используемых Е. С. Слепович на предмет их соответствия глоссарию А. Н. Леонтьева или А. Р. Лурии. Наша задача состоит в обнаружении социальной продуктивности и эффективности действия приписывания себя к отечественной психологической традиции. И эта продуктивность может быть увидена двояко: как действие в учебной аудитории и как жест в сообществе коллег-психологов. В первом случае,

---

<sup>2</sup> Извлечения из материалов интервью с профессором Е. С. Слепович здесь и далее, кроме специально оговоренных мест, выделены курсивом.

хотя это требует отдельного анализа, мы можем видеть в этом высказывании не самоидентификацию ученого, а методический прием преподавателя психологии, стремящегося повысить языковую чувствительность своих слушателей.

Во втором – заявление Е. С. Слепович о своей приверженности одной из традиций гуманитарной мысли (неважно в какой мере оно соответствует действительности) может восприниматься коллегами как маркирующее свои пределы действие, побуждающее других акторов к самопозиционированию в научном поле.

*Я против глобализма в науке, – говорит Елена Самойловна, – ученый должен знать свое место, свою страну, ее границы, и если ко мне приходят студенты с интегративно-эkleктическими умонастроениями, то я говорю с ними жестко. В науке не может быть диффузности, нужна определенность, прежде всего определенность позиции.*

Конечно же, в научное поле белорусской психологии мы поместили высказывание профессора Слепович, так сказать, в качестве мыслительного эксперимента: как если бы оно разворачивалось в публичном пространстве научно-психологического выражения, как если бы таковое пространство функционировало и порождало разнородные стимулы у его участников.

Этим приемом мы вводим в наше повествование тему научно-психологического пространства нашей страны или, вернее, его качества. Понимание научного пространства (поля) мы заимствуем у французского социолога П. Бурдьё, в редакции которого оно оформляется в виде среды взаимодействия и социальной идентификации ученых, определяемой реально действующими публичными и неформальными правилами и местоположением в ней различных и различаемых агентов и структур. При этом, пишет Бурдьё, идея поля «ставит под сомнение идиллическое видение научного мира, как представляющего собой мир продуктивных взаимоотношений, где все исследователи сотрудничают во имя единой цели. В идеале это добровольное подчинение человека идеальной норме, но факты говорят об обратном: борьбе, внутренней конкуренции, давлении и т. д. Это скорее «война» всех против всех. Ученые имеют между собой много общего, которое в определенный момент их объединяет, в другой же момент разделяет, противопоставляет по отношению к целям. Но борьба – это то, что их объединяет (Bourdieu, 2001, 92–93).

С этой точки зрения самокатегоризация не является продуктом индивидуальных усилий того или иного ученого, а феноменом, производимым полем в целом. (Хотя, разумеется, с его участием и на его «материале».) То есть многое определяется качеством «среды обитания» научных агентов. Это качество хорошо считывается с такой ее характеристики, как рефрак-

тивность, заключающейся в способности поля к специфической автономии, сопротивляемости. Слабая рефрактивность ведет, например, к тому, что «малокомпетентные, с точки зрения специфических норм поля, люди имеют возможность вторгаться в него, действуя от имени гетерономных принципов, вместо того чтобы быть немедленно дисквалифицированными» (Бурдые, 2001, 52–53). Состояние поля есть объективная характеристика ситуации, во многом определяющая возникающие смысловые порядки, их трансмиссию, суммарные эффекты.

В этой связи, как нам кажется, состояние научно-психологического поля нашей страны таково, что любое научное высказывание/действие сталкивается не столько с открытым сопротивлением оппонентов (например, публичной критикой), сколько с безразличием, диффузностью среды, лишаящей действующего субъекта значимых социальных сигналов и стимулов, что, в свою очередь, обусловлено незначительной внутренней рефрактивностью профессионально-психологического пространства. Можно бесконечно спорить о причинах такого положения вещей, выводить его из исторических предпосылок, народной души или широко разлитого в белорусском обществе постсоветского конформизма, однако факт остается фактом. Внешняя же рефрактивность оборачивается зависимостью поведения ученых от политических, идеологических и административных влияний, отсутствием специфической переработки социальных заказов в цели научной деятельности. В результате профессионально-психологическое пространство остается недостаточно структурированным, и практически единственным местом реализации высказываний белорусских ученых оказывается студенческая аудитория, которая, однако, функционирует уже не по правилам научного, но образовательного поля.

В этой связи жест самоидентификации ученого с тем или иным научным направлением теряется в неопределенности профессиональной среды, будучи лишенным необходимого для самоопределения «социального зеркала».

Но вернемся к Московскому периоду жизни Елены Самойловны, который, по ее собственному признанию, длился достаточно долго (около 20 лет) и был связан как с формальными обстоятельствами (конференциями, защитами диссертаций, публикациями книг), так и с интегрированностью в специфическое научное пространство отечественной психологии столичной редакции, причастностью к его событийности, этосу и номосу<sup>3</sup>. Именно в этом контексте и должна быть прочитана та научно-профессиональная ситуация, в которой оказалась в Москве недавно закончившая провинциальный педагогический спецфакультет «*девочка Леночка*».

---

<sup>3</sup> Номос – правовой порядок.

В анализе значения московского этапа научной биографии Е. С. Слепович мы будем опираться на представление об альтернативе, сформулированное феноменологической социологией знания (*Бергер, 1995, 255*). Содержание этого термина производно от допущения о существовании множества миров человеческого существования. Религиозный мир, мир науки, искусства и пр. образуют относительно локальные культурные регионы, каждый из которых обладает собственным порядком смысла, т. е. является «конечной областью значения» (*Шюц, 2004, 508*). Смена одной реальности другой и есть альтернатива. Этот переход связан с временным, а иногда и финальным изменением субъекта, трансформацией его важнейших отношений с собой, другими, предметным миром. Историческим прототипом альтернативы принято считать религиозное обращение. Таким образом, сущность альтернативы не просто в изменении, например усложнении той или иной когнитивной функции (мировоззрения), а в становлении новой целостной психической формы или субъективной позиции. Данная метаморфоза часто описывается феноменологами в терминах смены личностной идентичности.

Альтернатива для своего осуществления предполагает ряд условий:

во-первых, это наличие относительно развитого когнитивного слоя, позволяющего удерживать образ новой реальности;

во-вторых, это присутствие (символическое или реальное) значимых лиц, с которыми индивид осуществляет соответствующие идентификации и во взаимодействии с которыми получает интерсубъективное подтверждение реальности;

в-третьих, это общность научного языка, владение которым позволяет осуществлять не только функцию социальной интеграции, но и производить необходимые для поддержания жизни сообщества категоризации (квалификацию оппонентов, исключение дилетантов, определение партнеров и адресатов научной продукции) (*Полонников, 2001, 39–48*).

Эти и некоторые другие обстоятельства, например причастность к альтернативному производству образовательных институтов, обеспечивают эффективную интеграцию новых членов в действующее сообщество, предоставляя к их услугам необходимый для трансформации ресурс самоописания.

Для Е. С. Слепович таковым сообществом выступил Институт дефектологии АПН СССР, в котором язык культурно-исторической психологии Л. С. Выготского имел не только официальный статус. Стартовые условия профессиональной альтернативы фиксируют признательные заявления Елены Самойловны, сделанные в ходе нашего интервью. Проверявший реферат будущего аспиранта профессор В. И. Лубовский написал в своем отзыве такую фразу: «Данное исследование выполнено в концептуальном аппарате Жана Пиаже».

*Он даже представить себе не мог, – смеется Елена Самойловна, – что я не знала, кто такой Жан Пиаже. Что я не читала его работ и фамилию никогда не слышала. Что тут никакого концептуального аппарата от Пиаже в принципе не могло быть.*

Однако для предстоящей альтернативной работы, заметим мы, это было и неважно. Погружаясь в среду профессионального сообщества ученых Института дефектологии, аспирант получал не только определенную редакцию теории Пиаже, но и наследовал систему оценок этого подхода, широко представленную в творчестве Выготского. Собственно ей еще предстояло увидеть Ж. Пиаже глазами Л. С. Выготского. (Разумеется, в версии профессора В. И. Лубовского и его коллег.)

Момент альтернативного преобразования Елена Самойловна фиксирует с проточной точностью. Речь идет о том времени, когда было завершено научное исследование и подготовлен к заслушиванию на кафедре первый вариант текста. Но сделать «последний и решительный» шаг аспиранту Слепович не удалось. Бахтин бы, наверное, в этом случае сказал, что не хватало «внутренней убедительности» собственного высказывания. Объясняя свое недовольство, Елена Самойловна говорит об отсутствии в работе целостности, смыслового единства:

*Это была добротная работа, но очень скучная. Она мне напоминала бухгалтерский отчет. А я больше всего ненавижу скуку. Скука – это конец всего. И было у меня такое впечатление, что я тут все перечисляю, перечисляю, а целостности нет. Не терплю нецелостности. Мне всегда хочется создать систему. И вот когда я стала устранять в том экземпляре мелкие замечания, вдруг возникло решение, оно мне ночью приснилось. Все эти симптомчики во сне у меня превратились в целостность. И я такой кайф словила! И я буквально за неделю переделала всю работу, дописав два системообразующих параграфа: сначала шли разнообразные факты, а потом – чтобы это значило. Тут заиграл дорогой Александр Романович Лурия. Это все объединил так называемый «динамический синдром».*

Как следует из этого самоотчета, неудовлетворенность автора возникла (по крайней мере, в виде факта сознания) в процессе презентации текста референтному сообществу. Заметим, что проблема целостности не волновала начинающего ученого ни в момент проведения исследования, ни в ходе написания первого варианта текста. Но вот ситуация публичности, которая на уровне индивидуального действия вылилась в редактирование диссертации, вызвала к жизни задачу упорядочения данных для их предъявления другому. А как можно упорядочить, если не в контексте некоего

целого? Также поступает, наверное, и любой преподаватель, готовясь к академической лекции. В этом случае потребность в целом возникает не из теоретических нужд, а из прагматической задачи презентации. Именно из этой новой позиции фрагментарность текста стала для аспиранта очевидной. Или другими словами, у Елены Самойловны были наборы слов, но не было языка. Не было языка, которым она могла говорить с референтным сообществом.

Если прибегнуть к образу языкового развития Выготского, то текст уже звучал в эгоцентрической речи соискателя, но никак не переходил в форму внутренней речи, не преобразовывался сам и не преобразовывал сознание и самосознание актора. Для того чтобы это произошло, было необходимо *выразительное* действие с языком. Не просто интуитивная догадка, схватывание принципа высказывания, но осуществление самого ответственного высказывания, т. е. высказывания от самого себя. Разумеется, что это уже не то высказывание от себя, которым зачастую пользуются наши студенты, говоря, что «я так думаю», а высказывание альтернированное, связанное обязательствами нового мировосприятия и действия. Именно поэтому Елена Самойловна переписывает диссертацию, а не просто вносит некоторые изменения в выступление на защите. Редактирование работы, в сущности, знаменует собой завершение невидимого преобразования, обретение нового языка и дома. В той мере, конечно, какой мы соглашаемся с Хайдеггером в том, что «экзистенциально-онтологический фундамент языка есть речь» (Хайдеггер, 1997, 160).

Владение языком сделало Е. С. Слепович не только причастной к значимому для нее сообществу, но и обеспечило ей необходимый статус психолога-профессионала, позволивший молодому ученому в короткое время подготовить и опубликовать целую серию работ по проблемам специальной психологии, в том числе и переизданную на японском языке «Игровую деятельность дошкольников с задержкой психического развития». Работу, на наш взгляд, яркую, жесткую, большей частью просто инструктивную, помещающую игру в конкретный инструментальный контекст. В этой небольшой по объему книжке последовательно и тщательно реализован заказ Д. Б. Эльконина на определение тех сторон личности ребенка, «которые по преимуществу развиваются в игре и не могут развиваться или испытывают ограниченное воздействие в других видах деятельности» (Эльконин, 1999, 318).

Конечно, книга Е. С. Слепович по психологии детской игры не прямая проекция эльконинской «игры» в пространство специальной психологии. В ней, и это одно из достоинств данной работы, очень корректно, на обширном экспериментальном материале принципы культурно-исторической

теории развития адаптированы к условиям коррекционного обучения, тщательно описаны шаги этой адаптации, обозначены трудности и ограничения условий реализации. То есть в «Игровой деятельности дошкольников с задержкой психического развития» представлено подробное технологическое описание коррекционной работы в области специальной психологии. Но не только. Значительная часть этой книги, как мы отметили выше, посвящена переопределению и операционализации положений деятельностного подхода и, в частности, уточнены функции взрослого, осуществляющего педагогическую и коррекционную работу в зоне ближайшего развития аномального ребенка (Слепович, 1990, 54–87).

По нашему мнению, «Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития» представляет собой опыт построения ученым теории среднего уровня, решающей, как известно, прикладные задачи – обоснования и регуляции практического поведения профессионала. В плане социального действия публикация данной работы имела союзный, а не республиканский масштаб и была, с одной стороны, энергичным социальным жестом, означавшем освоение традицией Выготского еще одного необжитого до этого материка – дошкольного детства, а с другой – подтверждением принадлежности нового члена московскому сообществу психологов-дефектологов, пополнением движения сторонников деятельностного подхода надежным миссионером, хорошо знакомым с «туземной» ситуацией в Белоруссии, а потому потенциально эффективным именно на этой территории.

\* \* \*

Время шло. Кончина советского социокультурного проекта не только обесмыслила многие прежние духовные начинания, не только реактивировала вопросы об основаниях политических, экономических и культурных отношений между обретшими независимость странами, но и разрушила прежде единое профессионально-научное поле, внесла деструкцию в его молярные структуры, разрушив «межклеточный метаболизм» психологического сообщества, обнажив энергетическую исчерпанность прежней централизованной системы духовного производства. Елена Самойловна вспоминает об этом времени так:

*Закрылась та Москва, у которой я хотела учиться. Да и моя докторская была связана с расставанием. Мои учителя сказали, что они уходят и это последнее, что они могут для меня сделать. Они ушли из лаборатории,*

*института... Я была последним доктором психологии, который защитился в НИИ дефектологии. Теперь это НИИ коррекционной педагогики. Это уже не то и все не то, все не так, и очень далеко лично от меня. Я пыталась какое-то время цепляться за МГУ и поняла, что и там не то и не так. Я даже не берусь квалифицировать там уровень их как преподавателей, ученых, он наверное остался, но дух другой. Для меня важен дух, атмосфера. А атмосфера, увы и ах!*

Думается, что не только для Елены Самойловны, но и для многих других белорусских психологов-профессионалов, строивших свои орбиты в гелеоцентрической перспективе Советского Союза с двумя светилами на небосклоне – его общепризнанными научными центрами Москвой и Ленинградом, сложилась принципиально кризисная ситуация «бездомного интеллектуала». Если обратиться к аналогии с железными опилками в магнитном поле, то произошедшее может быть описано как падение напряжения в сети, как та ситуация, когда ничто уже не держит структуру. Все остается прежним лишь по инерции, живая «связь времен уже распалась» и девальвация слов приобрела необратимый характер.

Разрушение символического поля психологической науки обернулось языковой исчерпанностью, невозможностью воспроизводства необходимого для существования сообщества согласованного самоописания и подтверждающей научное бытие профессиональной коммуникации. В Белоруссии, оказавшейся в начале 1990-х в фактической интеллектуальной изоляции (сокращение профессионального взаимодействия, отключение от российского информационного пространства и научно-организационных структур), эта символическая редукция обнаружила свою специфику. Одной из характеристик новой ситуации стала «акцентуация на личности», культурном замещении, когда место символов научного поля – идей, ценностей, норм и исследовательских процедур – заняли индивидуальные характеристики ученых, наделенных, как правило, или неоправданными ожиданиями, или негативными значениями. Деструкция целого и его элементов оказалась спроецированной во внутриличностное пространство. Именно этим обстоятельством можно объяснить то резко возросшее обострение межличностных отношений в белорусском психологическом сообществе, которое многих ученых повергает в уныние.

Однако было бы неверно изображать новую жизненную ситуацию как эпоху тотальной дезориентации и онтологической растерянности. Возникший смысловой вакуум не мог не порождать и символического творчества. И оно не замедлило явиться. В этом отношении возникло несколько очевидных тенденций. Одна из них – «западная» ориентация – вызвала к жизни целый

класс психологических функционеров, наладивших экспорт символического товара из вновь открытых для региональных ученых психологических архипелагов и континентов. В основе этой активности лежал не только эффект новизны, но и тщательно стимулируемый «колониальными торговцами» мотив вины сообщества за вынужденное невежество<sup>4</sup>.

Проблема, рождаемая такого рода компрадорской деятельностью, не столько в том, что бурный поток мирового гуманитарного знания нанесет ущерб чистоте белорусского психологического мышления, сколько в отсутствии механизмов переработки, селекции и адаптации поступающего на психологический рынок материала, неумении встраивать его в программы профессиональной деятельности и образования. В противном случае наши университетские курсы и научные лаборатории неминуемо превратятся в свалки отходов гуманитарного производства всех стран и народов. Однако решению этой задачи не может не препятствовать тщательно скрываемаая заинтересованность символических импортеров, поскольку критический анализ поставляемой ими продукции должен неминуемо сказаться на их транзитной монополии, обороте символического капитала с последующим сокращением многих статей импорта.

Вторая ситуационная тенденция создается усилиями «восточной» направленности и соотнобразуется с попытками реставрации программы советской психологии. Энергия этих усилий черпается в ностальгических воспоминаниях о «золотом веке» прошедшей эпохи, что по-человечески понятно и, как любое воспоминание, свято. Однако для участия этого материала в актуальном рабочем порядке белорусской психологии так же, как и в случае первой, рассмотренной нами тенденции, требуется сложное дистанцирование, экспертиза и анализ, внимательное всматривание в действенность прежнего проекта и его современных, прежде всего российских, редакциях. Это важно еще и потому, что большая часть белорусских психологов несет в себе (по происхождению) культурген советского мышления, который сегодня должен быть если не исключен, то подвергнут генному дизайну.

И наконец, третья тенденция объединяет тех, кто принялся налаживать собственное символическое производство. К их числу, на наш взгляд, может быть причислена и работа Елены Самойловны Слепович. Ситуация символической деструкции, переосмысленная как необходимость создания новой профессиональной и смысложизненной целостности, определяет, как

---

<sup>4</sup> Наблюдение принадлежит сотруднику Центра проблем развития образования БГУ А. М. Корбуту, представившему его автору статьи в частном разговоре.

это будет видно из дальнейшего анализа, смысловое напряжение второго этапа ее творческой жизни.

Сама Елена Самойловна чаще всего описывает эту ситуацию в терминах заботы о передаче профессионального мастерства своим ученикам и последователям. «Я полагаю, – пишет она (может, несколько самонадеянно), – что являюсь носителем авторской практики работы с детьми, имеющими легкие отклонения в развитии» (Слепович, 2000, 20).

Заметим в связи с цитируемым еще раз, что ситуационный анализ в нашей редакции не ставит вопрос репрезентативно – является ли реализуемый профессором Слепович опыт действительно авторским, в чем состоит это авторство и насколько оно оригинально в своем исполнении? Это проблемы других исторических исследований, прежде всего тех, претензии которых мы как раз стремимся ограничить. Наша задача иная: ее проблемная область располагается в пространстве изучения ситуационных переменных высказываний, анализе способа его осуществления, отслеживании социальных эффектов, в том числе и не связанных с сознательным намерением актора. С этой точки зрения важно полагающее действие Елены Самойловны как профессионала, в котором она ставит себя в центр ситуационного производства, исходя в этом действии из презумпции авторства: я действую так, как если бы я и только я была источником смыслопорождающей активности.

Однако за таким полаганием вполне естественен следующий шаг – концептуализация практики передачи авторского опыта, создание его эпистемологического и нормативно-методического контура. В контексте символической деструкции реализация намеченной профессором Слепович программы является не простым возвращением к «родному пепелищу», а сложной созидательной работой, переупорядочивающей значения культурно-исторической психологии в связи (и прежде всего) с задачами «практико-ориентированной подготовки будущих специалистов» (Слепович, 1999, 95). Это уточнение принципиально, поскольку обнаруживает радикальный поворот направленности активности Елены Самойловны: исследование проблем специальной психологии отступает теперь на второй план, уступая место вопросам педагогического и философско-методологического свойства.

Среди этих вопросов особое место принадлежит проблеме содержания передаваемого в обучении опыта. Разрабатывая его структуру, профессор Слепович, помимо привычных университетским педагогам содержаний обучения (теоретических знаний и норм деятельности), вводит еще и личностный компонент – «эмоциональные коды (личностные смыслы, цен-

ности, установки, стереотипы)» (Слепович, 2000, 22). Все эти элементы не просто добавлены к уже известному, а встроены в ее курикулум как системообразующее основание, подчиняющее себе все другие содержательные характеристики. Так, например, в авторском ключе редактируются теперь положения культурно-исторической теории Выготского. Они подвергаются специфической переработке как в контексте практического обучения будущих психологов, так и в связи с задачами самолегитимации высказываний самой Елены Самойловны. «Это мой Выготский», – говорит она, оправдывая саму возможность существования ее интерпретаций классического психологического наследия. Таким образом утверждается *оличенная* эпистемология или, в другой редакции, личностное знание, ставящее во главу угла так называемый человеческий фактор.

Личностное знание, как известно, включает в себя «неформализуемый неявный коэффициент» (Лекторский, 1985, 10), неотчуждаемый от своего носителя, который необходимо востребует непосредственного контакта учителя и ученика, такого их взаимодействия, в котором возможно «совместное (преподавателя и студента) переживание и решение открытых психологических задач» (Слепович, 2000, 23), где осуществляется «идентификация с авторитетным носителем практики, который презентует собой способы мышления и деятельности, образцы отношений и интерпретаций» (там же, 22), и который выступает гарантом адекватности усвоения практики, формирования дисциплины ума, школьности, позволяющей «противостоять набирающей сегодня силу эклектической тенденции, грозящей перерасти во всеядность» (Слепович, 1999, 96).

«Стать знатоком, – пишет по близкому поводу разработчик теории личностного знания М. Полани, – можно лишь в результате следования примеру в непосредственном личном контакте; здесь не помогут никакие инструкции. Будь то дегустатор чая или врач-диагност, они обязательно должны пройти длинный курс практического обучения под руководством опытного учителя. Пока врач не научится распознавать определенные симптомы, например определять вторичные шумы в легочной артерии, – не будет никакой пользы от чтения литературы, в которой описываются различные синдромы, включающие данный симптом. Личностное знание симптома имеет здесь решающее значение, а оно формируется только в результате выслушивания ряда пациентов, про которых известно, что у них он отсутствует. Оно не приобретется до тех пор, пока студент не поймет до конца, в чем заключается различие между ними и не сможет на практике продемонстрировать это знание в присутствии эксперта» (Полани, 1985, 88–89).

Заметим еще раз, что ближайший контекст высказываний Елены Самойловны – образовательный. То есть речь идет о попытках организации

ею учебных ситуаций, в которых стала бы возможной передача общезначимого опыта, причем опыта практического. С точки зрения анализа этого действия в образовательной ситуации из такого понимания следует одно важное следствие. Оно касается специфики форм теоретического и практического знания (профессор Слепович выступает в данном случае как адепт практической рациональности). Если первое – теоретическое знание – принципиально отчуждаемо, символизируемо и конвертируемо в самого различного рода учебные формы, поскольку не принадлежит никому (или всем), то практическое знание во многом невербализуемо, неявно, так как транслируется путем подражания и демонстрации, а значит, его логико-вербальные разновидности всегда играют вспомогательную, хотя и важную роль. Поэтому их упаковка в методические руководства имеет смысл, но все же их значение в практическом обучении не следует переоценивать.

Используемое нами различие теоретического и практического подхода к содержанию обучения психологов вполне прагматично. Оно указывает на область конфликтного напряжения в интеракциях профессионального обучения, когда разные эпистемологические порядки требуют для своей реализации различных образовательных условий и принципов управленческого обеспечения. Так, если теоретическая форма адресует педагогический персонал, главным образом, к заботе о представлениях студентов по поводу различных предметов мышления и деятельности, то вторая форма – практическая рациональность – направлена, прежде всего, на компетентность – навык и умение, норму, образ действия. При этом если теоретическая рациональность содержит в себе ценность генерализации, деконтекстуализации и субъективной исключенности, то ее контрагент базируется на ситуационной адекватности, прагматической эффективности и участности (Бахтин) психолога в ситуации деятельности.

С образовательной точки зрения понять теоретическое значение означает представить его осмысленную версию, развернуть генезис, восстановить возможную сеть связей этого значения на внутрисистемном, межсистемном и метасистемном уровнях. Этой задаче, как правило, и служит формальная логика, вызывающая к строгим и последовательным суждениям. Понять практическое значение означает «определить способ действия (conduct), которое оно должно вызвать» (Джеймс, 1997, 225). В методическом плане разность эпистемологических условий предполагает, например, и несовпадение форм оценки студенческих работ разного типа, преодоление грустного факта уравнительного распределения учебной нагрузки преподавателей...

Именно эти вопросы начинают формулироваться в пространстве университетского образования действиями Елены Самойловны Слепович, когда

она реализует опыт преподавания авторской практики работы с детьми, имеющими отклонения в развитии, диверсифицируя на деле стремящееся к унификации (нормативному единству) определение учебной ситуации. Любопытно, что требование учета особенностей передачи практического опыта, адресованное Слепович педагогической администрации, не редко интерпретируется ею (администрацией) в терминах необоснованных претензий на исключительность и аннулируется, мотивированное пафосом социальной справедливости.

В отличие от разнородного и разнокачественного поля психологической науки, которое, кто с сожалением, кто с радостью, приняли его участники, пространство университетской подготовки достаточно гомогенно. Своим действием (и даже присутствием) в нем Елена Самойловна Слепович обращает окружающих к тому, что психологий, равно как и педагогических порядков, много. В среде образования ее позиция – аномалия, свидетельство того, что управление педагогическими отношениями должно согласиться с реальностью многообразия академической действительности, а значит, принять ее вызов.

\* \* \*

Итак, пора подводить итоги наших «поверхностных» изысканий. В чем их результат? Удалось ли автору сказать больше, чем уже было известно читателю? Не искажены ли подлинные черты героини повествования, нарисованной, как может показаться, на манер персонажа греческой трагедии, вынужденного взаимодействовать с обстоятельствами, несоизмеримо превосходящими его по масштабу и силе?

Ответы на эти вопросы сам автор может только предполагать. Как и всякое социальное действие, данный текст ориентирован на публичную реакцию и только по ней можно в какой-то степени судить об эффективности осуществленного. Слова «в какой-то степени» указывают на вероятность, шанс произойти, но никак не на необходимую связь.

Описание такого типа, как нам представляется, оставляет возможность других описаний и трактовок ситуации, и этим отличается от дескрипций, детерминистски нацеленных, стремящихся «вскрыть закономерную причинную обусловленность явлений взаимодействием материальных факторов» (*Ярошевский, 1985, 26*). Ситуационное влияние в этом отношении нельзя видеть как действие простой причинности хотя бы потому, что вне реальной человеческой активности оно не существует и существует лишь в той мере, какой наделенные разумом индивиды предпринимают деятельностные

усилия, надеясь понять (и осуществить) свое действительное положение в мире. В результате этих усилий изменяется и сама ситуация, и характер ее влияния на порождаемые ею обстоятельства.

## ЛИТЕРАТУРА

*Бергер, П.* Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман; пер. с англ. Е. Д. Руткевич. М., 1995.

*Блумер, Г.* Общество как символическая интеракция / Г. Блумер // Современная зарубежная социальная психология: тексты / под ред. Г. М. Андреевой, Н. Н. Богомолова, Л. А. Петровской. М., 1984. С. 173–179.

*Бурдьё, П.* Клиническая социология поля науки / Бурдьё П.; пер. с франц. Ю. В. Марковой // Социоанализ Пьера Бурдьё. М.; СПб., 2001. С. 49–95.

*Грязнова, Ю.* Технология текста / Ю. Грязнова, Г. Давыдова, В. Максимов // Кентавр. 2001. № 25. С. 17–22.

*Джеймс, У.* Воля к вере / У. Джеймс. М., 1997.

*Дьюи, Дж.* Реконструкция в философии / Дж. Дьюи; пер. с англ. М. Занадворова. М., 2001.

История психологии в Беларуси: хрестоматия / авт.-сост.: Л. А. Кандыбович, Я. Л. Коломинский. Минск, 2004.

*Лекторский, В. А.* Предисловие к русскому изданию / В. А. Лекторский / *Полани, М.* Личностное знание: на пути к посткритической философии / М. Полани; пер. с англ. М. Б. Гнедовского. М., 1985. С. 5–15.

*Макаров, М. Л.* Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. М., 2003.

*Остин, Дж.* Избранное / Дж. Остин; пер. с англ. Л. Б. Макеевой, В. П. Руднева. М., 1999.

*Петровский, В. А.* Научное знание сквозь призму обыденного (три ответа на вопрос «ну и что?») / В. А. Петровский // Модели мира. М., 1997. С. 43–46.

*Полани, М.* Личностное знание: на пути к посткритической философии / М. Полани; пер. с англ. М. Б. Гнедовского. М., 1985.

*Полонников, А. А.* Очерки методики преподавания психологии: системно-ситуационный анализ психологического взаимодействия / А. А. Полонников. Минск, 2001.

*Сартр, Ж.-П.* Проблемы метода / Ж.-П. Сартр; пер. с франц. В. П. Гайдамака. М., 1993.

*Слепович, Е. С.* Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития / Е. С. Слепович. М., 1990.

*Слепович, Е. С.* Некоторые проблемы подготовки будущих психологов к работе с детьми, имеющими отклонения в развитии / Е. С. Слепович // Психологическое образование: контексты развития. Минск, 1999. С. 95–97.

*Слепович, Е. С.* Размышления специалиста об авторской практике «Психология ребенка с аномальным развитием» / Е. С. Слепович // Образовательные практики: амплификация маргинальности. Минск, 2000. С. 20–24.

*Улановский, А. М.* Теория речевых актов и социальный конструкционизм / А. М. Улановский // Постнеклассическая психология. 2004. № 1. С. 88–98.

*Хайдеггер, М.* Бытие и время / М. Хайдеггер; пер. с нем. В. В. Бибихина. М., 1997.

*Шюц, А.* Избранное: мир, светящийся смыслом / А. Шюц; пер. с нем. и англ. В. Г. Николаева, С. В. Ромашко, Н. М. Смирновой. М., 2004.

*Эльконин, Д. Б.* Психология игры / Д. Б. Эльконин. М., 1999.

*Ярошевский, М. Г.* История психологии / М. Г. Ярошевский. М., 1985.

*Bourdieu, P.* Science de la science et réflexivité: cours du Collège de France 2000–2001 / P. Bourdieu. Paris, 2001.

---

## «ВНУТРЕННИЙ ДИАЛОГ» КАК ИЗОБРЕТЕНИЕ

---

Но путь испытателя крут, особенно если беретесь за еще не изведанный труд. Сначала – гипотеза, нить... Но не бойтесь гипотез! Лучше жить в постоянных ушибах, спотыкаясь, ища... Но однажды сквозь мусор ошибок выльет ключ. Возможно, что луч, ложась на стекло под углом, придает составным особый уклон, и частицы встают, как иглы ежа: каждая – снимок, колочий начес световых невидимок.

*Семен Курсанов*

**П**ринято считать, что формирование нового научного метода начинается тогда, когда обнаруживаются области человеческого мышления и деятельности, которые не схватываются известными исследовательскими приемами. В этом случае новый предмет генерирует новый метод. Однако порядок методологического генеза может быть и иным – путем теоретической новации, когда изменение научной установки порождает новые предметы. В данном исследовании мы попытаемся осуществить двойную модификацию – предметную и оптическую (теоретическую). В предметной области интерес будет определяться не столько генеалогией психологических идей, сколько их картографией. Цель таковой – анализ положения изучаемой традиции в научном и культурном поле, расследование ее территориальных притязаний и отношений с оппонентным кругом, изучение ее миссии и упований. Рождающаяся традиция всегда экспансивна, перейдя границы породивших ее локальных условий, она начинает осваивать сопредельные и более отдаленные области в надежде на неисчерпаемость своего потенциала. Так, в частности, произошло с фрейдизмом, преобразившим философию и искусство, так случилось с генетической психологией, распространившей принцип децентрации на общекультурные процессы, так происходит ежедневно и ежечасно там, где живая человеческая мысль пытается обнаружить действительные пределы собственного опыта.

Исторический анализ мог бы осветить зоны нечувствительности традиции, обусловленные установками восприятия ученых, сосредоточенных на изучаемом ими объекте и потому невнимательных к «очевидностям» исследовательских ситуаций. Вернее, не невнимательных, а избирательно внимательных. Как показал в свое время Майкл Полани, наша деятельностная позиция распределяет внимание таким образом, что цели, объекты и характеристики предмета активности удерживаются фокусом сознания актора, в то время как инструменты и преобразовательные действия направляются периферическим сознанием. Смещение фокуса внимания с фигуры на периферию, как правило, деструктивно для самой деятельности. «Если пианист переключает внимание с исполняемого произведения на движения своих пальцев, он сбивается и прерывает игру» (Полани, 1985, 90).

Психологическое исследование, среди прочего, конституирует и его язык. В результате постоянного употребления язык «устаналивается» преимущественно как вспомогательное средство, приобретает важную для эффективной психологической работы «прозрачность». Это значит, что для анализа конструктивности языка традиции необходима чуждая ему внешняя позиция, которая могла бы быть предметом манипуляции историка психологии, призванной «затемнить» язык анализируемого научного направления, сделать его видимым. При этом роль самого историка психологии и его языка обогащается посреднической функцией.

Еще одну предметную область историко-психологического описания могут составить конститутивы научно-исследовательских ситуаций и связь этих ситуаций с актуальным и перспективным социокультурным контекстом. Выделением первого аспекта анализа мы обязаны пониманию того, что любое современное научное знание возникает в специально организованных учеными условиях и отражает в своем устройстве не столько характеристики естественного мира, сколько конструктивную специфику самих этих условий. Речь идет не только о научной фрагментации и предметизации изучаемого мира, не только об особой конвенции между психологом и его контрагентом (испытуемым), не только о специфической языковой ситуации, образуемой профессионально-психологическим арго, но и, главным образом, адресацией получаемого знания, прежде всего профессиональному сообществу, без санкций которого как научные процедуры, так и данные самих исследований не могут быть признаны достоверными (Danziger, 1993, 16). Это не означает, конечно, что полученное психологом знание не имеет никакого отношения к изучаемой им реальности, но связи между реальностью и научными эпистемами не следует понимать только как соответствие, не принимая в расчет, например, конвенцию объективности, составляющую символический ресурс легитимности той или иной научной традиции (Бурдьё, 2001, 44).

Для историка психологии не могут быть не интересны и вопросы социальной утилизации научных данных, а также явные и неявные следствия их использования. В какой мере ученый может нести ответственность за свое изобретение или открытие, т. е. за создаваемый им порядок, коль скоро он вовлечен в политические, институциональные, экономические игры своего времени? «Теория литературы или искусства, – пишет Ж. Деррида, – вполне может быть использована в идеологической войне или, например, в экспериментальных исследованиях всякого рода извращений, перверсий, о которых столь часто в ней идет речь» (*Деррида, 2003, 175*). С этой точки зрения историк психологии надлежит изучать не только социальные перспективы научных разработок, хотя и их тоже. Главным становится определение культурной функции или (шире) практики психологической традиции в социокультурной динамике своего времени, выявление ее культурной эффективности с точки зрения создания, воспроизводства или разрушения той реальности, в которой обнаруживают себя живущие поколения. Так, например, появление практики психотерапии некоторые историки психологии связывают с социальным и культурным запросом на «снятие неопределенности» (*Асмолов, 1996, 11*), а психологическую программу, нацеливающую индивида на «овладение собственной природой», с реализацией новоевропейского гуманитарного проекта (*Джерджен, 2003, 110*).

Таким образом, идентификация и инвентаризация направлений психологических исследований, в качестве конкурирующих в поле культуры программ социокультурного воспроизводства, также могла бы быть включена в реестр предметов истории психологии. Вполне возможно, что анализ этого взаимодействия позволил бы пролить свет на некоторые драматические обстоятельства современного состояния отечественной психологической науки и практики.

\* \* \*

Профессиональную судьбу доктора психологических наук, профессора Г. М. Кучинского по всем существующим меркам можно считать удачной. В отличие от многих белорусских психологов, пришедших в эту науку из смежных с психологией областей и сохраняющих в своем культургене следы «инодисциплинарного опыта», Геннадий Михайлович, что говорится, психолог «чистых кровей». Свое профессиональное образование он получил на факультете психологии знаменитого на всю страну Ленинградского университета, кандидатскую диссертацию «Диалог в процессе решения

мыслительных задач» написал в Москве в Институте психологии под руководством самого А. М. Матюшкина. Там же с успехом прошла и защита его докторской диссертации «Психология внутреннего диалога». Именно ему в короткий срок, буквально с нуля, удалось создать отделение психологии на философско-экономическом факультете БГУ и возглавить там соответствующую кафедру, в образе которой даже сейчас, спустя много лет, нет-нет да и мелькнут отблески его высокого авторитета.

Без участия профессора Г. М. Кучинского были бы проблематичны или даже невозможны такие резонансные для нашей страны научные события 1990-х гг., как разработка в Национальном институте образования Концепции национальной школы Республики Беларусь, белорусская редакция коммуникативной программы «Темпус-Тассис» в БГУ, международная летняя психологическая школа «Горизонты практической психологии накануне XXI века: Daseinanalyse versus Psychoanalyse», появление таких книг, как «Психологическая практика» и «Dasein-анализ в философии и психологии». Во многом благодаря усилиям Геннадия Михайловича Кучинского, в белорусском психологическом пространстве приобрели легитимность западноевропейские опыты экзистенциально-феноменологической психологии и практики.

Феноменологический «поворот» совпадает с венцом академической карьеры профессора Кучинского – созданием факультета психологии Европейского гуманитарного университета, болидом вспыхнувшим в белорусском ночном небе и обнажившим своим появлением «однообразный» интеллектуальный ландшафт отечественной психологической подготовки. Может быть, не только психологической...

Но наш разговор сейчас не об этом.

В данном исследовании мы бы хотели обратиться ко второй половине 1980-х, к тому замечательному времени в биографии нашей страны, именуемому сегодня «второй оттепелью», когда формировался и реализовывался замысел работ Г. М. Кучинского, посвященных специфическому феномену человеческой жизни – внутреннему диалогу.

Научно-психологическую ситуацию упомянутого времени, и это следует специально оговорить, мы будем рассматривать не в ее объективной данности, в том реифицированном виде, каком она предстает со страниц самых разнообразных историко-психологических летописей, а в той редакции, какой она представлялась герою нашего повествования и в этой представленности влияла на его социальную мобильность, структуру профессионального самоопределения, жизненную перспективу в целом. К такому рассмотрению вполне применима теорема У. Томаса, согласно которой «если ситуация определяется как реальная, то она реальна по своим последствиям» (Гофман, 2003, 61).

## **Онтологическая дилемма: теоретические основания исследований «внутреннего диалога»**

Для реконструкции научно-профессиональной ситуации обратимся к одному из фрагментов научного доклада Г. М. Кучинского, в котором делается попытка описания положения, сложившегося в отечественной психологии к последней четверти XX в. (Кучинский, 1992).

*Теория деятельности А. Н. Леонтьева, – рассказывает Геннадий Михайлович, – не являлась описанием активности социальных систем, а была ориентирована на индивида, т. е. применена к индивиду<sup>1</sup>. В ней субъект противостоял объекту, как предмету собственных преобразований, направляемый имеющимися у него потребностями или мотивами. Важнейшим конститутивом деятельности выступала цель, а сама деятельность образовывала сложную иерархическую структуру из действий и операций. Различие в базовых предметностях отражалось в многообразии деятельностей и, соответственно, богатстве сознания индивида. Сознание проявлялось в деятельности, деятельность направлялась сознанием. Развитие деятельности – это одновременно и развитие сознания, а изменение структур сознания вело к изменению структур деятельности. С позиции психологической теории деятельности, общение – это тоже деятельность, которая имеет своим предметом, например, взаимоотношения.*

*Деятельность орудийна и целенаправлена. Орудийность опосредует развитие и историзм деятельности. Смена средств деятельности – механизм онтогенетического и филогенетического развития человека.*

*Проблему общения как проблему альтернативных оснований общей психологии одним из первых в отечественной традиции сформулировал Б. Ф. Ломов. Экспериментально исследуя, в частности, процесс совместного решения мыслительных задач, ученый установил недостаточность психологической теории деятельности для описания обнаруженных им феноменов. В результате на место категориальной связки «субъект–объект» стало «субъект–субъектное» отношение, не превращающее более субъекта в объект, как это происходило в случае реализации деятельностного залога.*

*Далее. Если единицей деятельности выступало действие, то теперь такой единицей стал цикл или такт, или, говоря другими словами, система взаимосвязанных сопряженных актов. В результате такой аберрации стали трансформироваться практически все понятия общей психологии.*

---

<sup>1</sup> Здесь и далее, кроме специально оговоренных мест, извлечения из доклада Г. М. Кучинского набраны курсивом.

В изображении ученого, как это видно из рассказа, контекст его собственных исследований формировался в перспективе двух противодействующих тенденций – деятельностного подхода, главным образом в интерпретации А. Н. Леонтьева, и методологии общения, фундированной системными исследованиями Б. Ф. Ломова. С позиции распространенных в то время верований, два конкурирующих подхода в отечественной психологии были не языковыми общностями ученых, обладающими имманентной ресурсностью, а репрезентативными системами, адекватно отражающими в структурах своих понятий изучаемый мир. Видимо, поэтому столь сложным был диалог психологов Москвы и Ленинграда.

В этой связи интересна та критика, которую, следуя традиции методологии общения, Г. М. Кучинский адресует психологической теории деятельности:

*Давайте рассматривать общение как взаимодействие, опосредованное знаками. Из этого следует, во-первых, что форм общения ничуть не меньше, чем форм деятельности, и, во-вторых, теоретически доказать, что взаимодействие с объектом первично в сравнении с взаимодействием с субъектом, невозможно. Скорее наоборот. Онтогенетически субъект зарождается внутри другого субъекта. И если говорить о взаимодействии с миром, то первый «объект», на котором ребенок фиксирует свой взгляд – это глаза матери...*

Подчеркнем в цитируемом высказывании один из существеннейших для нашего историко-психологического анализа момент: «...теоретически доказать, что взаимодействие с объектом первично в сравнении с взаимодействием с субъектом, невозможно...» Из этого суждения следует, что оппонирующие друг другу традиции строятся на допущении, имеющем аксиоматический характер, которое не может быть никоим образом ни теоретически, ни эмпирически верифицировано? Полагая источником психогенеза предметное преобразование мира (теория деятельности), мы получаем и соответствующий этому допущению один порядок реальности, кладя в основу психического функционирования символический обмен (теория общения) – другой. Эклектическое соединение порядков организации мира недопустимо, поскольку делает невозможным методологический контроль, а значит, разрушает научную рациональность как таковую. В отношении полагающих онтологических актов критерий истинности неприменим, поскольку, являясь по своей семиотической природе не столько именами, сколько действиями, они не могут быть проверены на достоверность. Здесь скорее следует использовать прагматический критерий, согласно которому во внимание принимаются обя-

зательства, налагаемые на исследователя, в случае согласия с той или иной предпосылкой, а также те следствия, к которым ведет их принятие (Джеймс, 1997, 225). В то же время следует отметить, что акт полагания обнаруживает не только некоторый произвол исследователя в отношении изучаемой им реальности, но и первый шаг редукции мира в направлении конструирования исследовательской ситуации как таковой. Кроме этого, принятие онтологических установлений ведет ученого к специфическому редактированию данных, полученных его коллегами, базирующими свои разработки в иных системах координат.

Когда же мы обращаемся к идее интериоризации, то интериоризация другого во внутреннем опыте не менее реальна, чем, допустим, воспроизведение образа материального объекта. В этом смысле, если мы говорим о внутреннем плане деятельности, то почему мы не можем с тем же основанием говорить о внутреннем плане общения?

Можно также говорить о том, как внешнее общение дополняется внутренним, как общение развивается, усложняет свои формы, как, наконец, формы общения и формы деятельности сонастраиваются, образуют какое-то единство. И тогда мышление – это какое-то единство, синтез общения и деятельности... Короче говоря, концепция общения в принципе ничуть не слабее психологической теории деятельности.

Потребность в другом, определяющая потребность в общении, не менее фундаментальна, чем потребность в вещах. А если искать источники нравственного развития человека, то здесь вообще не обязательно использовать объяснительный потенциал теории деятельности.

В преддверии комментария данного фрагмента следует отметить, что наш анализ относительно бесчувственен к содержанию сообщения докладчика, вернее, он пытается всякий раз обнаружить прагматику и контексты сказанного, найти те направляющие позиции исследователя (или поставить о них вопрос), которые обусловили ее в том виде, каком она появилась в публичном пространстве выступления и внесла в его облик свои неповторимые черты.

Как можно заметить, определение научной ситуации Г. М. Кучинским строится таким образом, что его ангажированность «психологией общения» не требует специального выявления, это открытая позиция. Но что обусловило такую приверженность? Почему докладчик считает одно полагание подходящим, а другое нет? В каком пространстве осуществляется выбор предпочтения одной традиции перед другой? Существует ли некая «третья точка», из которой может быть произведена объективная оценка альтернатив?

Принято считать, что местом производства выбора выступает университетское обучение, предоставляющее своим питомцам систему ориента-

ций в мире научных традиций. Вполне возможно, что методологическая платформа Г. М. Кучинского была сформирована в годы получения им профессионального образования в ЛГУ и является результатом его символической идентификации с тем сообществом, которое в то время существовало в Ленинграде, и с тем когнитивным ресурсом, которым оно располагало. Можно ли в этом случае считать использование методологии общения сознательным выбором ученого или его научная позиция означает не что иное, как описанный Т. Куном «иррациональный выбор рациональных оснований», при котором вопросы научного предпочтения «никогда не могут быть четко решены исключительно логикой и экспериментом» (Кун, 2003, 147–148).

С этой точкой зрения, как известно, полемизирует К. Поппер, утверждая рациональную обоснованность теоретической избирательности исследователя. Для этого, считает ученый, необходимо установить внутреннюю непротиворечивость того или иного подхода, идентифицировать его логическую форму (эмпирическую или научную), сравнить ее с формой другой теории такого же статуса и, наконец, подвергнуть каждую из них эмпирической проверке (Поппер, 2005, 29).

Заметим, что что-то в попперовском духе присутствует и в рассказе профессора Кучинского, когда он отмечает жизненные области, в которых деятельностьное описание обнаруживает свою эмпирическую неадекватность:

*Можно ли, – спрашивает он, – назвать деятельностью игру в куклы или молитву? Подпадает ли под деятельностьное определение поведение двух влюбленных на скамейке?*

Или когда он совершает акт теоретической фальсификации аппарата психологической теории деятельности:

*Для того чтобы выделить деятельность, мы должны определить мотивы. Так! А если участников взаимодействия несколько, то чей мотив возьмем?*

Внешне это действительно выглядит как объективная критика деятельностьного метода, если не принимать во внимание то обстоятельство, что это критика апостериори, критика уже совершившегося и оправдывающего себя выбора, выбора, располагающего оппонента удобным для атаки образом. Думается, что солидарность автора высказывания с противоположной научной позицией могла бы сопровождаться не менее обоснованным оппонированием сторонникам теории общения. Например, путем указания на недостаточность основоположений теории общения для анализа производственных отношений или обусловленность феноменов общения дея-

тельностью контекстами. Сторонники теории деятельности, как известно, вполне непротиворечиво описывали детскую игру с помощью своего аппарата, выделяя в ней внутренний и внешний план, игровые мотивы, игровые действия, нормативный план (Эльконин, 1978, 277).

По всей видимости, проблему выбора научного подхода невозможно свести к аргументологии, пусть даже рафинированной. К тому же «поперовское» решение, как нам представляется, идеализирует перспективу одинокого ученого, поскольку элиминирует исторический и социальный контекст, а сам выбор представляет как своеобразную «калькуляцию благ», осуществляемую индивидом из внеситуативных обстоятельств. Скорее всего, в своих теоретических предпочтениях ученый руководствуется не столько осознанием преимуществ одного подхода перед другим, сколько ощущением большей релевантности методологии общения возникающим или действующим особенностям жизненной ситуации, что, разумеется, не исключает и его солидарности с определенной научной группой. Более того, вполне возможно, что профессиональная солидарность с определенным сообществом и сформировала специфический мотив исследовательского участия, вызвала к жизни соответствующее чувство адекватности теории общения «природе» психологических объектов.

Справедливости ради следует отметить, что критика профессором Кучинским деятельностного подхода ведется не столько в целях дискредитации оппонента, сколько в перспективе освобождения места для иного взгляда, в данном случае диалогического, который, с точки зрения докладчика, обладает не меньшей продуктивностью, чем подвергаемый освобождающей критике монополист. В то же время, как можно было заметить в процессе знакомства с представленными выше фрагментами доклада, основания теории общения выступающим критически не анализируются. Скорее всего, выделение оснований собственных методологических ориентаций ограничено либо коммуникативной задачей, решаемой докладчиком, либо особенностями исследовательского восприятия. Во втором случае критический историко-психологический анализ способен нащупать среди условий, организующих перцепцию исследователя, специфическое «*epoché*... [с помощью которого исследователь] заключает в скобки сомнение в том, что мир и его объекты могут быть не такими, как это ему кажется» (Шюц, 2003, 16). Приостановка сомнения затрагивает, прежде всего, фоновые элементы того символического мира, с которым исследователь идентифицирует самого себя, частично исследовательские средства и основания научной позиции.

Анализ «эпохэ-предметов» в тех или иных научных программах мы видим в качестве одной из важнейших задач практики историко-психологического

анализа. Эти объекты, обнаруживаемые аналитиком через их специфическое отсутствие, имеют конвенциональную природу. Если коротко, то речь идет о согласованных контекстах мышления и деятельности исследователей, образующих зону само собой разумеющегося, непротиворечивого, а значит, по умолчанию транслирующегося в социальных эстафетах. В том числе и в процессах профессиональной социализации.

Так, например, принятая «по умолчанию» и абсолютизированная позиция наблюдателя выводит ее из зоны критики и реципрочно ведет к формированию такого типа научных объектов, которые становятся «естественными» в своей автономии, структурных и пространственно-временных характеристиках. Однако именно эта объективность выступает ключевым условием конституирования позиции ученого, возникающей благодаря противопоставлению объекту и без него дереализующейся. Несколько опережая события, мы можем заметить здесь, что в научной субъект-объектной оппозиции можно видеть частный случай культурной практики производства человеческой субъективности в виде автономного индивида, в том числе и путем научной объективации.

Это значит, что выход в анализе исследовательской традиции из поля науки в пространство культуры – необходимый аналитический шаг, в том случае, разумеется, если аналитик не нацелен утилитарно на канонизацию одного из действующих дисциплинарных миров. В результате социокультурной контекстуализации действия ученых насыщаются культурными смыслами, превращаются в символические жесты, организующие специфику актуальных жизненных (в широком отношении) ситуаций.

## **«Диалог» как исследовательская конструкция**

Выделение Г. М. Кучинским «общения» в качестве объемлющей «внутренний диалог» категории является предметным редукционизмом, посредством которого ученый размечает пространство строительства своего исследовательского объекта, ограничивая все многообразие человеческих феноменов их некоторой совокупностью. На следующем шаге ученому предстоит еще один акт редукционизма – переход от «общения» к «диалогу». В изучении этой работы наш анализ, так же как и ранее, будет опираться на высказывания Г. М. Кучинского, однако акцентировать в них не описательную или объяснительную функцию, а регулятивную, т. е. функцию организации и направления поискового действия (*Danziger, 1993, 15*). В то же время для описания редукционистской активности ученого нам будет недостаточно материалов его устного выступления, и мы привлечем в наше

изложение некоторое количество письменных источников, которые в той или иной степени отражают интересующий нас спектр научной деятельности автора Теории внутреннего диалога.

Обращения к текстам Г. М. Кучинского подтверждает основной тезис его доклада о том, что контекстом диалога в его работах выступает общение, трактуемое в терминах межличностного персонифицированного взаимодействия, опосредованного использованием различных языков (*Кучинский*, 1981, 96; *Кучинский*, 1988, 34). Однако в фокус исследовательского внимания попадают не все возможные способы знакового опосредования, а лишь вербальное общение (коммуникация, ориентированная на передачу сообщения), т. е. осуществляемое с помощью речевых актов взаимодействие личностей (*Кучинский*, 1981, 96). В зоне языковой редукции находятся, как минимум, такие «социально нормированные формы поведения, как ритуалы, выразительные движения, искусственные языки, танцы, устойчивые визуальные символы, жесты и т. п.» (*Петренко*, 1988, 9).

Акцент разработок Г. М. Кучинского на вербальных аспектах взаимодействия указывает на насыщенность его научной программы особыми европейскими ценностями устной и письменной речи, признанными в этом ареале образцовыми. Избирательность научной оптики, ее ангажированность феноменами вербального общения часто не замечается учеными, пишет Дж. Верч, «за исключением тех исследователей, которые связаны с изучением коммуникативной и умственной деятельности в обществах с другой культурой... [П]рактика социализации в некоторых незападных культурах значительно меньше опирается на вербальную коммуникацию, чем это считается нормальным у западных детей» (*Верч*, 1996, 40–41). Посредством данного установления мы должны признать, что диалог, описание которого выстраивает в своих работах профессор Кучинский, есть по преимуществу цивилизационная ценность, которую ученый воспроизводит и поддерживает в своем опыте.

Производимая Г. М. Кучинским редукция взаимодействия к вербальному его типу – важнейший момент формирования эмпирической области исследования, во многом обуславливающий структуру последующего полевого этапа работ, предопределяющий ключевые опытные процедуры и характер получаемых данных, например, транскрибирование магнитофонных записей или помещение в центр внимания речь, а не паралингвистические или экспрессивные действия испытуемых. Анализ совершаемой ученым рамочной работы важен, прежде всего, потому, что позволяет развеять устойчиво воспроизводимый в психологии миф о том, что эмпирические данные существуют независимо от концептуальных положений, на долю которых выпадает лишь интерпретационная функция. С этой точки зрения

само разделение исследования на область автономных феноменов и их теоретических описаний может быть рассмотрено как один из типов научной практики, подразумевающей венаходимость ученого, его нейтральность по отношению к изучаемому миру, о чем мы писали выше. Методическим следствием такого рода установлений является исключение самих исследовательских действий и вызванных ими эффектов из числа объектов наблюдений. Так, исследование начинает ориентироваться на «безупречный эксперимент» классического типа, в котором распределчивание сущности объекта, живущего собственной жизнью, обнаружение устойчивых связей его структур составляет основную задачу поисковой работы психолога. Позиция ученого при этом выводится из зоны научной перцепции, приобретает трансцендентный по отношению к ситуации исследования характер. Это обнаружение позволяет нам трактовать метод, которым пользуется Г. М. Кучинский, как опыт классической научной рациональности, в той мере, какой «условием получения истинных знаний об объекте является элиминация при теоретическом объяснении и описании всего, что относится к субъекту, его целям и ценностям, средствам и операциям его деятельности» (Степин, 1999, 439).

Редукция «диалога» к интеракции смыслопорождающих единиц – следующий шаг ограничения объекта. «Взаимодействие сторон наблюдается лишь в том случае, – пишет Г. М. Кучинский, – если есть воздействие, влияние взаимодействующих сторон друг на друга, упорядоченное в единый процесс. Данные признаки присущи любым формам взаимодействия. А различия между ними определяются качественным своеобразием сторон, принимающих участие в этом процессе» (Кучинский, 1988, 35). Активизируем в данном высказывании такие слова, как: «взаимодействующие друг на друга стороны», «любые формы взаимодействия», «качественное своеобразие сторон», «упорядоченность в единый процесс». По всей видимости, для оформления диалогического взаимодействия ученый использует логическую схему, в структуре которой:

а) автономные, обладающие исходным своеобразием, взаимодействующие единицы;

б) гармоническое, а не органическое (или дисгармоническое) их отношение;

в) связанность этих единиц друг с другом.

Между тем, как известно, взаимодействие взаимодействию рознь. Его редукцию к определенной форме можно обнаружить, например, путем сопоставления интерактивных формул Г. М. Кучинского и Г. Блумера. Если для Блумера и его последователей аналитической единицей, тем, что образует целостность, выступает ситуация взаимодействия, то для Кучинского – это

«такт» или «цикл». Ситуация в символическом интеракционизме Блумера – это не сумма взаимодействий или их коррелят, а продукт текущей интеракции, если угодно, системный эффект. В итоге смысл действий участников конституируется (или корректируется) в значительной степени контекстом ситуации. Ситуация сама есть значение. «Какова бы ни была действующая единица, – пишет в этой связи ученый, – индивид, семья, школа, церковь, деловая фирма, профсоюз, законодательный орган и т. д., любое конкретное действие формируется в свете той ситуации, в которой оно происходит» (Блумер, 1984, 177). Согласно этому положению, люди действуют, прежде всего, в отношении ситуаций и в их контексте. Культурные значения и смыслы социальных интеракционистов не только создаются в ходе социальной интеракции, но и «меняются или пересматриваются в процессах интерпретации через опосредованное символами взаимодействие индивидов, способных к саморефлексии» (Макаров, 2003, 54). Таким образом, если внимание Блумера сосредоточено на целостном определении участниками ситуации (путем действий или движений), то интерес Кучинского локализован в интерперсональном пространстве взаимодействующих (двух или более) субъектов. «Взаимодействие личностей, – пишет он, – является формой, способом развития содержания диалога, т. е. темы и точек зрения собеседников. Именно поэтому простейший случай взаимодействия личностей, представляющий два взаимосвязанных речевых акта, рассматривается как единица формы речевого общения. При этом важно, что образующие цикл речевые акты связаны не только формально-функционально, но и имеют и содержательные связи. (Два речевых акта, таких, как “который час?” и “сейчас хорошая погода”, цикл не образуют, если за ними не скрывается особого подтекста.)» (Кучинский, 1981, 96).

Таким образом, произведенное сопоставление позволяет обнаружить два несовпадающих способа утилизации взаимодействия. В концепции взаимодействия Г. М. Кучинского «клеточной структурой» (единицей) выступает динамическая микросистема смысловых позиций, которая в качестве действительного предмета организует оптику ученого, позволяя ему посредством себя видеть единство в многообразии коммуникативной действительности. В символическом интеракционизме Г. Блумера в модулирующей реальности функции выступает иная целостность – социальное отношение, которое несводимо к взаимодействию ее элементарных структур и выступает фактором смыслогенеза как отдельных, так и корреспондирующих между собой актов. Так «высказывание» оказывается по-разному включенным в практику психологического исследования. В частности, внимание Кучинского начинает фокусироваться, прежде всего, на сопряженности высказываний, в то время как взгляд Блумера исходно ориентирован

на контекст. И если «драма психической жизни» у Кучинского в конечном счете локализуется во внутрилличностном пространстве, сознании индивида, то сценическая площадка Блумера – интерсубъективный мир, как далее неразложимое на элементы единство.

В связи с фиксацией обнаруженных различий мы можем сказать, что, предметизируя системные эффекты взаимодействия в виде «ситуаций», Блумер выступает как социальный психолог, в то время как Кучинский, концентрируя свое внимание на внутреннем мире индивидов, действует как индивидуально ориентированный ученый, выносящий групповые феномены за скобки научного исследования или трактующий их как вторичные образования межиндивидуальной активности.

Кроме этого, «высказывание» Кучинского сведено в основном к информационной интеракции, коммуникации, связанной преимущественно с сообщением. В этом плане показателен следующий фрагмент ключевой монографии ученого, в котором устанавливается, что «говорящим осуществляется еще и отбор содержания, относящегося к предмету (о чем говорить, какую информацию сообщать). Говорящий при этом решает, что сделать субъектом высказывания, а что его предикатом. Он выбирает соответствующую лексику (ведь у предмета может быть много способов обозначения), устанавливает определенный порядок слов, оформляет содержание соответствующей интонацией и акцентами. Данные особенности оформления предметно-логического содержания и превращают его в сообщение, утверждение, описание, т. е. в высказывание» (Кучинский, 1988, 116). Для Блумера же и его последователей содержание высказывания вторично. Главным для него оказывается перформативность сказанного, трактовка «высказывания» как «действия», в результате чего смысл «сказанного» начинает определяться не содержанием сообщения, а достигаемыми участниками взаимодействия целями.

Позиция Блумера корреспондирует с целым рядом семиотических и лингвистических исследований, для которых «передача сообщения – не единственная функция как коммуникативного, так и культурного механизма в целом» (Лотман, 2004, 607). С точки зрения, в частности, Ю. М. Лотмана, диалог и конфликтное взаимодействие культурных миров могут иметь позитивный эффект – возникновение нового семиотического порядка, не сводимого к исходной интеракции личностей. В этой трактовке возникает возможность креативной утилизации диалога, возможность диалогического порождения новых культурных форм. Понятно, что тогда ведущей становится конструктивная функция взаимодействия, способность производить феномены социальной реальности.

Редукция диалога к обмену информацией (сообщению) в трактовках профессора Кучинского обнаруживает себя и в его обращении к творчеству Л. С. Выготского:

*Рассматривать речь как форму деятельности, как форму действия, по мнению Выготского, ошибочно и с методологической, и с практической точки зрения. Речь – это не действие.*

В обращении к Выготскому обнаруживает себя специфическая селективность чтения Г. М. Кучинским отечественной психологической традиции. Мимо его внимания, например, проходят такие важные, в иных практических перспективах, заявления Выготского о том, что «наша мысль рождается не из другой мысли, а из мотивирующей сферы нашего сознания, которая охватывает наше влечение и потребности, наши интересы и побуждения, наши аффекты и эмоции. За мыслью стоит аффективная и волевая тенденция» (Выготский, 1982, 357). А чтобы у читателя не было заблуждений на счет им сказанного, Выготский приводит пример действий высказываний, извлеченный им из режиссерского опыта К. С. Станиславского. Воспользуемся в иллюстративных целях фрагментом аргументации Выготского с нашей небольшой модификацией:

**Текст пьесы – реплики**  
(сообщение)

С о ф ь я

Ах, Чацкий, я вам очень рада.

Ч а ц к и й

Вы рады, в добрый час.

Однако искренно кто ж радуется этак?

Мне кажется, что напоследок,

Людей и лошадей знобя,

Я только тешил сам себя.

**Параллельно намечаемые**  
**хотения**  
(действие)

Хочет скрыть замешательство.

Хочет усовестить насмешкой.

Как вам не стыдно!

Хочет вызвать на откровенность.

Из этого извлечения хорошо видно, что возможность понимания высказывания как действия не чужда Выготскому, тем более что именно этот пример он включил в заключительный, обобщающий текст седьмой главы книги «Мышление и речь». Следовательно, зона редукции распространяется Г. М. Кучинским не только на концептуальные и эмпирические объекты, но и на используемые им в легитимирующей функции классические тексты, обуславливая специфику реализации его аналитической установки. Подчеркнем еще раз, речь идет не о сознательном манипулировании ученым текстовым материалом, а о практическом упорядочивании им знаковых

множеств, которые теперь вынуждены оборачиваться к нему своей потребностной стороной. То есть научное исследование является не только практикой исследования, но и практикой как таковой, подчиняясь, как и все практические формы, регулирующей восприятие силе. А. Шюц так описывает действие практической установки: «Если по отношению к элементу мира, считающемуся само собой разумеющимся, я утверждаю: “ $S$  есть  $p$ ”, я делаю так потому, что при наличных обстоятельствах  $S$  интересует меня в качестве  $p$ , а его бытие как  $q$  и  $r$  я оставляю без внимания как нерелевантное» (Шюц, 2003, 130). С этой точки зрения повышение значимости содержательной стороны диалога создает особую организованность сознания ученого (известный в психологии эффект установочного восприятия), благодаря которому автоматически игнорируются разрушающие или угрожающие ему иноконтекстуальные интервенции. Одновременно в зону эпохэ попадает сама «онтология сообщения», в результате чего именно это использование диалога начинает свое культурное обращение как само собой разумеющееся.

Для самой исследовательской практики произведенная Г. М. Кучинским редукция взаимодействия к передаче сообщения имеет своим следствием не только акцентуацию на таких единицах, как «цикл», «точка зрения», «тема», но и их интерпретацию в терминах содержательной интеракции. В результате диалог начинает определяться в виде специфической трансмиссии смысловых позиций, тематически связанных точек зрения, т. е. особой формы содержательного общения «человека с самим собой в индивидуальном мыслительном процессе» (Кучинский, 1988, 2).

## **Социальная легитимация «внутреннего диалога»**

Трактовка Г. М. Кучинским категории «внутренний диалог», как этого требует жанр научных определений, «снимает» в себе всю результативность предшествовавшей работы в области понятий «общение» и «диалог». В результате осуществленных ученым рамочных процедур возникает возможность для перехода от «диалога» к «внутреннему диалогу». Говоря так, мы отказываем «внутреннему диалогу» в самостоятельном онтологическом статусе, выступающем предметом экспериментального изучения ученым. Как показал осуществленный выше анализ, формула «внутреннего диалога» оказалась производной от редуцирующих и модулирующих реальность действий психолога. Однако выстроенный таким образом идеальный объект, имеющий все шансы быть принятым профессиональным сообществом, вряд ли может рассчитывать на более широкое признание, например, за его кругом. То есть этот объект нуждается в специальных действиях по его укоренению в неспециализированной среде. Рассмотрим это положение более подробно.

Центральной задачей исследования Г. М. Кучинского являлось определение того, что есть *подлинный* внутренний диалог и в чем его отличие от других форм самоотношения (Кучинский, 1988, 4). Дискуссия о внутреннем диалоге начинается ученым с указания на феномен, на ту опытную область, которая знакома всякому по «разговору с самим собой». Однако внутренний диалог, уточняет ученый, это не любой разговор с самим собой, а тот, в котором различены взаимодействующие между собой голоса:

*Если мы можем воспроизводить чужую речь в собственной, если мы можем воспроизводить образ другого (другое говорящее бытие) в своем мышлении или в своей речи, – говорит ученый, – то оказывается, что во мне есть не только моя речь, но и чужая речь, чужой голос.*

Этим высказыванием исследователь не только корреспондирует с разделяемой всеми реальностью, очерчивая значимый для поисковых операций фрагмент окружающего мира, но и обеспечивает себе определенную легитимность действий, поскольку любой человек способен без особых затруднений верифицировать «внутренний диалог» посредством простейшей интроспекции. Теперь в реальности внутреннего диалога может усомниться разве что мало вмняемый индивид. Путем апелляции к здравому смыслу создаются предпосылки эмпирической валидации теоретической конструкции, шаг от абстрактного к конкретному, вне которого любому научному высказыванию грозит статус спекулятивного утверждения. Или, другими словами, от ученого (не только в этом случае) всегда требуются специальные действия «укоренения», налаживания связей создаваемого идеального объекта с жизненным миром, отказ от осуществления которых ведет к «игре не по правилам», а значит, к разрушению негласной социальной конвенции. Сама же необходимость такого рода действий указывает на то, что данная связь сама собой естественным образом не реализуется. Дефиниция внутреннего диалога, будучи продуктом последовательных преобразований, не только приобретает необходимую для модели строгость, но и наделяется одновременно с этим особой ценностью «подлинности», «сущности», «системности», т. е. признаками качественного превосходства над размытым и многозначным обыденным его пониманием.

Теперь, используя ресурс произведенного «укоренения», ученому будет проще пройти вместе с читателем путь от «метафоры к понятию», от неразличности и диффузности «разговора с самим собой» к строгой определенности научной формулы внутренней речи, т. е. осуществить переход от «смутного понимания внутреннего диалога» к «ясному и отчетливому». «Правильное» понимание внутреннего диалога соотнобразует с выделением

его ядерной части – смысловой позиции, модуляции которой положены ученым в основу структурирования родового множества подмножества внутреннего диалога – внутренней речи. Нас будет интересовать не столько вопрос о том, каково содержание понятия «смысловая позиция», сколько то, каким образом она конструируется и к каким социальным последствиям ведет такого рода строительство. Это важно сделать еще и потому, что сам ученый предлагает некоторую версию ответа на вопрос о социальной функции внутреннего диалога:

*Когда мы ввели голос другого в наше сознание и там где-то появился относительно автономный смыслопорождающий центр, представляющий, например, голос другого, «голос другого в рупоре сознания» (Мамардашвили), тогда мы оказываемся способны решить проблему социальной детерминации... Другой смотрит на меня, живет во мне, комментирует мое поведение (ругается, возражает, одобряет). Социальная детерминация осуществляется не только тогда, когда другой стоит рядом, хватая меня за руку, но и тогда, когда он физически отсутствует. Он живет во мне, как голос совести, если угодно.*

Из сказанного следует, что диалогизация внутренней речи обеспечивается действием механизма «идентификации/очуждения». (Какую-то часть высказываний субъект приписывает себе, а какую-то атрибутирует другому.) Способность различать возникающее соотношение, определять их природу и гармонизировать взаимодействие, т. е. рационально управлять, критерий нормального функционирования психического аппарата индивида. «Так, – пишет ученый, – совершенно необходимо при описании участвующих во внутреннем диалоге смысловых позиций различать такие их характеристики, как “своя”–“чужая”, “центральная”–“периферийная”, “доминирующая”–“подчиненная”, “актуализированная”–“фоновая”... Отметим, что чужие не всегда означает чуждые. Когда верующий “слышит голос бога”, то это для него чужой, но не чуждый голос» (Кучинский, 1988, 175). В то же время «враждебные голоса», локализованные для слышащего индивида во внешнем мире, трактуются Кучинским в терминах психической патологии.

Роль инстанции, регулирующей смысловую трансмиссию внутреннего диалога, принадлежит личности. «Та позиция, которую она занимает во внутреннем диалоге в данный момент времени и является центральной, остальные – периферийными... Она может не участвовать в диалоге, а лишь наблюдать за ним... Именно этой позиции будет соответствовать поведение личности. С ней личность идентифицирована. Это актуальное

«Я» личности. Существенно, что в каждый момент времени центральная позиция личности уникальна, единственна» (*Кучинский*, 1988, 175).

Обратим внимание на последнее в цитате предложение. С одной стороны, из него следует, что позиция собирающей инстанции (личности) задана не концентрично, а эксцентрично, что обеспечивает ей переход в любую, участвующую во внутреннем диалоге смысловую точку, а с другой – выбор той или иной позиции означает одновременно и установление смыслового порядка, иерархии значений, которая готова к новой реализации. Более того, здоровая личность сама принимает решение о том, в какой форме ей разворачивать внутреннюю речь. Личность обладает определенной содержательной беспристрастностью, вневходимостью, что во многом совпадает с трансцендентной позицией ученого, наблюдающего внутренний диалог. Спонтанность динамики смысловых позиций будет свидетельствовать об утрате личностью контроля над диалогической ситуацией, аномалии психического функционирования.

Авторство личности в отношении смысловых позиций имеет одно важное следствие: репрезентативность высказываний, установление их вектора таким образом, что смысл оказывается первичным, выражаемым. То есть высказывание производно от внутренних условий говорящего, его индивидуальных особенностей. С этой точки зрения понятие внутреннее состояние человека во внешнем диалоге можно, интерпретируя произведенное им высказывание, самопонимание во внутреннем диалоге также связано с анализом смысловой позиции. Именно поэтому смысловая позиция определяется Кучинским не только через предметную соотнесенность (высказывание содержательно), но и через интенцию, имманентную направленность сознания на свой предмет (*Кучинский*, 1988, 17). Анализ интенции говорит не только о воспринимаемом предмете, но и предполагает достаточно жесткую связь значений внутреннего мира и знаковых форм, воплощенных в высказывании.

В то же время реализация смысловой позиции не сводима к простой проекции «вовне» внутренних состояний. На ее функционирование влияет и характер взаимодействия, и способ использования знаков, и несимволические обстоятельства: психофизиологическое состояние субъекта и т. п. Тем не менее сам статус смысловой позиции как индивидуальной собственности индивида в целом сохраняется. «Во внутреннем диалоге различные взаимодействующие смысловые позиции развиваются одним и тем же субъектом» (*Кучинский*, 1985, 255). За этим утверждением, как мы уже отмечали выше, стоит предположение о способности индивида в полной мере контролировать свои смысловые позиции или присваивать любые и всякие содержания. Взаимодействие с неприсвоенными, чуждыми смысло-

выми позициями (голосами) возможно в этой модели внутреннего диалога только в форме психической патологии. «Хороший» внутренний диалог обеспечивает автономию индивида от внешних и внутренних условий, его гибкость в перспективе изменяющихся обстоятельств диверсифицирует поведение субъекта, создает психологические предпосылки выбора и ответственного действия. Но не только в этом его значение.

При помощи «внутреннего диалога» фактичность внутреннего мира устанавливается в специфической форме – в виде психологической реальности, поскольку в самом по себе обращении к внутреннему диалогу нет ничего собственно психологического. Для идентификации реальности в психологическом статусе недостаточно одного только соответствующего словаря. Необходимо, как известно, подтверждение именно этой психологической реальности как психологической и со стороны профессионального сообщества, и со стороны актуального социума. В социуме, в котором отсутствуют психологические дефиниции, апелляция к внутреннему диалогу, да и к внутреннему миру в целом, вряд ли перспективна. Профессиональная же легитимация изобретения предполагает, кроме всего прочего, еще и соответствующие исследовательские действия, релевантные правилам, принятым в психологической среде. То есть, чтобы быть психологом, играть следует по правилам, принятым в определенном профессионально-психологическом мире.

В этом отношении исследования внутреннего диалога Г. М. Кучинским устанавливают коррелятивную связь с традицией отечественной психологии, изучающей внутреннюю речь. Причем эта связь не только тематическая, но и прототипическая, ориентированная на ту программу индивидуализации субъекта, в которой социальные предпосылки в ходе взаимодействия трансформируются во внутренние условия. Овладение индивидом внутренним диалогом означает обретение им механизма саморазвития, и этот вывод, полученный в экспериментальных исследованиях решения задач на соображение, как и в случае с Фрейдом, выходит далеко за рамки породивших их, собственно научных обстоятельств, включает голос Г. М. Кучинского в дискуссию по гуманитарным, в том числе и общепсихологическим, проблемам современности. Или, иными словами, перед нами оказывается достаточно целостная психологическая концепция человеческого развития, по своему потенциалу не уступающая ее деятельностным аналогам, разработанным группой сторонников Л. С. Выготского, который, благодаря усилиям своих адептов, приобрел облик деятельностного предтечи.

Однако участие Кучинского в развитии отечественной психологической традиции не носит характера простого дления. Это хорошо видно

на примере решения вопроса онтогенеза мышления и речи. Если для Выготского в редакции его «деятельностных» сторонников «монолог представляет собой высшую, более сложную форму речи, исторически позднее развившуюся, чем диалог» (*Выготский*, 1982, 340), то для Кучинского (хотя это прямо не сформулировано в его работах, но вытекает из самой логики анализируемых исследований) внутренний диалог – более позднее и сложное психическое образование, поскольку предполагает речевую реакцию индивида «на собственную, т. е. им самим произнесенную, речь» (*Кучинский*, 1988, 61). В результате такой постановки в финале развития индивида у отечественных оппонентов белорусского ученого – моноцентрическая целостность рефлексивно замкнутого индивидуального сознания, в то время как у Кучинского – гармоническая структура полицентрического внутреннего мира личности (*Кучинский*, 1993, 4). В этой связи практика индивидуализации, осуществляемая разработчиком проблем внутреннего диалога, выглядит более либеральной, если угодно, гибкой, обеспечивающей большую вариативность поведенческого репертуара индивида, чем в случае с монологически центрированным и целерациональным сознанием.

## **«Внутренний диалог» в социокультурном измерении**

Историко-психологическое исследование внутреннего диалога предполагает как уточнение методологической ориентации, к которой принадлежит понимание ученым природы психического, так и ее венаучных истоков.

Для осуществления этой аналитической процедуры мы будем исходить из допущения наличия определенной корреляции между состоянием актуальной культуры и практик научных исследований. Обычная трактовка культуры апеллирует к ее доминантной организованности (*Сорокин*, 1992, 425–504; *Ортега-и-Гассет*, 1997, 233–403), согласно которой топология научных стратегий соотнобразуется с центробежными или центростремительными тенденциями. Культурная доминанта выступает основанием критериальной базы квалификации научных ориентаций, в том числе и как научных. Наше понимание культурных процессов использует идею полицентричности, согласно которому современное пространство культуры гетерохронно и гетерономно (*Полонников*, 2006, 147–150). Различные научные опыты размещаются в локальных субкультурных ареалах, взаимодействие которых может иметь взаимопроявляющий потенциал продуктивности. Или,

другими словами, интеракция научных традиций способна проявить их социокультурные контексты и прагматические ориентации.

Попробуем в этих целях поместить исследования «внутреннего диалога» в чужеродную им теоретическую перспективу социальной драматургии И. Гофмана. Выбор этого подхода продиктован несколькими обстоятельствами. Во-первых, артефактической ориентацией метода Гофмана, обнаруживающего «делаемость» социальных и психологических «вещей», позволяющей обращаться к нему за помощью в деконструктивной функции, а во-вторых, «антипсихологичностью»<sup>2</sup> гофмановских исследований, помогающих при столкновении с психологическими постановками объективировать социальное предназначение последних.

Для Гофмана и его последователей, как известно, некоторое прочтение (понимание) участниками ситуации требует от них актуализации определенных способов действия и структур субъективности. То есть психологические свойства, состояния и отношения возникают в качестве своеобразных феноменов исключительно в контексте созданной (создаваемой) ситуации. Стремление вести отсчет от личностных характеристик участников может привести к тому, – писал Гофман, – что от нас ускользнет «значение того или иного исполнения для взаимодействия как целого» (Гофман, 2000, 112).

Если теперь, воспользовавшись гофмановскими представлениями о природе психического, обратиться к экспериментальным исследованиям внутреннего диалога Г. М. Кучинским, то данные, полученные этим ученым, равно как и сами исследовательские процедуры, окажутся существенно реинтерпретированы. Рассмотрим в иллюстративных целях фрагмент из монографии «Психология внутреннего диалога», в котором ученый конкретизирует введенные ранее теоретические положения:

«Воспринятая, понятая и запомненная речь всегда в той или иной мере присутствует в сознании участвующего в диалоге. Об этом свидетельствуют в первую очередь следующие особенности диалога: его свернутость, распространенность в нем эллиптических, неполных конструкций. В них проявляется то, что говорящий учитывает чужую речь, как бы пристраивая к ней свою, например: “Сколько было экзаменов? – Два”. Вторая реплика фактически звучит так: “Было два экзамена”. Характернейший для диалога факт существования вопросо-ответного цикла свидетельствует о том же. Ответ – это всегда ответ на определенный предшествующий ему во-

---

<sup>2</sup> Психологичность метода мы связываем со стремлением ученых апеллировать при объяснении тех или иных гуманитарных феноменов к предпосылкам во внутреннем мире человека.

прос. Пока собеседник обдумывает ответ на заданный вопрос, он все время помнит вопрос, имеет его в виду. Заданный вопрос после произнесения не исчезает, а существует в сознании отвечающего. В некоторых случаях между заданным вопросом и ответом может пройти значительное время» (Кучинский, 1988, 41).

Как видно из приведенного примера, внимание ученого приковано к разговорному вопрос-ответному циклу, заключающемуся в обмене репликами. Психологический смысл этого обмена в возникающем между участниками связующем реципрокном отношении. В диалоге возникает и реализуется социальность взаимодействующих лиц, их событийность и взаимная значимость. Именно поэтому «заданный вопрос после произнесения не исчезает, а существует в сознании отвечающего». В этом фрагменте Г. М. Кучинский выступает как социальный философ или социолог, выводящий реальность из диадной интеракции. В определенном смысле социальности до взаимодействия не существует (она, как говорят кинематографисты, не кадррована), не вовлечена в исследовательские процедуры. Диалог, межличностный диалог – реальность социальности, форма ее существования. С этой точки зрения Кучинский – микросоциолог.

Научное наблюдение строится Кучинским таким образом, что контексты, условия взаимодействия участников выносятся за скобки как исследовательски нерелевантные. Это хорошо заметно, если с учетом гофмановских установлений мысленно модифицировать экспериментальную ситуацию. Пусть описанная Г. М. Кучинским интеракция представляет собой разговор двух соперничающих студентов. Второй из них – «неудачник». Допустим, что в ситуации разговора присутствует и девушка последнего, расположения которой он с попеременным успехом пытается добиться. Обстоятельства публичности индуцируют в нем желание «спасти лицо». Стремясь избавиться от неловкого положения, он на ходу бросает вопрошающему «два», или же говорит «два», утаивая свою неудачу на третьем экзамене. «Два» может также звучать и как указание на имевшие место в прошлом события, которые посвященные в историю отношений собеседники кодируют этим словом. Тогда «два» это не ответ на вопрос: «Сколько было экзаменов?», а указание на имевшее в прошлом отношение «сколько-было-экзаменов-два». То есть референция этого высказывания не экзамены, а недоступная внешнему наблюдению жизненная ситуация участников общения.

Таким образом, включение в анализ ситуационных переменных позволяет, как бы сказал Гофман, не просто фиксировать диалогическое взаимодействие, а эксплицировать его психологическое содержание, обусловленное, во-первых, наличием аудитории (а в эксперименте наблюда-

теля), а во-вторых, определением ситуации участниками. В этом случае формального анализа стенограммы диалога будет явно недостаточно. Но не только. Привлечение социальной драматургии Гофмана позволяет нам поставить здесь и вопрос об особенностях редакции психической реальности Г. М. Кучинским. Если для Гофмана это прежде всего реальность интерпретативная – «мир в сознании», который можно понимать (исследовать) исключительно диалогически, а описывать вариативно, то для профессора Кучинского психическая реальность есть данная в наблюдении предметность, доступная объективному наблюдению и однозначному описанию. Диалог же самого ученого и его испытуемого в этом случае возможен только в форме «псевдообщения», когда внутренняя активность другого человека элиминирована из исследовательских процедур. Речь не идет, разумеется, о том, что активность испытуемых относительно друг друга не выступает местом средоточия внимания ученого. Мы говорим о специфике интеракции исследователя и исследуемого, в которой определение экспериментальной ситуации не предполагает участия голоса последнего или учитывает его только в форме ответов на поставленные ученым вопросы.

Специфика созданной Г. М. Кучинским психологической теории (точнее сказать, учитывая особенность метода ученого об «открытии» внутреннего диалога, а не о его «изобретении») обретает социокультурное измерение при сопоставлении ее, например, с конструкционистским опытом, отказывающимся вслед за бихевиористами принимать самоочевидное для современного здравого смысла различие на «внешний мир» и «мир внутренний» и помещающим предмет своего анализа – психику – в пространство актуально разворачивающейся коммуникации (*Gergen, 1994, 19*). Не стоит, конечно, думать, что словарь конструкционистских исследований чужд терминам, описывающим «внутренний» мир индивидов, однако логика их экспозиции такова, что психическое (равно как и собственно сам внутренний мир) рассматривается как культурный феномен, природа которого исторична. «Теории Фрейда и Юнга, например, – пишет Джерджен, – являются детищами романтической традиции. Если бы не поэтические и художественные предшественники, то вера Фрейда в динамику бессознательного и стремление Юнга к поиску исходных архетипов показались бы бессмысленными. И когда современные терапевты говорят о тенденциях самоактуализации, первородных криках, катарсисе, защитных механизмах и ребефинге, они не дают угаснуть романтическому огню. Они делают реальным глубинный внутренний мир Я» (*Джерджен, 2003, 109*). В конструкционистских описаниях психологические теории, апеллирующие к данностям интериоризации, исходящие в своих суждениях из реальности

внутреннего мира человека, соотносятся с теми гуманитарными практиками, которые помещают индивида в центр мироздания и этим креативным актом не только утверждают соответствующую редакцию социальных условий, но легитимируют себя в социально осмысленном качестве. То есть в конструкционистской аранжировке антропоцентристские понятия лишаются референциального статуса, приобретая модус риторических конструкций, к которым индивиды (ученые) прибегают для обоснования и оправдания собственных действий.

Но не только. Конструкционистская критика в этом случае позволяет не фальсифицировать научную программу профессора Кучинского, а разместить ее в нелинейном и немонокронном контексте культуры, т. е. точнее указать тот социокультурный слой или дискурсивную практику, в рамках которого исследовательская практика «внутреннего диалога» выглядит вполне органично. Ее конструкция в значительной степени соответствует социокультурной ситуации и исторической практике европейского модернизма<sup>3</sup>, создававшей «субъекта для западной рациональности и соответствующей индустриальному обществу демократической политики» (*Трубина*, 2000), обладающему «центрированной на субъекте рациональностью» (*Хабермас*, 2003, 306).

Конечно же такого рода активность ученого нельзя рассматривать как в полной мере осознанное участие в новоевропейском сциентистском проекте. В своей работе исследователь может руководствоваться прагматическими соображениями или просто научным любопытством. Но объективный смысл его усилий призван вскрыть историко-психологический анализ, ориентированный на социокультурную контекстуализацию. В этой перспективе разработки профессора Г. М. Кучинского выглядят уже не как локальное открытие «внутреннего диалога», а как психологическое изобретение, призванное не столько рационализировать общение в самых разных сферах гуманитарной действительности (психотерапии, образовании, массмедиальном

---

<sup>3</sup> Значимыми чертами новоевропейской психологической исследовательской стратегии являются:

- наукоцентризм – полагание символического мира науки в качестве подлинной реальности, а научное описание этой реальности ее истинной дефиницией;
- трактовка личностного развития по схеме возрастающей интеллектуализации, обеспечивающей индивиду контроль над своим внутренним миром;
- апелляция к личностной автономии как к результату и ценности развития;
- внеконтекстуальность – ориентация на закономерности психического поведения инвариантного характера, сохраняющие свою сущность независимо от конкретных условий исследования или реализации;
- трансцендентализм, проявляющийся в абсолютизации позиции наблюдателя, ведущий к субстанционализации внутреннего мира индивида.

опыте), сколько практикой в широком смысле этого слова, утверждающей определенный антропологический идеал в мире и корреспондирующей в этом отношении с художественной, религиозной, моральной и другими формами редактирования жизненного мира человека.

## **Заключение**

В начале нашего изложения мы отмечали, что исследования проблематики внутреннего диалога профессором Г. М. Кучинским пришлось на 1980-е гг., – то время, когда в обществе и институтах его воспроизводства стали происходить радикальные изменения, связанные с поворотом к человеку, к гуманистическим и демократическим ценностям. Обновление коснулось и психологии, как одной из сфер гуманитарного производства. Указанный жизненный поворот может быть описан и как трансформация культурных отношений, все более приобретающих человеческое измерение. В перспективе этих обстоятельств исследования психологии внутреннего диалога следует рассматривать как один из вкладов в коллективное социальное предприятие по утверждению в отечественном социуме новых гуманистических идеалов, а ресурс этих научных изысканий, в том числе и саму их возможность, видеть в контексте разворачивающейся модернизации. Причем особенность социального участия проекта Кучинского такова, что его нельзя трактовать как простое реагирование. Действия ученого в данном случае и создавали напряжение в среде, и сами на него резонировали.

Наше исследование, разумеется, не могло в полном объеме осветить все аспекты разработки проблем внутреннего диалога Г. М. Кучинским. Для этого нужны исследования большего масштаба и статуса. Это значит, что наш анализ был локальным и фрагментарным и его результаты могут быть как оспорены, так и дополнены любыми, претендующими на всеобщность изысканиями. С этой точки зрения полученные нами результаты – не фундаментальные научные факты, а, скорее, наборы эвристик, продуктивных гипотез, обозначающих направления и нащупывающих предметы будущих историко-психологических опытов. В какой-то степени это, наверное, удалось.

В то же время в ходе нашего исследования возникли некоторые наблюдения, которые нам показалось не лишним включить в итоговую часть текста. Прежде всего, они касаются предмета научных поисков Г. М. Кучинского – внутреннего диалога. В строгом смысле никакой реальный диалог, как фрагмент живой человеческой действительности – факт пси-

хической жизни, профессор Кучинский не изучал, да и изучать не мог. На это указывает тот анализ редукционизма (впрочем, обязательного для любого научного исследования), который мы произвели и который убедительно свидетельствует о том, что, последовательно сужая смысловую зону «разговора с самим собой», создавая значение «подлинного внутреннего диалога», Г. М. Кучинский выстроил специфический идеальный объект, в котором отношения действительности были преобразованы (абстрагированы и идеализированы) и который на деле тщательно и всесторонне изучал, а затем описывал ученый в своих разнообразных научных сочинениях. То есть он взаимодействовал с конструктом второго порядка (А. Шюц). Разумеется, что поведение этого идеального объекта мыслилось ученым как общезначимое для любых типов диалогического взаимодействия, как их сущность, и это позволяло ему автоматически генерализировать полученные в исследовании выводы на более широкие эмпирические области, чем те, которые были охвачены экспериментом.

Как нам представляется, «мотив генерализации» выступает важнейшим смыслообразующим началом множества научных исследований классического типа, той *illusio* (практическим смыслом), без которого никакое научное действие вообще невозможно. «Такая вера, – пишет автор термина “*illusio*” П. Бурдьё, – заставляет принять, что, как говорится, научная игра заслуживает, чтобы в нее играли, что она стоит свеч, и определяет предметы, заслуживающие внимания, интересные, важные, то есть способные оправдать инвестиции» (Бурдьё, 2001, 60). И действительно, догадка ученого о том, что все его данные уникальны и имеют значение только в границах исследовательских ситуаций, способна вызвать смысловую энтропию всего научного предприятия. *Illusio* социально не только по своей природе, но и практической направленности. Последнее означает обязательность социальной трансгрессии смыслов для исследований данного типа.

Выявление *illusio* – одна из основных забот историко-психологического исследования, коль скоро оно берет на себя заботу выявления прагматики научных программ, анализ границ их продуктивности и производимые социальные эффекты. Между тем, отмечает болгарский социолог науки Д. Деянов, «то, что в *illusio* переживается как очевидность, выглядит иллюзией для того, кто не чувствует этой очевидности» (Деянов, 2001, 106). Вот почему вторым принципиальным моментом нашего анализа стало выставление своеобразных «зеркал», амплифицирующих особенности продуктивности «внутреннего диалога». Разумеется, что исследовательские опыты Гофмана и Джерджена определяются их аутентичными *illusio*.

В нашем анализе «исследование» внутреннего диалога было реинтерпретировано в «практику» внутреннего диалога, следуя традиции трактов-

ки «исследований» «как формы социальной практики и даже политической деятельности, направленной на изменение реальности» (*Grzymala-Kazłowska, 2002, 31*).

Это означает, что в историко-психологическом изучении мы делали акцент на конструктивной деятельности ученого, на *делаемости* значимых для ученого и солидарных с ним групп объектов. Эти реалии, появившись изначально в научной лаборатории, впоследствии могут транслироваться (другими исследованиями, средствами образования, массмедийными структурами) в более широкое социальное и культурное пространство, становясь объективностями социального мира, предметами культурного воспроизводства. С этой точки зрения разработка модели потребностного будущего – «подлинного внутреннего диалога» – первый шаг на пути социальной инновации, утверждению в обществе нового антропологического идеала – автономной, устойчивой, гибкой, способной к вариативному поведению в быстро изменяющемся мире личности.

Что касается объектов историко-психологических исследований, то здесь наш анализ обнаружил несколько их аспектов, о которых следует сказать отдельно.

Во-первых, это область собственно исследовательской практики психолога, где предмет историко-психологической деконструкции составляют редуцирующие действия ученого и корреляция созданных им моделей с реалиями окружающего мира. Особое значение здесь имеют такие объекты, как «практический смысл» и «эпохэ-предметы».

Во-вторых, это область внутридисциплинарных и междисциплинарных связей, создающих поле науки, которое, в свою очередь, выполняет формообразующую функцию по отношению к отдельным научным направлениям и исследовательским опытам.

И наконец, в-третьих, это область социокультурных контекстов, их взаимодействия, как между собой, так и с исследовательской практикой.

Речь идет о трех относительно самостоятельных уровнях анализа психологического опыта, особенности которых не могут не проявляться в дифференциации методов историко-психологического поиска.

## **ЛИТЕРАТУРА**

*Асмолов, А. Г.* От практической психологии к развивающему образованию / А. Г. Асмолов // *Детский практический психолог.* 1996. № 1–2. С. 9–14.

*Блумер, Г.* Общество как символическая интеракция / Г. Блумер // *Современная зарубежная социальная психология: тексты* / под ред. Г. М. Андреевой, Н. Н. Богомолова, Л. А. Петровской. М., 1984. С. 173–179.

*Бурдьё, П.* Воспроизводство: элементы теории системы образования / П. Бурдьё, Ж.-К. Пассрон; пер. с франц. Н. А. Шматко. М., 2007.

*Бурдьё, П.* Клиническая социология поля науки / П. Бурдьё; пер. с франц. Ю. В. Марковой // Социоанализ Пьера Бурдьё. М.; СПб., 2001. С. 49–95.

*Верч, Дж.* Голоса разума: социокультурный подход к опосредованному действию / Дж. Верч; пер. с англ. Н. Ю. Спомииора. М., 1996.

*Выготский, Л. С.* Мышление и речь / Л. С. Выготский // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2: Проблемы общей психологии. М., 1982. С. 6–361.

*Выготский, Л. С.* Педагогическая психология / Л. С. Выготский. М., 1991.

*Гофман, И.* Анализ фреймов: эссе об организации повседневного опыта / И. Гофман; пер. с англ. Г. С. Батыгина, Л. А. Козловой. М., 2003.

*Гофман, И.* Представление себя другим в повседневной жизни / И. Гофман; пер. с англ. А. Д. Ковалева. М., 2000.

*Деррида, Ж.* Университет глазами его питомцев / Ж. Деррида; пер. с франц. С. Фокина // Отечественные записки. 2003. № 6. С. 173–200.

*Деянов, Д.* Практические логики и коммуникативные стратегии / Д. Деянов // Критика и семиотика. 2001. № 3–4. С. 106–115.

*Джерджен, К.* Социальный конструкционизм: знание и практика / К. Джерджен; пер. с англ. А. М. Корбута; под общ. ред. А. А. Полонникова. Минск, 2003.

*Джеймс, У.* Воля к вере / У. Джеймс. М., 1997.

*Кун, Т.* Структура научных революций / Т. Кун; пер. с англ. И. З. Налетова. М., 2003.

*Кучинский, Г. М.* Диалог в процессе совместного решения мыслительных задач / Г. М. Кучинский // Проблема общения в психологии. М., 1981. С. 92–121.

*Кучинский, Г. М.* Общение и деятельность. Доклад, прочитанный на теоретико-методологическом семинаре ВНИК «Национальная школа Беларуси» в Национальном институте образования Республики Беларусь 07.05.92 / Г. М. Кучинский // Архив ЦПРО БГУ. Стенограммы заседаний теоретико-методологических семинаров ВНИК «Национальная школа Беларуси». Протоколы 1992 г. Протокол № 25.

*Кучинский, Г. М.* Основные проблемы психологии сознания / Г. М. Кучинский // Психологическая наука и общественная практика: материалы Респ. науч.-практ. конф. (Минск, 3–4 апреля 1993 г.). Минск, 1993. С. 3–5.

*Кучинский, Г. М.* Психологический анализ содержания диалога при совместном решении мыслительных задач / Г. М. Кучинский // Психологические исследования общения. М., 1985. С. 252–264.

*Кучинский, Г. М.* Психология внутреннего диалога / Г. М. Кучинский. Минск, 1988.

*Лотман, Ю. М.* Семиосфера / Ю. М. Лотман. СПб., 2004.

*Макаров, М. Л.* Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. М., 2003.

*Ортега-и-Гассет, Х.* Избранные труды / Х. Ортега-и-Гассет. М., 1997.

*Петренко, В. Ф.* Психосемантика сознания / В. Ф. Петренко. М., 1988.

*Петрова, Г. И.* Социальные коммуникации и коммуникативная онтология образования / Г. И. Петрова // Межкультурные взаимодействия и формирование единого научно-образовательного пространства / под ред. Л. А. Вербицкой, В. В. Васильковой. СПб., 2005. С. 181–190.

*Полани, М.* Личностное знание: На пути к посткритической философии / М. Полани; пер. с англ. М. Б. Гнедовского. М., 1985.

*Полонников, А. А.* Культурная динамика: игры с идентичностью / А. А. Полонников // Сучасны гісторыка-культурны працэс: самавызначэнне і самарэалізацыя асобы: матэрыялы Рэсп. навук. канф. (Мінск, 16–17 мая 2006 г.) / адк. рэд. А. У. Рагуля. Мінск, 2006. С. 147–150.

*Поппер, К.* Логика научного исследования / К. Поппер; пер. с англ. В. Н. Садовского; под общ. ред. В. Н. Садовского. М., 2005.

*Сорокин, П. А.* Человек. Цивилизация. Общество / П. А. Сорокин; пер. с англ. С. А. Сидоренко, А. Ю. Согомонова; общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Согомонова. М., 1992.

*Степин, В. С.* Теоретическое знание / В. С. Степин. М., 1999.

*Трубина, Е. Г.* К вопросу об автономном индивиде и децентрализованном субъекте / Е. Г. Трубина [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www2.usu.ru/soc\\_phil/rus/texts/sociemy/5/trubina.html](http://www2.usu.ru/soc_phil/rus/texts/sociemy/5/trubina.html). Дата доступа: 01.10.2007.

*Хабермас, Ю.* Философский дискурс о модерне / Ю. Хабермас; пер. с нем. М. М. Беляева [и др.]. М., 2003.

*Шюц, А.* О множественности реальностей / А. Шюц; пер. с англ. А. М. Корбута // Социологическое обозрение. 2003. Т. 3. № 2. С. 3–34.

*Шюц, А.* Структура повседневного мышления / А. Шюц; пер. с англ. Е. Д. Руткевич // Социологические исследования. 1988. № 2. С. 129–137.

*Эльконин, Д. Б.* Психология игры / Д. Б. Эльконин. М., 1978.

*Grzymała-Kazłowska, A.* Socjologicznie zorientowana analiza dyskursu na tle współczesnych badań nad dyskursem / A. Grzymała-Kazłowska // Kultura i Społeczeństwo. 2004. Т. 48. № 1. С. 13–34.

*Danziger, K.* Psychological objects, practice and history / K. Danziger // Annals of theoretical psychology. Vol. 8 / Ed. By H. van Rappard, P. J. van Strien, L. P. Mos, W. J. Baker. New York, 1993. P. 15–47.

*Gergen, K. J.* The communal creation of meaning / K. J. Gergen // The nature and ontogenesis of meaning. Hillsdale, 1994. P. 19–39.

---

## УРОКИ КРИЗИСНОЙ ПСИХОЛОГИИ

---

Кто грядёт – никому не понятно:  
мы не знаем примет, и сердца  
могут вдруг не признать пришлеца.

*Иосиф Бродский*

**П**сихологу, в отличие от представителей других земных профессий, порой не просто предъявить общественности результаты своего труда. Тому есть несколько причин. Одна из них состоит в том, идеальный продукт – итог деятельности психолога – неочевиден, а значит, требует от оценщика определенной психологической компетентности. Вторая причина сложнее, а потому нуждается в пояснении. Речь идет о диффузии в культуре образа того, что было принято называть «работой» (*Derrida, 2001, 23*), в результате чего значение этого слова изменилось, насытилось новыми содержаниями. Речь идет об интерференции производственных и политических процессов, взаимной конвертации символического и экономического капитала, развитии служб сервиса и посреднических услуг, ведущих к тому, что «работа» и ее «продукт» оказываются снятым результатом сложной социальной кооперации и энергетической трансмиссии разного рода агентов и процессов, своего рода «превращенной формой»<sup>1</sup>, в которой обнаружение «материального субстрата» в виде индивидуального вклада оказывается едва ли возможным. Это значит, что содержание «работы» все более сообразуется уже не с «продуктом», а с другими социально значимыми содержаниями, например временем, которое превращается теперь в экономическую категорию, или коллективным субъектом, производимым краткосрочной специализацией и разделением труда.

---

<sup>1</sup> Речь идет о росте дистанции между «формой» и «содержанием», отказом самой формы от репрезентативной функции. В превращенной форме «связи действительного происхождения оказываются “снятыми” в ней (как динамические закономерности – в статистических, связи формирования образов сознания – в закономерностях узнавания предметов, угадывания смысла и т. д.). Прямое отображение содержания в форме здесь исключается» (*Мамардашвили, 1990, 317*).

Наше же привычное понимание «работы» чаще всего ассоциирует ее с «рабочим», т. е. человеком, занимающим определенное место в процессах товарного производства. Рабочий, не создающий продукт, предназначенный к продаже, проблематичен в качестве работающего. Но не только. Важнейшим следствием такого понимания «работы» является его материальная ориентация. Продукт «работы» должен быть очевидным.

Между тем в мире современных психологических профессий «дрейф» значения работы связан с новым проблемным отношением. Его суть заключается в том, что общественность (а иногда и эксперты) в оценке труда психологов ориентируется на устоявшиеся значения «работы», в то время как новые системы мышления и деятельности (психологический менеджмент, междисциплинарные исследования, организационное развитие и пр.) требуют для их квалификации схем, имеющих не перцептивную, а концептуальную природу и относящихся к агрегатным объектам<sup>2</sup>. Оценка количества и качества труда психолога, вынужденного в своей деятельности сочетать самые разнородные, порой неожиданные, функции, а следствия своей активности «находить» видоизмененными в эффектах теряющейся в бесконечности социальной эстафеты, становится чрезвычайно запутанной и многоплановой задачей, решение которой теперь требует сложной экспертной деятельности, которая, в свою очередь, превращается в специальное исследование. Его результат – новое экспертное знание не поддается исчислению в терминах привычных пониманий, где человек остается «мерой всех вещей».

Изменение перспективы оценки ведет к тому, что историк психологии, которому как раз может быть делегирована экспертная функция, оказывается перед задачей выработки такого способа описания, который бы оказался чувствительным к заявленному предмету – *социальной композиции психологического опыта*, ориентация в обстоятельствах которого была бы небесполезной культурному политику, принимающему решение о судьбе того или иного психологического начинания. Такого рода предметное определение делает принципиальным вопрос о единице историко-психологического анализа. Так, если обычно такой единицей являлась личность или деятельность ученого, то теперь в связи с «социологизацией» и «социальной психологизацией» предмета возникает потребность в таком целом, которое бы вскрывало устройство (динамику и структурные особенности) интересующей нас социальной композиции.

Эксперимент в области поиска такой аналитической единицы и является основной задачей представленного ниже текста.

---

<sup>2</sup> Речь идет о системных социальных эффектах, несводимых к простой сумме взаимодействующих величин.

## К вопросу о рождении Кризисной психологии

Материалом анализа был избран опыт становления и развития в Беларуси Кризисной психологии, научно-практического направления, связанного с именем известного в нашей республике ученого – Леонида Абрамовича Пергаменщика. Его жизнь могла бы быть описана по канонам героической истории, возьмись мы за написание психобиографии. Наш рассказ в этом случае начинался бы с интриги – расписки наречия «вопреки». Учеба в БГУ на элитном философском факультете, вопреки печально известной «5 графе», интерес к понимающей психологии, вопреки господству позитивизма в отечественном научном мышлении, ангажированность практической психологией, вопреки ориентации научного сообщества на сугубо исследовательские нормы и ценности.

В этой героической истории мы бы отдали дань характерологии, например, обратили бы внимание читателей на характер речевого поведения профессора Пергаменщика. Автор этих строк насытил бы свое повествование впечатлениями от личных встреч с Леонидом Абрамовичем. Он бы отметил, что высказывание профессора Пергаменщика реверсивно, балансирует на грани иронии и серьезности, готово в любой момент обернуть происходящее той стороной, которая обеспечит его автору контроль над ситуацией разговора. Игровые коммуникативные стратегии, говорят их исследователи, позволяют ученому «выполнять сложную и тонкую интерпретационную работу таким образом, чтобы сохранять возможность для последующего маневра и видимость неизменности собственных взглядов» (Гилберт, 1987, III). В обыденной жизни так, как правило, говорят люди, для которых позиция окружающих не ясна. Но не ясна не в содержательном, а в «поступательном» отношении. Не ясно, например, в какой мере можно доверять собеседнику.

Да, так бы начали мы биографическое повествование, будь его методом канонизация ученого или развиваемой им научной традиции. Однако наш удел – другая история, та, о которой мы заявили выше. Ее героем выступает Кризисная психология и те обстоятельства, которые породили в профессионально-психологическом и культурном пространстве Беларуси социальную кооперацию ученых и психологов-практиков, процесс создания которой нам и предстоит описать.

Мы размещаем наше исследование в недавнем прошлом – последнем десятилетии XX в., когда после длительного периода «социальной стабильности» в фокус публичного интереса (в том числе и научного) стали попадать предметы прежде совершенно невозможные: милосердие,

сострадание, ценности отдельной личности и приватной жизни. Вскоре оказалось, что социальный клей, еще недавно прочно удерживавший людей в однородном единстве, потерял свою силу, и человеческие различия вдруг приобрели вполне осязаемые очертания. В социальном плане обострилась проблема оснований и смысла общественного согласия. При всей проблематичности и неоднозначности новой ситуации в ней была, несомненно, одна позитивная черта. У многих актеров социальной и культурной сцены появилось ощущение того, что хоть что-то в этой жизни зависит и от их усилий.

*В 1990-х годах, – рассказывает Леонид Абрамович, – москвичи и киевляне, в особенности москвичи, стали активно продвигать программы по психологической реабилитации людей, пострадавших от аварии на Чернобыльской АЭС...*

*Я не знаю, у какого начальства это пробило, но, видимо, почувствовали, что есть какая-то ниша, где можно получить какие-то бонусы. Наверное, это происходило не без влияния ЮНЕСКО, которое создавало свои психологические структуры. В программе ЮНЕСКО даже было записано, что многие современные проблемы чернобыльского человека имеют скорее не медицинский, а именно психологический характер. То есть это шло через какие-то официальные структуры, поддержанные международными структурами...*

*В Москве возникло нечто вроде оргкомитета, куда чаще всего меня направляли, так как у Якова Львовича Коломинского – в то время заведующего отделением психологии БелНИИ – не всегда было время ехать. Отправляли меня, я тогда работал заведующим лабораторией и ученым секретарем отделения психологии БелНИИ. От Киева в этот комитет входил Сергей Яковенко, он сейчас доктор наук, от Москвы – Александр Асмолов. Он потом стал заместителем Министра образования Российской Федерации. Необходимость оказания психологической помощи всеми осознавалась, но вот как это делать было не совсем ясно. И пока мы эту проблему обсуждали и проясняли, Советский Союз развалился.*

*Когда это была Всесоюзная программа – это одно, там мощь Москвы. Опыт хоть какой-то. Когда своими силами, то сложнее. Но так произошло, что Министерство образования Беларуси успело включить в Программу «Охраны материнства и детства» раздел «Социально-психологическая реабилитация детей и подростков, пострадавших от последствий катастрофы на Чернобыльской АЭС». Возникло основание*

для создания «Чернобыльского центра», и Пархоменко<sup>3</sup> предложил мне его возглавить<sup>4</sup>.

Так выглядит «начало» в рассказе нашего респондента. Как, однако, представить его в историко-психологическом тексте, претендующем не только на фиксацию фактичности, но и на ее социально-психологическую интерпретацию?

**Методологический комментарий.** Понимание «начал» в историко-психологических описаниях использует, как правило, романтическую схему, подразумевающую экспозицию рождения уникального замысла, страданий, мытарств и, наконец, заслуженной победы жертвенного героя. Так, осознанно или нет, историки психологии используют нарративные приемы, свойственные не только художественным повествованиям (*Trzebiński, 2002, 21*). Пример такого героического описания явлен в психобиографическом исследовании Э. Эриксона: «Письма Лютера из Вартбурга указывают на психологическую обстановку его будущих действий: бросив открытый вызов папе и императору и всему мировому порядку, который оба они отстаивали, и преодолев собственную замороженность, чтобы эффективно выразить свой вызов, он в полной мере осознал не только насколько неумными были его аппетиты и насколько мятежна его правота, но также насколько революционными оказались силы, которые он пробудил в других» (*Эриксон, 1996, 417*).

Идеальное романтическое описание предполагает также изображение борьбы мотивов героя, нравственный выбор и, независимо от исхода противостояния обстоятельствам, торжество в душах читателей образов существования, ради утверждения которых, собственно, и создавался текст. То есть сверхзадачей (Станиславский) такого рода историй, выполненных в биографическом жанре, выступает центрация внимания читателей на индивидуальном акторе, образ поведения которого и предназначается к трансляции в актах взаимодействия автора-историка и его читателя.

Для организации нашей версии «начал» романтическая историографическая схема не годится. Причем не годится по двум обстоятельствам. Во-первых, этому «сопротивляются» находящиеся в нашем распоряжении данные интервью и научных публикаций Л. А. Пергаменщика, конфликтующие с героической «упаковкой». Во-вторых, романтический метод от-

---

<sup>3</sup> В. П. Пархоменко – доктор педагогических наук, профессор. В начале 1990-х директор Национального института образования Республики Беларусь.

<sup>4</sup> Курсивом, кроме специально оговоренных мест, выделены фрагменты интервью, которое Л. А. Пергаменщик дал автору данного исследования 15.05.2006.

носителем безразличен к действующим контекстам, в то время как задача нашей версии историко-психологического анализа принципиально социально-психологически ориентирована.

Проблематичен и другой вариант трактовки «начал», который эксплуатирует схему социального заказа. В нем фактор контекста, безусловно, имеет значение, однако это значение утрировано. Связь между контекстом (действующей причиной) и поведением героя (следствием) носит линейный и непосредственный характер. Предполагается, например, что общество ставит ученых перед реальной задачей, решение которой и составляет основное содержание историографического очерка. Так устроен, в частности, рассказ М. Г. Ярошевского о выполнении И. М. Сеченовым «задания века» в области физиологии (Ярошевский, 1993, 5). Этот тип письма, назовем его «социоцентристским», представляет историческую ситуацию в виде межсистемного взаимодействия, в котором субординировано «внешнее» (заказ) и «внутреннее» (исполнение), что ограничивает роль самого ученого в контекстуальном строительстве, например, в специфической активности по переформулированию поставленных политиками задач в специфически научные цели. Это значит, что предмет нашего исторического интереса, то, как возникают и трансформируются социальные контексты, в том числе и в результате усилий ученого, выпадает из гипотезирующего обстоятельства социоцентристского описания.

Таким образом, нам необходим особый способ представления исторической реальности, в котором исследование будет нацелено на анализ конструкции социального контекста и окажется способным вскрыть особенности композиции интересующего нас психологического опыта. Обратимся в этой связи еще раз к представленному выше фрагменту интервью и расставим в нем необходимые акценты. Из него, во-первых, мы узнали, что имел место факт нескольких встреч группы ученых, представителей России, Белоруссии и Украины, стран непосредственно пострадавших от аварии на Чернобыльской АЭС:

*В Москве возникло нечто вроде оргкомитета... От Киева в этот комитет входил Сергей Яковенко... от Москвы – Александр Асмолов.*

Во-вторых, что инициатива психологической помощи населению пострадавших регионов исходила не от психологов-профессионалов, а от политиков, реагирующих на международные стимулы:

*Я не знаю, у какого начальства это пробило...*

В-третьих, что идея оказания помощи обозначала, скорее, пространство возможных работ, чем заключала в себе сколь-нибудь значимый концептуальный потенциал:

*Необходимость оказания психологической помощи всеми осознавалась, но вот как это делать было не совсем ясно.*

В-четвертых, что совместный проект не состоялся:

*И пока мы эту проблему обсуждали и проясняли, Союз развалился.*

И наконец, в-пятых, что участие Леонида Абрамовича Пергаменщика в реализации раздела Программы «Охраны материнства и детства»: «Социально-психологическая реабилитация детей и подростков, пострадавших от последствий катастрофы на Чернобыльской АЭС»<sup>5</sup> диктовалось институциональным интересом:

*Возникло основание для создания Чернобыльского центра, и В. П. Пархоменко предложил мне его возглавить.*

Кроме этого, из истории жизни профессора Пергаменщика мы можем узнать, что никакого «выстраданного» плана создания в Беларуси Кризисной психологии у него не было и быть не могло. Об этом свидетельствует характер его научных интересов, исследовательский и практический опыт, послужной список<sup>6</sup>.

**Методологический комментарий.** Опытный историк, ориентированный на поиск убедительных фактов, легко усомнится в правомерности наших акцентов и сделанных выводов. «А откуда Вы знаете, – скажет он, – что у психологов Москвы или Украины отсутствовала продуманная стратегия действий? Может быть, Ваш источник был просто дезориентирован на встречах в оргкомитете, или глазами провинциала «прочел» ситуацию? Вам следовало бы опросить других участников тех событий, привлечь к делу не малонадежные воспоминания, а обсуждавшиеся в ходе московских встреч документы. Факт должен иметь объективный статус».

Разумеется, наш оппонент прав. Прав в той логике историзма, которая рассматривает высказывание как проводник стоящей за словами рас-

---

<sup>5</sup> Первое имя Кризисной психологии.

<sup>6</sup> Речь идет о работе Л. А. Пергаменщика заводским социологом, научным сотрудником, заведующим лабораторией Национального института образования Республики Беларусь, его научной специализации в области социальной психологии управления в малых группах и специализации в отношении изучения психологических особенностей учащихся профессионально-технических училищ.

сказчика, внесловесной действительности. В этом случае высказывание респондента само не обладает фактичностью. Факт есть то, о чем свидетельствует рассказ. Для нас же важна сама материя словесности. Если рассказчик так видел и понимал происходящее, как он об этом говорит, и в его высказываниях в целом нет видимых противоречий, то мы склонны считать, что именно на эту редакцию условий он ориентировался в своих действиях. Даже, если он чего-то и не понимал или понимал не так, то это непонимание было моментом психологической структуры ситуации, хотя сама ситуация формировалась под влиянием множества самых различных факторов. С этой точки зрения описание начала, совершенное профессором Пергаменщиком, является фактом, фактом реконструкции определения им ситуации. Последнее подтверждается как наличием стенограммы интервью, его магнитофонной записью, так и последующими фрагментами повествования ученого, согласующимися со сделанными им заявлениями. И это не субъективная история, как мог бы квалифицировать ее наш историографический оппонент, а столь же объективное, как и всякое другое, исследование, но содержание этой объективности определяется на принципиальной платформе, отличной от той, на которой стоит введенный нами в комментарий концептуальный персонаж.

На основании сделанных нами акцентов мы можем сделать первые обобщения. В вопросе о началах проекта кризисной психологии наше исследование установило его сложный генез, несводимый ни к личной истории, ни к диктату обстоятельств, ни к простой игре случая, подбросившему в подходящий момент нужную карту. Ситуацию начала, в которой оказался профессор Пергаменщик, следует, скорее всего, описывать в терминах неопределенности, непредсказуемости характера ее развития. Она складывалась постепенно, являясь результатом взаимодействия как поступков людей, действий административных и институциональных факторов, так и влияния «нечеловеческих» обстоятельств, например наличия свободных площадей. В результате то, что дало начало проекту кризисной психологии, не поддается выведению из одного или нескольких существенных оснований. Его истоки принадлежат анонимной области, являются системным эффектом пересечения следствий чернобыльской катастрофы, политических и финансовых интересов властных структур, инерции начатого еще в Советском Союзе конструктивного движения. Не последнюю роль сыграл распад поля советской психологии, вынудивший белорусских ученых искать новые легитимные смыслы профессионального существования. Вот это сложное средоточие идей, пониманий, действий, культурных и социальных тенденций, многообразных ценностей и интересов породило целый сонм

самой разнообразной и противоречивой активности многих людей, среди которых был и Леонид Абрамович Пергаменщик.

В создаваемом нами описании историческая ситуация предстает как хаотичное и эксцентричное разворачивание самых разнообразных социокультурных тенденций и процессов, соединение которых произошло посредством занятия позиции группой лиц, «замкнувших» на себе эти непересекающиеся или пересекающиеся случайно потоки. Конечно, в то время никто, в том числе и ее автор, как нам представляется, ни о какой «Кризисной психологии» не помышлял. Тогда надо было действовать, додумывая свои действия по мере и в ходе их осуществления. Это значит, что идеология начал может быть дополнена еще одной ее версией – практической. В ней рациональность и осмысленность вторична, подчинена действию, производному от структуры ситуации. В генезе таких феноменов, как Кризисная психология, «невозможно ставить и отвечать на вопросы о детерминации, прямой причинной связи. Одна причина взаимодействует с другими причинами и доказать напрямую, что именно послужило или послужит причиной события, редко удается» (Леонтьев, 2006, 45). Сами же участники экспертных событий по обыкновению склонны приписывать ответственность себе, особенно при успешном исходе.

## **К вопросу о Кризисной психологии как социальном проекте**

В самом начале своего существования рождающаяся «Кризисная психология» столкнулась с проблемой легитимации<sup>7</sup>. Оправдывая социальную необходимость проекта, профессор Пергаменщик, со ссылкой на документы ЮНЕСКО, отмечал, «...что многие современные проблемы человека имеют не медицинский, а именно психологический характер». Наверное многие, читающие эти строки, не найдут в данном заявлении ученого ничего странного. Нам же такое высказывание представляется знаменательным. Для прояснения нашей позиции поставим вопрос так: имел ли какое-либо значение тот факт, что источником генеза проблемной ситуации будущей «Кризисной психологии» выступал международный документ, а не те или иные феномены общественной жизни Беларуси? Пафос речей чиновников ЮНЕСКО вполне объясним. Сообщества западного мира имели к этому времени многолетнюю традицию бомбардировки общественного

---

<sup>7</sup> Легитимация – признание или подтверждение законности какого-либо права (Словарь, 1986, 274).

сознания различными формами научной психологии, не говоря уже о психотерапевтическом влиянии. Поэтому для западноевропейского человека XX в. обращение к психологу уже не было экстраординарным событием. Что до нашей страны, то, как свидетельствует сам Леонид Абрамович, у населения, пережившего чернобыльскую катастрофу, не был *«сформулирован запрос на психологическую помощь, да и понимания что это такое тоже не было»*.

Отмеченные нами обстоятельства – внешний и формальный заказ на практику «Кризисной психологии», с одной стороны, и отсутствие осознанной потребности широких масс на психологическую помощь, с другой, не могли не повлиять на жесткость обстоятельств работы группы ученых и практиков, которая выразилась в необходимости социального обоснования совершаемых ими усилий. То, что ЮНЕСКО представлялось очевидно, не являлось таковым для белорусского сообщества. Это значит, что психологическую редакцию последствий аварии на Чернобыльской АЭС еще предстояло сформировать и утвердить в массовом сознании Беларуси. Причем, учитывая особенности современных механизмов формирования коллективных представлений, решать эту задачу должны были не столько сами психологи, сколько их смежники: образование, средства массовой информации, литература. «В первую очередь, – пишет по близкому поводу Никлас Луман, – массмедиа вынуждены порождать известность (Bekanntheit) и время от времени так разнообразить ее, чтобы в присоединяющейся коммуникации можно было рискнуть спровоцировать принятие или отклонение» (Луман, 2005, 157). Без широкой пропагандистской и просветительской работы, призванной оформить у людей соответствующие ожидания, становление проекта помощи пострадавшим от техногенной катастрофы просто не мыслимо. Отсутствие же полноценной социальной легитимации оборачивается неминуемым кризисом общественного доверия, необходимостью постоянного самооправдания, ограниченностью финансирования и политической поддержки.

Сказанное выше, разумеется, не означает, что психологические представления были вообще чужды нашему региону середины 90-х гг. XX в., однако *что и как*<sup>8</sup> распознавалось белорусским социумом в качестве психологической работы мы оставляем открытым, поскольку нам не известны исследования на эту тему. Но из жизненных наблюдений и опыта преподавания в разного рода ИПК мы знаем, что даже школьные учителя, а иногда и руководители науки и образования, получившие в вузах определенную психологическую подготовку, нередко используют весьма

---

<sup>8</sup> Курсив наш. – А. П.

оригинальные схемы идентификации психологии. В них с психологией ассоциируется и парапсихология, и астрология, и психиатрия, а биоэнергетика выступает преимущественно как экстрасенсорное предприятие. Это значит, что расчет на прозорливость политических структур общества, являющих собой по большей части инстанции консолидации и выражения общественного мнения, достаточно зыбок. Но в жизни, как известно, не без исключений:

*В Госкомчернобыле, – вспоминает Леонид Абрамович, – был такой Ралевич Игорь Викторович – заместитель министра, который нас поддерживал. Но, видимо, этого было недостаточно. Нужна была какая-то работа на государственном уровне. А здесь мои возможности ограничены. Я могу саму работу организовать. Но ходить по кабинетам министерств, заниматься лоббированием программ, создавать необходимые для их существования связи и пр. – этим я не могу и не умею заниматься. Это должен кто-то специально делать. Без этой функции все постепенно угасло. Хотя жалко, конечно.*

Кризису легитимности кризисных психологов, возглавляемых профессором Пергаменщиком, сопутствовала и проблематичность содержания деятельности. Мы уже отмечали выше, что указания, регламентирующие поведение ученых, носили рамочный, формальный характер. Это были своего рода ценностные заявления, пустографы, нуждавшиеся в специальном содержательном наполнении. Содержательность здесь двояка: с одной стороны, нужен был когнитивный слой, способный придать специфически психологическую форму чернобыльским проблемам людей, а с другой – необходимо было наработать практические схемы помощи, призванные обеспечить преобразование проблемных ситуаций в позитивные жизненные стратегии и самоотношения. Острое ощущение содержательного дефицита передает рассказ нашего респондента:

*Вот появились деньги, но все делали то, что и раньше умели делать... И никто не мог сказать, что это не надо делать, так как никто, и я в том числе, не знал что надо...*

Выработка ориентационных схем «Кризисной психологии» сообразовывалась с интенсивной коллективной теоретической работой, т. е. с интеграцией социальных действий:

*Мы начали семинары «Неманские вечера», где в течение двух-трех дней осваивали способы работы с пострадавшими...*

*По мере накопления знаний опыта мы стали организовывать и проводить свои конференции под названием «Социально-психологическая реабилитация населения, пострадавшего от экологических и техногенных катастроф». Девять лет подряд нам удавалось проводить уникальные, на мой взгляд, встречи специалистов разных профилей и разных уровней по проблеме психологической реабилитации.*

*Потом мы стали проводить Балинтовские встречи. В Центре на улице Чайковского собирали психологов региональных центров, организовывали обмен опытом и обучение. Издавали методическую литературу... Подбирали интересные публикации, переводы и тиражировали их для участников реабилитационной работы. Делали ксерокс и раздавали.*

Преодолению содержательного кризиса способствовали и узкопрактические мероприятия – поездки в районы переселения «чернобыльцев» с целью проведения психодиагностической, консультационной и реабилитационной работы. Постепенно рожденные в семинарах схемы уточнялись, приобретали плоть. Но это была, так сказать, работа с посттравматическими психологическими следствиями, в сложных, хотя и не в форс-мажорных условиях. Квалификационным экзаменом для рождающегося сообщества кризисных психологов стал роковой случай.

*Однажды утром, – рассказывает Леонид Абрамович, – меня разбудил звонок из Москвы: «У вас там, на Немиге, катастрофа случилась. Если нужна помощь, я приеду...» То есть о трагедии в Минске я от москвича услышал. И когда я приехал к себе в Центр на Чайковского, то оказалось, что за те полтора часа, что я добирался до работы, к нам позвонило человек 30 наших коллег с предложением помощи. А к концу дня я мог без особых затруднений собрать для психологической работы более 40 человек.*

*...мы обратились в горисполком. Там долго не могли понять, чего народ, собственно, хочет. От одного кабинета посылали к другому. Я пытался объяснять: «Ну не можем же мы начинать работу по оказанию помощи, если у нас нет официального разрешения». Потом какой-то начальник сказал: «Так работайте, никто вас не тронет». И мы начали работу.*

Об обстоятельствах работы кризисных психологов в эпицентре травматического события свидетельствует одна из немногочисленных публикаций. Вот несколько извлечений из этой статьи:

*«...Люди, которые вплотную приблизились к смерти, люди, которым случившееся нужно пережить... МНОГИЕ справятся самостоятельно (специалисты утверждают, что из группы пострадавших 75–80 % – “выпрямляются”), остальных, увы, еще долго будут преследовать ночные кошмары,*

страх толпы, страх перед весельем и внезапные приступы удушья... В психологии это называется «последствия травматического стресса». И они – многолики. Они могут отразиться на дальнейшем развитии личности и на физическом ее здоровье. Дать толчок к усугублению хронических заболеваний и к развитию новых. Вплоть до раковых... Зачастую благополучный выход из критической ситуации зависит от того, насколько своевременно была оказана психологическая помощь.

...На трагедию 30 мая белорусские психологи отреагировали оперативно. Уже на следующий день волонтерские группы работали в клиниках, где находились пострадавшие, в палатах, реанимационных отделениях. Выезжали на дом...

...группа психологической поддержки участников минской “Ходынки” трудится в условиях кустарной мастерской. В слишком маленьком здании с ограниченным количеством комнат, телефонов (без автоответчиков!). Трудятся и ни на что не жалуются – психологи рады, что им хотя бы не мешают работать. В выходные дни служба проводит реабилитацию самих психологов» (*Полежаева, 1999*).

Расставим акценты в связи с данным свидетельством. Ситуация на Немиге, как нам представляется, – выразительный итог многолетней созидательной работы Леонида Абрамовича Пергаменчика и его группы, ее публичная *жизненная*<sup>9</sup> экспертиза. Что же она выявила?

Во-первых, она опубликовала (сделала публичным) появление в Беларуси профессиональной инфраструктуры – сообщества психологов-практиков, способных к оперативному реагированию на обстоятельства чрезвычайного характера. (Ведь 40 человек – это люди только из минского состава!)

Во-вторых, она показала, что это новое сообщество психологов обладает не только достаточной для работы в кризисных ситуациях подготовкой, но и необходимой для нее мобильностью, оперативным самоуправлением, системой самореабилитации.

В-третьих, она обнаружила, что сообщество психологов-практиков имеет (в той или иной степени оформленности) весь необходимый комплекс структур собственного воспроизводства и развития: систему подготовки и переподготовки кадров, концептуальное обеспечение, устойчивые информационные связи как внутри Беларуси, так и с аналогичными профессиональными группами стран ближнего и дальнего зарубежья.

Но это, так сказать, позитив. А что же на противоположном полюсе?

Неспособность властных инстанций апеллировать к несанкционированному свыше социальному ресурсу, отсутствие правовых, экономических и

---

<sup>9</sup> Курсив наш. – А. П.

управленческих механизмов ассимиляции практик психологической помощи в структуры совокупного социального действия. (В противном случае кризисные психологи не слонялись бы по государственным кабинетам в поисках юридического обеспечения своей работы, не ютились бы в непригодном для психологических услуг помещениях, не эксплуатировали бы бесконечно свой энтузиазм. И наконец, были бы позитивно публично отмечены и соответственно оценены.) Значит ли это, что деятельность кризисных психологов на Немиге была бессмысленной? Думается, что нет. Просто структура социального смысла их работы оказалась неполной, обязанной своей незавершенностью неразвитости культурной инфраструктуры нашей страны.

Таким образом, на основании представленных в данном разделе данных мы можем констатировать, что на истоке XX в. в Республике Беларусь произошло становление общественно-государственного профессионального объединения кризисных психологов, которые не только практически восприняли вызов времени (непредсказуемое развитие техногенных и экологических обстоятельств), но и выработали адекватный ответ – стратегии профессионально-психологического реагирования на катастрофическое развитие событий и их следствий. Или, следуя логике экспертизы, нам удалось зафиксировать рождение в Беларуси социальной и культурной инновации<sup>10</sup>. Это обстоятельство мы рассмотрим более подробно в следующем разделе.

## **К вопросу о психотехнике Кризисной психологии**

В данной части нашего исследования мы бы хотели эксплицировать ключевые, с нашей точки зрения, опоры психологического действия, реализуемого анализируемой традицией. Для этого нам необходимо расширить источниковедческую базу исследования, прибавить к материалам интервью научные публикации профессора Пергаменщика, понимая при этом, что привлечение данных исследований его коллег сделало бы экспозицию Кризисной психологии более рельефной и убедительной.

Обращение к работам профессора Пергаменщика обнаруживает в них достаточно сильное тяготение к тому, что принято называть «экзистенциальной психологией» (Пергаменщик, 1996; Пергаменщик, 2004; Пергаменщик, 2005). Для нас здесь важно установить не корреляции разработок профессора Пергаменщика с европейским экзистенциализмом, тем более

---

<sup>10</sup> Под инновацией мы понимаем процесс создания изобретения и его внедрение.

что и сам экзистенциализм неоднороден, а обнаружить специфику научной позиции ученого в профессионально-психологическом пространстве Беларуси и нащупать те линии связей, которые идут от Кризисной психологии в направлении ее ключевых контрагентов.

Данные работы ученого в соединении с материалами интервью естественным образом слагаются в романтический нарратив. Оказывается, что в молодости Леонид Абрамович пережил мимолетное увлечение французским экзистенциализмом:

*Еще студентом я хотел написать дипломную работу по Сартру. Но мне сказали: «Какой Сартр?! Какое бытие и свобода?» Эту философию, впрочем, как и русскую, можно было анализировать только критически. А ведь когда читаешь и начинаешь понимать (конечно, может только казаться, что начинаешь понимать) смысл бытия, то верить в это очень хочется. Поэтому Кризисная психология – это не психология познания, понимания, а психология веры в человека, принятие этого человека таким, как он есть, без всяких попыток его подвести к какой-то норме, образу.*

Отчасти (еще немного воды на романтическую мельницу) развитию этого интереса «способствовал» университетский курс «Общей психологии»:

*У нас на философском факультете БГУ психологию преподавала Елена Павловна Ересь – человек замечательный, во многом уникальный, преданный психологии, но мне эта психология не нравилась. Мне было не интересно и скучно. Головной мозг, извилины... Это нужно было запомнить, а я не мог понять, зачем мне эти знания.*

В анналах памяти рассказчика находится и маргинальный в то время Рубинштейн, ставший «повивальной бабкой» рождающегося в Беларуси проекта:

*На Кризисную психологию, – рассказывает Леонид Абрамович, – меня на толкнул Рубинштейн. То, что когда-то прочтешь, оно как-то откладывается. В его учебнике, хотя я не могу эту книжку учебником назвать, – это не учебник, это просто книга, у него есть там параграф «Самосознание личности и ее жизненный путь»<sup>11</sup>. Такой небольшой параграф, но, как мне*

---

<sup>11</sup> Речь идет о главе XIX «Самосознание личности и ее жизненный путь» из работы С. Л. Рубинштейна «Основы общей психологии», первое издание которой было осуществлено в 1946 г.

*кажется, ключевой. Он четок. Сказывается немецкое образование. И там оказались два важных для меня слова: жизненный путь и событие. И эти слова, оказалось, сгенерировали кризисную психологию.*

*И далее мое философское образование мне и мешало, и помогало. Все проблемы хотелось рассматривать с более общих позиций и, главное, более цельно...*

Традиция исторической интерпретации такова (причем не только романтической), что логика выведения последующих обстоятельств из предшествующих в анализе кажется нам вполне естественной. В ее основе лежит кумулятивная схема «снятия», согласно которой развитие «исходит из самого себя, из внутреннего принципа, из простой сущности, существование которой как зародыша сперва оказывается простым, но затем, благодаря его развитию, в нем появляются различия, которые вступают во взаимодействие с другими вещами и таким образом в них происходит состоящий в непрерывных изменениях жизненный процесс, который, однако, также переходит в противоположный процесс и преобразуется в сохранение органического принципа его формирования» (Гегель, 1993, 103–104).

И действительно, рассказ Леонида Абрамовича провоцирует генетическую логику понимания устоев Кризисной психологии. Более того, именно так он сегодня структурирует опыт своего прошлого, видя в юношеских увлечениях невнятный тогда шепот провидения. Мы же склонны трактовать этот «материал памяти» не как «след прошлого», а как форму историзации актуальной научной позиции. То есть для фиксации своего статуса в профессиональном поле ученому необходимо произвести укореняющее в прошлом действие, невозможное без подходящей символической опоры. Здесь допустима аналогия: Юрик – Синеус – Трувор нужны были московским князьям в проекте русской государственности в такой же степени, какой профессору Пергаменщику для строительства основ Кризисной психологии Сартр и Рубинштейн.

Вполне возможно, что сложилась профессиональная жизнь Леонида Абрамовича несколько иначе, мимолетные увлечения юности (Сартр и Рубинштейн) так бы и остались нереализованными. Но в ситуации рождения Кризисной психологии, исходя из ее актуальной социальной ориентации, именно эти идеи стали креативным источником первых опорных концептуализаций. Данный вывод использует логику историзации обратную гегелевской: не из прошлого в настоящее, а из настоящего в прошлое. То есть особенности ситуации породили специфическую избирательность памяти ученого, расставили ценностные аспекты и зоны умолчания именно таким, а не иным образом. Конечно, идеи Сартра и Рубинштейна не случайны и

не легко заменимы. Они в полной мере вписываются в порядок Кризисной психологии, обеспечивают ей стартовый символический капитал и относительную эпистемологическую целостность. И в этом, прежде всего, заключается, по нашему мнению, функция данных символических объектов, а не в чем-то другом.

Мы так подробно останавливаемся на вопросе интерпретации содержательных связей лишь потому, что типичная логика историзации фактов способна подтолкнуть историка психологии к движению по протоптанной Ярошевским, Ждан и др. тропе – выстраиванию генетических логик по формуле от «Ромула до наших дней». В этом случае аналитик вынужден объявить себя концептуальным экспертом, контролирующим линии соответствий: Сартр – Рубинштейн – Пергаменщик. Для нашего исследования эта логика и этот путь не имеют перспективы. Перспективы в том смысле, что переключают внимание историка с контекста на текст. Между тем именно такие «естественные» флуктуации предмета должны быть предметом *методологического контроля* в историко-психологическом анализе.

Более того, для нашего анализа, ориентированного на выявление социальной композиции психологического опыта, совершенно не важно, была ли студенческая встреча с Сартром и Рубинштейном «на самом деле» или это плод реконструктивного воображения рассказчика. Вот если бы на месте Рубинштейна в «воспоминаниях» профессора Пергаменщика возник физиолог И. П. Павлов, то это побудило бы нас к дополнительным изысканиям обоснованности производимого рассказчиком описания. То есть вместо дефекта памяти мы бы увидели деструкцию повествовательной идентичности ученого или диффузность его настоящей научной позиции. Таким образом, факт обращения профессора Пергаменщика к символам Сартра/Рубинштейна мы рассматриваем как свидетельство – однако не памяти, независимой от сегодняшних реалий, а действующее свидетельство, укореняющее научный подход в биографических обстоятельствах ученого, придающее ему освященную личной историей прочность и устойчивость.

Из работ профессора Пергаменщика мы также узнаем, что важным мотивом его теоретического строительства выступил кризис психологии, суть которого «потеря субъективности, утрата собственного предмета, т. е. «души». Но этот кризис оказался двойным. Антропологическая катастрофа, с особой силой отраженная в философской литературе XX в., обнаружила и утрату целостности самим человеком. Ведь «ощущение “целого”, – пишет ученый, – есть особое внутреннее умонастроение, потеря которого освящается звоном колокола» (*Пергаменщик*, 2005, 28).

Эта катастрофа, соединясь с кризисом психологии, проявила себя в нем фрагментацией внутреннего мира человека, редукцией многообразия личности к какой-либо ее части, фетишизацией этой части. Такое положение дел образует потенциал теоретической неудовлетворенности ученого и обращает его к экзистенциалистскому гуманитарному проекту. «Известно, – пишет он, – что бихевиоризм изучает поведение, психоанализ – инстинкты, психология сознания – сознание и только экзистенциальная психология предметом своего исследования берет целостную личность» (*Пергаменицк*, 2005, 33). Таким образом, потенциал целокупности, обещающий экзистенциальной психологией, обуславливает ее релевантность и социокультурную валидность в деле легитимации ученым платформы Кризисной психологии.

**Методологический комментарий.** Дискуссия о целостности – популярнейшая тема в мировой гуманитарной науке. И психология в ней не исключение. Ирония традиции психологического письма такова, что каждая утверждающая себя научная парадигма заявляет о дефицитарности целостности у своих оппонентов. Исследователь психотерапии А. И. Соуланд в этой связи иронически выстраивает целый список ярлыков, которыми осыпали психоанализ представители противоборствующих с ним сторон: это и «редукционизм», и «пансексуализм», и «биологизаторство» (*Соуланд*, 1999, 17). При этом заметим, что ни одна из существующих научно-психологических традиций не призналась, насколько нам известно, в своей собственной частичности<sup>12</sup>.

Решение проблемы целого – ключевой момент идентификации психологической традиции. В то же время сами стратегии реализации целокупности достаточно вариативны. Целое реализуется и как единица научного анализа, и как онтологическая конструкция, и как контекст. Например, для Л. С. Выготского – создателя советской психологии – вопрос о целом есть вопрос о системной единице, в которой были бы представлены все основные свойства целого (*Выготский*, 1982, 15). Как в биологическом организме клетка выступает сквозным качеством, присущим любым его членам, так и единица Выготского – значение – обеспечивает действительное единство человеческого сознания.

К. Левин, атакуя эмпиризм и элементаризм аристотелевской научной программы, вводит представление о гомогенизации как исходной характеристике «исчерпывающего, всеохватывающего единства физического мира» (*Левин*, 2001, 60), определяя смысл подмножеств контекстом целого. Роль

---

<sup>12</sup> Исключение составляют, пожалуй, постмодернистские эпистемологические высказывания. См., например: *Касперczyk*, 2007, 6.

целого при этом у Курта Левина выполняет ситуация, включающая в себя объект, его окружение, а также те векторы, которые детерминируют динамику текущего события.

Несколько иначе решает проблему целого экзистенциальная психология, и эту позицию, как мы отметили выше, разделяет профессор Пергаменщик. Ее кредо выразил в свое время Р. Мэй, определив тем самым парадигму нового научного направления: *«В общих чертах экзистенциализм можно определить как стремление понять человека, не раскалывая его на субъекта и объекта. Западная мысль и наука терзались этим со времен Ренессанса»* (Мей, 2001, 114). Ему вторит психотерапевт Ялом, приводя высказывание своего сторонника Дж. Бюдженталя о том, что *«человек как целостное существо превосходит сумму своих составляющих (иначе говоря, человек не может быть объяснен в результате научного изучения его частичных функций)»* (Ялом, 1999, 24).

Эти примеры можно продолжать бесконечно, находя в каждом новом психологическом проекте беспрецедентное описание человеческой сущности. Сама постановка вопроса о целом, как нам представляется, – не свидетельство действительного окончательного решения проблемы целого (она не решаема в принципе, поскольку человек всегда больше любых самых совершенных его определений), а заявка психолога на создание нового направления или его ответвления в профессионально-психологическом пространстве. Активность, преследующая цель редемаркации существующих границ. Этому почину, как правило, сопутствует кризисное сознание актора, обеспечивающее, как это заметил в свое время Ж.-П. Сартр, энергетику проектного действия. В его основе, по мнению ученого, лежит ощущение дефицитарности, недостатка целого. Но этот недостаток «не просто нехватка: он в обнаженной форме выражает некоторую ситуацию в обществе и уже заключает в себе усилие преодолеть ее; даже самое примитивное поведение должно детерминироваться не только обуславливающим его отношением к реальным, имеющимся налицо факторам, но и отношением к определенному будущему объекту, который оно стремится вызвать к жизни» (Сартр, 1993, 113).

С точки зрения проделанного нами анализа декларацию целостности Кризисной психологией следует рассматривать как «проектную игру», т. е. не просто как заявку на психологическую специализацию или приложение уже известной теории к практике, а как утверждение нового способа психологического мышления и деятельности в сложившейся общественной ситуации, нуждающегося в аутентичном пространстве существования, в идеале новой редакции всей психологии и ее истории. В этом случае

критика фрагментарности должна быть записана на счет существовавшей в то время в Беларуси психологии, в борьбе с которой формировалось интересующее нас новое направление психологического мышления и деятельности.

Уровень притязаний этого направления хорошо обнаруживает себя в предметной тематизации Кризисной психологии. Если бытующие, причем не только в Беларуси, варианты практической психологии появлялись на сцене, главным образом, «по вызову», когда психологические проблемы проявляли себя в виде той или иной аномалии, то Кризисная психология, приняв антропологический вызов, получила *carte blanche* на превентивные действия, поскольку объектом ее заботы стала сама жизнь (*Пергаменицк*, 2001, 35). Последнее оправдывается беспрецедентной потерей современным человеком базовых ориентаций, его неспособностью принимать решение в динамической ситуации, строить такую непротиворечивую последовательность в мышлении, которая бы «не требовала для каждого случая разнородных гипотез или их смены» (*Пергаменицк*, 2005, 30). С этой точки зрения Кризисная психология может быть рассмотрена как проект «практики снятия неопределенности» (*Асмолов*, 1996, 9), или, другими словами, практическая теория.

Сделанное нами уточнение перестает быть банальным, если взять в расчет одно важное эпистемологическое обстоятельство, которое в отечественной науке конца XX в. заявило противостоянием академической и практической психологии (*Василюк*, 1992, 1996; *Ильясов*, 1989; *Радзиховский*, 1987, 1989; *Слободчиков*, 1993). Анализ научных дискуссий того времени требует отдельного места и времени. Здесь же только отметим ее основной пафос – фиксацию прагматического поворота психологии, который словами Выготского может быть выражен как становление практики «конструктивным принципом науки» (*Выготский*, 1982, 387–388).

Для анализа идейного порядка (не идей!) Кризисной психологии данный поворот означает не просто применение отдельных положений европейского экзистенциализма к практике оказания посттравматической помощи, а существенную реорганизацию теоретизирования. Если привычная этимология «теории» отсылала любопытствующего к контенту «видение», на базе которого осуществлялось действие, то теперь смысл практической теории определялся перспективой «ориентации и организации действия» (*Danziger*, 1993, 15). Это значит, что метафора «видение» тускнеет, уступает место образу «регулирование». С этой точки зрения теория Кризисной психологии это высказывание перформативного типа, которое не является описанием психики, но средством ее трансформации, т. е. психотехникой. В этой связи

базовое значение приобретают психотехнические схемы, определяющие порядок и предназначение используемых концептов.

Проиллюстрируем высказанные соображения несколькими примерами.

«Взращивание мужества быть вопреки, – пишет профессор Пергаменицкич, – стратегическая цель работы кризисного психолога. ... Не столько снятие симптомов, что может быть, а может не быть критерием эффективности, а осознание, что надо принять событие, сосуществовать с ним, построить новые связи взамен утерянных. ... Выстраивание своего пути является главным сигналом того, что проведенная работа, связанная с проработкой фактов, мыслей, чувств, симптомов, возникших в связи с событием, прошла успешно» (Пергаменицкич, 2004, 112). По существу перед психологом стоит задача оказания помощи своему подопечному в переосмыслении события, повлекшего психологическое неблагополучие. Однако это не любое и всякое переосмысление, а установление такого порядка значений, который бы позволил оказавшемуся в сложном положении человеку стать автором своей жизни, взять на себя ответственность за замысел и его реализацию.

Психотехническое взаимодействие состоит в переходе собеседников от психотравмирующего события к событию реабилитирующему. Это обстоятельство делает «событие» центральной категорией Кризисной психологии. Событие, как нам удалось установить, используется ученым, как минимум, в двух смыслах: во-первых, в виде реальности, которая выделена индивидом из «окружающей его действительности, пережита им, отмечена и зафиксирована в соответствующих когнициях самосознания» (Пергаменицкич, 2001, 36), т. е. в структурах субъективных значений, и, во-вторых, в интересубъективной форме, ведущий признак которой «совместное пребывание в месте и в одно и то же время» (там же). То есть второе понимание события включает в свою структуру Другого в качестве своего важнейшего конститутива. Если мыслить последовательно, то в нашем случае ни первого события (психотравмирующего), ни второго (психореабилитирующего) без участия кризисного психолога нет и быть не может. В первом случае роль психолога обуславливается задачей событийного генеза, во втором – его трансформации. То есть кризисному психологу необходимо, прежде всего, сформировать у своего собеседника проблемную трактовку события (психотравмирующее событие), а затем преобразовать полученное понимание в ту форму продуктивного самоотношения, которая способна, по прошествии некоторого времени, функционировать автономно.

При этом Другой (в данном случае психолог) присутствует в событии не как безучастный агент или место проекции психического материала

своего партнера, а в качестве активного посредника, движимого идеологией превентивности (Пергаменщик, 2004, III). Методом событийной трансформации или перехода от психотравмирующей редакции ситуации к ее реабилитационной версии выступает специфическим образом организованный разговор участников события, заключающийся на полюсе психолога в спрашивании, активном понимании, поиске внутри самой ситуации «средств овладения партнером своим собственным поведением» (Пергаменщик, 1996, 102). Это значит, что разговор психолога со своим визави является, по сути, интерпретативным процессом, в ходе которого осуществляется стратегически необходимая смысловая реорганизация. При этом реинтерпретации подлежат как невыраженные переживания, состояния, аффекты, так и рационализированные в той или иной степени (застывшие в прошлом) психические реалии. «Задача психотерапевта, – пишет Л. А. Пергаменщик, – уловить некий общий паттерн, смысловой рисунок в случайных, трагических событиях жизни. Когда трагедии и страдания сегодняшнего дня заслоняют все остальные смыслы, можно все-таки находить смысл в своей жизни, заняв определенную позицию по отношению к своей судьбе. Переживание есть особого рода душевная и духовная работа, которую выполняет человек, преодолевая кризисную ситуацию, и есть прохождение через маленькую смерть в направлении “второго рождения”» (Пергаменщик, 2001, 33). Терапевтический разговор в этой связи можно рассмотреть как направляемую психологом коммуникацию, в которой речь служит задачам альтернативы<sup>13</sup> сознания ведомого. При этом управление процессом осознания составляет сердцевину участного (Бахтин) действия психолога-практика.

**Методологический комментарий.** Произведенная нами реконструкция психотехнической схемы Кризисной психологии подтверждает родственность ее программы тем редакциям практической психологии, которые обрели легитимность в европейском регионе благодаря, главным образом, психоанализу и последующим экзистенциально-феноменологическим практикам. Специфика этого типа психотехник отчетливо подчеркнута Л. А. Радзиховским, на идеи которого мы будем опираться в нашей рекон-

---

<sup>13</sup> Под альтернативой понимается целостное преобразование структур сознания индивида в специально организованных для этого социальных условиях. П. Бергер при ее описании, например, использует такие синонимы, как «обращение», «переклочение». Суть ее в переходе индивида из одной системы смыслов в другую, противоположную первой, или наоборот (Бергер, 1996, 54).

струкции. С его точки зрения, все «содержательные терапии»<sup>14</sup>, к числу которых, по нашему мнению, можно отнести и Кризисную психологию, базируются на двух взаимодополнительных психотехнических основаниях: осознании и вербализации. «Считается, – пишет Радзиховский, – что дать человеку выговориться, рассказать без утайки о своих проблемах, необходимое, хотя и недостаточное условие для их разрешения. При таком подходе с порога отвергается противоположная стратегия: не разглашать того, что мучает, держать это в тайне. Логика здесь проста – раз клиент пришел к психотерапевту, значит, он не может “молчать”. Отсюда задача специалиста видится именно в том, чтобы помочь человеку высказаться о наболевшем и, главное, понять, что кроется за его словами» (*Радзиховский, 1990, 32*). Между тем, полагает автор, есть ряд интимных, болезненных, сложных жизненных проблем, описать которые означает утвердить их в своем сознании в качестве психологического факта. «“Замолчите” свою проблему, ведь чем четче вы ее обозначите, тем безнадежнее она станет: чем полнее вы ее, как вам кажется, поймете и постараетесь соответственно этому пониманию перестроить свое поведение – тем неправильнее будете себя вести. Ваше лечение в молчании. Только так – не говоря вслух, больше того – даже не стараясь додумать про себя, вы постепенно сможете “рассосать” это в себе, в своей душе. Как психотерапевт я в состоянии сделать для вас только одно – молчать вместе с вами, или, вернее, разговаривать на постороннюю тему, но не так, чтобы косвенно, по ассоциации вывести на мучающие вас вопросы, а напротив – уводить от них в сторону» (*Радзиховский, 1990, 31*). Психотехническое действие данного типа под именем «тянуть время» связано с тем, что боль делает человека нетерпимым, способным к саморазрушению, а лекарь-время предоставляет индивиду необходимый ресурс для «самосшивания» разодравшейся душевной ткани» (*Радзиховский, 1990, 32*). Психолог здесь не уклоняется от взаимодействия, однако его активность носит характер специфического «недеяния». Задача такой «кризисной» помощи – усыпить разум собеседника, ибо в своем бодрствовании он способен порождать чудовищ.

Таким образом, психотехнический порядок осознания и переосмысления, базовый для проекта Л. А. Пергаменщика, может быть рассмотрен лишь как один из вариантов стратегий психологической помощи, ориентированной

---

<sup>14</sup> Термин Л. А. Радзиховского.

на ценности логоцентрированного дискурса европейской культуры<sup>15</sup>. С этой точки зрения психологический проект Л. А. Пергаменщика представляет собой одно из подмножеств множества культурных практик, исходящих в своем функционировании из презумпции «не избытка», а «недостатка разума» (*Хабермас*, 2003, 321).

## **К вопросу о границах Кризисной психологии**

Средоточием усилий кризисного психолога, как мы отмечали выше, выступает событие, взятое в перспективе психотравмированного индивида. Идентификация и реинтерпретация этого опыта – альфа и омега рассматриваемой практики. «Если вы будете различать, – пишет профессор Пергаменщик, – когда вы напуганы, а когда сердиты или печальны, то сможете управлять своими чувствами, не подавляя их и не приписывая им неправильных значений» (*Пергаменщик*, 1996, 9). В апелляции к опыту индивида при осуществлении психотерапевтической работы нет ничего экстраординарного. Различие психологических практик обнаруживает себя в том, как этот опыт используется. Психотехническое действие кризисного психолога укоренено в опыте партнера, его семантике и семиотике. Кризисный психолог – внутренний оператор, мобилизующий воображение индивида для реорганизации структур сознания путем перекомбинирования сложившихся в нем связей и элементов. Работа с «материалом заказчика», бережное с ним обращение, «сохранение индивидуального, субъективного» (*Пергаменщик*, 2004, 109) – те реалии, вокруг которых вращается этический космос кризисного психолога.

---

<sup>15</sup> На данное обстоятельство указывал, в частности, американский психолог Дж. Верч: «Заключения Выготского об эффективности и естественности вербальных медиаторов принимаются на Западе многими исследователями, занимающимися развитием психической деятельности. В то же время они часто не замечаются, за исключением тех исследователей, которые связаны с изучением коммуникативной и умственной деятельности в обществах с другой культурой. Например, как отмечает Рогофф... практика социализации в некоторых незападных культурах значительно меньше опирается на вербальную коммуникацию, чем это считается нормальным у западных детей. Сказанное ни в коем случае не означает, что такие дети испытывают недостаток в стимуляции; это лишь значит, что те формы «направленного участия», в которые вовлечены дети, гораздо более опираются на невербальные способы коммуникации и манипулирование контекстом, чем это принято в жизни западных детей» (*Верч*, 1996, 40–41).

Последнее означает, что Кризисная психология не только специализируется на «сборке» индивида, но и специализируется таким образом, что утверждает индивидуального субъекта в качестве привилегированного актера социальной сцены. Несомненной ценностью рассматриваемого проекта выступает автономная самодостаточная личность, свободно распоряжающаяся своим внутренним миром.

В то же время высокая валентность индивидуального опыта, выступающая удачной ставкой в психотерапевтической игре, оказывается ограниченно годной в качестве схематики других социальных практик, например некоторых учебных. Так, в частности, ряд психолого-педагогических программ, ведущих свое начало от искусственно-технических схем Л. С. Выготского (среди них наибольшую известность приобрела система развивающего обучения Эльконина/Давыдова), ориентируется в своем осуществлении на преодоление сложившихся у индивида схем мышления и деятельности, но не путем рекомбинации имеющихся опытных элементов, как в случае Кризисной психологии, а за счет создания новой психической структуры – теоретического мышления – радикальным образом трансформирующей сложившийся порядок умственной деятельности. Для этого, как известно, в идеологии развивающего обучения используется метафора разрыва между «разумным» (теоретическим) и «рассудочным» (эмпирическим) мышлением (Давыдов, 1996, 59–66), а пространство развития учащегося определяется ведущей ролью идеализаций, не имевших ранее опытных прецедентов. В общепсихологическом смысле это означает опору не на воображение, как в Кризисной психологии, манипулирующей опытными структурами индивида, а на фантазию (моделирование в развивающем обучении), создающую умопостигаемые формы и образы окружающего мира<sup>16</sup>.

Мы привели этот пример с единственной целью: маркировки границ Кризисной психологии, поскольку ее экзистенциальная и превентивная ориентация, полагающая в качестве своего операционального пространства всю человеческую жизнь, способна породить неоправданные ожидания у ее потребителей, например, попытки приписать ей статус общепсихологической теории, как это произошло с психологической теорией деятельности,

---

<sup>16</sup> Различение психических процессов воображения и фантазии (высшей формы воображения) было предложено С. Л. Рубинштейном: «Для воображения в тех высших его формах, в которых полностью проявляется его специфичность, не менее характерным является другое отношение к прошлому опыту вообще и непосредственно данному – сознание известной свободы по отношению к нему, дающей возможность его преобразовывать» (Рубинштейн, 1989, 346).

и привести к интеграции психотерапевтических схематик в те области, где порядок должен регулироваться несколько иными принципами.

Второе ограничение Кризисной психологии соотносится с дифференциацией культурного поля современного европейского экзистенциализма. Мы уже отмечали выше, что эта сфера гуманитарного мышления во многом повлияла на концептуальный базис теории профессора Пергаменщика. Речь идет не только о наличии в нем таких категорий, как «бытие», «событие», «кризис», «тревога», «существование», но и обращении к теме символической смерти, носящей философское имя «ничто». Перевод этой категории в психологический план означает утверждение, с одной стороны, «пессимистической» версии жизни, как бесконечного духовного противостояния угрозе исчезновения, а с другой – апелляцию к страху в качестве исходной мотивации человеческого самосознания и действия. Не случайно на страницах работ Л. А. Пергаменщика часто возникает тема страдания – излюбленный сюжет христианских теологов, и этому состоянию не только приписывается созидательный потенциал, но и приписывается особым образом. «Переживая душевные страдания, человек не только растет духовно, – цитирует К. Г. Юнга профессор Пергаменщик, – но и черпает силы для духовного творчества» (Пергаменщик, 2001, 35).

«Пессимистической» редакции экзистенциализма оппонирует так называемый «оптимистический экзистенциализм». Негация классического экзистенциализма, считает его автор Больнов, должна быть преодолена путем перехода «от экзистентно угнетающего переживания обнаженности человеческого существования к новому чувству укрытости». В его содержание немецкий философ включает новое отношение к бытию – доверие и трансцендирующую нашу экзистенцию надежду (Больнов, 2001, 141). «Оптимистический экзистенциализм» по мере своего становления и развития сможет, по всей видимости, предложить несколько иную психотехническую программу, хотя область ее применения будет связана, как нам представляется, не столько с травматическими и посттравматическими событиями, сколько с образовательными и художественными ареалами жизненного мира человека.

Отметим также в этом месте, что маркеры «пессимистический» и «оптимистический» не несут в себе в нашем тексте никакой оценочности. Они лишь специфицируют ту позицию, которая тендирует практическое действие. Подобные им онтологические устройства мы легко обнаруживаем во всех без исключения гуманитарных системах. Человеческая природа по своей сущности разрушительна у Фрейда и она же бесконечно благостна у Роджерса, его сознание чисто для социогенетических скриптов у Галь-

перина и преисполнено евристических прескрипций у Корчака. Словом, рассматриваемые основоположения Кризисной психологии не предмет дискуссии об Истине, а указание на конструктивную особенность ее аппарата, конституирующую идентичность практикующего психолога.

Таким образом, Кризисная психология обнаруживает свою близость той редакции экзистенциализма, которая была ответом на ситуацию «онтологической растерянности» европейского индивида, пришедшего в ужас перед лицом гуманитарной катастрофы, постигшей человечество в первой половине XX в. Ситуации, в которой выяснилось, что все традиционные апелляции людей к истине, добру и красоте тщетны, а новые основания «человеческого» не ясны. Вот почему для европейского светского экзистенциализма человек первоначально ничего собой не представляет, т. е. он неопределен. В нем нет изначально никакой позитивной человеческой сущности. «Человеком он становится лишь впоследствии, причем таким человеком, каким он сделает себя сам. Человек просто существует, и он не только такой, каким себя представляет, но такой, каким он хочет стать» (Сартр, 1989, 320). Этот лозунг перенимает у Сартра и Кризисная психология. Она отказывается от априорного определения человеческой сущности, фиксируя лишь значимость индивидуальных самосозидательных усилий, вне которых гуманитарная энтропия неизбежна. Дискурсивное напряжение, образованное разностью потенциалов «ничто» и «созидательного действия», формирует мотивацию изменения (развития) субъекта, на которую опирается в своих манипуляциях кризисный психолог.

В целом обращение Кризисной психологии к ресурсу европейского экзистенциализма означает не только ассимиляцию ею одной из культурных ценностей христианской концепции мира, но и возвращение на светской основе к практике индивидуализации, поскольку страдание не может быть коллективным явлением. Перед ним, как и перед ликом смерти, человек всегда один. В ценностном переопределении одиночества может быть увиден важный вклад кризисной психологии в ресурс средств поддержки человека в стремительно атомизирующемся секуляризованном мире. В то же время следует понимать, что рассчитывать на широкое социальное признание практики индивидуализации в обществе, в котором культивировались и культивируются конформистские ценности и идеалы, вряд ли приходится. В этом, на наш взгляд, кроется одна из причин настороженного отношения белорусского социума и профессиональной психологической страты к движению Кризисной психологии в нашей стране. Однако по этой же причине нельзя не видеть в практике Кризисной психологии культурную инновацию, появление которой призвано дифференцировать

гомогенное пространство во многом еще традиционного, фетишизирующего социальность, общества. В данном отношении Кризисная психология не только профессионально-психологический, но социокультурный проект. Последнее не исключает произведенной нами выше ее спецификации в качестве психотерапевтической практики, локализованной в области психопатогенных событий.

## **Заключение**

Подводя итоги и пересматривая с этой целью весь материал, невольно приходишь к выводу о его недостаточной внутренней убедительности, подвижности интерпретаций, что в целом весьма далеко от заявленного в начале работы намерения создать в ходе историко-психологического исследования экспертное знание, пригодное для обоснования управленческого и политического решения в сфере гуманитарных обстоятельств.

В то же время что-то важное в связи с судьбой Кризисной психологии (и, как кажется, не только) нам удалось понять, сказать об этом, или, наоборот, поставить вопросы в тех местах, где ранее все казалось ясным, самоочевидным, и что теперь предстает как новое проблемное отношение, требующее дополнительных исследовательских усилий, явно выходящих за границы притязаний небольшого очерка. Похоже, что с несовершенством статьи придется пока согласиться.

И тем не менее. Опыт анализа программы Кризисной психологии побудил автора этого исследования к существенной переоценке ситуации в белорусской психологии. Не секрет, что он, как и многие другие ученые в нашей стране, разделял досужее убеждение о вторичности, невыразительности и даже когнитивной недостаточности отечественной психологии. Этому обстоятельству, наверное, не мало способствовала общепринятая в среде белорусских ученых риторика «где-то там». Где-то там, в зависимости от географической ангажированности говорящего, за далеким горизонтом развивается наука и практика, пишутся замечательные книги и бурлят научные дискуссии. Наш же удел – прозябание и поверхностное повторение. Самое печальное в этом «где-то там», несмотря на его кажущуюся правдивость, – эффект отсутствия в собственной ситуации, или еще хуже – попадание в «жуткий промежуток» (Есенин), когда ты и не «там» и не «здесь».

В ходе осуществленного нами историко-психологического исследования мы пришли к выводу о том, что дело во многом связано не столько с той или иной традицией, сколько с обстоятельствами ее функционирования:

профессиональными, социальными, культурными. Пример Кризисной психологии, которой удалось развернуть в Беларуси сложную многоплановую коллективную работу по созданию отечественной версии экзистенциальной психологии, научно-практической программы, укорененной в конкретике местных условий и нацеленной на решение «здесь и сейчас» стоящих перед людьми проблем, не может не впечатлять. Деятельность Л. А. Пергаменщика и его коллег создала все необходимые внутренние предпосылки для появления в нашей республике не только научного направления (для этого достаточно монографии), а и социальной организации, именуемой обычно «научной школой».

Работая над статьей, мы поняли также и то, что заявления о неготовности «народа этой страны» к восприятию новых психологических идей, отсутствие заказа на психологическую помощь и разнообразные научные исследования – та полуправда, которая призвана скрыть правду, а значит, окончательно лишить ее какой-либо перспективы. Как показал опыт Кризисной психологии, формирование социального заказа – дело не только и не столько самих ученых, сколько специальной культурной политики, создающей эффективную инфраструктуру (прессу, телевидение, радио, образование, популярную литературу), оперативную среду, обеспечивающую место развертывания научного движения в символическом пространстве отечественной культуры. Оказывается, что между актуальным состоянием культуры и качеством психологических программ существует прямая зависимость. Недостаточная дифференцированность социокультурной инфраструктуры обуславливает редукцию условий существования имманентных ей гуманитарных практик. Хотя, разумеется, вне конструктивной деятельности людей изменение самого культурного пространства невозможно.

В этой связи разработка и реализация программы Кризисной психологии представляла собой не только совокупное действие психологов в профессиональном поле, но и культурное действие, имевшее целью развитие структуры национальной культуры. В той мере, конечно, какой наука является ее составной частью. В этом, на наш взгляд, настоящее предназначение и истинный масштаб Кризисной психологии.

В начале нашего изложения мы объявили, что основной методологической задачей настоящего исследования будет поиск единицы историко-психологического анализа и той формы описания, которая окажется способной генерировать искомую единицу. Эта единица должна была прояснить механизм *социальной композиции психологического опыта*, поскольку апробированные методы историко-психологического анализа оказались для этого ограниченно годными.

Такой единицей, как, наверное, уже догадался читатель, в нашей работе выступила *историческая ситуация*. Мы не станем в итоговой части статьи давать дефиниции этого интересного и, на наш взгляд, перспективного для историко-психологических изысканий понятия. Отметим лишь те его функции, которые проявились в анализе опыта Кризисной психологии.

Во-первых, «ситуация» позволила нам уйти от доминирования в исследовании ее понимания лишь в качестве объективных условий деятельности. В центре внимания историко-психологического анализа оказались субъективные значения ситуации, ее определения действующими и понимающими людьми, обусловившие их причастность к структуре ситуации как интерпретативному и интерактивному феномену. Такое методологическое решение обеспечило креативный статус человека как соавтора жизненных обстоятельств.

Во-вторых, данная категория помогла нам избавиться от крайностей субъективистских редакций ситуации, заключающихся в абсолютизации индивидуальной и групповой воли. Конфигурация субъекта в нашем употреблении оказалась зависимой от «изменения социального устройства и “практических обстоятельств”, в которых происходит интеракция и вырабатывается понимание» (Kacperczyk, 2007, 32). То есть мы как исследователи всегда имеем ограничения в интерпретации ситуации, поскольку в ее формировании (производстве системного эффекта) участвуют не только наша мысль и воля, но и разнообразные неконтролируемые факторы, корректирующие наше понимание.

В-третьих, категория «ситуация» оказалась емкой, способной включить в себя «чистых и нечистых»: интеракции определенных и анонимных акторов, человеческие идеи, ценности, действия и реалии институционального, вещественного характера, социокультурные тенденции и конкретных индивидов, соединив все это многообразие в конкретном пространственно-временном моменте. Как единица анализа «ситуация» позволяет относительно непротиворечивым образом интегрировать разнородные элементы в целостный историко-психологический предмет, обнаруживая связанность не их морфологий, а отношений.

В-четвертых, с помощью «ситуации» нам удалось «нащупать» зоны молчания (белорусского сообщества, профессионально-психологических страт) и получить хоть сколько-нибудь эвристичные объяснения специфического социального равнодушия, которое обнаружило себя в перипетиях судьбы Кризисной психологии и ее конечной перспективе. То есть категория «ситуация» позволяет исследовать не только наличные данные анализа, но и образуемые в этом целом лакуны, «провисающие» связи и отношения, скрытые от непосредственного наблюдения источники власти и влияния.

И наконец, в-пятых, мы получили в общих чертах ответ на вопрос о социальной композиции опыта Кризисной психологии, видения которого до начала исследования мы не имели. Разумеется, что возникшая картина еще достаточно диффузна, ее рельеф порождает множество вопросов, явно перевешивающих собранные нами данные и обобщения. Но это, как нам представляется, не недостаток исследования, а его отличительная черта. В этом смысле практический выход любого изыскания может быть понят не только с точки зрения «внедрения в практику» полученных в ходе работ результатов, но и в связи с эвристичностью самого его процесса. Способность научного исследования текста порождать у пользователя новые мотивации мышления и деятельности становится главным критерием его эффективности.

## ЛИТЕРАТУРА

*Бергер, П.* Приглашение в социологию: гуманистическая перспектива / П. Бергер; пер. с англ. О. А. Оберемко. М., 1996.

*Больнов, О. Ф.* Новая открытость. Проблема преодоления экзистенциализма. Введение / О. Ф. Больнов; пер. с нем. А. Р. Абдуллина // *Философская мысль*. 2001. № 2. С. 137–145.

*Василюк, Ф. Е.* Методологический смысл психологического схизиса / Ф. Е. Василюк // *Вопросы психологии*. 1996. № 6. С. 25–40.

*Василюк, Ф. Е.* От психологической практики к психотехнической теории / Ф. Е. Василюк // *Московский психотерапевтический журнал*. 1992. № 1. С. 15–32.

*Верч, Дж.* Голоса разума. Социокультурный подход к опосредованному действию / Дж. Верч; пер. с англ. Н. Ю. Спомиора. М., 1996.

*Выготский, Л. С.* Исторический смысл психологического кризиса / Л. С. Выготский // *Собр. соч.: в 6 т. Т. 1: Вопросы теории и истории психологии*. М., 1982. С. 291–436.

*Выготский, Л. С.* Мышление и речь / Л. С. Выготский // *Собр. соч.: в 6 т. Т. 2: Проблемы общей психологии*. М., 1982. С. 6–361.

*Гегель, Г. Ф. Г.* Лекции по философии истории / Г. Ф. Г. Гегель; пер. с нем. А. М. Водена. СПб., 1993.

*Гилберт, Д.* Открывая ящик Пандоры: социологический анализ высказываний ученых / Д. Гилберт, М. Малкей; пер. с англ. М. Бланко; общ. ред. и послесл. А. Н. Шамина, Б. Г. Юдина. М., 1987.

*Давыдов, В. В.* Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. М., 1996.

*Ильясов, И. И.* О теории и практике в психологии / И. И. Ильясов, А. Н. Орехов // *Вопросы психологии*. 1989. № 4. С. 135–140.

*Левин, К.* Динамическая психология: избранные труды / К. Левин; сост., пер. с нем. и англ., науч. ред. Д. А. Леонтьева, Е. Ю. Патяевой. М., 2001.

*Леонтьев, Д. А.* Экзистенциальные основания экспертной деятельности / Д. А. Леонтьев // Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности. М., 2006. С. 45–50.

*Луман, Н.* Реальность массмедиа / Н. Луман; пер. с нем. А. Ю. Антоновского. М., 2005.

*Мамардашвили, М. К.* Как я понимаю философию / М. К. Мамардашвили. М., 1990.

*Мэй, Р.* Истоки экзистенциального направления в психологии и его значение / Р. Мэй // Экзистенциальная психология. Экзистенция / пер. с англ. М. Занадворова, Ю. Овчинниковой. М., 2001. С. 105–140.

*Пергаменщик, Л. А.* Введение в кризисную психологию / Л. А. Пергаменщик. Минск, 2005.

*Пергаменщик, Л. А.* Кризисная психология / Л. А. Пергаменщик. Минск, 2004.

*Пергаменщик, Л. А.* Онтологические, методологические и психотерапевтические основания становления кризисной психологии / Л. А. Пергаменщик // История психологии Беларуси: хрестоматия / авт.-сост.: Л. А. Кандыбович, Я. Л. Коломинский. Минск, 2004. С. 101–113.

*Пергаменщик, Л. А.* Психолог в поисках смысла травматического события / Л. А. Пергаменщик // Теоретические и прикладные аспекты кризисной психологии. Минск, 2001. С. 29–37.

*Пергаменщик, Л. А.* Список Робинзона / Л. А. Пергаменщик. Минск, 1996.

*Пергаменщик, Л. А.* Угрожающие ситуации как воспринимаемые феномены / Л. А. Пергаменщик // Л. С. Выготский и современность: тезисы Междунар. конгресса, посвященного 100-летию со дня рождения ученого: в 2 т. Т. 1. Минск, 1996. С. 101–102.

*Полежаева, М.* Психическая травма / М. Полежаева // АиФ в Белоруссии. 1999. 23 июня.

*Радзиховский, Л. А.* Логический анализ и проблема понимания в психологии / Л. А. Радзиховский // Вопросы психологии. 1989. № 5. С. 99–106.

*Радзиховский, Л. А.* Милый лжец / Л. А. Радзиховский // Человек. 1990. № 6. С. 31–40.

*Радзиховский, Л. А.* О практической деятельности в области психологии / Л. А. Радзиховский // Вопросы психологии. 1987. № 3. С. 122–127.

*Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. Собр. соч.: в 2 т. Т. 1. М., 1989.

*Сартр, Ж.-П.* Проблемы метода / Ж.-П. Сартр; пер. с франц. В. П. Гайдамака. М., 1993.

*Сартр, Ж.-П.* Экзистенциализм – это гуманизм / Ж.-П. Сартр // Сумерки богов. М., 1989. С. 319–344.

*Слободчиков, В. И.* Парадигмы развития современной психологии и образования / В. И. Слободчиков // Психологическое образование: контексты развития. Альманах ЦПРО БГУ «Университет в перспективе развития». № 3. Минск, 1993. С. 120–145.

Словарь иностранных слов. М., 1986.

*Сосланд, А. И.* Фундаментальная структура психотерапевтического метода, или Как создать свою школу в психотерапии / А. И. Сосланд. М., 1999.

*Хабермас, Ю.* Философский дискурс о модерне / Ю. Хабермас; пер. с нем. М. М. Беляева [и др.]. М., 2003.

*Ялом, И.* Экзистенциальная психотерапия / И. Ялом; пер. с англ. Т. С. Драбкиной. М., 1999.

*Ярошевский, М. Г.* Л. С. Выготский: в поисках новой психологии / М. Г. Ярошевский. СПб., 1993.

*Danziger, K.* Psychological objects, practice and history / K. Danziger // *Annals of theoretical psychology*. Vol. 8 / Ed. By H. van Rappard, P. J. van Strien, L. P. Mos, W. J. Baker. New York, 1993. P. 15–47.

*Derrida, J.* L'Université sans condition / J. Derrida. Paris, 2001.

*Kacperczyk, A.* Badacz i jego poszukiwania w świetle «Analizy Sytuacyjnej» Adele E. Clarke / A. Kacperczyk // *Przegląd Socjologii Jakościowej*. 2007. Т. III. № 2. S. 5–32.

*Trzebiński, J.* Narracyjne konstruowanie rzeczywistości / J. Trzebiński // *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańsk, 2002. S. 17–42.

---

## ТОПОЛОГИЯ СНОСКИ

---

От всего человека вам остается часть речи.  
Часть речи вообще. Часть речи.

*Иосиф Бродский*

**В** середине 1980-х гг. И. М. Розет, сформулировав основные положения своей теории продуктивной умственной деятельности в монографии «Психология фантазии», приступает к их апробации в самых разнообразных сферах гуманитарной деятельности: философии, культурологии и педагогике, посвятив этому ряд статей, среди которых не последнее место занимает работа «Речевая деятельность как преодоление конфликтной ситуации». В ней ученый, оппонируя расхожему пониманию речевой деятельности как непроблематичной, всесторонне обосновывает тезис о том, что структура высказывания противоречива по своей природе, ввиду соединенности в ней двух разнокачественных реальностей: лингвистической и нелингвистической, подчиняющихся несовпадающим, а порой и конфликтующим, требованиям. В особенности это касается тех ситуаций, в которых индивид сталкивается с беспрецедентным опытом, когда привычные лингвистические формы обнаруживают свою ограниченность. Принадлежность к разным порядкам предполагает наличие механизма их координации, сбой в функционировании которого обнаруживают себя в речевом конфликте, что эмпирически проявляется в доминировании в суждениях индивида оторванных от жизни лингвистических шаблонов и в специфической немоте, отсутствии языковых реалий, подходящих новым обстоятельствам. На преодоление возникающего несоответствия, прежде всего педагогическими средствами, эксплицитно нацелена анализируемая нами статья.

Однако наш интерес к ней носит особый характер, и он состоит не в том, чтобы тщательно реконструировать и последовательно растолковать аудитории действительный смысл сообщения ученого. Мы также не претендуем на оценку новизны трактовки речевого конфликта, предложенного И. М. Розетом, равно как и на испытание ее оригинальности. Вопрос, который бы нам хотелось поставить в этой работе, связан с проблемой чтения научного произведения. В общем виде он был сформулирован итальянским философом Умберто Эко в виде проблемы «открытого произведения».

Если, писал Эко, мы имеем дело не с хаотическим набором знаков, а со специфической конструкцией, обладающей формой, призванной оказать на читателя определенное воздействие, то в какой мере читающий свободен в своем отношении к тексту? Должен ли он (и в какой мере) считаться с созданной автором формой произведения? И не окажется ли так, что в акте чтения высказывание потеряет свою рабочую функцию или окажется воспринятым с точностью да наоборот?

Процесс чтения научного текста любопытен нам не сам по себе, а в контексте учебного взаимодействия, причем взаимодействия особого. Нас интересует тот тип чтения, в котором учащийся не просто воспринимает содержание сообщения (сообщение информации перестает однозначно конституировать интеракцию педагога и ученика), а участвует актом чтения в его переосмыслении, совместном с автором создании произведения (Эко, 2004, 43). Или, как говорил студентам в одной из своих лекций «русский Сократ» М. К. Мамардашвили, построение таких учебных ситуаций, когда становится важным «сообщить вам не сумму знаний, а привести в движение ваши души и мысль» (Мамардашвили, 2007). Всякий ли текст в этой связи обладает креативным потенциалом или все дело не в нем самом, а в тех способах его образовательной утилизации, которые использует практикующий преподаватель, создавая тот или иной дизайн обучающих отношений?

Спецификой нашего исследования является то, что понимание текста обычно связывается с его содержательно-предметными экспликациями. Это значит, что читатель ориентируется в своей работе главным образом тематически, формируя свое отношение на основании комбинирования и обобщения смысловых единиц текста<sup>1</sup>. Между тем принцип анализа смысловой организации текста может быть понят и несколько иначе. Если, конечно, мы не окончательно подчинены действию метафоры «сообщение»<sup>2</sup>. Когда же вопрос ставится в плане «не сообщения», вернее, сообщение обуславливается иного рода прагматиками, то анализ научного текста должен быть дополнен, а может быть, и переопределен в сторону поиска альтернативного типа смыслового порядка. В данном случае, как нам представляется, амплификацией *действенных* аспектов научного произведения. Вполне

---

<sup>1</sup> Феноменологически ориентированный исследователь А. Джорджи, например, в своем описании метода понимания текста апеллирует к следующему высказыванию: «Контент-анализ – техника исследования для объективного, систематического и количественного описания явного содержания коммуникации» (Джорджи, 2007).

<sup>2</sup> Ю. М. Лотман пишет в этой связи, что «передача сообщения – не единственная функция как коммуникативного, так и культурного механизма в целом. Наряду с этим они осуществляют выработку новых сообщений, то есть выступают в той же роли, что и творческое сознание мыслящего индивида» (Лотман, 2004, 607).

возможно, что взятый в новой перспективе научный текст обнаружит и новый развивающий потенциал.

«Акторный» порядок статьи И. М. Розета «Речевая деятельность как преодоление конфликтной ситуации» будет рассмотрен нами в двух планах. С одной стороны, он коснется уточнения параметров текстуального действия в том виде, в каком, возможно, его замышлял автор, а с другой – он будет интерпретирован инструментально, путем испытания «педагогической открытости» научного произведения, годности для решения образовательных и иных задач креативного типа, что в итоге должно быть представлено в некотором их перечне, которым бы мог воспользоваться преподаватель гуманитарных дисциплин, например психологии, озабоченный не только информированием обучающихся.

В первом отношении наш анализ, как это задано в заглавии, будет носить топологический характер, т. е. состоять в акцентировании некоторых пространственных характеристик изучаемого произведения. В его основу положено предположение о том, что ключом к анализу действия научного высказывания выступает не столько его идейное содержание, сколько специфика композиции произведения, обнаружение которой и составляет актуальную исследовательскую интригу<sup>3</sup>. При этом, разумеется, из поля нашего восприятия не выпадут и концептуальные положения, однако их перцепция будет обусловлена, например, не внутренней убедительностью последних, а структурными особенностями текста, эффектом реализации которых, например, окажется его убедительность. Или, говоря словами Ю. Хабермаса, применяемый метод эксплуатирует стремление «устранить канонизированное уже Аристотелем первенство логики перед риторикой... Такая критика, приспособленная к своему предмету, направлена не непосредственно на сеть дискурсивных связей, из которых строятся аргументы, а на формирующие стиль фигуры, что определяют литературно просвещающую и риторически разъясняющую силу текста» (Хабермас, 2003, 196).

---

<sup>3</sup> Для применяемой исследовательской стратегии важное значение имело методологическое указание искусствоведа В. М. Жирмунского, согласно которому взаимодействие формы и содержания может строиться по-разному. В некоторых случаях, считал Жирмунский, эстетическое (формальное) может быть автономизировано, отделено от смысла (орнамент, музыка, пляска), т. е. выражено в беспредметных формах. В других, тематических, предметных искусствах (живопись, поэзия, театральное искусство) материал искусства не является чисто эстетическим, обладает вещественным смыслом. «В таких искусствах законы художественной композиции не могут всецело главенствовать, во всяком случае они не являются единственным организующим принципом в произведении» (Жирмунский, 1977, 101). Это положение, как нам представляется, переносимо и на анализ научных произведений.

Такого рода ориентация анализа означает также и то, что предмет анализа – научная статья – определяется в нем не как отчет о проделанной ученым работе, обобщающий полученные им ранее данные, а как искусственным образом организованное произведение, подчиняющееся законам публичного представления и социальной, в частности, педагогической эффективности в большей степени, нежели требованиям концептуальной и отражающей структуру «вещи» сообразности. То есть в лице анализируемой статьи мы имеем «некий объект, произведенный автором, который организует его смысловое содержание так, чтобы любой человек, его воспринимающий, мог вновь постичь (посредством игры собственных откликов на конфигурацию впечатлений, оказывающих стимулирующее воздействие на разум) само произведение, его изначальную форму, задуманную автором» (Эко, 2004, 27).

С точки зрения структуры значения высказывания (а статья в целом будет интерпретироваться как одно развернутое высказывание) его содержание окажется в большей степени конституированным системой отношений «автор – воспринимающая аудитория», чем привычной диадой «автор – воспринимаемый предмет»<sup>4</sup>. В этом плане анализ научного произведения, коим и является в данном случае статья И. М. Розета, осуществляется как понимание его практического действия, направленного на утверждение определенного антропологического идеала, вовлекающего в это предприятие читателя, воспринимающего статью ученого, что невозможно сделать без специфически обустроенной посреднической функции текста.

Сказанное выше о социальной практике текста не лишает высказывание статуса объективности, в частности в отражении закономерностей психической деятельности человека, однако эту «объективность», как заметил в свое время П. Бурдьё, не следует переоценивать, поскольку «“объективная реальность”», на которую все явно и неявно ссылаются, в конечном счете представляет собой только то, что согласны считать таковой исследователи, включенные в поле в данный момент времени, и проявляет себя лишь

---

<sup>4</sup> В одной из своих поздних работ, посвященных разработке проблем общей теории значения, П. Я. Гальперин писал, что в языке органически сливаются характеристики предметных и общественных отношений. «Такое слияние разноприродных свойств – вещественных и общественных – в науках о самих объектах недопустимо. А в языке оно является принципом, потому что в речи как особом виде человеческого действия, отражения внеязыковой действительности служат средством воздействия говорящего на слушающего. Особенность же этого воздействия состоит в том, что оно осуществляется не физически, а посредством такого сообщения о вещах, такого их изображения, которое возбуждает у слушателя определенное понимание этих вещей, определенное отношение к ним и этим побуждает к определенным действиям» (Гальперин, 1998, 434–435).

посредством *представлений*<sup>5</sup>, которыми ее наделяют те, кто вызывает к ее суду» (Бурдьё, 2001, 62).

Второй аспект *действенности* текста будет связан не столько с ним самим как таковым, сколько с анализом возможностей его педагогического использования. По своему характеру такого рода экспериментальная работа ближе всего к теоретическому моделированию, поскольку предполагает, с одной стороны, некоторую идеализацию объекта манипулирования, а с другой, манипулирование условиями функционирования объекта, что в итоге должно позволить аналитику сделать заключение о перспективах его практического применения.

Что касается последнего, то эти данные, равно как и возникшие в ходе исследования проблемы, будут изложены в заключительной части работы.

\* \* \*

В начале нашего анализа обратим внимание читателя на одну, как кажется первоначально, несущественную деталь, подстрочную сноску, сделанную И. М. Розетом в обзорно-критической части статьи и тематизированную им как «коммуникационный кризис» (Розов, 1987в, 103). Обозревая современные зарубежные гуманитарные исследования по психолого-лингвистической проблематике, ученый указывает на одну устойчивую тенденцию в динамике интересов западного научного сообщества, а именно: внимание к проблемам коммуникации, обусловленное резко возросшим социальным динамизмом, когда «общающемуся приходится высказываться в связи с появлением в повседневной жизни новых “нелингвистических стимулов” и “новых нелингвистических контекстов”» (там же). «Подобные ситуации, – пишет И. М. Розет, – обусловлены, главным образом, эпохами значительных социально-исторических перемен и важных научных открытий, связанных с жизнью больших общественных слоев» (там же). В этих условиях происходит распад единой языковой среды, лингвистические значения приобретают локальный необщий характер, а взаимопонимание становится проблематичным и драматичным.

Сноска, сделанная во вводной части статьи, включает в себя и следующий авторский комментарий: «Если в специальной литературе такие ситуации расцениваются иногда как “коммуникационный кризис”, то высказывания писателей по этому поводу звучат вполне оптимистично: “Мы сами, литераторы, обязательно будем заниматься созданием новых слов” (Горький), “Борьба наша за новые слова для России вызвана жизнью” (Маяковский), “Найти мысли и слова, достойные подвига папанинской

---

<sup>5</sup> Курсив П. Бурдьё.

четверки” (Алексей Толстой)» (Розов, 1987в, 103). К специфике действия этого комментария мы вернемся ниже. Пока же отметим его, несомненно, оценочный характер.

Сноска, утверждают лингвисты, со своей формальной стороны есть дополнительный текст (пояснение, ссылка на источник, примечание редактора и т. п.), помещаемый внизу полосы (колонки) и отделяемый от основного текста прямой линией<sup>6</sup>. Однако функция пояснения не исчерпывает ее «работу». Об этом говорят, увы, немногочисленные исследования, посвященные сноске. «Для самого автора, – считает, например, экономист Е. Евтухова, – философа или историка – сноска это, с одной стороны, способ легитимизации собственной идеи путем инскрипции ее в общепринятую интеллектуальную традицию; с другой – это возможность расширить горизонты основного текста, включив в него примеры или цитаты, уводящие в пространства, которые не вмещаются в рамки главного развития темы» (Евтухова, 2007). Внимание исследователя, как мы видим, приковано к концептуальным ресурсам сноски, значительно потенцирующим возможности сообщения. Но что изменится, если мы поставим вопрос в действенной, обозначенной нами выше, плоскости? Какой функционал сноски обнаружит себя тогда?

Не окажется ли, например, так, что, размещаясь за границами базового изложения, сноска действует в качестве некоего процессуального регулятора чтения, не только позиционирующего основной текст в качестве предмета особого внимания, но и располагающего его особым образом. Посредством работы сноски взгляд читателя направляется в нужном автору направлении, вбирая в себя, как в случае с отмеченной выше оценкой, и соответствующее отношение, разделить которое с автором предлагается и читателю. Сноска в нашем случае размещена в тексте так, что с ее помощью излагаемой в статье концепции «речевого конфликта» противопоставляется отмеченное, но не разделяемое автором понимание жизненных обстоятельств как «коммуникационного кризиса», вернее, автор считает «коммуникационный кризис» некоторым преувеличением. То есть «коммуникативный кризис» (предмет сноски), согласно открытому И. М. Розетом закону, вступает в системное отношение с «речевым конфликтом» (предмет статьи), причем таким образом, что последний оказывается подверженным гипераксиоматизации (повышенной оценке), в то время как первый анаксиоматизируется<sup>7</sup> (обесценивается)<sup>8</sup>.

---

<sup>6</sup> См. статью «Сноска» в Большой Советской Энциклопедии ([slovari.yandex.ru/dict/bse](http://slovari.yandex.ru/dict/bse)).

<sup>7</sup> Более подробно о механизме переоценки реалий см.: Розов, 1987а, с. 100–107.

<sup>8</sup> С помощью отмеченного нами факта возникает возможность видеть в «смещении оценок» не ментальный, а коммуникативный механизм.

Однако что же обесценивается действием сноски? Реплика в мире научных высказываний или нечто большее, связанное, по-видимому, с процедурами исследования, но ими как таковыми не исчерпывающееся? Попробуем ответить на этот интересный вопрос. Мы уже указывали во вводной части статьи на используемое И. М. Розетом различие лингвистической и нелингвистической реальностей. При этом, как можно было заметить, в авторском описании динамика именно нелингвистических обстоятельств порождала сбои в функционировании языка, процессах выражения и самовыражения. Для иллюстрации нелингвистических изменений исследователь приводит примеры резких жизненных трансформаций: научных и промышленных революций, социальных перемен. Отсюда, в частности, и привлеченные из истории советской литературы примеры: высказывания Горького, Маяковского, Толстого. И действительно, возникновение новых обстоятельств жизни востребует и новой редакции языка, который, будучи в этом отношении вторичным образованием, нуждается в совершенствовании, но не чрезмерном. Поскольку чрезмерное его развитие чревато социальной дестабилизацией, разрушением согласия и трудностями во взаимопонимании, о чем Розет неоднократно предупреждает читателя (*Розов*, 1987в, 102–103).

Отметим в этой части анализа важный для понимания лингвистической концепции И. М. Розета момент: вторичность языковой реальности, ее производность от жизненных обстоятельств, которые она, собственно, и призвана адекватно отражать.

В то же время подвергаемое анаксиоматизации понятие «коммуникационный кризис» проясняет как суть розетовской редакции социальной и культурной ситуации, так и утверждаемый им статус языка. Это обстоятельство обнаруживает себя в критике И. М. Розетом представителей западной философии языка и, прежде всего, концепции лингвистической относительности Сэпира – Уорфа. «“Обязывающая” сила лексических сочетаний, грамматических форм и категорий, – пишет белорусский психолог, – и дала повод ряду зарубежных авторов приписать им способность навязывать пользователям языка определенные способы организации впечатлений, их толкование и характер увязки с имеющейся у субъекта информацией. В свое время известный лингвист Сэпир писал: “Люди очень зависят от милости языка... языковые навыки сообщества предрасполагают к тому или иному выбору интерпретации”. Подчеркивая активную роль языка в постижении реального мира, Уорф указывает, что грамматические модели и образцы вынуждают нас прибегать к определенным категориям, которые осуществляют “классификацию и аранжировку чувственного опыта” и тем самым влияют на наше восприятие и все уровни мышления. Как мы покажем дальше, нет оснований абсолютизировать всеисилие языковой

системы и превращать ее в фетиш и “законодателя” в деле формирования идей и отношений субъекта к явлениям объективной действительности» (Розов, 1987в, 102).

Как следует из критики Розета, западные ученые не просто не замечают важных несоответствий между нелингвистической и лингвистической реальностями, но и, более того, придают слишком большое значение языковым феноменам, или, другими словами, обращаются к фактически необоснованной онтологии языка. То есть речь идет не о частной критике зарубежной традиции, а о принципиальном размежевании с ней на мировоззренческом и, скажем, забегая далеко вперед, на антропопрактическом уровне.

Когда его оппоненты говорят о кризисе коммуникации, то имеют в виду, как правило, особенности самой лингвистической сферы, которая теперь изменяется уже не столько вследствие промышленных или научных модификаций, сколько за счет развития культурных процессов, изменивших место и функции языка в современном мире, который теперь сам выступает фактором и условием жизненных трансформаций. Речь идет, прежде всего, о феномене «семиосферы» (Лотман), резко возросшей роли средств массовой информации и коммуникации, качественном изменении среды обитания человека. С. Московичи, один из известных современных социальных психологов, в этой связи писал о том, что «после Второй мировой войны стало невозможным строить общество лишь на труде и убеждении, как было ранее, усилилась роль процессов коммуникации и производства знаний» (Московичи, 1995, 9).

Петербургский социолог Г. И. Петрова, обобщая традицию обсуждения социокультурных динамик западной гуманитарной мыслью, утверждает об изменении онтологических констант человеческой жизни, связанных с существенной трансформацией социальной реальности, которая, потеряв вещественную природу, стала информационно-коммуникативной (Петрова, 2005, 186). Прямым следствием этих изменений стал «коммуникационный кризис», проявляющийся в культурном конфликте, связанном со спонтанным взаимодействием лингвистических образований, принадлежащих к различным жизненным порядкам, претендующим на всеобщность и нормативность. В этой связи коммуникационный конфликт определяется как кризис общих оснований человеческого понимания, суждения и действия, а не как проблема выражения. Или, другими словами, в новой семиотической ситуации решение задач выражения не способствует ни самопониманию, ни взаимопониманию индивидов. Это и понятно, поскольку лингвистические различия теперь функционируют на уровне языков как целостных символических конструкций, а «не слов, которые подходят миру и которые ему не подходят» (Рорти, 1996, 51).

Однако сноски поставлена. С регулятивной точки зрения она не расширила концептуальную перспективу текста, а, как раз наоборот, сузила ее,

сделала предмет обсуждения более определенным и даже однозначным. В результате ее действия языковые проблемы, обусловленные символической революцией второй половины XX в., оказались на периферии читательского восприятия, в то время как феномены индивидуального самовыражения и лингвопсихологической саморегуляции переместились в эпицентр опыта читателя, акцентируя те случаи, «когда мы, располагая “скудным запасом слов для обозначения наших душевных состояний”, хотим полнее раскрыть свой внутренний мир и выразить себя и свое своеобразие...» (Розов, 1987в, 103). И, как следует из произведенного нами анализа действия сноски, возникшее в результате этого действия обесценивание одних реалий и повышенная оценка других связаны со специфической конструкцией текста статьи, замещающего логическое обоснование ценностным установлением. И, хотя автор обещает читателям в последующей части изложения привести необходимые фактические аргументы (и действительно их приводит), эти «доказательства», как уже, видимо, догадался наш читатель, центрируются в контексте авторской точки зрения ввиду отсутствия у оппонентов возможности возражать. То есть композиция текста такова, что точка зрения И. М. Розета обладает видимым риторическим преимуществом, а потому и убедительностью. Таким образом, психологическое отношение «убедительность текста» производно от текстуальной связи «автор – читатель», опосредованной особенностями конструкции статьи.

\* \* \*

Теперь обратимся ко второму аспекту *действенности* текста «Речевая деятельность как преодоление конфликтной ситуации», который связан с анализом возможностей его использования, в том числе и в педагогическом плане. Как мы уже отмечали выше, пафос статьи И. М. Розета во многом был направлен на разработку психолого-педагогических средств усовершенствования механизма корреляции лингвистической и нелингвистической реальностей. При этом предполагалось, что образовательную ценность содержит в себе указание психолога на связь сигнификата и денотата отношениями повышенной оценки и обесценивания (Розов, 1987в, 105). Это знание было адресовано учителю таким образом, чтобы выступить основанием – ориентировочной основой педагогической деятельности – в оформлении им лингвистического опыта учащегося<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Психологический механизм «смещения оценок», описанный И. М. Розетом, является, согласно его теории, «естественным» атрибутом внутреннего мира человека, однако его настройка и реорганизация, например сознательное пользование, предполагает педагогическое руководство (Полонников, 2006, 50).

Главной заботой обучающегося индивида в изображении автора объявляется установление соответствия между опытом и его описанием посредством номинации «отнесения имени к конкретному предмету», что в стабильных ситуациях осуществляется автоматически, и что сегодня, однако, является скорее исключением, чем правилом. В динамических же условиях только рефлексивная перенастройка может позволить «старому» языку прилагаться к новой действительности, создавая речевые высказывания» (Розов, 1987в, 104). И. М. Розет отмечает, что упущением обучения языку является установка на воспроизводство образцов, господство в практике образования репродуктивных методов. «Такие задания, – пишет он, – несомненно, приносят немалую пользу... однако при выполнении их учащиеся опираются на готовые словесные формы» (Розов, 1987в, 106).

В этой связи, полагает ученый, распространенные способы лингвистического образования должны быть дополнены методами, ориентированными на культивацию языкового творчества, в основу которого следует положить сознательное использование учащимися механизма саморегуляции, заключающегося в способности индивида обесценить языковые формы, утратившие свойство выразительности, и выработать новые, посредством рекомбинации и переоценки знаковых конструкций, соответствующих изменившимся обстоятельствам жизнедеятельности. В отдельных случаях реорганизации подлежат элементы внеязыковой реальности, изменение порядка которых происходит на основе того же ценностного принципа.

Для овладения механизмом продуктивной умственной деятельности лучше всего подходят такие методы обучения, в которых «исходным фактором выступает реальность, для которой еще надо создать лингвистическую репликацию» (Розов, 1987в, 106). В формировании же новых средств выражения, считает И. М. Розет, важная роль принадлежит метафорам, которые, несмотря на некоторую свойственную им диффузность, снижающую информативные возможности высказываний, тем не менее, как правило, «четко соотносятся с соответствующими нелингвистическими сущностями, обеспечивая вербальное обозначение как конкретных, так и абстрактных понятий» (Розов, 1987в, 105). И если на начальных этапах обучения руководство интеллектуальными операциями принадлежит педагогу, то по завершении учебного курса учащийся уже может действовать самостоятельно, создавая и поддерживая необходимое соответствие между лингвистической и нелингвистической реальностью.

Анализ схемы психологической коррекции речевого конфликта важен потому, что в ней более явным образом, чем в теоретических или ситуационных описаниях, обнаруживает себя прагматический контекст разработок ученого. Именно здесь четко фиксируется антропологический идеал, утверждаемый исследователем в жизни, проступают очертания связей созда-

ваемых ученым конструкций с артефактами современных психологических и иных гуманитарных практик. Как мы можем убедиться на основании выделенных выше цитат, тот образец человека, который выступает в проекте Розета целевым конститутивом педагогического производства, выглядит как относительно автономная от ситуативных воздействий система, способная к саморегуляции и самотрансформации, причем ее основной особенностью выступает определенная самодостаточность, поскольку основания активности этой структуры находятся внутри нее самой. Конечно, в процессе обучения основные параметры этой системы получают необходимую педагогическую поддержку и оснастку, однако по мере интернализации этой помощи адаптивный механизм начинает функционировать независимо от учителя, обеспечивая индивида всем необходимым для социального взаимодействия и индивидуального развития. При этом следует уточнить тот статус, который ученый приписывает усвоенному в обучении психологическому содержанию – механизму смещения оценок. Речь идет об универсальной управляющей структуре, на базе которой осуществляются основные интеллектуальные процессы – как репродуктивные, так и продуктивные. Последним отдается несомненное первенство, ввиду утверждаемой И. М. Розетом ценности творчества.

Таким образом, на «выходе» педагогического производства обнаруживает себя внутрисубъективная целостная гармонически функционирующая система, выступающая центральной инстанцией смыслопорядочения и действия. Эта система призвана эффективно взаимодействовать с социальным миром. «Предполагается, что этот мир состоит из таких же “частиц”, т. е. отдельных индивидов, которые являются “социальными атомами”, вступающими друг с другом в отношения. Влияние общественных отношений на индивида рассматривается лишь в связи с формированием у него определенных внутренних структур, которые собственно и делают его полноценным и полноправным участником социальных взаимодействий» (*Корбут, 2007*). В то же время сотрудничество и взаимопонимание индивида с другими выступает основой социальной стабильности и развития.

Ставшая в процессах социализации и обучения инстанция выступает психологической сущностью индивида, не требующей никаких верификаций, а сама выступающая источником любых и всяких верификаций. Такой субъект представляет собой, как мы отмечали выше, самонастраивающееся единство, организованное на базе интеллектуальной активности, что позволяет ему с помощью разума овладевать и окружающим миром, и самим собой. Нельзя не видеть, что в конструкции модели, созданной белорусским ученым, нашла свое решение и проблема соотношения аффекта и интеллекта, ценности и смысла, беспокоившая не одно поколение отечественных

психологов<sup>10</sup>. При этом, в соответствии с принятыми в указанной традиции правилами, владение механизмом «смещения оценок» есть не что иное, как подчинение собственной природы рациональному порядку.

Вопрос, который возникает в связи с педагогическим использованием предложенной белорусским ученым модели продуктивной умственной деятельности, состоит в описании условий ее применения. Сам изобретатель исходил, как мы отмечали выше, из ее универсальности, для чего, собственно, он и производил соответствующие поисковые действия в различных сферах гуманитарного мышления, всякий раз убеждаясь в оправданности своих универсалистских притязаний (Розов, 1994; Розов, 1987б; Розов, 1990). Наш же анализ особенностей употребления самим И. М. Розовом модели продуктивной умственной деятельности позволяет заключить о целом ряде условий, ограничивающих ее применение во многих областях современных гуманитарных практик. Укажем на некоторые из них. Прежде всего, как показал наш анализ, используемая ученым концепция языка эксплуатирует в своем устройстве понимание последнего как общего и единого для той или иной человеческой популяции мира. Этот мир «становится для носителей и пользователей языка обязательной нормой, соблюдение которой призвано обеспечить сохранность языка и, следовательно, возможность пользоваться им. В самом деле, поскольку определяющей функцией языка является общение, “говорящий и слушающий (а также пишущий и читающий) должны употреблять один и тот же язык”» (Розов, 1987в, 102). Речь идет в этом случае, конечно же, о «национальном языке» (М. М. Бахтин)<sup>11</sup>. Но в какой мере утверждение, верное, в общем и целом, для обстоятельств функционирования национальных языков, может быть распространено на все другие жизненные ситуации?

Как, например, требование лингвистического единства может быть соблюдено в случае взаимодействия так называемых «социальных языков»? К социальным языкам, или социальным типам речи, Бахтин, в частности, относил «социальные диалекты, групповые манеры, профессиональные жаргоны, жанровые языки, языки поколений и возрастов, языки направлений, языки авторитетов, языки кружков и мимолетных мод, языки социально-политических дней и даже часов...» (Бахтин, 1975, 76). Не выступит ли

---

<sup>10</sup> «Как известно, – писал по этому поводу Л. С. Выготский, – отрыв интеллектуальной стороны нашего сознания от его аффективной, волевой стороны представляет один из основных и коренных пороков всей традиционной психологии» (Выготский, 1982, 21).

<sup>11</sup> Под национальным языком Бахтин понимал «традиционные лингвистические единства (английское, русское, французское и т. п.) с соответствующими грамматическими и семантическими системами» (Верч, 1986, 69).

в этом случае требование единства лингвистического кода для разнокачественных социальных языков основанием для нивелирования различий, культурной унификации и гомогенизации? Если это так, то концепция коррекции «речевого конфликта» (вне контроля, разумеется, условий ее применения) может выступить основанием символического насилия, т. е. всего того, против чего постоянно сознательно выступал сам И. М. Розет, прокламируя индивидуальное своеобразие и творчество.

Кроме этого, несмотря на то, что белорусский ученый в своей статье постоянно апеллирует к произведениям художественной литературы, последние понимаются им, главным образом, как амплификаторы повседневного языка, поскольку и на них распространяется требование употребления «слов в общепринятом значении, применение признанных способов их сочетания и правильный выбор форм» (Розов, 1987в, 102). Между тем целый ряд исследований в области современной поэтики говорят как раз об обратном. Русские формалисты, в частности В. Б. Шкловский, разрабатывали концепцию, согласно которой существуют принципиальные различия между повседневной (прозаической) речью, в том числе и научной (в прежнем понимании научности), и речью поэтической. Согласно исследованиям формалистов, прозаический язык во многом автоматичен, сокращен, обрывист, подчинен принципу экономии мышления и требованию соответствия опыту. Поэтический же язык, базирующийся на приеме остранения, имеет «характер чужеземного, удивительного, трудного» (Шкловский, 2007). Его задача – не сообщение той или иной информации или установление социального согласия, на чем настаивает И. М. Розет, а обеспечение видения предмета, «так как восприимательный процесс в искусстве самоцелен и должен быть продлен; искусство есть способ пережить деланье вещи, а сделанное в искусстве не важно» (там же). С этой точки зрения лингвистическая концепция белорусского психолога отсылает читателя, главным образом, к условиям повседневного общения и согласованной научной коммуникации. Причем последняя, как минимум, предполагает парадигмальное единство научного сообщества, что на деле в сфере гуманитарного мышления практически никогда не соблюдалось. Стремление к однозначности, понятное и оправданное в условиях стабильного функционирования научных систем, оказывается сложновыполнимым в условиях их быстрых качественных изменений. В этих обстоятельствах лингвистические новации, аналогичные поэтическим действиям, оказываются решающим условием научного развития. Для современного гуманитарного образования это означает, как минимум, ориентацию не столько на соответствие лингвистических конструкций тем или иным реалиям нелингвистического мира, сколько на конструктивные и дифференцирующие социальные от-

ношения функции языка<sup>12</sup>. Последнее сближает научный язык с поэтическим, побуждает нас к созданию учебных ситуаций, делающих ставку на речевой конфликт как условие нового языкового самосознания учащихся. Содержанием этого самосознания становится прагматический контекст языка, позволяющий «при анализе социальных феноменов... обращать внимание на те коммуникативные практики, в которых он используется» (Корбут, 2007).

И наконец, относительно того, что касается собственно педагогического использования анализируемого изобретения И. М. Розета. В предложенном ученым психолого-педагогическом проекте работы с «речевым конфликтом», как мы уже отметили выше, доминирует модус его индивидуальной выразительности. Или, другими словами, пространство развертывания драмы речевого конфликта – внутренний мир индивида, опыт его мыслей и чувств. В этой перспективе изобретение ученого может быть рассмотрено как средство индивидуализации личности, основанием чему выступает соответствующий язык описания жизненных феноменов и способов работы с ними. В плане построения педагогического взаимодействия, например, фактор группы (школьного класса) не имеет принципиального значения, поскольку для реализации психологического механизма продуктивной умственной деятельности оказывается достаточно диадного взаимодействия учителя и ученика. Это значит, что созданная модель «речевого конфликта» программирует те способы учебного взаимодействия, которые наиболее соответствуют ее эксплуатационным характеристикам. Рождающиеся же в ходе обучения мысли и их выражения являются индивидуальной собственностью участников, поскольку одна из функций выражения состоит в том, чтобы «полнее раскрыть свой внутренний мир и выразить себя и свое своеобразие» (Розов, 1987в, 103).

Итак, описанная И. М. Розетом психологическая структура самоорганизации и саморегуляции в ситуации речевого конфликта может быть рассмотрена не столько как «открытая» ученым «закономерность функционирования внутреннего мира», сколько как специфический социокультурный проект,

---

<sup>12</sup> В. Гейзенберг делает в отношении «необщепринятых» языков любопытное замечание: «Долгое время казалось, что проблема языка в естественных науках играет вторичную роль. В современной физике это, без сомнения, уже не так. В нашу эпоху люди проникают в отдаленные, непосредственно недоступные для наших чувств области природы, лишь косвенно, с помощью сложных технических устройств, поддающихся исследованию. В результате мы покидаем не только сферу непосредственного чувственного опыта, мы покидаем мир, в котором сформировался и для которого предназначен наш обыденный язык. Мы вынуждены поэтому изучать новый язык, во многих отношениях не похожий на естественный. Новый язык – это новый способ мышления» (Гейзенберг, 1987, 224–225).

антропопрактика, ориентированная на воспроизводство индивидуального субъекта посредством специфически обустроенных педагогических условий. К числу этих условий следует отнести и описанный ученым психологический механизм «смещения оценок». Для нашего заключения принципиальным выступает не соответствие открытой Розетом закономерности реальностям внутреннего мира человека, а те возможности и практические следствия, которые соотносятся с использованием данного артефакта. Социальная прагматика разработок белорусского психолога в этом случае, скорее всего, соответствует особой исторической и культурной практике, создававшей «субъекта для западной рациональности и соответствующей индустриальному обществу демократической политики» (*Трубина, 2007*).

\* \* \*

Наш анализ в основном завершен. Как уже отмечалось, в основу его были положены не содержательно-тематические, а структурно-функциональные характеристики текста, которые позволили переупорядочить материал таким образом, что стала более открытой его прагматика и контексты ее реализации. В такого рода топологическом анализе мы видим пример постановки учащимися учебных задач нового типа, решая которые они оказываются перед необходимостью деконструкции заданной автором формы текста, его реорганизации на иных, предложенных ими самими основаниях. Здесь, как показал осуществленный нами опыт, маргинальные характеристики текста, упоминания на полях, сноски, подтекстовые, послетекстовые комментарии и другие регулятивы чтения способны указать на разнообразные, порой неожиданные аспекты культурного контекста, включить анализируемый материал в те системы связей и отношений, которые в противном случае оказались бы не эксплицированными.

Конечно же, задачи топологического типа не могут быть однозначно интерпретированы как новационные. Их новизна относительна и зависима от установившейся в педагогической практике традиции чтения научных текстов. В отечественном образовании, и, возможно, не только в нем, сегодня господствует содержательная установка, ориентирующая читателя в основном на системное структурирование тематически-смысловых характеристик изложения. Это значит, что обращение к топологическим параметрам научных сочинений, пространственным параметрам текстов имеет шанс быть воспринятым как порывающее с автоматизмом понимания задание.

Однако основная образовательная продуктивность подобного рода учебной работы состоит не в этом. Ее учебный смысл состоит в обнаружении обучающимися той «языковой игры», элементом которой выступает научный

текст, что, как было сказано выше, и составляет ключевой момент языкового самосознания индивида в современной социокультурной ситуации, динамизм которой связан в основном с культурными и семиотическими трансформациями. В той же концепции языка, которую использовал в своем творчестве И. М. Розет, представлена главным образом «романтическая» лингвистическая парадигма, восходящая к именам В. фон Гумбольдта и А. А. Потебни, которая в своем устройстве обращена к «динамическому феномену, находящемуся в постоянной эволюции, предопределяемой творческой энергией говорящего» (Гудков, 2003, 18).

Прагматика же рассмотренной нами работы состоит в реализации программы индивидуализации субъекта, что может быть рассмотрено (применительно к современным автору жизненным условиям) как альтернативный массовой коммунально-ориентированной педагогике проект, оппонирующий ей, утверждающий ценность и уникальность отдельной жизни, значимость личного продуктивного действия.

Именно этим обстоятельством мы объясняем особенности композиции статьи, хотя допускаем, что не меньшей объяснительной силой будет обладать интерпретация ее структуры как дань господствующей в отечественной культуре традиции содержательного анализа или как подчинение нормативным требованиям издательства. Наверное, такого рода предположения будет несложно подтвердить и соответствующими аргументами. Но будут ли они обладать таким же оживляющим смыслом текста потенциалом?

Теперь немного о перспективах прямого использования модели «речевого конфликта» в современном образовании. По всей видимости, те социокультурные, научные и образовательные контексты, на которые ориентировался в своем творчестве белорусский ученый, в настоящее время существенно изменились. Речь идет не столько о геополитической динамике, – это бы соответствовало нелингвистическим трансформациям в языке И. М. Розета, – сколько о культурных преобразованиях, обнаруживающих себя, прежде всего, в условиях «символической концентрации», главным образом в высшем образовании, ставшем в настоящее время местом неразрешимых «речевых конфликтов» культурного генеза. Феноменально он проявляется в исчерпанности трансцендентальных или имманентных оснований номинативных актов, неопределенности правил, упорядочивающих структуры значений. Это, если так можно выразиться, «негативный» модус неопределенности. Его же позитивной формулой выступает открывающаяся перед индивидом возможность «пересмотра имеющихся ценностей и непреложных истин» (Эко, 2004, 38). В результате мы оказываемся перед перспективой разработки психолого-педагогических проектов и программ, в основу функционирования которых должны быть положены лингвистические концепции, учитывающие в своем устройстве уже не ментальные

предикаты и механизмы, а социальные и коммуникативные отношения, конституирующие их культурные практики.

В открывающейся перспективе концепция «речевого конфликта» И. М. Розета может быть рассмотрена как один из существенных культурных ресурсов отечественных гуманитарных практик, разумеется, не универсального характера. Диапазон ее образовательного использования располагается, прежде всего, в пространстве разработки методик преподавания иностранных языков, использующих индивидуальные формы работы с учащимися, организации учебного процесса в профессиональных творческих вузах, альтернативных учебных заведениях, личностно ориентированных педагогических системах в целом.

## ЛИТЕРАТУРА

- Бахтин, М. М.* Вопросы литературы и эстетики / М. М. Бахтин. М., 1975.
- Бурдьё, П.* Клиническая социология поля науки / П. Бурдьё; пер. с франц. Ю. В. Марковой // Социоанализ Пьера Бурдьё. М.; СПб., 2001. С. 49–95.
- Верч, Дж.* Голоса разума. Социокультурный подход к опосредованному действию / Дж. Верч; пер. с англ. С. Ю. Спомииора. М., 1996.
- Выготский, Л. С.* Мышление и речь / Л. С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. Т. 2: Проблемы общей психологии. М., 1982. С. 5–361.
- Гальперин, П. Я.* Языковое сознание и некоторые вопросы взаимоотношения языка и мышления / П. Я. Гальперин // Психология как объективная наука / под ред. А. И. Подольского. М.; Воронеж, 1998. С. 430–441.
- Гейзенберг, В.* Язык и реальность в современной физике / В. Гейзенберг; пер. с нем. А. В. Ахутина // Шаги за горизонт / В. Гейзенберг; под общ. ред. Н. Ф. Овчинникова. М., 1987. С. 208–225.
- Гудков, Д. Б.* Теория и практика межкультурной коммуникации / Д. Б. Гудков. М., 2003.
- Джорджи, А.* набросок психологического феноменологического метода / А. Джорджи [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.edinorog.boom.ru/psimaster/fenomen.htm>. Дата доступа: 21.09.2007.
- Евтухова, Е.* О сносах Булгакова (идейный контекст «Философии хозяйства») / Е. Евтухова [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rp-net.ru/book/articles/materialy/bulgakov/evtuhova.php>. Дата доступа: 10.09.2007.
- Жирмунский, В. М.* К вопросу о «формальном методе» / В. М. Жирмунский // Теория литературы. Поэтика. Стилистика. Л., 1977. С. 94–105.
- Корбут, А. М.* Концепция отношений в социальном конструкционизме / А. М. Корбут. 2007. Неопубликованная рукопись.
- Лотман, Ю. М.* Семиосфера / Ю. М. Лотман. СПб., 2004.
- Мамардашвили, М. К.* Лекции о Прусте. Лекция 16 / М. К. Мамардашвили [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.philosophy.ru/library/mmk/topology.html>. Дата доступа: 25.09.2007.

*Московичи, С.* Социальные представления: исторический взгляд / С. Московичи; пер. с франц. Т. П. Емельяновой // Психологический журнал. 1995. Т. 16. № 2. С. 3–14.

*Петрова, Г. И.* Социальные коммуникации и коммуникативная онтология образования / Г. И. Петрова // Межкультурные взаимодействия и формирование единого научно-образовательного пространства / под ред. Л. А. Вербицкой, В. В. Васильковой. СПб., 2005. С. 181–190.

*Полонников, А. А.* «Смещение оценок»: реконтекстуализация / А. А. Полонников // Психалогія. 2006. № 3. С. 49–55.

*Розет, И. М.* К вопросу о психологической природе идеалов / И. М. Розет // Адукацыя і выхаванне. 1994. № 10. С. 70–78.

*Розов, А. И.* О взаимоотношении некоторых внутренних механизмов умственной деятельности / А. И. Розов // Вопросы психологии. 1987а. № 3. С. 100–107.

*Розов, А. И.* Психологические аспекты религиозного удвоения мира / А. И. Розов // Вопросы философии. 1987б. № 2. С. 118–127.

*Розов, А. И.* Речевая деятельность как преодоление конфликтной ситуации / А. И. Розов // Вопросы психологии. 1987в. № 6. С. 100–108.

*Розов, А. И.* Некоторые психологические вопросы проблематики социокультурных норм / А. И. Розов // Вопросы психологии. 1990. № 5. С. 112–119.

*Рорти, Р.* Случайность, ирония и солидарность / Р. Рорти; пер. с англ. И. В. Хестановой, Р. З. Хестанова. М., 1996.

*Трубина, Е. Г.* К вопросу об автономном индивиде и децентрированном субъекте / Е. Г. Трубина [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www2.usu.ru/soc\\_phil/rus/texts/sociemy/5/trubina.html](http://www2.usu.ru/soc_phil/rus/texts/sociemy/5/trubina.html). Дата доступа: 01.10.2007.

*Хабермас, Ю.* Философский дискурс о модерне / Ю. Хабермас; пер. с нем. М. М. Беляева [и др.]. М., 2003.

*Шкловский, В.* Искусство как прием / В. Шкловский [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.orojaz.ru/manifests/kakpriem.html>. Дата доступа: 01.08.2007.

*Эко, У.* Открытое произведение: форма и неопределенность в современной поэтике / У. Эко; пер. с итал. А. Шурбелева. СПб., 2004.

---

## ПОЭТИКА ЛИЧНОСТИ

---

Нам не дано предугадать,  
Как слово наше отзовется...

*Федор Тютчев*

**П**ерспектива, в свете которой мы намерены анализировать книгу известных отечественных психологов, будет иметь определенные особенности, которые хотелось бы, во избежание возможных недоразумений, оговорить в самом начале. На эту особенность намекает, прежде всего, заглавие нашей работы, однако такого указания явно недостаточно, необходимо более или менее пространное пояснение. Наше опасение связано с тем, что искушенный в гуманитаристике читатель может истолковать его (намеки), как говорится, в свою пользу, а это значит трактовать «поэтику» в духе литературоведческого анализа, как знание о конституции художественного произведения (Теоретическая поэтика, 1999, 5–6), или более широко – строения текста. В какой-то степени мы будем касаться вопросов устройства представляемой нами работы, однако наше отношение к ней будет организовано не как эстетическая перцепция формы или анализ формо-содержательных связей, а как восприятие активности структурных характеристик произведения, которые направлены на сознание читателя как на предмет своего воздействия<sup>1</sup>. В этом отношении мы будем следовать психологической традиции изучения действенности формы, основанной Л. С. Выготским, побуждающей нас располагать аналитическую оптику в пространстве «текст–читатель», обнаруживать конструктивный замысел авторов, которые посредством текстуальных приемов производят определенную работу с читательским восприятием. И если, например, тот или иной фрагмент текста книги выглядит убедительным, то предметом нашего интереса становится «производство убедительности», т. е. то, как и что сделано, чтобы психологическим продуктом текстуального взаимодействия стала убежденность читателя в истинности сказанного авторами. В этом

---

<sup>1</sup> В этом понимании поэтики мы солидаризируемся с американским психологом К. Джердженем, подчеркивавшим значение дискурсивной активности в конструировании гуманитарной реальности (*Корбут*, 2003, 15).

и только в этом смысле мы будем говорить о поэтике книги Я. Л. Коломинского и С. Н. Жеребцова «Социальная психология развития личности».

Поэтическая трактовка данного произведения не представляется нам экстравагантной по нескольким причинам. Во-первых, анализируемое нами произведение не является в полной мере научным по своей, так сказать, целевой функции. Это не авторская монография, излагающая результаты собственных исследований, рассчитанных на пристрастный взгляд коллег, а учебный текст, адресованный особого рода читателю, для которого психология во многом terra incognita, а значит, книга должна его соблазнять, интриговать, увлекать ангажированностью создателей текста, раскрывая перед «неофитом» новые удивительные, захаровывающие возможности прикосновения к психологии. Данное обстоятельство – специфика воспринимавшей аудитории – является ключевым для выбора авторами жанра произведения и определяющим для текстуальной ангажированности нашего анализа.

Во-вторых, наш текст, в отличие от анализируемого, адресован более узкому кругу – преподавателям гуманитарных предметов и прежде всего психологии, которые чаще всего в актах чтения центрированы на содержании высказывания, пытаясь извлечь из текста книги новые содержания для своих собственных нужд, в то время как задача новизны в изданиях учебного типа вторична, относительна, являясь скорее новизной для студента, чем для многоопытного психолога. Подчеркнем еще раз: сказанное нами в этом пункте не следует понимать как отказ анализируемому произведению в содержательных новациях, речь идет о способе авторской презентации, формальной переработке содержания, которое теперь подчиняется задаче психолого-педагогического дизайнера и который существенно трансформирует используемый для изложения материал (*Выготский, 1986, 198*). А если учесть к тому же, что непосвященный читатель не обладает в принципе никакими критериями для оценки содержательных новаций, то само отношение новизны в этом случае правомерно вообще вынести за скобки как нерелевантное.

И наконец, в-третьих. Поэтическая версия анализа работы Я. Л. Коломинского и С. Н. Жеребцова (в предлагаемом нами варианте) открывает и новую возможность *методического* прочтения книги, а следовательно, позволяет структурно усложнить практики чтения, обнаружить, что читательская ситуация никогда не является односторонней, она всегда обусловлена, как минимум, диспозицией «текст–читатель», что, кстати, специфически атрибутирует смысл произведения. Он обнаруживается теперь не столько в предмете чтения, не столько во внутреннем мире читателя, сколько в промежулке между ними, в «интерперсональном» пространстве текстуального взаимодействия. Трансформация той или иной стороны указанной диады

способна вызвать смещение значений, открыть, а иногда и скрыть, «мир, искрящийся смыслом» (А. Шюц). Поэтическая проекция анализа превращает саму читательскую позицию в предмет аутопоэтического отношения, самоэкспериментирования и самопреобразования. Аутопоэзис (практика себя), как особого рода опыт, ортогонален самопознанию, утверждающему самоидентичность человека, посредством его прикрепления к «сущности», «самости», «природе» человека, понимаемым не как условность языка, а как реальные осязаемые вещи.

Анализ поэтического производства книги «Социальная психология развития личности» позволит нам, хочется верить, хоть немного приоткрыть завесу тайны той популярности, которая неизменно сопутствует работам Я. Л. Коломинского, учеником и последователем которого является его соавтор С. Н. Жеребцов.

## **Работа с Восприятием читателя**

В любом произведении, если оно, конечно, написано неформально, введение занимает особое место. В нем автор или авторы заявляют свои намерения, определяют круг проблем, побудивших их к высказыванию, предъявляют порядок содержания, а также очерчивают ту позицию, из которой, собственно, высказывание разворачивается. Работа такого плана обнаруживает себя и в анализируемом нами тексте и, как нам представляется, выдержана в требованиях соответствия существующим правилам. Однако, как мы уже условились, наша диспозиция чтения предполагает не содержательную реконструкцию и сравнение с подобными описаниями, а экспликацию действия текста, вследствие чего для нас особое значение приобретает анализ того, как действует вступление, каким образом оно распределяет позиции автора/читателя, к каким эффектам на втором полусе стремится.

В этой связи обратим внимание на заключительные строки введения, где говорится о том, что представленные в книге «принципы и идеи задают определенную фокусировку при рассмотрении социально-психологических проблем личностного развития, что позволяет занять одну из возможных точек зрения на интересующий предмет» (Коломинский, 2009, 16). И действительно, введение большей своей частью посвящено изложению авторской позиции, экспонирующей себя в социогенетическом статусе (принцип социокультурной обусловленности психологических феноменов и принцип их развития, трактованный в логике *развивания*). Такого рода постановка связывает рассматриваемое произведение с отечественной тра-

дицией психологического мышления и деятельности, предметизирующей гуманитарные феномены как окультуренные, искусственные образования внутреннего мира человека.

Между тем прагматический эффект позиции (выбор читателем точки зрения) должен определяться не только и не столько декларацией авторами идей и ценностей (это важно, но недостаточно), сколько фиксацией места в научном поле, определяемом главным образом отношением с оппонентами, разделяющими иные взгляды на природу психического, подчиняющими свои действия противоположным целям и рассчитывающим на более эффективное решение стоящих перед ученым (практиком) проблем. Это действие – представление оппонирующей точки зрения – является продуктом особой интеллектуальной процедуры – очуждения (неприсвоения) оппонирующего взгляда, в результате которой вовлекаемый в дискуссию материал сохраняет индивидуальные черты и собственный порядок организации. Такого рода политика текстуального распределения предполагает особый методологический контроль того языка, которым пользуется реконструктор чужой позиции, поскольку в нем (языке) «всегда содержатся скрытые отношения власти, всегда наличествует асимметрия, происходит навязывание значений» (*Jabłońska, 2006, 56*). Отчасти наше исследование решает задачу рефлексии используемых учеными лингвистических средств, а значит, носит металингвистический характер. Только в результате расщепления оппонирующих позиций у читателя может действительно возникнуть возможность рационального выбора предпочтения, так как в противном случае такой выбор оказывается необеспеченным методологической аранжировкой и распределением текстового материала. Без текстовой процедуры диалогизации авторский голос приобретает абсолютное дискурсивное преимущество.

Ввиду того, что позиционных диверсификаций в тексте введения мы не обнаруживаем (эта операция, разумеется, оказалась бы излишней, будь книга адресована определившимся в науке коллегам по цеху, а не студентам), можно предположить, что отсутствие в тексте введения категориальных оппозиций объясняется не методологической небрежностью авторов, но их психологическим замыслом, состоящим в «рекрутинге» читательской аудитории под знамена создателей книги. Для этого практика анализируемого текста использует, как минимум, два, кроме отмеченного выше, взаимосвязанных ресурса. Первый ориентирован на создание впечатления авторской компетентности, второй – на инспирацию доверия читателя. Кратко поясним эти два положения.

В современной социальной эпистемологии активно разрабатывается положение о социальном распределении знания. Согласно ему наши ориентации в мире не беспредельны и дифференцированы по степени знакомства с ним. Отдаленные сектора реальности, связанные с миром малоизвестных

нам профессий, например с космонавтикой, выглядят для непосвященной публики туманно и являются (с точки зрения компетентности) привилегией экспертов (Бергер, 1995, 74–75). При необходимости мы используем картографию экспертности для решения возникающих у нас проблем, обращаясь к юристу, врачу или психологу. Однако экспертность не существует в мире наподобие материальных вещей, а является предметом социального проектирования и конструирования. Позиция эксперта-преподавателя в вузе, например, создается университетской стратификацией и символизацией, взаимоподтверждающим поведением коллег и студентов, ролевой активностью претендента на данный статус (Marciniak, 2008, 41–76). То есть позиция эксперта-преподавателя реализуется как интерактивная структура, немислимая без участия самого претендента на статус. Конечно, в реальной жизни он всегда имеет некоторый аванс, гарантированный ему традицией социально-психологического порядка, однако если он станет «вести себя не по правилам», то кредит доверия может быть им утрачен. В этой связи и текстуальные действия должны строиться так, чтобы путем символических демонстраций эксперт-автор утверждал себя в этом качестве в глазах читателя.

С этой целью, как нам кажется, авторы книги выстраивают позицию изложения как общетеоретическую (метапозицию), говоря о «дифференциации» научной психологии с «высоты птичьего полета», деконтекстуально описывая перечень ее основных проблем, включая в свой голос в виде прямой и косвенной речи высказывания значимых психологических (и не только) персон (Шерифа, Юнга, Ломова, Зинченко, Мандельштама и др.), союз с которыми призван породить эффект авторитетности текста и недоступность его для критики. При этом игнорирование различий в спецификациях психолога-исследователя и психолога-практика, представление их под общим именем «психолог», видится нами не как методологическое противоречие (что неминуемо при содержательной ориентации анализа), а так же, как и в случае «выбора точки зрения студентом», как демонстративное действие, технический прием авторов, позволяющий активировать у читателя образ значимой экспертной фигуры, свободно «парящей» над всем пространством психологической науки и практики, говорящей от их имени, а значит, заслуживающей полного доверия. Подчеркнем, в этом месте еще раз, – мы не ставим под сомнение психологическую компетентность авторов книги, она очевидна для научно-психологического сообщества. Но студенты, знакомящиеся с учебным пособием, как правило, не обладают знанием действительных заслуг ученых, они не знакомы с их научными трудами и часто впервые видят (если вообще смотрят) фамилии, указанные на обложке. Это значит, что авторитетность текста для них обусловлена особенностями самого текста и зависит не только от институциональных

обстоятельств, например принадлежности книги издательству «Высшая школа», но и от тех текстуальных действий, которые призваны продуцировать авторитетность в актах чтения.

Следствием авторитетности становится доверие читателей к тексту, смысл которого для самого процесса чтения состоит в специфическом установлении читательского восприятия, акцентирующего внетекстовую реальность, которую текст выражает. Студент, пробегающий книжные строчки глазами, «видит» теперь не слово «личность», а умственный образ «личность», не «рисунок, на котором изображена кошка, преследующая мышку», а реальную драматическую сценку из жизни животных. Знак-посредник интегрируется в структуры читательского видения. Он становится нормальным читателем, который, как и все мы, видит «сквозь строчки». В таких случаях принято говорить о «кажущемся простым употреблении языка» и отличать его от металингвистического и метакоммуникативного использования, делающих ставку на рефлексии языка и ситуации его утилизации (контекст) (*Beitson*, 2000, 302). Теперь речь идет уже не столько о признании высокого статуса авторов читателем, сколько о конфигурации позиции читающего, который ориентирован исключительно «фактически», готов воспринимать предлагаемый текстовый материал не в лингвистическом статусе, а форме «действительно-происходящих-на-его-глазах событий», что выступает базовым психологическим условием восприятия создаваемых текстом картин как правдивых. Но не только. Доверие означает еще и принятие читателем «правил игры», согласие со способом чтения в качестве целостного «определения своей ситуации, а это, разумеется, означает, что и в качестве определения своих взаимоотношений с другими» (*Гарфинкель*, 1999, 136).

В результате читатель не столько декодирует сообщение текста, хотя и это он, разумеется, делает, сколько декодирует его необходимым авторам образом, воспроизводя не сами действия создателя текста, а определение ситуации, которую текст конституирует. Данное символическое обстоятельство выступает принципиальным условием понимающего чтения, когда идущий вслед за автором читатель, не понимая буквально, способен понимать в целом.

Так текстуальное действие, как нам кажется, обеспечивает «эффект присутствия» читателя в описываемой авторами ситуации, однако, и это принципиально, он создается не психологическим механизмом эмпатии, сопереживания и соучастия в «жизненной коллизии», обычно применяемых в организации перцепции художественных произведений (*Крупник*, 1999, 8), а, как было показано, путем структурирования текстуального порядка, созданного для производства определенной позиции читателя и читательского отношения.

## **Работа с объектами читательского восприятия**

Личность – центральная тема анализируемой нами книги. «По большому счету, – пишут авторы, – все психологические знания так или иначе относятся к личностной проблематике, вносят свою лепту в понимание личности» (*Коломинский, 2009, 17*). Однако нас, как это, наверное, стало понятно из изложенного выше, интересует не разработка этого понятия учеными, а его удачная «текстуальная судьба», те психологические эффекты, которых удастся достичь или к которым авторы стремятся, обращаясь к лексике личности.

В анализируемое повествование «личность» вводится в обрамлении таких понятий, как «человек», «индивид», «индивидуальность». Для отечественного психологического письма такая категориальная акцентуация типична, и в этом действии легко вычитывается авторское указание читателю следовать именно данным путем тематизации личности, подкрепленное авторитетным цитатным рядом, призванным отрегулировать девиации читательской траектории. Образно говоря, конфигурация текста здесь такова, что образует своеобразный коридор, организующий направленность и границы восприятия студента-читателя. Так, если предположить, что не только паровоз управляет движением состава, но и рельсы, то влияние текста на читателя в данном аспекте сравнимо с последними. Чтение текста определенным образом создает своеобразную инерцию процесса, который теперь сам регулирует чтение. (Таким приемом замечательно пользовался один из основателей советской психологии Л. С. Выготский, тексты которого обладают мистической притягательностью, обезоруживающей оппонентов доказательностью и исключительной художественной выразительностью.) Анализ текстуальной продуктивности книги «Социальная психология развития личности» позволяет обнаружить специфическую практику письма, в которой логика уступает свой привычный приоритет риторике.

В то же время понятно, что создание условий чтения в виде конституции его процесса и правил его осуществления (речь идет не о выделенных в рефлексии и оглашенных правилах, а регулятивах, функционирующих практически) редко бывает достаточным, особенно в случае приобщения учащихся к психологии. Необходим также специфический мотив чтения, который в аудиторных условиях обычно является заботой преподавателя и который здесь должен быть обеспечен, но иными средствами и приемами. Вузовские преподаватели, отвечая на вопросы о мотивации слушателей

лекции, часто приводят обобщенное мнение студентов, выражаемое формулой «интересно/неинтересно». На него, как на свою задачу, ориентируются педагоги-популисты, встраивая в лекционные курсы и печатные издания, факты, привлекающие любопытство учащихся, лицедействуя или еще каким-нибудь образом привлекая учебную аудиторию, т. е. не столько учитывая ее уровень, сколько соответствуя ему.

Несколько иным путем идут Я. Л. Коломинский и С. Н. Жеребцов, когда конструируют читательский интерес, используя при этом далеко не популярный, а иногда и усложненный текст. Прием мотивирования читателя авторами, как показывает наш анализ, устроен психологически довольно сложно. Вначале, посредством категориального распределения, на которое мы указывали выше, внимание читателя фокусируется на личности, как на фигуре восприятия. Личность экспонируется как сущностное качество человека, которое имеет место, несмотря на отсутствие согласия ученых в квалификации его значения. То есть личности приписывается статус существования, независимый от подходов и интерпретаций. В психологическом смысле личность тождественна человеку, поскольку схватывает суть его социальности и культурной специфичности. Таким образом «личность» выделяется авторами из фона других описательных категорий, и в качестве фигуры приобретает форму «объекта» восприятия. Термин «объект» мы используем не как гносеологическое понятие, а как онтологическое. Речь идет о наделении «личности» статусом «фактичности», что является психологической предпосылкой для установления читателем эмоциональной связи с ней. Это и понятно, ведь невозможно вступать в реальное отношение с фикцией, с кажущимся.

После осуществления такого рода действия, а мы назовем его *«онтологизацией личности»*, авторы реализуют следующий прием. Воспользуемся в этом месте услугой И. Гофмана, предложившего удачный, как нам представляется, термин *«идеализация»*. Под идеализацией создатель социально драматургического подхода понимал не только стремление к «хорошему исполнению», связанное с публичной ситуацией, но и попытку оказать «социальное влияние» на аудиторию (Гофман, 2000, 74). В чем же собственно состоит в данном случае «идеализация» «личности» и какой в этом действии практический смысл?

В анализируемом тексте личность изображается, во-первых, как высшая ступень человеческого развития, к которой, осознанно или нет, стремится всякий живущий. Каждого индивида, согласно этой установке, характеризует «потребность быть личностью», которая «неотделима от творчества» и которая «всегда радость» (Коломинский, 2009, 25–27). Разумеется, что для

придания объекту «личность» столь высокой ценности авторами привлекаются и соответствующие такой задаче весомые цитаты<sup>2</sup>. Таким образом, авторами реализуется оппонентная избирательность, которая подчиняется не столько требованиям содержательного структурирования, как иногда кажется, сколько целям текстуального регулирования, хотя они и не эксплицированы. В результате действия такого рода текстуального порядка читатель начинает приписывать личности особую ценность, хотя это приписывание, как следует из нашего анализа, не носит осознанный характер.

В то же время даже самой высокой оценки объекта «личность» недостаточно для появления у читателя стремления совершать во имя этой «вещи» интеллектуальные, эмоциональные и волевые усилия. Для того чтобы «личность» приобрела *аттрактивность*, необходимо разбудить у студента желание стать личностью. И вот здесь, на третьем шаге мотивации читателя, вступает в силу знакомая многим психологам-практикам проблематизация партнера. Оказывается, что личностью быть совсем не просто, что можно не отличить личность от личины, что никто не застрахован от утраты ее «подлинности» и что личность не получают как природный дар, а приобретают путем многотрудных усилий и, конечно же, усилий психологически правильных.

Что происходит в случае использования такого рода риторического приема? В психотерапии эффект этого действия именуют «переносом на себя». Студент как бы говорит себе: «Это я могу оказаться неподлинной личностью, это моя маска намертво прирастет к лицу, это мне грозит дезинтеграция и разрушение». Или, иными словами, перенос на себя реализуется не просто как идентификация с объектом «личность», а как проблематизация себя в качестве реально существующей, живой, значащей для других, а следовательно, самооценной актуально и потенциально личности. Отношения читателя с объектом «личность» генерализируются, преодолевают границы текстуальных взаимодействий и начинают функционировать для студента в виде экзистенциальной угрозы «символической смерти».

В рассматриваемом отношении эффект действия приема «переноса на себя» аналогичен эффекту религиозного замысла «первородного греха» в христианской антропологии, рождающего мотив спасения и самосовершенствования по образу и подобию небесного отца. Разница обнаруживается главным образом в содержании тех образцов, на которые ориентирована

---

<sup>2</sup> Альтернативные высказывания психологов, протестующих против гипероценки этой формы субъективной организации человека, не привлекаются к дискуссии как несоответствующие задаче повышения валентности личности (Толстых, 1997, 16–22; Полонников, 1997, 73–81).

религиозная психотехника, а также способах их институциональной поддержки, которые обеспечивают ресурс их выживания и социальной востребованности.

Так обнаруживает себя текстуальный источник мотивации чтения, который затем превращается в широкую реку психологического повествования о вспоможении и руководстве личностным становлением. Собственно вся анализируемая нами книга являет собой достаточно подробное и, на наш взгляд, компетентное руководство по самопознанию, саморазвитию и само-реабилитации, призванное помочь учащемуся в личностном становлении. Студент, у которого теперь есть все основания не откладывать книгу в долгий ящик, становится способным преодолеть и сложные теоретические пассажи, связанные с раскрытием содержания таких феноменов, как «персоногенная ситуация развития», философия «события», и даже справиться с «созданием образов себя согласно правилам семантического дифференциала Эриксона». Впрочем, прояснение содержательных хитросплетений книги не входит в задачу нашего анализа.

Таков предварительный итог нашего «поверхностного» и, разумеется, фрагментарного прочтения книги Я. Л. Коломинского и С. Н. Жеребцова «Социальная психология развития личности». Акцент на практической логике авторов, в данном случае учебной, составлял основной замысел осуществленных нами изысканий. В ходе проделанного анализа нам хотелось обнаружить «скрытые пружины» психологии чтения, которые могут в дальнейшем, при необходимой методической проработке, выступить одним из ресурсов проектирования учебных пособий нового поколения для современного белорусского университета. В этом деле, как нам кажется, отечественная педагогическая психология имеет еще много неиспользованных возможностей.

## **ЛИТЕРАТУРА**

*Бейтсон, Г.* Экология разума. Избранные статьи по антропологии, психиатрии и эпистемологии / Г. Бейтсон; пер. с англ. Д. Я. Федотова, М. П. Папуша. М., 2000.

*Бергер, П.* Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман; пер. с англ. Е. Д. Руткевич. М., 1995.

*Выготский, Л. С.* Психология искусства / Л. С. Выготский. М., 1986.

*Гарфинкель, Г.* Понятие «доверия»: доверие как условие стабильных согласованных действий и его экспериментальное изучение / Г. Гарфинкель; пер. с англ. В. Г. Николаева // Социальные и гуманитарные науки: Отечественная и зарубежная литература. Реферативный журнал. Сер. 11: Социология. 1999. № 4. С. 126–166.

*Гофман, И.* Представление себя другим в повседневной жизни / И. Гофман; пер. с англ. А. Д. Ковалева. М., 2000.

*Коломинский, Я. Л.* Социальная психология развития личности / Я. Л. Коломинский, С. Н. Жеребцов. Минск, 2009.

*Корбут, А. М.* Кеннет Джерджен: Логика воображаемого / А. М. Корбут // Джерджен К. Социальный конструкционизм: знание и практика / К. Джерджен; пер. с англ. А. М. Корбута; под общ. ред. А. А. Полонникова. Минск, 2003. С. 3–22.

*Крупник, Е. П.* Психологическое воздействие искусства / Е. П. Крупник. М., 1999.

*Полонников, А. А.* Кризис личностно-определенной формы бытия человека в современной социокультурной ситуации / А. А. Полонников // Адукацыя і выхаванне. 1997. № 7. С. 73–81.

Теоретическая поэтика: понятия и определения: хрестоматия / авт.-сост. Н. Д. Тармарченко. М., 1999.

*Толстых, А. В.* Проклятие личности / А. В. Толстых // Мир образования. 1997. № 1. С. 16–22.

*Jabłońska, B.* Krytyczna analiza dyskursu: refleksje teoretyczno-metodologiczne / B. Jabłońska // Przegląd Socjologii Jakościowej. 2006. T. II. № 1. S. 53–67.

*Marciniak, Ł.T.* Stawanie się nauczycielem akademickim. Analiza symboliczno-interakcjonistyczna / Ł. T. Marciniak // Przegląd Socjologii Jakościowej. 2008. T. IV. № 2.

---

## ПСИХОТЕХНИКА ЧТЕНИЯ И САООТНОШЕНИЕ

---

В атомный век людей волнуют больше  
не вещи, а строение вещей.

*Иосиф Бродский*

### Введение

Исходно идея данной работы состояла в поиске новационных прецедентов учебной работы в университете, которые бы не были бы «абсолютными» новациями, а лежали в доступном университетскому преподавателю месте, и лучше всего были бы маргинальными фрагментами его собственной практики, а значит, могли быть легко активированы и вовлечены в процесс обновления образовательных отношений университета. В процессе написания статьи замысел ее неоднократно изменялся, подчиняясь вновь открывшимся обстоятельствам, приобретая новые контексты и направленность. В итоге массив самых разнообразных и разноуровневых наблюдений перестал подчиняться какому-то единому принципу, не потеряв при этом, как нам представляется, своей познавательной и практической ценности. Мы попытались придать этому материалу некоторое формальное единство, положив в его основу не столько концептуальный принцип, сколько процессуальный – образ пути, в ходе которого возникают самые различные впечатления, объединяемые в основном очередностью перемещений, осуществляемых бредущим. В результате получилось собрание заметок, или путевой очерк. В этом качестве мы и предлагаем читателю воспринимать представленный ниже текст.

Его особенностью является то, что наше путешествие происходило по страницам самых разнообразных книг и журналов, но основная его траектория сообразовывалась со статьей Андрея Михайловича Корбуа «Педагогические основания чтения комментария к записи учебного занятия» (Корбуа, 2007). Именно она показалась нам интересной с точки зрения того самого инновационного опыта, о котором было заявлено вначале. Некоторое время назад, представляя эту работу научной общественности, автор этих

строк писал: «Нет, наверное, нужды доказывать, что опыт чтения в нашей педагогической повседневности является одним из центральных. В то же время, в результате целого ряда различных обстоятельств, он превратился в автоматизм, стал прозрачным, невидимым. Необходимость читать много, быстро, часто утилитарно, фиксирует в нашем опыте чтения однообразную привычку понимания прочитанного, обходя стороной то положение дел, что иные формы чтения могли бы открыть нам возможности апробирования совершенно необычных опытов. Но как поставить под вопрос сложившуюся практику чтения/понимания, тем более, что она еще и освящена научной традицией? «Обычно думают, – писал Выготский, – что понимание выше при медленном чтении; однако в действительности при быстром чтении понимание оказывается лучше, ибо различные процессы совершаются с различной скоростью и скорость понимания отвечает более быстрому темпу чтения» (Выготский, 1983, 192–193). Это Выготский о «тихом» и «громком» чтении. Но, поскольку Выготский ищет общий принцип, закон для универсализации открытой им формы оптимального «тихого» понимания/чтения, он, легитимируя ее, вводит образ читающего имбецила, патологического читателя, застревающего в самых неподходящих местах. Сосредоточенность внимания аномального читателя на каждом знаке (слове), неумение ориентироваться в сложном внутреннем пространстве целого текста при переходе от отдельных элементов к смыслу целого и обратно соотнобразуется у Выготского с аномальным пониманием. «Нормальное» понимание/чтение установлено как раз противоположно. Но именно это «нормальное» понимание А. М. Корбут и пытается поставить под вопрос. Как же это сделать? Теоретически, возражая Л. С. Выготскому из перспектив других, концептуализирующих процесс чтения, подходов, или практически, осуществляя в «реальном времени» другой опыт чтения, участвуя в котором, читатель смог бы обнаружить границы собственного понимания, открыть возможность такого применения чтения, в котором не происходило бы автоматическое сцепление означающих и означаемых, а образовывался бы разрыв, эмансипирующий означающее, открывающий читающему не только его относительность, но и прагматическую силу. То есть речь идет о торможении чтения, о лишении его привычной прозрачности, замутнении, делании видимым, а значит, и лишенным неконтролируемой в противном случае принудительности.

В осуществляемой А. М. Корбутом практике письма чтение замедляет свой бег, «буксует», становится центрированным на самом себе, на мелочах, их «внутренних» местах и отношениях, а целое, которое у Л. С. Выготского автоматически приписывается общей конституции текста, превращается у Корбута в самую значительную проблему организации текста и понимания. В этом тормозящем чтении акте заявляет о себе важная

для прояснения аналитических действий А. М. Корбута концептуальная предпосылка, рожденная в опытах этнометодолога Гарольда Гарфинкеля, согласно которой «внести в привычное взаимодействие недоумение, напряжение и путаницу, усилить бессмысленность происходящего, вызвать социально обусловленные переживания беспокойства, стыда, вины, негодования и, тем самым, дезорганизовать привычное взаимодействие» означает сделать видимым то, что мы обычно не замечаем (*Гарфинкель, 2002, 43*). Однако, если высказывания Гарфинкеля продиктованы преимущественно научным любопытством ученого, то аналитические действия Корбута разворачиваются главным образом в контексте обозначенных нами выше переупорядочивающих задач и являются по своей сути образовательными<sup>1</sup> (*Полонников, 2007, 7–8*).

Теперь, через несколько лет, прошедших с момента написания этих слов, мы вновь обратились к сочинению А. М. Корбута уже не с целью квалификации его работы, а в связи с поиском ресурсов обновления практики преподавания в университете, которая, как нам представляется, нуждается во «втором дыхании». В связи с этим намерением мы еще раз открыли (в прямом и переносном смысле) указанный текст А. М. Корбута.

Для непосвященного в обстоятельства дела читателя следует сказать, что текст А. М. Корбута представляет собой опыт оригинального прочтения комментария Д. А. Иванова к стенограмме нетрадиционного урока, состоявшегося в авторской школе А. Н. Тубельского «Самоопределения личности» (г. Москва). Текст комментария опубликован в сборнике работ сотрудников и учеников школы, ссылку на который можно найти в библиографии нашей статьи. В нем психолог школы Д. А. Иванов последовательно читает стенограмму урока и по ходу чтения делает различного рода замечания, составляющие основное содержание текста комментария. Этот комментарий, в свою очередь, становится предметом анализа А. М. Корбута в его работе «Педагогические основания чтения комментария к записи учебного занятия». И именно эту работу мы избрали в качестве объекта нашего интереса, с продуктом которого уважаемый читатель имеет дело сейчас.

Наш анализ мы построили в виде обычного порядка чтения, предполагающего последовательное движение от первых строк материала к последним. Читая любой текст, в том числе и научный, во вступлении мы, как правило, получаем определенную тематическую ориентировку в последующем содержании работы, и, прочитав вводную часть статьи или

---

<sup>1</sup> Текстуально обусловленную реорганизацию опыта учащегося (читателя) мы интерпретировали как образовательный эффект.

книги, мы принимаем решение о целесообразности дальнейшего чтения. Не случайно многие современные рекомендации, касающиеся правил оформления научного текста, предлагают помещать в его начале некий абстракт, в сжатом виде представляющий имена основных тезисов изложения. Так обычно вводная часть текста действует прежде всего в направлении организации процесса чтения. Ее основная функция в этой связи может быть понята как обеспечение экономии чтения за счет рациональной структурной композиции.

Существующая практика организации академического письма, особенно в его вступительной части, ориентируя нас в представляемых *контентах*<sup>2</sup>, несет в себе и неявное послание. Оно заключается в демонстрации того, что следует считать научным текстом, а что нет. С этой точки зрения научный текст – это всегда определенный символический набор образов, участвующих в формировании научного сознания и самосознания сообщества. Будучи его скрепом, практика научного письма выступает еще и как способ самолегитимации науки, что во многом объясняет ту жесткость требований к организации письменного текста, которую каждый участник научного поля мог испытать на себе. Это и понятно, поскольку размывание номоса текста ведет к диффузии границ науки, что чревато самыми серьезными последствиями для ее воспроизводства. Правда, в последние десятилетия наблюдается тенденция к либерализации научного дискурса, выражающаяся в публикациях в толстых научных журналах сочинений свободного жанра, например эссе и очерков, но эти, с позволения сказать, вольности обычно удел очень специфичных изданий, близких к философской или педагогической проблематике, которая крайне редко, с полным на то основанием, имеет статус научной. Собственно научные журналы продолжают поддерживать общепризнанную структуру, апеллируя к необходимому для научного воспроизводства алгоритму.

Вместе с тем следует признать, что организация науки предполагает наличие в культуре не только механизмов ее воспроизводства, но и развития, которые «отвечают» за пересмотр правил функционирования научного дискурса, включая и способы его экспозиции. Последнее связано с принципами организации текстуального содержания, рекомпозиция которого может иметь, кроме всего прочего, и открытие новых гуманитарных возможностей.

Здесь нам следует сделать небольшое пояснение по поводу объявленной выше рекомпозиции. С формальной стороны оно касается связи текста и его содержания. Традиционная практика научного письма подчинена идее

---

<sup>2</sup> Курсив наш. – А. П.

репрезентации. Предполагается, что научный текст имеет подчиненное положение, поскольку лишь отражает в соответствии с регламентом выражения то, что уже произошло во внетекстовой действительности. В этом плане научный текст конституирован прошлым, детерминирован им, реализуя диалектический постулат связи формы и содержания. По существу научный текст – это всегда отчет о проделанной ранее работе, сам ход которой и полученные в исследовании результаты должны ориентировать потребителя однозначным образом, например, предполагая возможность повторения описанного в тексте опыта. В этом отношении научный текст еще и методичен. Иное дело, когда сам текст, вернее, его написание является исследовательским методом, когда в процессе его развертывания и появляются впервые те содержания, которых не было до начала письма. В этом случае идея репрезентации, в смысле указания на базовый процесс, оказывается непригодной, поскольку между формой и содержанием реализуется обратная зависимость: текстовая динамика рождает структуры новых значений и «репрезентация» уступает место «креации». Смена базового процесса приводит к функционированию основных отношений в системе «автор – текст – читатель», иначе, чем это было в репрезентативной стратегии, по-другому ставит вопрос о результативности текстуального взаимодействия. Рассмотрим этот последний тезис более подробно.

## **Вступление к статье как психотехническое действие**

Обратимся в этой связи к способу организации вводной части работы А. М. Корбута «Педагогические основания чтения комментария к записи учебного занятия». Ее структура являет собой не тематическую декларацию, как это принято в классическом научном тексте, а оргдеятельностный план, который выводит «на сцену» «актеров», т. е. те системы значимостей и способы действий, которые определяют конфигурацию всех основных компонентов создаваемого автором текста.

Уже в самом начале статьи мы узнаем о том, что основная активность текста будет фокусироваться вокруг практики чтения, т. е. того, *«каким образом может читаться этот текст как комментарий к записи уроков»*, *«в рамках какого порядка осуществления чтения»*<sup>3</sup>. То есть читательское

---

<sup>3</sup> Курсивом здесь и далее (кроме отдельно указанных мест) даны цитаты из статьи А. М. Корбута «Педагогические основания чтения комментария к записи учебного занятия».

действие будет направлено не на содержание «комментария к записи учебного занятия», а на его форму и процесс чтения, к которому нам, читателям второго порядка, и предлагается подключиться.

Уже сам вопрос, поставленный таким образом: «*каким образом может читаться этот текст?*», есть авторское действие, которое означает его ориентированность на деконструкцию<sup>4</sup> привычного читательского опыта, производимую самой допустимостью разных стратегий чтения. Слово «порядок» здесь существенно. Оно не позволяет читателю банализировать предмет. Согласитесь, что очень легко свести его к таким постановкам: читать медленно или быстро, вслух или про себя, выразительно или бесстрастно. Во всех этих случаях может быть обнаружен, конечно, свой уровень проблемности, однако он не касается процесса чтения в целом. Употребление слова «порядок» указывает на то, что под вопрос ставится сам смысл чтения, его устройство, то, каким образом чтение делается.

Для введения процесса чтения в пространство читательского восприятия (здесь мы намеренно не различаем позиций читателя первого и второго порядка) необходимо его специфическое перемещение, изменение онтологических (бытийных) координат, действующих систем связи в отношениях «автор – текст – читатель». Мы уже писали во вводной части, что традиционное положение текста орудийно. Он или инструмент, средство решения какой-либо задачи, или оптика, сквозь которую проецируется перцепция читателя. В первом случае текст находится на периферии восприятия, внимание к нему возникает только тогда, когда появляются затруднения в понимании предмета или обнаруживает себя неясность выражения. Это значит, что инструментальные цели «заслоняют собой» вопросы стратегические. Во втором – оптическом – плане текст прозрачен и невидим, как прозрачны и невидимы очки, сквозь которые мы смотрим на мир. То есть незримость текста обусловлена не столько работой автоматизмов восприятия, сколько реализуемым в акте чтения бытийным/функциональным<sup>5</sup> отношением. Вот почему условием стратегической чувствительности читателя становится онтологический поворот, трансформация его действительного положения, создание такой ситуации,

---

<sup>4</sup> Под деконструкцией мы вслед за Э. Бурман понимаем особое аналитическое действие, обнаруживающее различные ограничения и предубеждения, действующие «за спиной» актора (Бурман, 2006, 259).

<sup>5</sup> В этом утверждении мы исходим из известного тезиса Ж.-П. Сартра о том, что «существование предшествует сущности» (Сартр, 1989, 320). С этой точки зрения функция, реализуемая индивидом, рассматривается как предпосылка его внутреннего порядка, а не наоборот.

в которой характер конфигурации субъективных структур станет релевантным решаемой практической задаче.

Для осуществления необходимого «онтологического поворота» А. М. Корбут применяет несколько приемов:

а) создает текстуальную реальность за счет ограничения спектра действия внетекстовых отношений;

б) «поворачивает назад» течение времени чтения, тавтологично и многократно обращаясь к уже прочтенному;

в) модулирует позицию «читателя», специфического персонажа, действия которого становятся предметом авторского наблюдения и анализа<sup>6</sup>.

Отметим несколько следствий для постановки чтения, которые возникают ввиду осуществленных автором приемов. Прежде всего, мы как читатели уже не в состоянии апеллировать к нелингвистической реальности, искать признаки совпадения высказываний с реальным положением вещей. У нас нет средств для контроля ряда соответствий: между стенограммой и отражаемым ею уроком, между комментарием к записи урока и самим уроком, между наблюдениями автора текста и происходящим в учебном процессе «на самом деле». Все замыкается на ряде высказываний, универсуме означающих, которые, кроме как к самим себе и к друг другу, ни к чему более не отсылают. Или, говоря философским языком, устанавливается онтология текста. Установление онтологии текста, текстуальной реальности – базовое условие реализации всех последующих интеракций участников, вовлеченных в начатый автором разговор.

По поводу темпоральных манипуляций мы уже сказали достаточно, оппонируя генерализациям утверждений Л. С. Выготского во введении к данной статье. В ходе дальнейшего изложения мы постараемся уточнить специфику действия тех приемов, которые в общем раскладе действий мы типизировали как «действия со временем». Здесь лишь отметим, что в нашем повествовании речь идет не о так называемом «объективном» времени, а о том, как время используется в практике. В обиходе это отношение выражается, например, таким суждением, как «тянуть время».

Что касается введения персонажа «читатель», то здесь будет уместным подчеркнуть, что «читатель» – это мыслеформа, знаковая конструкция, а не «наполненный мыслями и чувствами субъект», с которым читатель

---

<sup>6</sup> Автор, совершая действие своеобразного саморазотождествления, удерживает две позиции: себя как исследователя и себя как «читателя комментария». Последнее означает возникновение текстуального «Я», функционирующего исключительно внутри создаваемых отношений с текстом.

второго порядка стремится установить значимые идентификации<sup>7</sup>. Такого рода отношение, имеется в виду идентификация с автором (персонажем, инстанцией высказывания), в традиционном чтении оправдано, поскольку обеспечивает неконфликтное восприятие презентруемых текстом предметов. Здесь же от читателя требуется аналогичное действие – самопреобразование в «читателя», который вступит в отношение с «читателем», созданным Корбутом. По существу, это уже читатель третьего порядка, который вынужден с необходимостью ориентироваться на три линии чтения<sup>8</sup> или периодически переключаться на одну из них. Индивид, воспринимающий статью А. М. Корбута, сталкиваясь с такого рода условностью, оказывается перед задачей необычного выбора: включиться в игру перепозиционирования, сохраняя в ходе ее некоторую дистанцию в отношении действующих персонажей, или отказаться от предлагаемой условности, как от чрезмерного усложнения, лишённого практического смысла. На деле это ведет к отказу от чтения.

Принятие предлагаемой условности означает насыщение позиции читателя метаязыковым или дискурсивным<sup>9</sup> отношением, которое снимает с нее обязательство поиска соответствий в действительности. Если, конечно, за действительность принимать внетекстовую реальность. Трактовка значения, опирающаяся на «метафизику присутствия» («следа», «замещения», «репрезентации»), обнаруживает, как мы отмечали выше, свою нерелевантность в текстуральной действительности. В результате понимание читателя оказывается связанным с новым для многих типом социальной ориентации, когда язык выступает уже не «картой местности», а самостоя-

---

<sup>7</sup> «...была попытка описать практику чтения так, чтобы избежать психологизации. То есть не описывать это просто как “у меня, как у читателя, возникла мысль, что...” или “мне показалось, что...”, а находить основания этих мыслей, если они действительно возникают, и этих ощущений в самой практике чтения. Они в моих субъективных установках или чисто в особенностях текста, который детерминирует мое чтение от и до, от начала и до конца? То есть то, как я взаимодействую с текстом, – “я”, понятно, не как физическое лицо, а как читатель – и то, как текст взаимодействует со мной, как мы сплавляемся в какое-то одно целое, – это как раз темное пятно, которое хотелось немного осветить» (Интервью с А. М. Корбутом).

<sup>8</sup> Речь идет о «читателе» Иванова, анализирующем запись учебного занятия, «читателе» Корбута, сделавшего предметом специфического исследования свое чтение комментария Иванова, и, наконец, о «читателе», вовлеченном в процесс рефлексии собственного чтения статьи А. М. Корбута.

<sup>9</sup> Трактовка дискурса в этом фрагменте заимствована у Т. А. Ван Дейка, который определяет дискурс как «сложное единство языковой формы, значения и действия» (*Ван Дейк, 1989, 121*).

тельным семиотическим миром, местом манифестации языковых практик и порождаемых ими эффектов.

Из вступительной части работы А. М. Корбуа мы узнаем также о том, что организация практики чтения не единственная и не последняя решаемая автором задача, поскольку чтение устанавливается не как процесс декодирования и усвоения информации, а как исследование, позволяющее «*узнать кое-что об образовательной ситуации, зафиксированной в записи уроков*». Узнать «*кое-что*» мы сможем, участвуя в читательском отношении и, может быть, только благодаря ему. Это значит, что предлагаемая читательскому соучастию статья А. М. Корбуа – не типичный научный текст, не отчет о проделанной работе – завершённый и остановленный акт мышления, а реализуемый посредством письма интеллектуальный процесс, который конституирует себя как исследовательская работа. Получается, что процесс чтения, которым избилует наше образование, может быть исследованием, а может и не быть им. Последнее имеет непреходящее значение в тех случаях, когда мы размышляем об условиях создания исследовательского университета.

Строго не определяя предмет изыскания, в данном случае образования, автор предлагает нам путешествие в неизвестное, чем, собственно, и является научное исследование, необходимым атрибутом которого выступает неопределенность и связанный с ней интеллектуальный риск. Мы не знаем ничего конкретного ни о способе движения, ни о конечном пункте прибытия, ни даже о хоть каких бы то ни было гарантиях того, что наше время будет потрачено не зря. Что за действие организуется автором текста?

Здесь, как нам представляется, используется особый прием, именуемый «завязыванием интриги»<sup>10</sup>. Действие интриги двояко: с одной стороны, она нелогическим образом поддерживает идентичность текста, который бы в противном случае мог бы распасться на ряд относительно автономных высказываний, а с другой – оно психотехнично, способствует тому, что читатель теряет привычное равновесие, сдвигается с «мертвой точки», приобретая такие свойства, как «неуверенность, любопытство, нетерпение и тревога» (Пави, 1991, 126). Данный эффект неустойчивости, будучи достигнутым, – важная предпосылка человеческого развития, понимаемого не как накопление прогрессивных изменений, а как трансформация целостных

---

<sup>10</sup> Французский философ П. Рикёр относит «завязывание интриги» к современным формам искусства композиции, результатом завязывания которой становится серия опосредований, придающих некоторое единство повествованию. Интрига препятствует распадению повествования на отдельные эпизоды и способствует восстановлению единства художественного произведения (Рикёр, 2007).

структурных отношений, переупорядочение основных связей индивида со знанием, социальным миром и самим собой.

Текстуализацию, представленную нами в части, экспонирующей онтологические преобразования, удачно, на наш взгляд, иллюстрирует заключительная часть вступления, в которой автор развивает тему «ресурса»: *«Я полагаю, – пишет А. М. Корбут, – что для меня, как читателя текста Иванова, для Иванова, как комментатора записи уроков, а также для учителей и учеников, как участников урока, способы осуществления педагогической практики рутинным, само собой разумеющимся и оправданным способом являются ресурсом коммуникации (для учителей), комментирования (для Иванова) и чтения (для меня). Я также полагаю, что эти педагогические основания могут быть обнаружены в качестве ресурса и что их обнаружение может происходить изнутри той практики, ресурсом которой они являются».*

«Ресурс», как видно из приведенной выше цитаты, никаким образом не определяется исследователем. Вместо этого мы имеем специфическую тавтологию, тройное повторение того же слова, однако повторения странного, если подходить к нему концептуально-тематически, поскольку это не многократная контекстуализация, способствующая прояснению содержания понятия, равно как если рассматривать его как процессуальную «помпу», призванную побудить аудиторию к определенному социальному действию<sup>11</sup>. Прагматика этого риторического приема, скорее всего, в ином. Она состоит в концентрации восприятия на самом акте чтения. Чтение переводится в режим «настоящего», помещая читателя в контекст «здесь и сейчас» разворачивающейся ситуации. Причем это действие относимо как к внешнему читателю, так и к самому исследователю, который реализует эти риторические приемы на себе, создавая в медитативных аутообращениях ту форму самого себя, которая окажется наиболее адекватной задачам аналитической работы. Таким образом, текстуализация реализуется не только путем конфигурации

---

<sup>11</sup> Анализируя риторические приемы В. И. Ленина, примененные им в ряде публичных выступлений, а потом преобразованных в статьи, литературовед Б. Казанский обращает внимание читателей на такой прием оратора, как повторение (периодическое, кольцевое, ассонирующее). Аналитик выделяет несколько функций такого рода речи, например «раскачивание речи» для удержания внимания аудитории или «создание интонационного напряжения», мобилизующего слушающих на конкретный поступок. Иногда это остановка движения процесса, создание его контрапункта, остроты и рельефности. Ленин обращается не к чувству и не к воображению собравшихся, он апеллирует к воле, которую необходимо привести в действие. Это не художественное повторение, оно лишено эстетизма, оно служит только указанной выше побудительной цели (*Казанский, 2007, 112*).

некоторых семиотических обстоятельств, но и благодаря определенным действиям, вовлекающим текст (и читателя) в тесное взаимодействие.

В завершающей части вступления автор снова возвращается к поставленной вначале задаче, но делает это в форме особой самопроблематизации: *«...я умею читать тексты настолько хорошо, что в процессе чтения у меня не возникает сомнений в своей способности это делать, т. е. для меня чтение текстов как текстов является специфически незамечаемой деятельностью, не требующей обращения на нее внимания»*. Объективация практик чтения<sup>12</sup> предполагает нахождение таких приемов и условий, в которых то, что подвержено действию автоматизмов восприятия, окажется выведенным в режим непосредственного наблюдения и анализа. В этом отношении решаемая вступлением задача близка по своему характеру художественному приему, известному литературоведам, да и не только им, – остранию.

---

<sup>12</sup> О содержании объективации мы можем составить себе представление, обратившись к следующему материалу – интервью с А. М. Корбутом: «Сама практика чтения имеет какие-то основания, и эти основания не являются чисто культурными, это не то, что нам передали в процессе образования, обучения учителя, родители, общество в целом, а то, что связано с самими практическими структурами, то, что Бурдье называет “теорией практики” или “практически чутьем”, то есть какие-то правила, которые сложно свести к строго рациональным процедурам. В этом плане, конечно, можно анализировать комментарии Иванова именно исходя из того, что у него есть некая концепция, представление о педагогическом процессе, и он просто применяет его к тому материалу, с которым столкнулся. Но я думал о том, чтобы поставить задачу сложнее, потому что это очень простой ход – приписать Иванову какую-то концепцию, а надо попытаться выявить какие-то практические основания. Он же совершает определенные действия. Он не просто концептуализирует, строит теорию; он читает текст, причем читает буквально, то есть со ссылками, читает конкретную стенограмму, скорее всего, им же самим сделанную. И в этом плане его действия строятся на каких-то основаниях, которые могут быть соотнесены не столько или не только с концептуальным порядком, который у него наверняка есть в голове, поскольку он не просто так все это делает, но и с какими-то практическими структурами, которые нельзя к этому концептуальному порядку свести. И тогда выявление этой практической логики, с одной стороны, которая есть у Иванова, и, с другой, которая есть у меня, как читателя и текста Иванова, и стенограммы, – возможно, именно на этом можно было бы сделать больший акцент, если, конечно, выводить за пределы исследования саму непосредственную ситуацию в аудитории, поскольку если сконцентрироваться только на ней, то там действительно открывается еще одно бесконечное поле возможностей, поскольку анализировать то, что там происходило, что делал учитель, что делают ученики, пусть даже в том виде, в каком это сделано (я имею в виду способ расшифровки) в данном тексте, – это какой-то совершенно особый план, менее интересный, чем практики чтения».

**Отступление первое: самоотстранение.** По поводу феномена остранения имеется достаточно большая литература. Читателей, заинтересованных концептуальной историей вопроса, мы отсылаем к кругу источников, часть которых помещена в библиографическом списке, сопровождающем данную публикацию. В этом отступлении мы бы хотели поставить и, в какой-то степени, ответить на несколько вопросов, в частности о том, каково действие «остранения» и что, собственно, остраняется посредством этого, причем, как показывают данные различных исследований, не только художественного приема<sup>13</sup>.

Автор этого термина В. Б. Шкловский трактовал термин «остранение» функционально<sup>14</sup>. Возражая А. А. Потебне, связывавшему специфику поэтического произведения с образным мышлением, В. Б. Шкловский настаивал на том, что художественность состоит не в обращении к образу как таковому, а в том, как этот образ используется. Так, например, в обыденной жизни он может функционировать как средство практического мышления (обобщение) и как прием усиления впечатления (амплификатор). В первом случае образ как отвлечение (абстрагирование) не имеет ничего общего с искусством, во втором – он выполняет поэтическую функцию.

Образ в словотворчестве относим не к отдельному слову, а ко всему целостному высказыванию, так как значение задается всей «картиной в целом», ее единой композицией (*Горных*, 2003, 57). В этом отношении художественный прием и пространство его реализации могут быть отождествлены. Извлеченный из литературного произведения прием теряет свое качество. Это не означает, однако, что вся художественная форма сводима к очуждению, которое реализуется лишь как одно из ее композиционных решений. В практике русских формалистов очуждение «тематизируется как то, что задает способ восприятия человеком вещей, обретающих не “под” и не “над”, но в строении (промежутках, разломах, сдвигах) самой формы» (там же, 58).

---

<sup>13</sup> Исследователь Г. Л. Тульчинский, например, отмечает, что прием остранения присущ не только искусству, но и науке, вообще любому акту творческого познания и осмысления действительности. Согласно его наблюдениям прием остранения эффективен и в педагогике. Ученый ссылается на предпринятую Д. Родари попытку систематического применения остранения для развития творческих способностей детей (*Тульчинский*, 1980, 245). Белорусский философ А. А. Горных, анализируя явление русского формализма, в недрах которого был концептуализирован интересующий нас способ действия, подчеркивает, что это, первоначально сугубо литературное и лингвистическое, осмысление практики русского авангарда начала XX в. впоследствии вышло за пределы узкофилологической постановки проблем, превратившись в общую теорию значения (*Горных*, 2003, 48).

<sup>14</sup> Интерпретация позиции В. Б. Шкловского осуществлена с привлечением материалов его статьи «Искусство как прием».

Обращение к целостной форме указывает на то, что различие «образов» Шкловский берет не на уровне отдельных слов или действий, а на уровне использования языка в целом. Или, как замечает по другому поводу Р. Рорти, здесь может быть обнаружено «различение буквального и метафорического как различие между старым и новым языком, а не между словами, которые подходят миру и которые ему не подходят» (*Рорти*, 1996, 51). Из этого следует, что обращение к поэтическому приему «остранение» ведет к возникновению посредством поэтического языка новой реальности человеческого присутствия, изменение способа его бытия. С этой точки зрения поэтический мир – одна из жизненных форм, составляющих гуманитарный универсум. При этом поэтический язык по сравнению с практическим воспринимается как неестественный (странный). Поэтическое и практическое функционирование языка, взаимодействие в них слова и изображения можно рассматривать теперь не как «просто художественное значение, но первичное конструирование смысла вообще» (*Горных*, 2003, 49).

В перспективе фиксации различий жизненных форм представляется интересным противопоставление В. Б. Шкловским способов их «практического» и «поэтического» функционирования. Первый подчинен принципу экономии сил (отсюда и апелляция к обобщению). Практическое<sup>15</sup> использование языка во многом автоматически, сокращенно, обрывисто. Это «алгебраическое» мышление, в котором вещи узнаются по первым буквам.

Поэтическое применение языка избыточно, «тавтологично», рельефно и фактурно (там же, 58). Или как говорит сам Шкловский: «Поэтическая речь – речь загроможенная, кривая...» И несколько ниже: «Поэтический язык должен иметь характер чужеземного, удивительного, трудного» (*Шкловский*, 2007). Задача же искусства (и приема остранения) противоположна. Оно призвано ориентироваться не на узнавание вещи, а на ее видение. Последнее, считает Шкловский, достигается посредством «“остранения” вещей и приема затрудненной формы, увеличивающего трудность и долготу восприятия, так как воспринимательный процесс в искусстве самоцелен и должен быть продлен... искусство есть способ пережить деланье вещи, а сделанное в искусстве не важно» (там же).

Работу остранения Шкловский демонстрирует на примере одного из произведений Л. Н. Толстого<sup>16</sup>. Здесь нам представляется уместным поставить вопрос о том, что, собственно, остраняется посредством остранения. Многообразно показывая порку, но, не называя прямо ее имя, считает Шкловский, Толстой «остраняет понятие сечения». Возможно. Но исчерпывается ли этим эффект остранения. Сам Шкловский в этой же работе

---

<sup>15</sup> Шкловский употребляет, как нам представляется, не совсем удачный термин «прозаическое».

<sup>16</sup> Речь идет о статье Л. Н. Толстого «Стыдно».

отмечает, что такой прием типичен для художника Толстого как способ «добираться до совести». Это значит, что посредством приема остранения вызывается не столько эффект большего видения наказания, лучшего его рассмотрения или обобщенного понимания, но и его особое видение, как возмутительной антигуманной практики. То есть художник не просто приближает окуляр своего оптического прибора к жизненному феномену. Он ему придает определенную форму.

С этой точки зрения остранение имеет и свой эффект – возникновение инстанции видения. Мы получаем возможность восприятия не только конкретной экзекуции, но и самой ее антигуманной практики.

Механизм художественного остранения анализирует белорусский эстетик А. А. Горных. Для описания принципа его действия исследователь использует понятие «внутренняя форма», введенное А. А. Потебней (*Потебня*, 1993, 74). Потебня, в реконструкции Горных, делая различие между формой и содержанием, указывает на наличие особого посреднического процесса, того, *как* значение слова представляется. Это «как» и есть внутренняя форма слова. В слове «жадный» внутренняя форма слова не очевидна, в то время как в слове «жмот», «сквалыга», «жила» и т. д. мы можем видеть, как по-разному демонстрируется жадность. То есть «внутренняя форма слова» – это не идея, не содержание понятия, а тот способ, которым отношение между значением и знаком реализуется. В итоге отношение содержания и формы – это не отношение активного и пассивного начала, а взаимоопределение, опосредованное внутренней формой.

Именно типом связи – внутренней формой, считает А. А. Горных, определяется сила художественного произведения, а не содержанием или внешней формой. В этом плане воздействие на читателя, например, не всегда обусловлено расчетами художника, который творит, следуя, порой, утилитарным потребностям своей жизни. «Внутренняя форма» – это не итоговое значение, а «формальная матрица конструирования индивидуального смысла на стороне читателя» (*Горных*, 2003, 52). Это значит, что действенность высказывания во многом зависит от способа высказывания. Явность внутренней формы, например метафоричность высказывания, всегда апеллирует к творчеству слушающего.

Конечно, остранение, используемое А. М. Корбутом, не является полностью изоморфным художественному произведению, утилизирующему этот прием в эстетических целях. Здесь речь должна идти о своеобразном заимствовании, использовании в научных и педагогических целях средств, рожденных в других символических средах и практических контекстах. В данном случае правомерно говорить о применении в научном исследовании литературных приемов и форм.

Таким образом, как показал наш анализ, вступительную часть статьи А. М. Корбута «Педагогические основания чтения комментария к записи

учебного занятия» можно увидеть не тематически, как сжатое изложение (резюме) плана последующей работы или описание истории вопроса, реализующего идею «связи времен», что соответствовало бы традиции типового научного текстописания, ориентированного на концептуальные экспликации, а как конструкцию иного порядка. В нашем представлении основная функция введения заключалась, кроме отмеченного выше оргдеятельностного плана, в осуществлении ряда конструктивных актов, состоящих:

во-первых, в онтологической реорганизации пространства чтения, что может быть названо «текстуализацией»<sup>17</sup>;

во-вторых, в формировании особой методологической позиции читателя, озабоченного не столько содержанием высказываний, сколько их символической ролью;

в-третьих, в ряде последовательных действий, реализованных на себе, обеспечивающих специфическую фрагментацию социальной позиции (идентичности) автора (читателя), важнейшим структурным элементом которой является концептуальный персонаж «читатель», моделирование поведения которого используется в качестве основного исследовательского инструмента;

и наконец, в-четвертых, в остранении процесса чтения, создании особого предмета анализа и практического преобразования, вокруг которого разворачиваются все основные интеллектуальные события данного произведения.

Выполнение четырех выделенных нами условий обязательны не только для автора текста, но и для читателя, в той мере, какой он принимает на себя читательские обязательства. В этом отношении чтение «Педагогических оснований чтения комментария к записи учебного занятия» может быть рассмотрено как специфическая языковая игра, правила которой объявлены автором в самом ее начале. Многим потенциальным читателям этого текста, как нам представляется это сегодня, привычка содержательного чтения, стремление понимать статью логически, а не риторически может помешать в установлении требуемого нового читательского отношения. Более того, представленная не в логической, а риторической форме эта стратегия грозит оказаться не опознанной и не понятой.

## **Создание предметной области текстуального исследования**

Основной текст статьи А. М. Корбуа «Педагогические основания чтения комментария к записи учебного занятия» начинается анализом заголовка текста Д. А. Иванова. Вопрос, который занимает читателя, нельзя назвать

---

<sup>17</sup> Термин предложен Т. В. Тягуновой

концептуально-содержательным. Это, скорее, операция текстуальной идентификации, формирующая материал последующего прочтения. В ходе ее:

- уточняется область определения комментария: *«По совпадению даты и порядкового номера класса в заголовках данного текста и текста Иванова я вижу, что комментарий Иванова относится именно к данной стенограмме. Но я также вижу, что Иванов будет комментировать именно запись, а не стенограмму, поскольку встречающаяся в заголовке текста Иванова дата относится к записи, а не ко времени создания стенограммы. «Иванов имел возможность пользоваться записью, тогда как я могу пользоваться только стенограммой»;*

- выясняется общая функция комментария Д. А. Иванова, поскольку использование «термина “комментарий” – это способ указать на то, каков “парный” данному текст (“запись уроков”), но, как следует из первого предложения, сам по себе данный термин не описывает характер деятельности, которая будет совершаться с этим “парным” текстом (комментарий может заключаться в восстановлении, критике, опровержении, лингвистическом анализе и пр.)»;

- определяется теоретическая перспектива, в которой комментарий будет реализовываться: *«...я понимаю использование Ивановым определенных терминов одновременно как указание на аналитические свойства его текста и как указание на определенные аспекты стенограммы, с которыми он будет иметь дело»;*

- обнаруживаются правила чтения комментария, предпосланные комментатором читателю: *«...я останавливаюсь, поскольку вижу, что Иванов в данном предложении указывает, каким образом мне, как читателю, необходимо читать его текст».*

Выделенные нами исследовательские действия представляют собой практическую последовательность, обусловленную очередностью решения научно-исследовательских задач. К числу этих задач следует отнести создание объекта изучения, т. е. «объективацию». С этой точки зрения объект не является чем-то наличествующим, выделенным из фона действительности до начала исследовательских отношений с ним. Для его возникновения в объектном качестве необходимы значительные усилия ученого, которые далеко не всегда артикулируются им в научных отчетах.

В данном случае эти действия демонстративны, представлены таким образом, чтобы их устройство предстало перед читателем во всей полноте и целесообразности. То есть текст строится его создателем как экспликация самого принципа конструируемости, что позволяет, в частности, преодолеть часто проявляющееся в гуманитарном мышлении реифицирующее отношение к объекту, превращающее его в эмпирическую вещь. Тем самым читатель не только привлекается к соответствующей

конструктивистской научной перспективе<sup>18</sup>, но и оказывается перед явлением того, как эта перспектива осуществляется. С этой точки зрения способ, каким автор организует свой текст, выступает не только средством конструирования им исследовательского объекта, но и «главным средством передачи сконструированной действительности» (*Luckmann, 1980, 117*).

В результате проделанной работы в пространстве читательского восприятия возникает объект особого типа, несводимый к отдельным структурным элементам – стенограмме, комментарию, их свойствам и характеристикам, исследовательским действиям, вызывающим всю эту совокупность к жизни, но тем не менее интегрирующим это разнородное множество в идеальное единство существующих лишь в процессе чтения-исследования отношений.

Так как пространство определения объекта автором задано, то следующим за «объективацией» (построением объекта) исследовательским актом должна стать «предметизация». Под последней мы понимаем серию конструктивных действий ученого, посредством которых объект преобразуется, чаще всего фрагментируется. В его структуре выделяется некоторая часть, подлежащая более пристальному рассмотрению, чем все остальные объектные подструктуры. Предметизация с этой точки зрения – это всегда уточнение отношения между тем, что получило имя объекта, и инстанцией, претендующей на предметный статус. Предмет исследования, пишет по этому поводу Г. С. Батыгин, – это совокупность существенных изучаемых признаков. «Вопрос об объекте – это вопрос о том, кому эти признаки принадлежат, кто исследовался» (*Батыгин, 2007, 230*). Между тем, как нам

---

<sup>18</sup> Один из идеологов данного подхода К. Кнорр-Цетина определяет научные объекты как «эпистемические вещи», которые находятся в центре исследования в процессе определения. Со ссылкой на своего коллегу Рейнбергера она отличает эти объекты «от технологических объектов, которые имеют фиксированный характер и представляют собой стабильные фрагменты экспериментальной среды» (*Кнорр-Цетина, 2002, 110*).

Близкую позицию занимает американский методолог К. Данцингер. Он отмечает, в частности, что объектами гуманитарных (психологических) объектов могут быть «определенные категории людей, например, испытуемые в экспериментах или “клиенты” консультантов. Подобные категории людей существуют только как объекты вмешательства психолога; их в принципе не было бы, если бы не это вмешательство. Такие категории появляются в первую очередь в результате профессиональной деятельности психолога. Если бы не было психологов, то подобных категорий людей не существовало бы. Другими словами, психолог никогда не исследует непосредственно “естественных” людей; он/она должен конституировать объект исследования в ходе самого исследования» (*Danziger, 1993, 17*).

представляется, следует различать акт предметизации в начале исследования – первичную предметизацию и предметизацию итоговую, завершающую собой поисковые и обобщающие действия. Итоговую предметизацию, вернее ее результат, обычно предъявляют в официальных отчетах и научных публикациях. Первичная же предметизация – это, скорее, интуиция предмета, обозначение еще не вполне осознаваемых свойств, в котором описание предмета диффузно, метафорично, обнаружимо, скорее в регулярности действий исследователя, чем в четких дефинициях, и составляет для исследователя в той или иной степени осознаваемую задачу выражения<sup>19</sup>. С

---

<sup>19</sup> В особенности языковая проблема ощутима в тех случаях, когда создаваемый ученым текст – не выражение «нелингвистического итога» исследования, а само самостоятельное исследование. Вот как описывает подобные трудности известный русскоязычному читателю психолог Р. М. Фрумкина. «Я всегда, – пишет она, – была человеком пишущим. За те сорок лет, что я работаю в науке, я написала восемь книг и множество статей. Сам по себе процесс создания научного текста не был для меня особенно труден. Вместе с тем едва ли я могу указать на более изматывающее занятие. Наверное, оттого, что я не придумываю текст заранее, а он появляется, когда я уже сижу за машинкой (с некоторых пор – за компьютером). Собственно, то, что появляется – это не текст, а слегка обструганный чурбанчик. Переписывая и вставляя, переделывая до бесконечности, я делаю из этого чурбанчика Буратино. Во всяком случае, мне так кажется. Но что я намерена выстрогать именно Буратино, а не лису Алису, я знаю наперед. Ибо замысел как смутный чертеж – чаще всего экспериментально полученный результат, а иногда некое теоретическое построение – в каком-то довербальном виде уже пребывает в моем сознании. Процесс перенесения этого “чертежа” на бумагу – довольно-таки азартное занятие. Впрочем...

Подлинно азартна борьба за получение научного результата, и уже в куда меньшей степени – усилия по воплощению его в текст. “Овеществлять”, отчуждать свои результаты в виде текстов – необходимая часть работы ученого, но далеко не самая легкая. А уж писать научную книгу – это, на мой вкус, не только тяжелая литературная работа, но и вообще самое мучительное из научных занятий. Потому что результат – любой – при моем опыте работы мне видится как промежуточный. Но читателю-то при всех оговорках этот результат должен быть явлен как безусловно ценный итог!

И вот начинаешь с чувством, что взвалил на себя непосильную ношу: главным образом, из-за того, что предстоит рассказать прозрачно о заведомо непрозрачных вещах. Продолжаешь с ощущением, что возвел хитроумной архитектуры постройку, в которой сам почти что заблудился. Наконец, закончив, не знаешь, а что, собственно, вышло: собор или сарай? Быть может, я узнаю об этом через два-три года, когда смогу читать свой текст как чужой... Теперь в руках моих уже не чурбанчик, а нечто ускользающее, невнятное и самодостаточное: все это уже было, однако, пока это не описано – этого как бы и не было. Понятно, что “ухватить” это – куда более сложно, чем перейти от эскизных научных представлений к законченному научному тексту» (Фрумкина, 2007).

этой точки зрения речь, в которой формулируется первичный предмет, – это, говоря словами Л. С. Выготского, в большей степени эгоцентрическое высказывание (речь для себя), в то время как итоговый предмет представляет собой в полном смысле слова социализированное публичное суждение, адресованное чаще всего профессиональному сообществу.

В анализируемом нами случае первичная предметизация образует собой область динамическую, внутренне изменчивую, лишенную привычных текстуальных констант. Читателю, ориентированному на итоговую предметность, выражаемую в строгих дефинициях, здесь угрожает блокировка процессов понимания. Реакцию читателя на структурную недоопределенность текста описывает в своей работе Т. В. Тягунова. В одной из экспериментальных учебных ситуаций студентам был предложен для интерпретации текст, лишенный привычных образовательных регулятивов: «...содержал большое количество орфографических, грамматических, и стилистических ошибок, не имел указания на авторство и легко опознавался (благодаря соответствующей ссылке в начале текста) как текст, взятый из Интернета. При этом преподаватель не указал, для чего именно был предложен такого рода текст и как следует к нему относиться...» (Тягунова, 2007, III). 12 из 14 участвовавших в эксперименте студентов отмечали в своих эссе, что «текст показался им “несерьезным”, а также “странным”, “непонятным” и т. п. Кроме того, практически все студенты указывали, что текст вызвал у них негативные эмоции» (там же, III).

Рассмотрим более подробно то, каким образом осуществляется исследовательский поиск в анализируемой работе<sup>20</sup>. Возьмем в этой связи амплификацию автором следующего высказывания комментатора (Д. А. Иванова) записи урока: **«Естественно, не надо воспринимать данный комментарий как правильный или неправильный, а скорее как один из возможных вариантов понимания, имеющего свои основания»<sup>21</sup>**. Первое обстоятельство, на которое обращает внимание А. М. Корбут, – это указание Д. А. Ивановым статуса комментария, выступающего не «проникновением» в сущность комментируемого, а интерпретативной «субстанцией», поскольку *«каждое*

---

<sup>20</sup> Речь идет не о начале исследования комментария А. М. Корбутом, а о нашем повороте от организационных действий автора к поисковым, хотя данное разделение достаточно условно.

<sup>21</sup> Здесь и далее, кроме специально оговоренных мест, полужирным курсивом даны цитаты из работы А. Д. Иванова «Комментарий к записи уроков в 3-в классе, произведенной 22.10.90 г.» (Иванов, 1994).

*последующее предложение его текста следует анализировать так, как если бы перед ним стояли слова: “Я думаю, что...”*». Для исследователя это означает декларацию комментатором правил «игры», согласно которым высказывание определяется лишь как версия понимания фрагмента стенограммы и одновременно указание на то, *«в чем может заключаться деятельность чтения его текста»*. Тем самым высказыванию приписывается не информирующая, а регулятивная функция.

Для понимания высказывания Д. А. Иванова важное значение имеет его местоположение в общей структуре текста. Например, исследователь должен рассматривать словоупотребление «комментарий» *«как относящееся к последующему тексту, а не предыдущему или текущему, т. е. это предложение вместе с первым предложением данного абзаца должны восприниматься мной как “еще не комментарий”»*.

Или такое высказывание комментатора Иванова: **«Для начала выберем стратегию нашего понимания»**. Что означает для исследования текста это семантически «тощее» – «для начала»? Определяя его значение, А. М. Корбут пишет, что *«для меня слова “Для начала” становятся свидетельством “предваряющего” характера последующего текста, причем “предваряющего” в двух смыслах: с одной стороны, он является предваряющим в отношении последовательности разворачивания текста, т. е. в порядке следования: сначала идет предваряющий текст, потом – сам комментарий; с другой стороны, он является предваряющим в том смысле, что описывает какие-то характеристики последующего комментария. Таким образом, термин “начало” прочитывается мной как обозначающий одновременно местоположение последующего текста, его продолжительность и его характер»*.

Таким образом, в ходе чтения небольшого фрагмента комментария выясняется, что *«в тексте Иванова есть “вводные” фразы, не принадлежащие к собственно комментарию»*, есть особая форма текста – «комментарий», и есть специфическая композиция частей этого сочинения, которая имеет «внутреннюю задачу» – управления процессом чтения и которая связана с содержанием высказывания более сложными отношениями, чем отношения выражения. Процесс чтения во многом обусловлен этими регулирующими обстоятельствами, хотя и несводим к ним в полной мере, и именно они, а не чтение, как таковое, обозначают предметную область исследований А. М. Корбута. То есть не чтение, а *конститутивы (регулятивы) чтения* образуют действительный предмет анализируемого нами исследования.

Из этого вывода следует, что отношения между объектом и предметом исследования не всегда подчиняются логической диспозиции «класс–

подкласс». В данном случае предмет исследования (конститутивы чтения) «объемлет» объект «чтение» в качестве организующего его порядка. Или, что тоже вполне возможно, эти категории вступают здесь в отношения взаимоопределения.

Между тем наш анализ исследовательских действий автора обнаруживает, что предмет исследования в процессе чтения переживает определенные трансформации, которые во многом обусловлены пространственной локализацией чтения. То есть предмет обусловлен топологически, являя собой интерактивную структуру, обусловленную (в том числе) отношением «исследователь–текст». Оказывается, что для понимания предметной динамики не безразлично то обстоятельство, какой текстуальный фрагмент вовлечен в читательский процесс. Предметная динамика, в свою очередь, оказывает влияние и на характер используемого в анализе материала.

Рассмотрим в качестве примера следующую, выделенную автором, часть статьи, где внимание исследователя смещается с текста комментария на стенограмму записи урока: *«Я читаю высказывание “**Есть ли еще по существу какие-то предложения, уточнения? Как будем делиться?**” в качестве состоящего из двух частей. Первая часть, соответствующая первому вопросу, воспринимается мной как попытка подвести черту под предшествующим обсуждением»*. Исследователь вовлекает в анализ на этот раз не комментарий Иванова, а высказывания учительницы, обращенные к своим ученикам. Но и эти суждения интересуют А. М. Корбута не в их семантическом выражении, а в прагматике, работе этих высказываний. В данном случае его интересует регулятивная функция речи учителя, зафиксированная в стенограмме. Так первая структурная часть этого сложного высказывания выступает как действие, регламентирующее коммуникативный процесс, обеспечивающее, прежде всего, его «энергетический» оптимум. Исполнитель этого акта предполагает, что мера высказываний учащимися соблюдена (или их интенсивность пошла на убыль) и теперь необходимо произвести определенную компрессию высказанных содержаний. *«Говорящий одновременно указывает на то, что он допускает возникновение дополнительных высказываний, касающихся обсуждаемой темы (какова бы она не была), и на то, что предшествующее высказывание может быть последним высказыванием по данной теме»*.

Компрессия содержания, его коммуляция стимулируются посредством дополнения «по существу», выступающим в этом предложении психоло-

гическим подлежащим<sup>22</sup>. Акцент на нем побуждает участников к интеграции высказываний, отбору тех из них, которые соответствуют критерию существенности: *«Использование фразы “по существу” показывает, что говорящий рассматривает предыдущее обсуждение как исчерпанное, т. е. он своими словами обозначает возможный предмет последующих высказываний – они должны касаться “принципиальных” вопросов предшествующего обсуждения. В то же время он никаким образом не обозначает, в чем эти “принципиальные” вопросы могут состоять, следовательно, “по существу” обозначает такой предмет высказываний, который должен быть установлен каждым говорящим в своем высказывании, если таковое будет произнесено».*

Регулятивная задача первой части высказывания, поскольку она касается порядка коммуникативного процесса, состоит еще и в качественном преобразовании его характера. Если до момента регуляции коммуникации учителем действия участников были по преимуществу описательными, то теперь они становятся аналитическими, а педагог, который ввел в игру правило «существенности», получает право оценки качества производимых учащимися суждений: *«Кроме того, в первом вопросе обозначается то, какого рода высказывания могут следовать за ним, т. е. в соответствии с какого рода критериями будет устанавливаться тип высказывания: говорящий спрашивает, есть ли еще “предложения, уточнения”, причем предложения “какие-то”».*

Специфическая неопределенность *«предложений и уточнений»* подчеркивает регулятивный смысл речевых действий педагога. В этом отношении важен сам процесс разговора, дизайн его пространства, направленность основного течения. Важен также и перевод обсуждения в новый регистр, который побудит участников высказываться тем предпочтительным образом, о котором говорилось выше: *«По использованию слова “какие-то” можно видеть, что говорящий не ожидает конкретных высказываний, он не знает, какого рода высказывания, касающиеся рассматриваемой*

---

<sup>22</sup> Л. С. Выготскому принадлежит мысль о несовпадении грамматического и психологического подлежащего и сказуемого. «Уланд, – пишет он, – открывает пролог к герцогу Эрнсту Швабскому словами: “Суровое зрелище откроется перед вами”. С точки зрения грамматической структуры “суровое зрелище” есть подлежащее, “откроется” есть сказуемое. Но с точки зрения психологической структуры фразы, с точки зрения того, что хотел сказать поэт, “откроется” есть подлежащее, а “суровое зрелище” – сказуемое. Поэт хотел сказать этими словами: то, что пройдет перед вами, это трагедия. В сознании слушающего первым было представление о том, что перед ним пройдет зрелище. Это и есть то, о чем говорится в данной фразе, т. е. психологическое подлежащее. То новое, что высказано об этом подлежащем, есть представление о трагедии, которое и есть психологическое сказуемое» (*Выготский, 1982, 308*).

*темы, еще возможны. Для него, как человека, знающего, о чем идет речь, предмет разговора кажется в достаточной степени описанным, чтобы его можно было изменить».*

В то же время регуляция речевых действий учеников учителем апеллирует к их жизненной коммуникативной компетентности таким образом, что вопросы о характере требуемого от них педагогом вербального поведения у школьников не возникает. Учитель *«называет возможные дальнейшие речевые действия по отношению к обсуждаемому предмету “предложениями” и “уточнениями”. В его высказывании эти действия формулируются как “дополняющие” и “проясняющие”, что подразумевает определенную степень законченности того, что будет “дополняться” и “проясняться”. Таким образом, первый вопрос специфическим образом организует предыдущие и последующие высказывания, устанавливая в нормальном ходе разговора точку смены типа или содержания высказывания».*

В этом отношении педагог эксплуатирует уже имеющийся у учащихся коммуникативный опыт и его трансформация и развитие не входит в педагогический план учителя. Или, другими словами, формирование отношения к текущей коммуникации как задача, решаемая на занятии, учителем не ставится. И это при том, *что учительница «чутко слушает каждого ученика», «ни одно высказывание не оставляет без внимания», «быстро производит интерпретацию (комментарий)... высказывания, помещая его смысл в ту или иную плоскость обсуждаемой темы (содержания)», «показывает, что высказанный смысл открывает собой новую тему обсуждения».*

Между тем, если первая часть высказывания использовала имплицитный план регуляции, то вторая – *«Как будем делиться?»* – прямо направлена на организацию порядка взаимодействия: *«Введение новой темы придает предыдущему высказыванию характер последнего высказывания по обсуждаемой теме. Следующий говорящий должен теперь отвечать не на первый вопрос, а на второй, т. е. первый вопрос “выводится” за пределы текущей речевой практики».*

Мы намеренно посвятили данному фрагменту статьи А. М. Корбута относительно большое место, чтобы на его примере показать, каким образом трансформируется исследуемый в работе предмет. Предмет исследования, как видно из представленного выше анализа, на этот раз выступает как *регуляция учебной коммуникации*, то есть тем, что «вычитывается» из текста стенограммы. Или, как указывает А. М. Корбут, *«в качестве предмета моего чтения выступало не только то, что написано, но и то, что не написано в стенограмме и в тексте Иванова, т. е. не только то, что можно буквально прочесть в самих словах, но и то, что в них нельзя буквально прочесть».*

Таким образом, как показывает наш анализ, предмет исследования «комментария к записи учебного занятия» оказывается подверженным структур-

ной динамике<sup>23</sup>. Если в одной из частей статьи он фигурирует в качестве регулятива чтения, то в другой – как коммуникативный регулятив учебно-

---

<sup>23</sup> Наш вывод о структурной динамике исследования коррелирует с фрагментом интервью, в котором А. М. Корбут рассказывает о замысле своего исследования:

«А. П.: Вопрос будет грубый: в этой работе, “Педагогические основания чтения комментария”, я не нашел педагогических оснований. Не могли бы ли Вы это как-то прокомментировать? Я не смог их рассмотреть или это действительно связано с некоторой интригой произведения?»

А. К.: Это скорее связано, наверное, с интригой... с несовпадением между названием и содержанием. Название отражает замысел, а содержание, понятие, отражает то, что получилось. В замысле у меня была совсем другая идея, ну, не совсем другая, но в значительной степени отличающаяся от того, что вышло в итоге. И поэтому я, если бы сейчас за что-то подобное взялся, конечно, переписал бы всю эту работу на других принципах и, в первую очередь, для того, чтобы отразить эти самые педагогические основания. Идея состояла в том, чтобы... Читая текст стенограммы и прилагающийся к нему комментарий Ивана, я понял, что для многих из тех, кто будет читать этот текст, или читал, или читает, сам текст будет являться чем-то вроде основания для неких выводов о педагогических явлениях. То есть читая стенограмму, мы читаем ее так, будто это отражение того, что происходит в аудитории, будто это некие феномены, которые мы можем ощутить, пощупать, и на основании их сделать какие-то выводы о том, что происходит. И это касается не только, понятно, данного текста, проблема гораздо более широкая. Ну и, соответственно, комментарий, который прилагается к тексту, и построен таким образом, как будто есть какой-то сырой материал, который Иванов последовательно читает и делает какие-то выводы, на основании этого материала, по поводу педагогической ситуации на данном конкретном уроке, а, возможно, и более широкой. То есть такой достаточно распространенный тип педагогической феноменологии – “феноменологии” в смысле подхода к педагогическим феноменам, ну, и не только к педагогическим, но понятно, что в первую очередь меня интересовала именно эта область. И из чтения этих двух текстов, стенограммы и комментария к ней, у меня возникло впечатление, что ситуация обстоит прямо противоположным образом: чтобы адекватно понять эту стенограмму и адекватно понять комментарий к ней, мы уже должны обладать неким педагогическим опытом, или даже не опытом – то есть не обязательно даже присутствовать в аудитории как педагогу или как ученику, чтобы все это ощущать, – а иметь некий запас, или не запас, а репертуар возможных интерпретаций, то есть какие-то основания, которые позволяют нам эту ситуацию понимать уже изначально, до того, как мы начинаем ее комментировать, как это делает Иванов. В этом плане, идея текста состояла в том, чтобы выявить педагогические основания чтения этих двух текстов на основании, во-первых, каких-то анализов самой стенограммы, а во-вторых, тех комментариев, которые делает Иванов по поводу этой стенограммы. Идея хорошая, но с воплощением, я просто убежден, получилось плохо, и поэтому я бы этот текст переписал. Да, какие-то моменты там все-таки присутствуют, но в основном в процессе написания текста акцент сместился на другое, в другую плоскость, и основной акцент был перенесен на сам процесс чтения, то есть не столько на отвлеченную установку исследователя, который рассматривает некую проблему на основании какого-то материала, сколько на более рефлексивную установку: на сам процесс чтения. То есть я, как читатель, выхожу в центр внимания, и тогда я, как читатель, становлюсь основным предметом анализа, но не прямого, то есть я не пишу, что я такой-то сякой-то, хотя постоянная отсылка к “я” присутствует на каждой странице, эта фигура читателя все время вырисовывается так или иначе. Такое смещение акцента, конечно, изменило основную идею, замысел, и получился несколько иной текст, не совершенно другой, там какие-то намеки есть, но это не совсем то». (Интервью с А. М. Корбутом.)

го взаимодействия, взятый в перспективе педагога. При этом, разумеется, меняется и материал, на котором изыскательские операции реализуются. В первом случае им был текст комментария Иванова, во втором – фрагмент стенограммы записи урока, чтение которого происходило путем вынесения комментария «за скобки». По крайней мере, в тексте анализа прямых указаний на участие комментария мы не встречаем.

Очевидно, что в данном случае наше исследование обнаруживает некоторую предметную неконгруентность или, точнее, предметное отношение. «Чтение», «регулятивы чтения», «регулятивы учебной дискуссии» – все это не «матрешечные вложения» последовательных уточнений предмета, а сложно взаимодействующие предметные планы, перефокусировки (выворачивания) исследовательской процедуры, подчиненные динамике познавательного процесса, открывающей новые области интереса в ходе поиска, а не до его начала. По всей видимости, в данном случае мы сталкиваемся с особенностями методологической организации гуманитарного поиска, для которого полипредметность скорее правило, чем исключение.

## **Увидеть как будто впервые**

Мы уже писали выше о том, что анализируемое сочинение не является отчетом о проделанной ученым работе, а предстает как наглядность самой работы. То есть рабочий процесс разворачивается перед нами в своем «естественном» облачении, «неочищенным» формально-логическими операциями. Однако именно это обстоятельство, экспонирующее себя как недооформленность, имеет важное практическое значение, исчезающее, будучи представленным в соответствии с требованиями к экспозиции научных текстов. Однако об этом мы поговорим ниже. Сейчас же нас будут интересовать те авторские находки, которые составляют своеобразный набор приемов, удерживающих чтение в необходимом для данной стратегии режиме.

Так, например, заметное место в их ряду принадлежит *интриге*, к которой мы уже обращались в первой части нашего изложения, анализируя текстуальные действия, применяемые автором для организации целостной формы произведения. Не будем распространяться на тему мотивирующей читателя роли интриги, отсылающей к мистификации, созданию атмосферы таинственности, вызывающей у читателя любопытство, поскольку это тривиально. Обратим внимание на употребляемую автором почти детективную манеру изложения, представленную как дознание того, что действительно знает Иванов?

*«Я решаю читать дальше, – пишет автор, – поскольку полагаю, что последующий текст относится к комментарию, и поскольку мне необходимо установить, знает ли Иванов больше о записанном уроке, либо он знает больше только об обстоятельствах урока. Если он знает больше о самом уроке, это будет означать, что его комментарий касается не только размещенной перед его текстом стенограммы, но и чего-то еще, вследствие чего мое чтение текста Иванова должно осуществляться иначе, нежели до сих пор, так как я пока исхожу из того, что Иванов комментирует именно размещенную перед его текстом стенограмму».*

Не стоит, конечно, и упрощать, сводя интригу к вопросу. Вопрос (прямой или в виде намека) существенный, но не исчерпывающий ее конститутив. Более сложную композицию интриги может создавать значительный фрагмент всего произведения, меняя смысл включенных в него исследовательских действий. То есть исследовательские действия теряют свою прямую функцию и начинают жить по правилам жанра, становясь подструктурами драматургии интриги, а не познавательного процесса.

Свет на непознавательную функцию интриги проливает методологическое замечание К. Гинзбурга, согласно которому обращение к интриге *«упрочивает вдобавок семантическую автономию текста... придает зримую форму»<sup>24</sup>* написанной вещи» (Гинзбург, 2006, 10). Стремление к созданию эффекта зримости формы, особого видения предмета указывает на такую функцию интриги, как остранение.

В этой связи важной становится не столько сама интрига, сколько способ обращения с ней. Интрига, как известно, вызывает к действию. Однако разворачиваемое перед читателем изложение носит прямо противоположный характер:

*«“Таки образом, стратегия нашего понимания того, что делают Калмановский А. Б. и Куценко Е. Г., заключается в том...” – здесь я вижу, что данное предложение является «подведением итогов» предшествующего обсуждения «стратегии нашего понимания» (на что мне указывает использование фразы “Таки образом”, в которой слово “Таки” я воспринимаю как опечатку, а также использование этой фразы вместе с фразой, полностью идентичной встречавшейся в предыдущем прочитанном предложении: “стратегия нашего понимания”), откуда я делаю вывод, что весь предыдущий абзац был посвящен стратегии понимания и поэтому мне нет необходимости его читать, – “...чтобы искать и находить в себе те идеи и смыслы, которые могли бы помочь нам увидеть за отдельными фрагментами диалогов, словами и высказываниями, вопросами, утверждениями и отрицаниями те ядерные идеи, смыслы,*

---

<sup>24</sup> Курсив наш. – А. П.

*составляющие основание педагогической деятельности, педагогического сознания наших коллег". Я воспринимаю прочитанное предложение как продолжение обсуждения Ивановым стратегии своего понимания, т. е. как продолжение "предваряющего" комментарий обсуждения).*

Наше заинтригованное внимание стремится скорее добраться до сути высказывания, но, удерживаемое пересказом композиционных особенностей текста, оно тормозится, переключается на, казалось бы, совершенно излишние для понимания содержания высказывания эпизоды.

Взаимодействие серии поставленных «читателем» вопросов, в которой вопросы не просто следуют один за другим, а «заворачивают» чтение на самое себя и создают своеобразие читательской ситуации. Ее следствием становится перефокусировка нашего зрения на форму высказывания, причем таким образом, что мы начинаем следить не столько за особенностями выражения тех или иных содержаний, сколько за способом своего понимания текста. Торможение восприятия в сочетании с напряжением интриги рождает на полюсе читателя эстетический эффект – остранение.

**Отступление второе: самоостранение.** Рассмотрение феномена остранения нередко осуществляется с эссенциалистских позиций<sup>25</sup>. Так белорусский эстетик А. Горных, подводя итог обсуждению термина «остранение», считает, что «принцип остранения был уже многократно открыт и до русских формалистов» (Горных, 2003, 75). С его точки зрения, к этому типу действия можно отнести и «намеренную непонятливость» Сократа, и «предрациональное ассоциирование» Юма, и перекомбинацию классического образца в маньеристской эстетике, и конструктивную иронию немецких романтиков. Все это, резюмирует ученый, «вариации одного и того же принципа деконтекстуализации предмета (вырывания из привычного окружения, «ряда») и деформация канона; принципа, который вновь провозглашают русские формалисты под новым именем «остранения» (там же). Близкую позицию в этом вопросе занимает и российский философ Г. Л. Тульчинский. Для него В. Шкловский не был первооткрывателем «остранения». «Еще Новалис, – замечает исследователь, – рассматривал творчество как "искусство делать предмет странным и в то же время узнаваемым и притягательным". Идея художественного образа как "систематического смещения" развивалась и М. Эрнстом. Немало соображений на эту тему можно встретить в дневниках Л. Н. Толстого. Заслугой же В. Шкловского явилось вычленение остранения как специфического приема и введение удачного термина для его обозначения» (Тульчинский, 1980, 245).

---

<sup>25</sup> Методологический эссенциализм, согласно определению К. Поппера, утверждает автономное существование универсалий и их значимость для науки (Поппер, 1993, 35–36).

В самом методологическом эссенциализме, по всей видимости, ничего «порочного» нет. По крайней мере, как замечает К. Поппер, «благодаря ему мы видим тождественное в изменяющихся вещах» (*Поппер*, 1993, 43). Вопрос, скорее, в границах и следствиях подобных ориентаций. Одно из них имеет принципиальное значение для настоящего исследования. Его можно назвать следствием «неразличения». Читатель, воспринимающий и доверяющий эссенциалистскому описанию, склонен видеть те или иные понятия как неисторические образования, а значит, и использовать их преимущественно единообразно. В результате специфика человеческих практик, причем не только в сфере искусства, может попадать в «слепое пятно» читательской перцепции, ускользать от дифференциации.

В этой связи особый интерес представляют исследования феномена «остранение» итальянским ученым Карло Гинзбургом. В его интерпретации за этим именем скрывается многообразие культурных опытов, лишь по недоразумению носящих одно имя. К. Гинзбург выделяет несколько исторических форм остранения, специфичных как по своему устройству, так и по производимым ими эффектам<sup>26</sup>:

- античная форма остранения связана с практикой индивидуального нравственного самосовершенствования человека. Ее основной задачей был рациональный контроль эмоционального внутреннего мира. Психотехнический механизм античного остранения заключался в остановке действия, локализации текущего опыта, расчленении его на составляющие и последовательной проблематизации каждого из выделенных фрагментов. В результате этих действий возникает способность видеть вещи такими, какими они есть «на самом деле»;

- ренессансная форма, в отличие от античной, была ориентирована на усовершенствование общественной морали. Основным приемом этой практики выступало обличение. Обычно он реализовывался в форме публичной речи, содержащей не прямое название вещи, намек. Технический прием – упрощение, используемый в этом случае, состоял в представлении вещи в «первозданной непосредственности»;

- нововременная форма остранения была в основном связана с познавательным актом, шаг за шагом постепенно открывающим неожиданные в своей странности очертания давно знакомого объекта. В основе этого приема лежала техника дистанцирования, направленная на постижение истинной природы вещей. К этому же типу остранения Гинзбург относит и литературную практику Л. Н. Толстого, с той разницей, что дистанци-

---

<sup>26</sup> Описание форм остранения представляет собой наше изложение фрагмента статьи К. Гинзбурга (*Гинзбург*, 2006, 3–11).

рование обеспечивалось писателем не амплификацией деталей, а реконтекстуализацией. Например, вещи виделись глазами лошади или ребенка. Основная задача этой формы остранения – разоблачение искусственности и уродливости социальных условностей;

- остранение в Новейшее время кладет в свою основу эстетический акт. В философской прозе М. Пруста, например, не предметы восприятия, а воспринимающее сознание становится предметом прямого анализа. Задача Пруста не разоблачить форму явлений, подвергнув ее деконструкции, а, как раз наоборот, «сохранить свежесть наружной оболочки явлений, защитить эту оболочку от вторжения идей, изобразить вещи, обращаясь к сфере восприятия, еще не зараженной никакими причинными объяснениями». Для этого он изображает вещи, как бы увиденные впервые, с теми «оптическими иллюзиями, из которых складывается наше первоначальное зрительное восприятие».

Последняя форма остранения, как нам представляется, имеет прямое отношение к той работе, которую пытается проделать А. М. Корбут в своем сочинении.

Однако вернемся к нашему анализу авторского текста: *«Допустим, – пишет А. М. Корбут, – я подобным образом просматриваю стенограмму начиная с середины первой страницы и мне на глаза попадает фраза: “оказывается была лицейская неделя”. Я рассматриваю данную фразу как подсказку, позволяющую установить характер всего высказывания. В данной фразе речь идет о неделе, которая была и которая описывается как “лицейская”. Вне зависимости от того, что означает в данном случае ее характеристика как “лицейской” (а определить это можно из предыдущих и последующих высказываний учеников и учителя), такое ее описание делает из нее “событие”, обладающее определенными качествами: это не любая неделя, а неделя, происходившее в течение которой может быть как-то поименовано в соответствии с содержанием происходивших событий. Наконец, фраза по своему типу может быть идентифицирована как “восстановление”, поскольку она сообщает о прошлых событиях и обозначает их характер. В случае недостаточной обоснованности такого вывода в его пользу может быть привлечена предыдущая фраза (“вспомни-ли косвенно, что”), которая прямо указывает на характер совершаемого действия».*

Здесь, как можно заметить, автор блокирует автоматизм собственного чтения, «спотыкаясь» на словосочетании «оказывается была лицейская неделя». Действия читателя, которые он осуществляет с этим высказыванием, внешне напоминают работу переводчика, столкнувшимся с неизвестным ему

иностранным словом. Он отказывает себе в статусе «компетентного члена сообщества», который, руководствуясь языковой интуицией, мгновенно проецирует в такого рода формы содержания собственного опыта. Имитация перевода предполагает демонстрацию некоторого перечня действий, достаточного для того, чтобы они воспринимались именно в этом качестве.

Переводчику неизвестно, «*что означает в данном случае ее характеристика как “лицейской”*», но, как полагает он, «*определить это можно из предыдущих и последующих высказываний учеников и учителя*», восприняв высказывание как намек, смысл которого можно будет определить посредством структурных манипуляций, восприняв его в контексте очередности высказываний комментатора: «*в его пользу может быть привлечена предыдущая фраза (“вспомнили косвенно, что”), которая прямо указывает на характер совершаемого действия*».

Отметим еще раз, что автор не обращается к словарю, не ищет определение «лицейскости» среди его деконтекстуализированных значений. Для него важна функция или действие высказывания, то, что придает последнему целостную форму. Именно в контексте «перевода» воспринимаемые пользователем слова становятся странными, как бы увиденными впервые. С этой точки зрения «перевод» может быть рассмотрен как способ остранения, специальный прием (искусственное затруднение), позволяющий переживать форму (Эйхенбаум, 2007).

Отметим в этой связи, что «перевод» не нацелен на поиск значения слов «оказывается была лицейская неделя». Для «читателя» здесь важен процесс делания высказывания, характер его сцепления с другими речевыми образованиями, функционирование в акте речи/письма, т. е. то, как оно функционирует в речи. Отметим попутно одно из принципиальных условий осуществления остранения посредством «перевода». Суть его, как, наверное, заметили читатели этих строк, в переформатировании восприятия, делании его странным. Взаимодействие новой формы и устоявшейся лежит в основе эффекта «странного». Новая форма должна представлять для восприятия читателя определенную сложность. Хотя понятно, что указанное отношение релятивно и подвижно. «Пушкинский стиль, – заметил в свое время В. Шкловский, – был труден для современников, в отличие от Державинского» (Шкловский, 2007).

К числу применяемых автором приемов мы можем отнести и структурную организацию текста, построенную таким образом, чтобы произвести необходимые эффекты. Выше мы уже отмечали особое место темы «граница» в анализируемом исследовании. Вопрос о ней ставится в самых разнообразных планах: это и проблема объекта (что относимо к коммен-

тарию, а что нет), и проблема предмета (организация начала чтения и его завершение), и проблема соотношения текстов (комментария и стенограммы), и проблема сопряжения читателя и исследователя, и многое-многое другое, что можно сформулировать как формальную задачу на различение. Однако нас в данном случае интересует не корректность осуществляемых исследователем определений, например их полнота и обоснованность, а их композиционные функции, реализуемые в процессе поисковой работы. Их нами выделено две.

Первая может быть названа «внешней», носящей демонстрационный характер и обусловленной установочной задачей: путем воспроизводства ситуации вопроса о границе вызвать к жизни специфическое видение вещи, осуществить «предметную инсталляцию» текста так, чтобы читатель постоянно удерживал в фокусе внимания значимый для повествования аспект, находя в предлагаемых ему словоформах необходимую опору. При этом, разумеется, предполагается, что читатель обладает несколько иной коммуникативной компетентностью, а предлагаемая ему в данном случае читательская практика во многом для него неизвестна и являет собой развивающую задачу.

Вторая, назовем ее «внутренней», относима к процессу исследования и ориентирована на воспроизводство самой поисковой позиции, которая, будучи ситуативно гибкой, может оказаться подвергнутой диффузии и неконтролируемому дрейфу. Вот как об этом «пограничном отношении» говорит в анализируемой статье автор: *«Эта граница может быть обнаружена не только как организационный момент моего чтения стенограммы как предмета описания Иванова, но и как организационный момент моего чтения стенограммы как речевой практики говорящих»*<sup>27</sup>.

Эта «внутренняя» функция во многом проясняет циклическую структуру текста, его особый ритм и мерность. В основе формогенеза, как известно, лежит повторение.

Необходимость таких самоподдерживающих действий в реальном исследовательском процессе в дополнительном обосновании не нуждается. Однако в отчетах, представляющих результаты научных исследований, они, как правило, отсутствуют, как и строительные леса при сдаче/приемке готовых к эксплуатации зданий. Поскольку данное исследование, и это мы отмечали выше, представляет собой здесь и сейчас разворачивающееся мышление, то в его «следах» обнаруживают себя самые разнообразные конструктивные элементы, обнаружение которых, наряду с выявлением

---

<sup>27</sup> Подчеркнуто нами. – А. П.

их рабочей функции, выступало одной из наших собственных исследовательских задач.

К числу этих конструктивных элементов мы относим такие приемы текстуального обращения, традиционно принадлежащие области филологии, как «интрига», «перевод», «торможение», которые в результате своего действия создают эффект остранения как текста, так и способа его чтения. Причем это остранение реализуется не в виде полагающей теоретической рефлексии, а как практический акт, рефлексия не над действием, а в действии<sup>28</sup>, «ответ на встречные ситуации» (*Klus-Stańska, 2002, 214*). Такого рода приемы имеют непреходящее значение не только с междисциплинарной точки зрения (переноса методов одних наук в другие, например поэтики в педагогику), но и в связи с нахождением новых форм практики, которые могут оказаться эффективными в университетском образовании. В данном случае речь идет о распространении в нем стратегий так называемого нарративного мышления, идеографического по своей направленности, которое начинает все больше ограничивать экспансию естественнонаучной рациональности, опирающейся на номотетическую стратегию и формально-логические операции (*Boyatzis, 1994, 31*).

## Заключение

В современной культуре широкое распространение получила такая стратегия, как демонстрация «кухни» того или иного производства. Театры, например, с энтузиазмом показывают свое «закулисье», а кинопроизводители – фильмы о том, как снимаются фильмы. Врачи позируют у операционных столов, а танцоры – у балетных станков. Конечно мы, как искушенные зрители, хорошо понимаем, что перед нами не реальный «производственный» процесс, а искусно сделанная художественная вещь, эффектом действия которой становится соответствующее впечатление, уверенность в том, что нам показали самое, что ни на есть сокровенное.

При всей разности решаемых мастерами эстетических, нравственных или педагогических задач прием «кухня» на полюсе воспринимающего субъекта вызывает переживание сопричастности к деланию «вещи». Разумеется, что при этом мы не становимся ни режиссерами, ни артистами балета, ни практикующими хирургами (для этого, как известно, необходима соответствующая подготовка), однако качество нашего непрофессионального понимания природы того или иного артефакта существенно изменяется.

---

<sup>28</sup> Подчеркнуто нами. – А. П.

Это изменение, на наш взгляд, связано с утратой реципиентом «кухни» непосредственности зрения, с включением в его структуру сложных промежуточных звеньев, наполняющих отношение с культурным предметом конструктивным содержанием, знанием «как» вещи. Знание «как», если подходить к нему сугубо утилитарно, прямого практического назначения, на что указывалось выше, не имеет. Специалистами по деланию подобных вещей в результате приобретения «кухонной» компетентности мы не станем. Но это, как оказывается, и не важно. Важно другое.

Речь идет о возникающей в процессе «кухонной» причастности особой установки сознания, помогающей за всеми культурными явлениями окружающей нас действительности видеть их искусственную природу, сложную совокупность отношений многих людей (необязательно современников), приводящих в движение самые разнообразные жизненные смыслы и ценности. Обогащенные этим конструктивным опытом, мы начинаем осознавать не только лежащие «по ту сторону» вещей общественные процессы, но и принципиальную, хотя и непростую, изменяемость культурных форм.

Делаемость «вещей», о которой мы пытаемся сказать, теперь начинает пониматься и как неразрывная связанность индивида и мира, взаимообусловленность этих находящихся в системной связке структур. Причем здесь имеет место не просто возрождение марксистского тезиса о том, что, изменяя окружающий мир, индивид изменяется сам, а принципиальном его переформулировании. Переформулирование касается, прежде всего, трактовки нашего взаимодействия с окружением, как никогда не свободного от истории отношений, присутствующих в любом жизненном акте. В отношениях с миром всегда присутствует наша *уже* вовлеченность в него тем или иным культурно и социально определенным образом. «Мир, – пишет культуролог Ю. М. Шилков, – всегда ограничен и дан в терминах и значениях культуры, истории общества и индивидуальности» (Шилков, 2007, 22).

Вопрос, с нашей точки зрения, заключается, прежде всего, в том, где и как обнаруживать присутствие этих априорных значений. Если не использовать допущения, локализирующие априорные значения в области трансцендентного или имманентного, то можно прибегнуть к топологическому постулату об их микросоциальной природе. Согласно ему культурные значения, равно как и механизмы их воспроизводства, всегда реализуются в непосредственной коммуникации и, собственно, в ней приобретают свой пользовательский смысл.

Из этого следует, что обнаружению или объективации подлежат не столько «предметы» нашего восприятия, сколько те микрообстоятельства,

в результате действия которых мы оказываемся в той или иной связке с предметами нашего усилия. Эти условия не могут быть просто представлены в опыте самонаблюдения, поскольку последний как раз ими в значительной степени и определяется. В результате мы оказываемся перед необходимостью специальных действий, прерывающих самотождественность нашего опыта, вскрывающих его обусловленность действующими отношениями. (Действующие отношения в исследовании А. М. Корбута были представлены имплицитной стратегией чтения и ее регулятивами.) Таким образом, отношения, в которые мы вовлечены, не сводимы к отчужденным от нас самим условиям. Они слиты с нами в качестве момента нашего присутствия в мире и в каком-то смысле нами и являются. С этой точки зрения изменение обстоятельств исходным моментом своего осуществления имеет самоизменение.

В работе А. М. Корбута, как мы уже сказали, изменяемыми условиями выступали стратегии чтения. Для их выявления необходимо было сначала как-то поступить, активировать незримо действующую форму, заставить ее заявить о себе посредством разного рода мероприятий (выявлению этих приемов и был посвящен наш собственный анализ). То есть самоизменение не может быть реализовано как опыт самопознания в духе медитативного погружения в собственную сущность, а предполагает некоторую совокупность действий, реализованных на самом себе как на предмете деконструкции. В этом смысле «я» обнаруживает себя изначально не как неизменное ядро или подлинность, а как пустота, место, заполняемое самым разнообразным культурным материалом, в данном случае имплицитными (и не только) стратегиями чтения<sup>29</sup>.

Деконструктивную работу автор, привлеченной нами для анализа статьи, разворачивает не как создаваемое постфактум описание, а как комментирующее (сопровождающее и опережающее) актуальное действие высказывание, являя тем самым «кухню» разворачиваемых на себе действий или «практику себя». Такого рода практика может быть понята как образовательное действие по нескольким основаниям. Во-первых, по направленности, так как деконструктивное действие направлено на самого себя как на предмет необходимого преобразования, во-вторых, потому, что имеет своим следствием «изменение формы существования индивида» (Фуко, 1995, 311), и наконец, в-третьих, открывает перед действующим лицом несколько воз-

---

<sup>29</sup> Для самоидентификации в новых условиях, считает французский социолог А. Турен, в «центр индивида следует помещать пустоту, а не нормы. Быть субъектом означает сталкиваться с самим собой» (Touraine, *Khosrokhavar*, 2000).

возможностей саморазвития, которые вне и помимо деконструктивных усилий были бы невозможны.

В какой мере предложенный автором опыт может иметь методическое значение, т. е. имеет шансы быть использованным другим актором?

Сформулированный так вопрос затрагивает целый ряд дискуссионных проблем, связанных с интерпретацией методических феноменов, обеспечивающих воспроизводство педагогической деятельности. Принятое в отечественном педагогическом сообществе методическое отношение соотнобразится, как правило, с нормативным порядком, который посредством ценностного консенсуса или власти утверждает себя. Такого рода управляющие процессом инстанции обычно именуются «правилами». Их носителями в образовании чаще всего выступают технологические и методические описания, учебные планы и программы, устные и письменные распоряжения управленческих структур. При этом считается, что данные организованности педагогической деятельности, будучи выделенными в методической рефлексии, могут быть перенесены в другие социальные обстоятельства, где они смогут воспроизвести все подразумеваемые образовательные феномены и эффекты. Это значит, что методические структуры призваны обеспечить преемственность и транспонируемость педагогических ситуаций.

Методическая позиция, которую мы обнаружили в статье А. М. Корбуа, апеллирует к иному методическому решению. В его основе идея о том, что порядок действия обеспечивается не столько внешней системой «регуляторов, диктующих индивидуумам форму и содержание (то есть мотивацию) их поведения» (Ионин, 2000, 51), сколько посредством внутренних организованностей (регулярностей), возникающих в процессе взаимодействия. Некоторое время назад мы указывали на принципиальную возможность различия «внешних» и «внутренних» процессуальных конститутивов. Внешними (правилами) мы предлагали считать социальные типизации, которые функционируют в виде явно артикулированного предписания – закона, устава, морального принципа. Внутренний организатор (норма) понималась нами как то, что ориентирует актора посредством неартикулированного образца, прецедента, демонстративно предпринятого действия или действия, которому сообщество такую функцию приписывает. Таким образом, различающим критерием здесь выступала воплощенность социальных регулятивов (Полонников, 2007, 156).

С этой точки зрения методическое отношение может быть реализовано как с апелляцией к официальному правилу, так и путем отсыла действующего лица к прецеденту. В первом случае в педагогической деятельности (и посредством ее) господствует типическое, рационально оформленное,

во втором – уникальное, дескриптивно открытое. Уникализирующая методическая стратегия, пишет А. М. Корбут, «подразумевает способность соотносить свое поведение с контингентными обстоятельствами его осуществления, обстоятельствами, которые заранее не известны...» (*Корбут*, 2007, 429).

Указанные методические стратегии не взаимодополнительны, как может показаться на первый взгляд, а ортогональны. Каждая из них имманентна соответствующей педагогической практике и связанными с ней жизненными отношениями. С этой точки зрения приобретение контингентного методического опыта может рассматриваться как актуальная задача профессионального педагогического образования, чему, с нашей точки зрения, и служила взятая нами в качестве предмета анализа работа А. М. Корбута «Педагогические основания чтения комментария к записи учебного занятия».

## ЛИТЕРАТУРА

*Батыгин, Г. С.* Лекции по методологии социологических исследований: учебник для студентов гуманитарных вузов и аспирантов / Г. С. Батыгин [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.lib.uagu.net/content/7147.html>. Дата доступа: 01.09.07.

*Бурман, Э.* Деконструктивная психология развития / Э. Бурман; пер. с англ. Д. И. Медведевой; под науч. ред. С. Ф. Сироткина. Ижевск, 2006.

*Ван Дейк, Т. А.* Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. Ван Дейк; пер. с англ. О. А. Гулыги; под ред. В. И. Герасимова. М., 1989.

*Выготский, Л. С.* История развития высших психических функций / Л. С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики. М., 1983. С. 5–328.

*Выготский, Л. С.* Мышление и речь / Л. С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. Т. 2: Проблемы общей психологии. М., 1982. С. 6–361.

*Гарфинкель, Г.* Исследование привычных оснований повседневных действий / Г. Гарфинкель; пер. с англ. Э. Н. Гусинского, Ю. И. Турчаниновой // Социологическое обозрение. 2002. Т. 2. № 1. С. 42–70.

*Гинзбург, К.* Предыстория одного литературного приема / К. Гинзбург // Новое литературное обозрение. 2006. № 80. С. 3–11.

*Горных, А. А.* Формализм: от структуры к тексту и за его пределы / А. А. Горных. Минск, 2003.

*Джерджен, К.* Социальное конструирование и педагогическая практика / К. Джерджен; пер. с англ. А. М. Корбута // Джерджен К. Социальный конструкционизм: знание и практика / К. Джерджен. Минск, 2003. С. 116–144.

*Жирмунский, В. И.* К вопросу о «формальном методе» / В. М. Жирмунский // Теория литературы. Поэтика. Стилистика. Л., 1977. С. 94–105.

*Иванов, Д. А.* Комментарий к записи уроков в 3-в классе, произведенной 22.10.90 г. / Д. А. Иванов // Школа самоопределения. Шаг второй / под ред. А. Н. Тубельского. М., 1994. С. 227–233.

*Ионин, Л. Г.* Социология культуры: путь в новое тысячелетие / Л. Г. Ионин. М., 2000.

*Казанский, Б.* Речь Ленина (Опыт риторического анализа) / Б. Казанский // Леф. 1924. № 1. С. 111–140.

*Кнорр-Цетина, К.* Объектная социальность: общественные отношения в постсоциальных обществах знаний / К. Кнорр-Цетина // Журнал социологии и социальной антропологии. 2002. Т. V. № 1. С. 101–124.

*Корбут, А. М.* Педагогические основания чтения комментария к записи учебного занятия / А. М. Корбут // Коммуникативный ландшафт образования / под ред. А. А. Полонникова. Минск, 2007. С. 350–437.

*Кучинский, Г. М.* Психология внутреннего диалога / Г. М. Кучинский. Минск, 1988.

*Пави, П.* Словарь театра / П. Пави; пер. с франц. К. Разлогова. М., 1991.

*Полонников, А. А.* От редактора. «Пикник на обочине» / А. А. Полонников // Коммуникативный ландшафт образования / под ред. А. А. Полонникова. Минск, 2007. С. 3–13.

*Полонников, А. А.* Порядок учебных ситуаций в контексте кризисного эксперимента / А. А. Полонников // Анализ образовательных ситуаций / под ред. А. М. Корбута, А. А. Полонникова. Минск, 2007. С. 143–186.

*Поппер, К.* Нищета историцизма / К. Поппер; пер. с англ. С. А. Кудриной. М., 1993.

*Потебня, А. А.* Мысль и язык / А. А. Потебня. Киев, 1993.

*Рикёр, П.* Повествовательная идентичность / П. Рикёр [Электронный ресурс]. Режим доступа: [lib.rin.ru/doc/i/42641p2.html](http://lib.rin.ru/doc/i/42641p2.html). Дата доступа: 01.08.07.

*Рорти, Р.* Случайность, ирония и солидарность / Р. Рорти; пер. с англ. И. В. Хестановой, Р. З. Хестанова. М., 1996.

*Сартр, Ж.-П.* Экзистенциализм – это гуманизм / Ж.-П. Сартр // Сумерки богов. М., 1989. С. 319–344.

*Тульчинский, Г. Л.* К упорядочению междисциплинарной терминологии / Г. Л. Тульчинский // Психология процессов художественного творчества. Л., 1980. С. 241–245.

*Тягунова, Т. В.* Конститутивные свойства событий образовательной коммуникации / Т. В. Тягунова // Коммуникативный ландшафт образования / под ред. А. А. Полонникова. Минск, 2007. С. 102–182.

*Фрумкина, Р. М.* Ученый как литератор / Р. М. Фрумкина [Электронный ресурс]. Режим доступа: [www.khvorostin.ruserv.com/frumkina/frumkinaliterat.html](http://www.khvorostin.ruserv.com/frumkina/frumkinaliterat.html). Дата доступа: 01.08.07.

*Фуко, М.* Герменевтика субъекта: курс лекций в Коллеж де Франс, 1982. Выдержки / М. Фуко; пер. с франц. И. И. Звонаревой // Социо-Логос. М., 1991. С. 284–311.

*Шилков, Ю. М.* Коммуникативные технологии в информационном обществе / Ю. М. Шилков // Рациональность и коммуникация: тезисы VII Междунар. науч. конф. (СПбГУ, 14–16 ноября 2007 г.). СПб., 2007. С. 19–22.

*Шкловский, В.* Искусство как прием / В. Шкловский [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.opojaz.ru/manifests/kakpriem.html>. Дата доступа: 01.08.07.

*Эйхенбаум, Б. М.* Теория «формального метода» / Б. М. Эйхенбаум [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.opojaz.ru/method/method02.html>. Дата доступа: 11.08.07.

*Boyatzis, C. J.* Studying lives through literature: using narrative to teach social sciences and promote students epistemological growth / C. J. Boyatzis // *Journal on Excellence in College Teaching*. 1994. Vol. 5. № 1. P. 31–45.

*Danziger, K.* Psychological objects, practice and history / K. Danziger // *Annals of theoretical psychology*. Vol. 8 / Ed. By H. van Rappard, P. J. van Strien, L. P. Mos, W. J. Baker. New York, 1993. P. 15–47.

*Klus-Stańska, D.* Narracje w szkole / D. Klus-Stańska // *Narracja jako sposób rozumienia świata* / Pod red. J. Trzebińskiego. Gdańsk, 2002. S. 189–220.

*Luckmann, T.* Aspekte einer Theorie der Sozialkommunikation / T. Luckmann // *Lebenswelt und Gesellschaft: Grundstrukturen und geschichtliche Wandlungen* / T. Luckmann. Paderborn; München; Wien; Zürich, 1980. S. 93–121.

*Touraine, A.* La recherche de soi. Dialogue sur le Sujet / A. Touraine, F. Khosrokhavar. Paris, 2000.

---

## ДЕЙСТВИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТЕКСТА

---

Нам не дано предугадать,  
Как наше слово отзовется...

*Федор Тютчев*

Принято считать, что профессор С. В. Кондратьева в относительно короткое время сумела создать в психологии нашей республики новое, интересное и жизнеспособное научное направление. Речь идет об «изучении рефлексивно-перцептивной регуляции поведения субъекта познания других людей» (История психологии, 2004, 56). Это название долгое время было официальным именем научной традиции, основанной Светланой Витальевной, или, если угодно, «тотемом» (в смысле Леви-Стросса) кафедры психологии Гродненского университета. Его закреплению в данном качестве способствовало множество причин. Одна из них прокламирована в свое время Р. Бартом как самоименование<sup>1</sup>. И действительно, по мере того как гродненские ученые делают рефлексивно-перцептивные отношения предметом своего исследования, имя предмета становится маркером их научной ситуации и социально-профессиональной идентичности. На следующем шаге это определение подхватывают историки психологии, создающие топонимические типологии психологической науки, за ними следуют вузовские преподаватели и вторящие им студенты – словом, выстраивается социальная эстафета, в которой имя традиции вписывается в конструируемый историками ландшафт в качестве конкретного географического объекта.

Так, наверное, может быть описан процесс социального кодирования научного пространства – создания ориентировочных маркеров, посредством которых профессиональное (или становящееся таковым) сознание прикрепляет себя к определенному месту и времени, процессам мышления и деятельности, оставленных предшественниками. Декодирование этих культурных знаков – дело трудоемкое и по отношению к предшествен-

---

<sup>1</sup> «Ведь давая той или иной вещи имя, я тем самым именую и сам себя, вовлекаюсь в соперничество множества различных имен» (Барт, 1989, 486).

никам довольно неблагоприятное. Неблагодарность обусловлена тем, что потомки, как правило, имеют дело уже не с живым носителем традиции, а с его заменителем – текстом. А словесный код, став печатным словом, вступает в отношение с восприимчиком авторских деяний в качестве читателя, и это он – читатель – теперь «приспосабливает» нарратив автора к своим мечтам и фантазиям. Это он, читая и интерпретируя, пишет текст заново. Читатель и время словом и делом придают новое, иногда противоположное, значение интенциям автора. Текст включается в полностью новый социальный контекст, и в результате оказывается «о чем-то другом», первоначальная же наррация (столь важная для автора) становится мало значащей» (*Melosik, 2009, 4*).

Означает ли это полную невозможность декодирования культурных знаков и вопрос о том, что именно хотел сказать автор своим текстом, может быть снят с повестки дня как бесперспективный? Или же процесс декодирования (чтения) все-таки может быть продуктивным, например, с точки зрения оживления скрывающихся в коде смыслов и возникновения новых жизненных значений у нас?

Вот мы, например, имеем следующий код: «рефлексивно-перцептивная регуляция поведения субъекта познания других людей». Мы можем взять работы представителей данной традиции, уточнить семантику их категориальной структуры, сопоставить полученные данные с предшествующими, параллельными и последующими исследованиями, вскрыв смысловые различия и соответствия в трудах представителей гродненской когорты и их тайных и явных оппонентов. Таким путем идет обычно историко-психологический анализ, заимствующий свою методологию у истории философии и близких к ней гуманитарных дисциплин. Этой практике с большим или меньшим успехом учат сегодня наших студентов.

Но мы можем воспользоваться возможностями, предоставляемыми культурным кодом, и несколько иначе. Эта инаковость возникает из реинтерпретации семантической природы кода, принятой в практике гуманитарного образования. Если код видеть не только как свернутый контент, но и как регулятивный принцип отбора и интеграции «релевантных смыслов», «форм их реализации», «контекстов, вызывающих эти смыслы и реализации» (*Бернстейн, 2008, 41*), то в этом случае можно обнаружить, что он действует как управляющая конструкция, реализующая функцию включения/исключения значений, установления легитимных и андерграундных реалий, построения иерархий и систем подчинения, контекстуализации и деконтекстуализации. С этой точки зрения анализ кода мог бы позволить обнаружить заложенную в нем продуктивность, ту работу, которую он производит в сознании своих адресатов (или на которую претендует), коими по большей части являются студенты и преподаватели, обращающиеся

к тексту в своем повседневном учебном взаимодействии. Вполне возможно, что такого рода прагматический анализ мог бы породить новые эффекты, которые ускользают от исследовательского и педагогического внимания в герменевтических штудиях. То есть наша исследовательская программа рождается не на линии проблематизации имеющегося в истории психологии опыта, а из стремления открыть новые возможности понимания, суждения и действия в обращении с психологической традицией.

Свое исследование мы попытаемся осуществить на материале статьи ключевых представителей кафедры психологии Гродненского университета имени Янки Купалы К. В. Вербовой<sup>2</sup> и С. В. Кондратьевой<sup>3</sup> «Понимание А. С. Макаренко своих воспитанников как эталон педагогической социальной перцепции». Наш выбор именно этой работы среди множества публикаций ученых из Гродно обусловлен, во-первых, тем, что в ней психологические содержания больше, чем в других научных произведениях, практически заострены, представляют психологию в действии, психологию, анализирующую и квалифицирующую педагогическую реальность. И, во-вторых, активным использованием ее в практике современного психолого-педагогического обучения<sup>4</sup>. Мы предположили, что, вследствие отмеченных обстоятельств выбора, регулятивная позиция текста в этой статье будет явлена больше, чем в других абстрактно-научных (сугубо теоретических) сочинениях.

Методологическая особенность нашего исследования будет заключаться в ограничении пространства анализа границами одного конкретного произведения, вне сопоставления его с другими работами, выполненными в рамках «рефлексивно-перцептивной» традиции. Данное ограничение связано, во-первых, с объявленной задачей: изучением регулятивной функции текста, для чего достаточно одной статьи, а во-вторых, с большим количеством трудностей, возникающих вследствие привлечения некоторого числа авторских работ. В этом случае тексты, написанные под другие цели, могут иметь несколько иной регулятивный план. Их сопоставление требует более обширных исследований и разработанных для них средств. В направлении создания такого рода средств и движется наш поиск.

---

<sup>2</sup> Вербова Кристина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии Гродненского государственного университета имени Янки Купалы.

<sup>3</sup> Кондратьева Светлана Витальевна (1926–2004) – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии Гродненского государственного университета имени Янки Купалы.

<sup>4</sup> Новое издание работы К. В. Вербовой и С. В. Кондратьевой включено в сборник статей, рекомендованный для изучения научным работникам, аспирантам, студентам и магистрантам (Актуальные проблемы, 2008, 2).

Выполнение настоящей работы может оказаться полезной для практики преподавания истории психологии, текстуальная судьба которой была прокламирована нами выше. Об образовательном использовании данного сочинения говорит его недавнее переиздание, подчеркивающее текстоцентрическую ориентацию в передаче научного опыта у наших коллег из Гродненского государственного университета имени Янки Купалы.

## Неявное послание

Интересующая нас статья открывается утверждением о том, что А. С. Макаренко – классик советской педагогики – был одновременно и глубоким психологом. В подтверждение этого тезиса приводится признание Макаренко в любви к психологии, а сам педагог предстает взору читателей неисчерпаемым источником психологической информации о скрытых механизмах развития и формирования личности, в которой научной психологии еще предстоит погрузиться. Анализируемый нами текст и представляет опыт такого рода погружения.

Любое высказывание, кроме того, что содержит в себе открытую информацию, например приведенное выше утверждение о психологизме творчества известного советского педагога, реализует также и неявное послание, которое, вследствие своей имплицитности, всегда имеет шанс избежать критической рефлексии и самоопределения адресата. На такого рода неявные послания указывает в своем исследовании лекции И. Гофман: «Даже когда лектор молчаливо утверждает, что только его академическая дисциплина, его методология, или его подход к данным могут произвести действительную картину, этим высказыванием подразумевается то, что действительные картины являются возможными» (*Goffman, 1981, 195*). В случае нашего анализа таким неявным посланием выступает фоновая идея о безусловной ценности психологического знания для педагогической деятельности. И, как следует из дальнейшего изложения, именно психологическая проницательность выступает залогом успешности макаренковской практики: «Высокая эффективность воспитательных воздействий А. С. Макаренко основана на глубоком понимании им личности каждого воспитанника» (*Вербова, 2008, 67*).

Какую же регулятивную работу способно совершить неявное послание вводной части, коль скоро читатель принимает обращенное к нему явное сообщение? Здесь мы полагаем, что, вследствие своей распространенности, высказывание, содержащее в себе утверждение о том, что Макаренко – педагог классик и что он великолепно разбирается в психологии подростков, принимается без дополнительных обоснований. Однако вместе

с ним проходит и неявное сообщение о том, что психология представляет собой несомненное благо для педагогической практики. Это значит, что здесь присутствует скрытая идеализация психологии, представляющей предмет исключительно с положительной стороны (Гофман, 2000, 74). Повышение статуса психологии может быть определено в качестве одной из ключевых задач, решаемых во вводной части статьи. Более того, поскольку психология в рассматриваемом случае выступает в системной связке с педагогикой, то, согласно закону «смещения оценок», описанному И. М. Розетом, ее повышенная оценка влечет за собой обесценивание второго члена системного отношения (Розов, 1987, 120). Следствием асимметрии психолого-педагогического отношения является установление особого иерархического отношения между педагогикой и психологией, в котором последняя приобретает фундаментальный статус. Это отношение к тому же поддерживается и общей композицией статьи, изображающей педагогическую предметность с точки зрения психологии. То есть психологии предписывается статус метанарратива, или объемлющего контекста. Так текст-код реализует властное отношение, распределяя позиции господства и подчинения. В то же время поскольку контекст этих отношений в тексте не представлен, то мы становимся свидетелями деконтекстуализирующего действия, благодаря которому у читателя возникает склонность воспринимать такого рода отношения между психологией и педагогикой как внеситуативные и вневременные.

Таким образом мы получаем возможность рассмотрения вступительной части статьи «Понимание А. С. Макаренко своих воспитанников» не только как манифестацию целей психолого-педагогического исследования: изучение психологического потенциала творческого наследия советского педагога, но и как акт специфической ориентации читателя, который, принимая имплицитные установления текста, становится онтологическим союзником авторов, т. е. соглашается с ними с той редакцией реальности, которая продиктована неявным посланием. Онтологическое же утверждение статьи можно сформулировать следующим образом: в психологии педагогика черпает основания своего действия. Особенностью такой редакции реальности является то, что ее условность и специфичность нигде отдельно не оговаривается. К тому же внимание читателя центрировано обычно на явном содержании сообщения, ведущем к переоцениванию его значимости. С точки зрения обнаружения механики текстуального действия все обстоит прямо противоположным образом. Ортега-и-Гассет замечает по близкому поводу, что «максимально активным в поведении оказывается латентно значимое нашей интеллектуальной деятельности, все то, с чем мы считаемся и о чем мы не размышляем, и именно потому не размышляем, что

заранее принимаем это в расчет» (*Ортега-и-Гассет*, 1997, 408). Значимой же оказывается онтологическая конструкция психолого-педагогического мира, принимаемая читателем по умолчанию.

Такая конструкция реальности (психолого-педагогическая композиция) не является авторским изобретением, а проистекает из гуманитарной программы, сформулированной в свое время К. Д. Ушинским, считавшим, что «если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» (*Ушинский*, 1974, 237). В познании человека «во всех отношениях» им определено и место психологии. Изложению ее базовых положений К. Д. Ушинский посвятил 2-й том своей знаменитой «Педагогической антропологии». В этом фундаментальном труде физиологическое описание предшествует психологическому. Такая последовательность не случайна, а отражает иерархию системы антропологического знания, кладущего в свой фундамент материальные предпосылки. Психология в этой редакции мира, отталкиваясь от данных физиологии, создает нормативное описание, к которому теперь апеллирует педагогика. Мысль о комплексном полном научном описании человека – ключевая в обосновывающей части «Педагогической антропологии». Менее чем через полвека эту идею подхватит рождающаяся педология.

Конструируемость (условность и локальность) взаимоотношений психологии и педагогики в анализируемом тексте помогает обнаружить сопоставление выявленной нами топологической диспозиции с другой текстуальной конструкцией, предложенной Л. С. Выготским: «Таким образом, – пишет он, – мы видим, что каждое отдельное представление о педагогическом процессе связывается с особым взглядом на природу учительского труда. Поэтому понятно, что новая точка зрения, которая выдвигается сейчас в педагогике и пытается создать новую систему воспитания, непосредственно вызывает и новую систему педагогической психологии, т. е. оправдывающей ее научной дисциплины» (*Выготский*, 1991, 358). (Обратим внимание на слово, которое употребил Выготский: не обосновывающей, а оправдывающей, т. е. действующей *post factum*.) Известно при этом, что Выготский-марксист трактует педагогику и психологию в контексте широкой социальной практики, образующей контекст и для психолого-педагогических изысканий. Практика у Выготского, разумеется, может иметь только единственное число.

Деконструкция текста анализируемой нами статьи преследует не квалифицирующие, оценочные, а, если так можно выразиться, инженерные цели. Их смысл состоит в определении устройства текста, нахождении принципа работы его механизма. Кроме этого, вслед за Макинтайром мы склонны обнаруживать в анализируемом опыте проблески аутентичной ему концепции

внутреннего блага (*Макинтайр*, 2000, 259). На данном этапе анализа речь идет, разумеется, не столько о самом благе, сколько о «расчистке места» для блага, которое, хочется надеяться, будет хотя бы отчасти заполнено и настоящим исследованием. Оценка же и квалификация, по нашему убеждению, поскольку нет и не может быть абсолютной системы координат, возможна только из перспективы другого, как правило конкурирующего, опыта, что чревато «прорывом» в аналитический дискурс соображений превосходства и обесценивания.

## **Что делают характеристики?**

«Высокая эффективность воспитательных воздействий А. С. Макаренко, – пишут авторы статьи, – основана на глубоком понимании им личности каждого воспитанника» (*Вербова*, 2008, 67). Об этом глубоком понимании свидетельствуют, по их мнению, литературные произведения педагога и характеристики выпускников коммуны им. Ф. Э. Дзержинского. Характеристикам в анализируемой статье отведено центральное место.

Прежде чем мы перейдем к комментарию представленных авторами характеристик, еще раз обратим внимание читателя на особенности применяемого нами исследовательского приема. В осуществляемом анализе мы выносим «за скобки» проблему денотации высказывания. В анализе нас не интересует, например, то обстоятельство, насколько действительно психологичны наблюдения А. С. Макаренко и в какой мере его литературные произведения, а также написанные на злобу дня характеристики воспитанников отражают психологическую наблюдательность известного педагога. Наш вопрос касается действия текста, создаваемого гродненскими учеными. Его формулировку можно было бы представить следующим образом: как ориентирует и к чему обязывает читателя тезис о психологичности А. С. Макаренко? То есть мы исследуем не истинность или ложность авторских утверждений, а их практическую ангажированность или прагматику, реализуемую в непосредственном взаимодействии с читателем. Анализ такого взаимодействия имеет исключительное значение в тех случаях, когда читателем является студент, поскольку, читая и обсуждая учебные тексты, учащийся, во-первых, приобретает опыт обращения с культурным кодом, а во-вторых, испытывает на себе его непосредственное влияние. Причем, как это было продемонстрировано выше, многие фоновые обстоятельства кодовых интеракций осуществляются на уровне, ускользающем от сознательного контроля и самоопределения читателя.

Из текста работы гродненских психологов мы узнаем, что А. С. Макаренко, как и многие педагоги, в своих описаниях выделял коммуникативные, интеллектуальные, волевые качества воспитанников, а также обращал внимание на их отношение к труду и успешность в нем. Ученые приводят довольно подробный перечень нравственных черт личности воспитанников, выделенных Макаренко, куда входит, в частности, так называемый «коммуникативный репертуар»<sup>5</sup>: «доброта, честность (чаще других), товарищество, коллективизм, вежливость... недоверчивость к окружающим, озлобленность, капризность, приветливость, добропорядочность, уживчивость, склонность к преобладанию над другими»; квалификации эмоционального мира воспитанников: «“живой”, “замечательно доброе настроение”, “улыбчив”, “излишняя сухость”, “спокойный”, “вялый”, “один из самых страстных людей” и т. д.» (Вербова, 2008, 68–69).

В анализе психологической перцепции А. С. Макаренко авторы обнаруживают как «статические», так и «динамические» объекты: упомянутые выше коммуникативные и эмоционально-динамические свойства личности, их общие и специальные способности, профессиональные намерения и направленность, выраженность индивидуальности, динамичность и согласованность личностных качеств, их полноту и непротиворечивость, изменяемость, а также ту форму, в которой эти позиции представлены педагогом (эмоционально-личностное, а не объектное отношение к воспитаннику). «Таким образом, – заключают исследователи, – демонстрируемый А. С. Макаренко диалектический подход к пониманию личности включает следующие черты: сочетание способности к анализу личности с целостностью ее восприятия; умение выделять устойчивые интегративные свойства, рассматриваемые им как результат активного взаимодействия с обстоятельствами жизни; взаимопроникновение типического и индивидуального в характере; постижение внутренней логики системы личностных свойств в ее динамике и противоречиях, отражение генезиса этих свойств в связи с основными жизненными отношениями личности; анализ восприимчивости воспитанника к воспитательным воздействиям (их результативности); соотношение актуального и потенциального в развитии, ориентация на “зону ближайшего развития”» (там же, 75–76).

К отмеченному нами следует добавить и тот способ экспозиции выделенных анализом особенностей психологической перцепции А. С. Макаренко, к которому прибегают гродненские ученые. В этой презентации они используют сопоставление черт личности воспитанников, к которым, по их мнению, апеллирует Макаренко, и тех личностных особенностей, на

---

<sup>5</sup> Термин авторов анализируемой статьи.

которые указывают изученные психологами современные педагоги. Здесь оказывается, что восприятие учителей, образующих нормативную общность, уступает Макаренко в обобщенности, лаконичности, содержательности, глубине и информированности, вариативности, системности, индивидуализированности, дифференцированности, полноте, связанности, гибкости (способности видеть личность диалектически, т. е. в контексте общего, а не узкофункционального развития). В итоге, делают вывод авторы статьи, понимание А. С. Макаренко своих воспитанников «отличается своеобразием, которое состоит в слиянии социально-перцептивного и рефлексивного процессов и может быть названо эталонным» (Вербова, 2008, 77).

Композиция статьи такова, что перечисление, анализ и сопоставление черт личности воспитанников/учащихся составляет не только основное содержание анализируемого текста, но занимает практически весь его объем. Поскольку текст представляет собой определенную «оптическую» систему, посредством которой читатель «видит» продуцируемые текстом объекты (сам при этом оставаясь невидимым), постольку, по мере реализации процесса чтения, оптика превращается в зрение. Психологический механизм такого сращения может быть описан с помощью схемы формирования установки сознания личности. Установку мы понимаем не как элемент сознания (или его факт) рядоположенный, например, мотиву, переживанию или действию, а как форму самого сознания, «некоторое общее состояние, которое касается не отдельных каких-нибудь органов субъекта, а деятельности его как целого» (Узнадзе, 1997, 195). В опытах Узнадзе с формированием установки на неравенство объектов показано, как неоднократно производимые индивидом сравнения равновесных предметов вызывали у него склонность воспринимать не только вес, но и другие характеристики предметов, явлений как разновеликие. Форма сознания реализовывала собственную активность, относительно независимую от ее содержания.

Постоянное помещение в пространство восприятия объектов определенного типа устанавливает соответствующим образом и форму воспринимающего аппарата читателя. Вопрос о специфике такой организации принципиален с точки зрения продуктов текстуального взаимодействия на полюсе студента. В самом общем виде, даже не проводя соответствующих исследований, мы можем с высокой степенью вероятности ожидать у читателей проявление описанного выше эффекта установочного восприятия. Установочное восприятие, как это следует из приведенного выше описания его механизма, состоит в такой организации целостного состояния личности индивида, в которой она принимает форму, адекватную воспроизводящейся перцептивной ситуации, обеспечивая тем самым и ее воспроизводимость. В основе формообразования установочного восприятия лежит повторение (Узнадзе, 2004, 237). Многократное повторение обстоятельств восприятия

ведет к образованию фиксированной установки<sup>6</sup>. В результате у индивида возникает готовность воспринимать реальность (или ее фрагмент) в том виде, в каком она задана возникшей установкой.

Если применить положение Узнадзе к процессу чтения статьи, посвященной особенностям социальной перцепции А. С. Макаренко, то получается, что ее читатель не только принимает каждый последующий фрагмент текста как ряд высказываний по одному и тому же поводу, но и «воспринимает» используемую авторами редакцию реальности как принадлежащую психологическому усмотрению. Речь здесь идет не об усвоении читателем психологического лексикона (хотя в некоторых случаях к нему может быть сведена результативность чтения), а о возникновении у него способности видеть и автоматически опознавать объекты в качестве психологических. Если принимать во внимание наш интерес к регулятивному действию текста, то, устанавливая характерологию в качестве привилегированной реальности, он маргинализирует или делегитимизирует другие ее редакции в психологическом статусе. Например, читателю теперь сложнее согласиться с теми психологическими утверждениями, которые выводят характерологии из ситуационных предпосылок<sup>7</sup> либо вообще не обращаются к характерологиям в качестве психологически релевантного предмета<sup>8</sup>. Это обстоятельство имеет решающее значение для формирования у студентов определенного профессионального зрения, поскольку, с одной стороны, профессиональное видение предполагает наличие в его структуре механизма воспроизводства типовых способов восприятия, а с другой – их локализацию. Локализация в свою очередь требует соблюдения некоторой дистанции в отношении способа своего видения (высказывания). Для практики образования это

---

<sup>6</sup> «Экспериментально было подтверждено, – пишет грузинский психолог Нокаридзе, – что установка характеризуется иррадиацией и генерализацией, из чего следует, что фиксированная установка характеризуется обобщенностью» (*Нокаридзе, 1983, 133*).

<sup>7</sup> Социально-психологическая редакция реальности И. Гофмана такова, что некоторое прочтение (понимание) участниками ситуации востребует от них актуализации тех или иных способов действия и структур субъективности. Эти структуры получают свою определенность исключительно в контексте созданной (создаваемой) ситуации. Стремление вести отчет от личностных характеристик участников может привести к тому, что от нас ускользнет «значение того или иного исполнения для взаимодействия как целого» (*Гофман, 2000, 112*).

<sup>8</sup> Так, например, В. Лефевр описывает нравственную категорию «совесть»: «Мы называем этим термином работу автоматического процессора, внедренного в человеческое существо. Этот процессор регулирует наши поступки и порождает субъективный план такого регулирования – моральные терзания» (*Лефевр, 2003, 14*).

означает культивирование в нем таких опытов, которые бы делали предметом не столько «воспринимаемые предметы», сколько «воспринимающее сознание».

Вместе с тем, следуя текстуальным акциям авторов статьи, взаимодействуя с выражением их перцепции, читатель как бы примеряет их к себе, практически осваивает приемы понимания и реализации отношения, которые связаны не столько с передаваемой информацией, сколько со способами обращения с ней. Так, беседуя с кем-либо в быту о погоде, мы не только получаем сообщение о ней, но и обучаемся правилам организации повседневного разговора (*Rancew-Sikora, 2007, 42–48*). Не исключено при этом, что перевод таким образом полученного читателем опыта в план отчета или самоотчета, выражение его в формулах правил или концептах может оказаться неудачным. Ведь значительная часть опыта практически типизирована, но не осмыслена. Студент с этой точки зрения не всегда неправ, когда говорит, что имеет понятие о предмете, но не может о нем сказать. Понимать в этой связи можно практически, не умея выразить понимание в понятии. В дидактике такой феномен часто определяется как «узнавание» (несовершенное знание).

В данном тексте к числу практически осваиваемых действий (чтения) можно отнести процедуру обучения способу психологического понимания<sup>9</sup>, однако не тому, которое составляет идеологию работы, например, утверждающему значимость необъектного, «субъектного понимания личности» (*Вербова, 2008, 75*), а тому, которое текст собой реализует. Последнее выступает как способ авторского понимания творчества А. С. Макаренко. Из приведенных нами выше цитат можно сделать вывод о том, что работа этого понимания заключается в структурировании материала анализа на отдельные элементы и группы, именовании этих множеств в нормативных категориях общей психологии и, наконец, объединению их в систематизированное единство. «С помощью корреляционного анализа были построены корреляционные плеяды, – пишут авторы, – отражающие структуру понимания им [Макаренко] личности всех 47 выпускников в целом» (там же, 76). Как можно убедиться, практика понимания, присутствующая в данном тексте, лишена какой бы то ни было субъектности, индивидуализированности и, если так можно выразиться, тайны. В этом понимании творчество Макаренко фигурирует в качестве объекта строго научного исследования, дистанцированного от наблюдателя. Оказывается существенным не то, ка-

---

<sup>9</sup> Восприятие в нашем употреблении не тождественно пониманию, однако образует с ним прочную связь. Понимание является продуктом восприятия и одновременно процессом, на базе которого восприятие реализуется.

кими эпитетами «награждается» А. С. Макаренко, не *что* о нем говорят, а то, *как* его понимают действующим описанием.

Нет сомнения, что в тексте представлена форма так называемого «рационального» или «логического» понимания<sup>10</sup>. С этой точки зрения текст «Понимание А. С. Макаренко своих воспитанников» не только практически учит читателя психологическому восприятию/пониманию, но и учит воспринимать/понимать определенным рациональным образом. Учитывая то, что этот тип понимания идеализируется, наделяется значением превосходства (см. анализ вступительной части статьи), он имеет все шансы занять в перцепции читателя абсолютную позицию. Психологическое понимание (по Ясперсу) в этом случае имеет все шансы лишиться психологического статуса. Организационное действие текста здесь таково, что восприятие читателя становится более чувствительным к текстам (кодам) той традиции в психологии, которая описывает себя в терминах объективного метода или естественнонаучного идеала познания (*Розин, 1997, 25*). Но не только. Установка, развиваемая им, как следует из анализа текста, предполагает еще и утверждение ценности интеллектуализма. Она обусловлена не только манифестацией рационального типа понимания, но и утверждением рефлексии в качестве личностного ядра психологического индивида: «Именно отражение целостности и единства формирующейся личности обеспечивается рефлексией» (*Вербова, 2008, 76*). Идеализация интеллектуального центра указывает на близость статьи к тем описаниям, прежде всего в советской психологии, которые в эпицентр человеческой самоорганизации полагают мышление (или более широко – осмысленность). Этой традиции противостоят те психологические учения, которые ядерные структуры личности соотносят с эмоциональными тенденциями (например, психоанализ) или схемами действий (генетическая психология).

---

<sup>10</sup> К. Ясперс выделяет два параллельных метода понимания: рациональное понимание (логическая реконструкция) и психологическое (понимание через сопереживание). Первый, считает Ясперс, может быть определен как прием функциональной или экспериментальной психологии. Вторая – понимающая психология – кладет в основу получения знания собственно психологический метод. «Если же мы понимаем содержание мыслей как вытекающих из настроений, желаний или опасений думающего, то только тогда мы понимаем эти связи собственно *психологически*, или иначе, сопереживая душевному миру другого». Для Ясперса эти стратегические ориентации не просто разные способы получения знания, а две радикально отличные психологические практики и «понижающая психология имеет совсем другие задачи, чем развивающаяся из (общей) психологии функциональная психология». Понижающая психология, ориентированная на толкование и интерпретацию, «только в редких случаях может достичь относительно высокой степени завершенности» (*Ясперс, 1996, 114*).

Вводя несколько точек зрения на одну и ту же объектную область, мы чаще всего атакуем стремление текста к доктринальному расширению своих значений, попытки экспонировать себя как психологический инвариант. (Даже если сами авторы думают несколько иначе, конструкция текста такова, что его утверждения выглядят лишенными контекста.) Выставляя концептуальные «зеркала» мы, в свою очередь, пытаемся утвердить идею множественности психологических реальностей, разнообразия психологических перспектив, апеллирующих к своим специфическим предметностям. Множественности в том смысле, в каком ее понимал американский феноменолог А. Шюц, вводя в научный оборот представление об «области конечных значений»<sup>11</sup>. Применение шюцевского термина к психологии означает, что психологических версий мира – не одна, и каждая из них являет собой не просто отдельную проекцию на общий для всех предмет – человека, но реализует целый универсум значений, включающий и соответствующую антропологию (гуманитарную практику). В пространстве каждой культуры эти психологические универсумы находятся в состоянии сложного динамического взаимодействия, как правило конкуренции.

Наш анализ не навязывает читателю, а в перспективе студенту более достоверную, чем предлагают авторы, версию человеческой души. В условиях многообразия психологических форм понимания, суждения, действия главным для нас становится не проблема истинности или теоретической обоснованности, а практическая эффективность психологических утверждений, их способность своеобразно ориентировать и определять структуру человеческого действия<sup>12</sup>. Рассмотрим практический эффект анализируемого нами подхода на примере используемой авторами психологической категории «зона ближайшего развития».

---

<sup>11</sup> Шюц полагал, что входящие в состав множества единства являют собой относительно автономные миры (области конечных значений), для каждого из которых характерно: «1) специфическое напряжение сознания, а именно бодрствование, выражающееся в полном внимании к жизни; 2) специфическое эпохё, а именно приостановка сомнения; 3) превалирующая форма спонтанности, а именно рабочая операция (осмысленная спонтанность, основанная на проекте и характеризующаяся намерением осуществить спроектированное состояние дел посредством телесных движений во внешнем мире); 4) специфическая форма переживания своего Я (рабочее Я как тотальное Я); 5) специфическая форма социальности (общий intersубъективный мир коммуникации и социального действия); 6) специфическая временная перспектива (стандартное время, возникающее в результате взаимопересечения *durée* и космического времени, как универсальная темпоральная структура intersубъективного мира)» (*Schütz, 1945, 551*).

<sup>12</sup> «Какая, – пишет У. Джеймс, – получится для кого-нибудь практическая разница, если принять за истинное именно это мнение, а не другое?» (*Джеймс, 1997, 225*).

## **Детоцентризм versus негоцентризм**

Словоформа «зона ближайшего развития» отсылает читателя к культурно-исторической психологии Л. С. Выготского. Однако, поскольку это понятие извлечено авторами из контекста высказываний классика отечественной психологии, то оно, следовательно, может в статье гродненских психологов несколько иначе использоваться. Попытаемся это обнаружить.

В анализируемой нами статье словоформа «ориентация “на зону ближайшего развития”» находится в связке с предшествующим ей положением о «соотнесении актуального и потенциального в развитии». Поскольку «соотнесение актуального и потенциального в развитии» выступает как рамочное, которое дополняется и раскрывается «ориентацией “на зону ближайшего развития”» (согласно архитектуре предложения русского языка), то мы имеем право трактовать «актуальное» и «потенциальное» как смыслообразующие слова. То есть функция «зоны ближайшего развития» заключается в «соотнесении актуального и потенциального» в развитии ребенка, рассмотрении его личности во временной перспективе, «не только в настоящем, но и в будущем» (Вербова, 2008, 74).

Теперь нам необходимо выяснить то, каким образом производится определение актуального и потенциального, а также выполняется операция их соотнесения. Здесь оказывается, что «актуальное» устанавливается путем личностной диагностики, осуществляемой путем наблюдения. В тексте статьи средством диагностики выступает «психологическая зоркость» педагогов (там же, 73). Последняя должна быть высокоточной, поскольку от ее результатов зависит адекватность педагогической стратегии, направленной на преодоление личностных рассогласований. При этом отмечается, что «воспитатель должен ориентироваться на лучшее в личности: одному воспитаннику помогут его способности, другому трудолюбие, третьему – воля» (там же, 73).

Определение же потенциального связывается с прогнозированием. Прогноз, в свою очередь, строится как пролонгирование отмеченных педагогическим наблюдением характеристик (разумеется, позитивных) в будущее. Как и всякий прогноз, педагогический строится от достигнутого. Выделяются два вида прогнозов: профессиональные и личностные. И те, и другие носят вероятностный и динамичный характер. При этом в акте прогнозирования, как буквально следует из текста, важна «ориентация на понимание скрытых тенденций развития, на проникновение в зарождающиеся новообразования личности, т. е. прогноз “зоны ближайшего развития”» (там же, 75).

Из отмеченного нами можно сделать вывод о том, что зона ближайшего развития в данном тексте используется не как характеристика взаимодействия взрослого и ребенка, педагога и ученика, воспитателя и воспитанника, а как имманентное свойство самого молодого человека, проявление его психологической природы, обладающее качеством самопорождения («за-рождающиеся<sup>13</sup> новообразования личности»). С этой точки зрения авторы употребляют термин «зона ближайшего развития» в значении «возрастной сензитивности». Последняя обычно понимается как присущее определенному возрастному периоду оптимальное сочетание внутренних условий для развития тех или иных психических свойств и процессов (Психологический словарь, 1990, 357).

Между тем «зона ближайшего развития» может быть прочтена и несколько иначе. «Всякая психическая функция, – пишет Выготский, – в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва – социальном, потом – психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая» (Выготский, 1983, 145). Здесь у нас появляется иной контекст для понимания «зоны ближайшего развития». Он соотнобразится с педоцентристской ориентацией Выготского, помещающей источник и содержание развития ребенка во внеиндивидуальное пространство. В педагогическом залоге педоцентристская трактовка зоны ближайшего развития выглядит так: «То, что сегодня ребенок умеет делать в сотрудничестве и под руководством, завтра он становится способен выполнять самостоятельно. Это и означает, что, выясняя возможности ребенка при работе в сотрудничестве, мы определяем тем самым область созревающих интеллектуальных функций...» (Выготский, 1984, 264).

В педоцентристском контексте «зона ближайшего развития» может быть понята исключительно как диадная структура, категория взаимодействия (а не индивида), определяемая встречей педагога (общественного взрослого) и ребенка (недифференцированной потенции), встречей, в которой содержание и форма «зоны ближайшего развития» определяются главным образом педагогическим участием и вне его бессмысленны. Усилим это высказывание: в педоцентристском подходе никакой зоны ближайшего развития как автономной реальности не существует и существовать не может. Педагог, предъявляя к ребенку социальные требования в виде задачи, не только вызывает к жизни (уже содержащуюся) в задаче потенцию, но и посредством ее направляет развитие, формируя у ребенка значимый для социума опыт. Ребенок же, в ответ на педагогическое обращение,

---

<sup>13</sup> Подчеркнуто нами. – А. П.

создает соответствующий ему функциональный орган (П. К. Анохин). Это значит также и то, что учитель осуществляет свое движение не от характеристик ученика, а от педагогического замысла (проекта), учитывая (по реакции ребенка) степень и содержание необходимой корректировки. В этой связи определение «зоны ближайшего развития» предполагает не прогнозирование, а проектирование, т. е. не дление настоящего в будущее, а как раз наоборот – опрокидывание будущего в настоящее и, по мере необходимости, в прошлое, которое теперь начинает структурироваться в соответствии с логикой реализации педагогического замысла. (Примером такого «опрокидывания в прошлое» может служить периодизация психического развития, разработанная Д. Б. Элькониным. У него финал развития – рефлексивная самоорганизация личности – нисходит по ступеням онтогенеза (эпохам и фазам) к самому началу человеческой жизни) (Полонников, 2003, 199).

В представленных психологических перспективах (гродненских психологов и деятельностной редакции творчества Выготского) по-разному решается проблема целостности. Если у детоцентристски мыслящих гродненских психологов целое соотнобразится с системой личностных характеристик, то у педоцентристски ориентированного Выготского оно определяется образом потребностного будущего. Обращение к этому образу позволяет педагогу (психологу) трактовать *развиваемого* ребенка в терминах недостаточности, оправдывая тем самым необходимость развивающего участия. Примером такой реализации педоцентристских убеждений может служить исследование Выготским природы детского воображения<sup>14</sup>.

Выделив и противопоставив две гуманитарные стратегии – детоцентристскую<sup>15</sup> и педоцентристскую, мы не только указали на возможность

---

<sup>14</sup> Выготский оспаривает тезис о том, что фантазия в детском возрасте развита больше, чем во взрослом. «Однако, – пишет ученый, – взгляд этот не находит в себе подтверждения при научном рассмотрении этого вопроса. Мы знаем, что опыт ребенка гораздо беднее, чем опыт взрослого человека. Мы знаем, далее, что интересы его проще, элементарнее, беднее; наконец, отношения со средой также не имеют той сложности, тонкости и многообразия, которые отличают поведение взрослого человека, а ведь это важнейшие факторы, которые определяют работу воображения. Воображение у ребенка, как ясно из этого, не богаче, но беднее, чем воображение взрослого человека; в процессе развития ребенка развивается и воображение, достигая своей зрелости только у взрослого человека» (Выготский, 1997, 27).

<sup>15</sup> Детоцентризм гродненских психологов следует отличать от детоцентризма гуманистической педагогики и психологии (К. Роджерс), равно как и от детоцентризма Я. Корчака, апеллировавшего к аргументам евгеники.

разнокачественной интерпретации психологических значений, что, в общем-то, тривиально, но и на невозможность апелляции к любой из них как критериальной в решении вопроса об истине. Или, другими словами, вопрос о том, как правильно следует понимать психологическую категорию «зона ближайшего развития» нами предлагается рассматривать не в абсолютных терминах, а в плане истинности локальной, обусловленной спецификой реализуемого психологами гуманитарного проекта. Вопрос о характере этого гуманитарного проекта составляет задачу отдельного анализа. В педагогическом же плане детоцентристская ориентация, автономизируя ребенка, приписывая ему имманентные процессы и свойства, ставит тем самым барьеры на пути педагогической экспансии. Педагог уже не может делать с воспитанником все, что захочет, поскольку вынужден считаться с уже имеющейся предрасположенностью. В этой практике понятие «зона ближайшего развития» (трактуемое в смысле сензитивности) позволяет формировать установку психологического зрения и связанной с ним деятельности как движение «от ребенка»<sup>16</sup>. Разумеется, что и пользователь текста не просто получает некоторую полезную информацию о психологической прозорливости известного педагога, но и приобретает вкупе с ней детоцентристскую ориентацию в качестве необходимой составляющей психологической позиции.

## **Психология и педагогика: проблема гумана**

В самом начале мы вели речь о методологической коллизии, решении вопроса о связи психологии и педагогики. Как показал наш анализ, авторы анализируемого текста придерживаются той точки зрения, которая предписывает психологии фундаментальный статус. Более того, все содержание статьи представляет собой своеобразный панегирик психологии, публичную речь, произнесенную в ее честь. Гуманитарная увлеченность А. С. Макаренко, его прозорливость и умение безошибочно читать характеры выводятся из психологической компетентности, из глубокого понимания им своих воспитанников.

---

<sup>16</sup> Такого рода стратегию А. С. Макаренко, как известно, связывал с педологической стратегией: «Основное, что характеризует педологию, – это определенная система логики. Система такая: надо изучать ребенка. Изучая его, мы что-то найдем, а из того, что мы найдем, сделаем выводы. Какие выводы? Выводы о том, что с этим ребенком нужно делать. Вот основная логика педологического направления» (Макаренко, 1986, 28–29).

Психология в изложении авторов «отвечает» за точность диагноза (социальная перцепция), его обобщение (рефлексия), а также за связанное с ними предвидение (прогноз). В конце статьи делается вывод о том, что именно «перцептивно-рефлексивная регуляция педагогической деятельности А. С. Макаренко может рассматриваться как основа ее результативности» (Вербова, 2008, 77). Диагностика, точное описание состояния воспитанника – исходный пункт педагогического успеха. В так заданной перспективе психология выполняет не только обосновывающую, но и регулятивную функцию. В соответствии с этим описанием психология действует в рамках теоретической установки (понимание, ориентация в ситуации), а педагогика – практической (организация деятельности и исполнение). То есть отношение психологии и педагогики аналогично отношению физической теории и инженерной деятельности. Нарушение такого отношения чревато дезориентацией педагогики, утратой ею онтологической уверенности. В этом нас – читателей – убеждает анализируемый текст.

Между тем принцип соподчинения психологии и педагогики не единственный вариант решения проблемы их соотношения. В свое время нами была выдвинута гипотеза о качественном различии психологической и педагогической установки (Палонникаў, 1992, 68). Психологическая установка характеризовалась нами в терминах адекватности, в то время как педагогическая содержала в себе момент «дефекта восприятия», искажения. Для иллюстрации этого положения мы обратились к известному в психологии примеру «мотивации ожидания успехов». Согласно официальной легенде в одном из учебных заведений психологи занимались изучением интеллекта школьников, с тем чтобы затем, на основании полученных данных, предложить педагогам научно обоснованную программу их развития. По завершении тестирования учителям сообщили о состоянии и прогнозе интеллектуальной ситуации в изученных классах, а также предъявили списки тех учеников, которые, по данным психологов, в скором времени должны резко прибавить в обучении. (К этому моменту успехи многих из предъявленного перечня оставляли желать лучшего.) Через некоторое время (предположительно полгода) психологи вновь появились в школе с целью удостовериться в точности их прогноза. Оказалось, что научное предвидение ученых с честью выдержало испытание.

На самом деле в данном эксперименте изучались не ученики, а учителя. Им была предоставлена ложная информация о состоянии учащихся и соответственно сформировано неадекватное восприятие ими своих подопечных. Этой информацией педагоги и руководствовались, организуя обучение школьников. Надо полагать, что они стали более оптимистично «видеть»

учеников и адресовывать им соответствующие социальные ожидания. Тем самым было создано новое идеальное пространство детского развития, допускающее и реинтерпретацию поведения школьников. Здесь мы, с полным на то правом, можем употребить термин «зона ближайшего развития» в описанном выше выготскианском смысле. Скорее всего, если бы педагоги обладали точной диагностической информацией об умственном развитии учащихся, позитивный результат обучения не имел бы места.

С учетом представленного обстоятельства можно сделать вывод о том, что педагогическая установка (в некоторых видах практик) содержит в себе определенный «дефект знаний». Подобную мысль мы встречаем и у А. С. Макаренко: «Только в последнее время, около 1930 года, – пишет он, – я узнал о многих преступлениях горьковцев, которые тогда оставались в глубокой тайне. Я и теперь испытываю настоящую благодарность к этим замечательным первым горьковцам за то, что они умели так хорошо замечать следы и сохранить мою веру в человеческую ценность нашего коллектива» (Макаренко, 1986а, 457).

Вернемся теперь к психологической позиции в исполнении гродненских авторов. Ее сущность, как уже отмечалось, в стремлении к адекватности, истинности, соответствию наших представлений реальному состоянию объекта. Психолог, чтобы получить объективную информацию, использует специальные научные средства, процедуры исследования, осуществляет нормативные сопоставления и, на основе собранных данных, делает прогноз развития. Потеря психологом «контакта» с реальностью ведет к деструкции психологической установки.

С этой точки зрения в некоторых учебных ситуациях психологическая (адекватная) и педагогическая (неадекватная) установки ортогональны, их механическое соединение взаимодеструктивно. Психологическая установка, например, способна разрушить «оптимистическую гипотезу» педагога. В зависимости от типа осуществляемой практики будет реализовываться и психолого-педагогическая диспозиция. В приведенном нами примере – формировании психологами мотивации ожидания успехов у педагогов – психология принципиально меняет свое предназначение. Ее сутью становится имажинативная работа, построение «пустого пространства» (термин М. А. Гусаковского), а диагностика и прогнозирование меняют свое значение, превращаясь в имитационное средство. Как показал наш анализ, в этом случае реализация такой педагогической формы, как «зона ближайшего развития», равно как и других психологических категорий, будет строиться на принципах, отличающихся от предлагаемых гродненскими авторами. При этом даже различить педагогическую функцию и психологическую традиционными аналитическими средствами здесь не удастся.

Отвечая на вопрос о культурном значении той психолого-педагогической стратегии, которую предлагают ученые из Гродно, мы должны еще раз обратиться к данным нашего анализа, которые, будучи связаны воедино, способны указать нам решаемую ею культурную задачу. Здесь важно многое: и обращение ученых к психологии, как предельному основанию деятельности педагога, и пролонгирование настоящего в будущее, и форма педагогического понимания, действующая в режиме «слежения», и подотчетность педагогики психологическому мониторингу. В своей совокупности эти организованности создают ситуацию управляемого контролируемого развития с высокой степенью гарантии его результата.

Было бы неверным трактовать такую стратегию, как репродуктивную или консервативную. Скорее всего, она адресует пользователей к той схеме развития, которая востребована в ситуациях инструментального (узкопрофессионального) обучения, средах семейного воспитания, в осуществлении некоторых видов психотерапевтической помощи. Критерием обращения к ней выступает задача сохранения преемственности в развитии опыта и минимизация ситуационной неопределенности. Очевидно, что подобного рода схемы способны вызывать чувство солидарности у школьных учителей, педагогов специализированных вузов, ученых, озабоченных обобщением существующего педагогического опыта.

Однако эта же психолого-педагогическая стратегия обнаруживает свою ограниченность в тех ситуациях, которые ориентированы на опытный разрыв, противопоставление традиции, культивирование неопределенности и негарантированности результатов развития. Либерализация развития проблематизирует практически все условия его контроля, а значит, и требует иных психологических символизаций. В педагогическом плане речь может идти об инновационном образовании, тех обстоятельствах, когда предметом общественного экспериментирования становится сама педагогика, призванная открыть новые перспективы человеческого существования. Такого рода стратегии некоторые современные теоретики образования связывают с дрейфом значения педагогики, которая теперь определяется ими как педагогия. Идея педагогики как педагогии, считают они, характерна... для ситуаций кризисов, перемен, а также исторических поворотов, например социальных революций, политического насилия и т. п. (*Schulz, 2009, 214*).

В этом утверждении, как можно заметить, содержится указание на связь психолого-педагогических стратегий с культурной и социальной ситуацией своего времени.

## Заключение

Наше исследование выполнено на единичном материале – одном тексте представителей «перцептивно-рефлексивной» традиции, основания которой определила в своих исследованиях профессор С. В. Кондратьева. Своей работой мы стремились показать недостаточность тех историко-психологических описаний, которые работу декодирования текстов-кодов научного направления заменяют манипуляциями с именем традиции (Дроздова, 2007). В то же время декодирование оказалось непростой задачей, поскольку мы отказались (по заявленным в нашем тексте основаниям) от аналитических прототипов: герменевтических и (шире) историко-философских приемов. Это значит, что мы оказались перед необходимостью методологического и методического поиска. В этой связи тематическому анализу мы попытались противопоставить анализ прагматический, в котором приоритет отдавался выявлению программирующей работы, заключенной в текстуальном коде. Основным приемом нашей работы стала специфическая деконструкция<sup>17</sup>. Ее предметом стала практика текста, т. е. его ориентирующее и регулирующее действие. К числу важнейших методических находок в области текстуальной деконструкции, как нам кажется, принадлежат:

*реконтекстуализация*, состоящая как в помещении текстуальных фрагментов в соображаемые нами контексты, так и деконтекстуализация тех контекстов, которые вводились самими авторами статьи;

*рекомпозиция*, анализирующая архитектуру текста, ставящая под вопрос не логику содержания, в принцип высказывания (риторику);

*релегитимация*, проводящая ревизию объективированных авторами способов обоснования и оправдания действий.

Задачи, которые нами решались при помощи этих методических процедур, могут быть представлены нестрогим перечнем, который, при переносе в ситуации непосредственной работы с текстом, например в учебную аудиторию, подлежит корректировке и уточнению. В нашей же версии он выглядит так:

**1. Выявление конструируемости психологической реальности с помощью текста.** Эта задача обусловлена наличием такой особенности текстуального кода, как *онтологизация*. Последняя понимается как содержащаяся в тексте тенденция к дефинированию психологических феноменов

---

<sup>17</sup> Под деконструкцией мы вслед за Э. Бурман понимаем особое аналитическое действие, обнаруживающее различные ограничения и предубеждения, действующие «за спиной» автора, актора (Бурман, 2006, 259).

в статусе «на-самом-деле», ведущему к их натурализации, использованию их вне контекста гуманитарных и культурных практик. В этом отношении анализируемый текст предстал, с одной стороны, как педологическая практика (детоцентристская установка), а с другой – как опыт стабилизации и дления легитимного социокультурного опыта (управляемое развитие). Только в этом контексте утверждения авторов статьи приобретают положительный смысл (внутреннее благо) и конвенциональную перспективу.

## **2. Обнаружение локальности реальности, конструируемой текстом.**

Данная задача обусловлена содержащимся в научном тексте стремлением к *генерализации*. Текст-код неявно предполагает, что его данные носят внеситуативный общезначимый характер. В нашем случае речь идет о попытках текста гродненских психологов выражать мнение Психологии и Педагогики. Работа же деконструкции состояла в обнаружении специфики как психологического, так и педагогического отношения, реализованного произведением ученых из Гродно. В этом плане значимой была диалогизация реализуемого в тексте опыта, позволившая обнаружить границы территории, создаваемой произведением авторов статьи.

**3. Фиксация относительности программирующей работы текста-кода.** Относительность нами использовалась в двух смыслах: во-первых, как фиксация позиции высказывания, а во-вторых, как реализация отношения. Во втором смысле мы действовали так, как если бы интересующие нас феномены обнаруживали себя не исходя из своих сущностей, а благодаря тем отношениям, в которые они помещались. Выделенная нами задача связана, в свою очередь, с абсолютизацией психологических постулатов научного произведения, выводящей психологическую установку из зоны критики и методологического контроля. В анализе работы «Понимание А. С. Макаренко своих воспитанников как эталон педагогической социальной перцепции» абсолютизации позиции психологии были противопоставлены иные способы организации психолого-педагогической диспозиции (педагогика в качестве рамочного условия психологии, неразличимость психолого-педагогической связи).

Решение трех указанных задач в своей совокупности было призвано создать зазор между опытом индивида и текстом, являющийся необходимым условием построения читательского отношения к диктуемому кодом статьи опыту. Такая дистанция, как нам представляется, должна стать неременным атрибутом современной практики историко-психологического обучения. Речь идет, прежде всего, о вызове многообразия версий психологического понимания, мышления и действия, брошенном университетскому психологическому образованию, в контексте которого мы и пытались размышлять

о судьбе такой дисциплины, как история психологии. В этой связи еще одним важнейшим итогом настоящего исследования можно считать общий очерк схемы ориентировочной основы педагогической деятельности, направленной на работу с психологическим текстом, представленный в данном заключении.

## ЛИТЕРАТУРА

Актуальные проблемы современной психологии / отв. ред. А. М. Колышко. Гродно, 2008.

*Барт, Р.* Удовольствие от текста / Р. Барт; пер. с франц. Г. К. Косикова // Избранные работы: Семиотика. Поэтика / Р. Барт. М., 1994. С. 462–518.

*Бернштейн, Б.* Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса / Б. Бернштейн; пер. с англ. И. В. Борисовой. М., 2008.

*Бурман, Э.* Деконструктивная психология развития / Э. Бурман; пер. с англ. Д. И. Медведевой; под науч. ред. С. Ф. Сироткина. Ижевск, 2006.

*Вербова, К. В.* Понимание А. С. Макаренко своих воспитанников как эталон педагогической социальной перцепции / К. В. Вербова, С. В. Кондрагьева // Актуальные проблемы современной психологии / отв. ред. А. М. Колышко. Гродно, 2008. С. 67–78.

*Выготский, Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. СПб., 1997.

*Выготский, Л. С.* Вопросы детской (возрастной) психологии / Л. С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. Т. 4: Детская психология. М., 1984. С. 243–385.

*Выготский, Л. С.* История развития высших психических функций / Л. С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики. М., 1983. С. 5–328.

*Выготский, Л. С.* Педагогическая психология / Л. С. Выготский. М., 1991.

*Гофман, И.* Представление себя другим в повседневной жизни / И. Гофман; пер. с англ. А. Д. Ковалева. М., 2000.

*Джеймс, У.* Прагматизм: новое название для некоторых старых методов мышления / У. Джеймс; пер. с англ. П. С. Юшкевича // Воля к вере / У. Джеймс. М., 1997. С. 208–324.

*Дроздова, Н. В.* История становления и развития возрастной и педагогической психологии в Республике Беларусь / Н. В. Дроздова. Минск, 2007.

История психологии в Беларуси: хрестоматия / авт.-сост.: Л. А. Кандыбович, Я. Л. Коломинский. Минск, 2004.

*Лефевр, В. А.* Алгебра совести / В. А. Лефевр. М., 2003.

*Макаренко, А. С.* На педагогических ухабах / А. С. Макаренко // Педагогические сочинения: в 8 т. Т. 3 / А. С. Макаренко. М., 1986а. С. 453–457.

*Макаренко, А. С.* Художественная литература о воспитании детей / А. С. Макаренко // Педагогические сочинения: в 8 т. Т. 7 / А. С. Макаренко. М., 1986б. С. 26–50.

*Макинтайр, А.* После добродетели: исследования теории морали / А. Макинтайр; пер. с англ. В. В. Целищева. М., 2000.

*Нокаридзе, В. Г.* Свойства личности и фиксированная установка / В. Г. Нокаридзе // Вопросы психологии. 1983. № 5. С. 130–136.

*Ортега-и-Гассет, Х.* Избранные труды / Х. Ортега-и-Гассет. М., 1997.

*Палоннікаў, А. А.* Парадокс дасведчанасці / А. А. Палоннікаў // Адукацыя і выхаванне. 1992. № 4. С. 64–70.

*Полонников, А. А.* Онтогенез самостоятельного действия студента университета (по мотивам исследований Д. Б. Эльконина) / А. А. Полонников // Многоступенчатое университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению: материалы Четвертой Международ. науч.-практ. конф. (Минск, 14–16 мая 2003 г.). Минск, 2003. С. 198–210.

Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М., 1990.

*Розин, В. М.* Психология: теория и практика / В. М. Розин. М., 1997.

*Розов, А. И.* Психологические аспекты религиозного удвоения мира / А. И. Розов // Вопросы философии. 1987. № 2. С. 118–127.

*Узнадзе, Д. Н.* Общая психология / Д. Н. Узнадзе; пер. с груз. Е. Ш. Чомахидзе; под ред. И. В. Имедадзе. М.; СПб., 2004.

*Узнадзе, Д. Н.* Теория установки / Д. Н. Узнадзе. М.; Воронеж, 1997.

*Ушинский, К. Д.* Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский // Избр. пед. соч.: в 2 т. Т. 1 / К. Д. Ушинский. М., 1974. С. 228–547.

*Ясперс, К.* Собрание сочинений по психопатологии: в 2 т. Т. 2 / К. Ясперс. М.; СПб., 1996.

*Goffman, E.* Forms of talk / E. Goffman. Philadelphia, 1981.

*Melosik, Z.* Kultura, tożsamość i edukacja migotanie znaczeń / Z. Melosik, T. Szkułdarek. Kraków, 2009.

*Rancew-Sikora, D.* Analiza konwersacyjna jako metoda badania rozmów codziennych / D. Rancew-Sikora. Warszawa, 2007.

*Schulz, P.* Wykłady z pedagogiki ogólnej. Logos edukacji. Tom III / P. Schulz. Toruń, 2009.

*Schütz, A.* On multiple realities / A. Schütz // Philosophy and Phenomenological Research. 1945. Vol. 5. № 4. P. 533–576.

---

## **СОДЕРЖАНИЕ**

---

История психологии Беларуси: тематизация.....	3
Самосознание психологии Беларуси: опыт формальной реконструкции .....	20
«Смещение оценок»: реконтекстуализация.....	47
Рассчитанная неопределенность .....	59
Феномен Коломинского.....	73
Психология в условиях деструкции символического поля.....	87
«Внутренний диалог» как изобретение .....	105
Уроки Кризисной психологии.....	135
Топология сноски.....	168
Поэтика личности .....	192
Психотехника чтения и самоотношение.....	203
Действие психологического текста .....	240

Научное издание

**Полонников Александр Андреевич**

**ОЧЕРКИ ИСТОРИИ  
ПСИХОЛОГИИ БЕЛАРУСИ**

**Теоретико-методологическое  
исследование**

В авторской редакции

Художник обложки *Т. Ю. Таран*  
Технический редактор *Г. М. Романчук*  
Корректор *Л. Н. Масловская*  
Компьютерная верстка *А. В. Заборонок*

Ответственный за выпуск *А. Г. Купцова*

---

Подписано в печать 05.01.2011. Формат 60×84/16. Бумага офсетная.  
Гарнитура Таймс. Усл. печ. л. 15,11. Уч.-изд. л. 15,54. Тираж 100 экз. Зак.

Белорусский государственный университет.  
ЛИ № 02330/0494425 от 08.04.2009.  
Пр. Независимости, 4, 220030, Минск.

Отпечатано с оригинала-макета заказчика.  
Республиканское унитарное предприятие  
«Издательский центр Белорусского государственного университета».

ЛП № 02330/0494178 от 03.04.2009.  
Ул. Красноармейская, 6, 220030, Минск.