

Издания Центра проблем развития образования
Белорусского государственного университета
www.charko.narod.ru
www.edc.bsu.by

УДК 378.1 : 159.9
ББК 74.58 У59

Психологическое образование: контексты развития

Альманах № 3

[Серия «Университет в перспективе развития»](#)

Белорусский государственный университет.
Центр проблем развития образования БГУ
Под ред. М.А. Гусаковского, А.А. Полонникова.
Мн.: Технопринт, 1999. - 168 с.

Рецензенты:

Н.И. Латыш, доктор философских наук, профессор;
Г.М. Кучинский, доктор психологических наук, профессор.

ISBN 985-6582-33-4

Альманах составлен на основе докладов, сделанных специалистами в области высшего образования на методологических семинарах и научно-практических конференциях в Белорусском и Московском государственных университетах в 1998-1999-х гг.

Содержание обсуждений затрагивает проблемы целей и ценностей университетского психологического образования и способы их обеспечения как актуальные проблемы современной высшей школы в ситуации динамизации социокультурных отношений.

Данное издание предназначено для преподавателей высшей школы, ученых, аспирантов, магистрантов, слушателей курсов повышения квалификации, методистов и специалистов аппарата управления сферы образования.

СОДЕРЖАНИЕ

[Предисловие \(с. 5\)](#)

ИССЛЕДОВАНИЯ: ОТ ИДЕИ К КОНЦЕПЦИИ

[Полонников А.А. Динамика психологической реальности и процесс психологического образования \(с. 7\)](#)

[Краснова Т.И. Игровое сознание как необходимое условие погружения в практику \(с.24\)](#)

[Забирко А.А. Возможность многомерного профессионального сознания и самоопределение психолога в современной ситуации \(с. 34\)](#)

[Корбут А.М. Кризис идентичности - кризис знания - кризис образования \(с.42\)](#)

[Краснов Ю.Э. Опозиция познавательной \(естественнонаучной\) и мыследеятельностной \(психотехнической\) рациональности в психологии \(Материалы к разработке психологии как практико-ориентированной гуманитарной науки проектно-программного типа\) \(с. 55\)](#)

[Васильюк Ф.Е. От психологической практики к психотехнической теории \(с. 73 \)](#)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ: ОПЫТ И РЕФЛЕКСИЯ

[Сосланд А.И. Психотерапевтический текст \(с.83 \)](#)

[Слепович Е.С. Некоторые проблемы подготовки будущих психологов к работе с детьми, имеющими отклонения в развитии \(с.95 \)](#)

[Кремер Е.З. Вольный семинар "образование психолога" \(замысел и первый шаг работы\) \(с. 97 \)](#)

[Харин С.С., Вильтовская Я.И. Модель конструирования профессионально-личностного гештальта у студентов вузов \(с.103\)](#)

МАТЕРИАЛЫ КОНФЕРЕНЦИЙ И СЕМИНАРОВ

[Алексеев Н.Г. К проблеме содержания психологического образования. \(с.109 \)](#)

[Розин В.М. Философия образования и педагогическое знание. \(с.111 \)](#)

[Слободчиков В.И. Парадигмы развития современной психологии и образования.\(с. 120 \)](#)

ПРИЛОЖЕНИЕ

[Забирко А.А., Корбут А.М., Краснов Ю.Э., Полонников А.А. Образование психологов в современном социокультурном контексте. Контуры модели практико-ориентированного психологического образования \(с.146 \)](#)

[Забирко А.А., Корбут А.М., Кириллюк Л.Г., Краснов Ю.Э., Полонников А.А. Психологическое образование: ситуационный анализ \(опыт многопозиционной экспертизы\) \(с.154 \)](#)

[Альманах № 4](#)

***ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ МАТЕРИАЛОВ САЙТА
ССЫЛКА НА САЙТ ОБЯЗАТЕЛЬНА!***

Игровое сознание как необходимое условие погружения в практику

Краснова Татьяна Ивановна, старший научный сотрудник Центра проблем развития образования БГУ

"Проект практико-ориентированного психологического образования" предполагает разработку психолого-педагогического обеспечения особого типа взаимодействия студента с психологической Практикой [прим. 1]: особого "вхождения в" и особого "выхода из" нее, или, иными словами, особого "пребывания в ней" [10, 11]. Что значит "войти в практику" и "выйти из нее"? Каков может быть образ такого особого, как мы говорим, "пребывания в Практике"?

1. Постановка проблемы

Сегодня в деятельности психологов (как практиков, так и исследователей) достаточно широко распространен феномен "фельдшеризма" [24, 19]. Суть этого феномена состоит в том, что специалист в своей деятельности ориентируется на разнообразные методы, технологию (будь то психотехнические упражнения, либо стратегии исследования, например, экспериментальные схемы). При этом игнорируется тот факт, что эти методы обретают свою жизненность и осмысленность только при удержании стоящих за ними социокультурной и философско-антропологической плоскостей измерения той Практики, в рамках которых они и возникают. Иными словами, при таком профессиональном самоопределении выносятся за скобки тот факт, что каждая из психологических Практик есть конкретный ответ конкретного психолога или сообщества психологов на конкретный вызов своего времени и ситуации, реконструкция которых есть акт авторский и конструктивный (в смысле конструируемый). Этот ответ зависит от целого ряда условий: от полагаемого образа человека, базовых упований (термин Ф.Е. Василюка), верований автора Практики, доминирующей картины мира, парадигмы в науке того времени, в которое он живет и т.д. и т.п. Вне своего контекста этот ответ не только не может быть понят, но и способен принести существенный вред человеку, практикующему эту Практику (как самому психологу, так и потребителю его деятельности.)

Например, в этом контексте интересен анализ практики системного подхода в семейной терапии (достаточно распространенной на территории бывшего Союза), предпринятый А.Ф. Копьевым. Эта методика работы со всей семьей (в одно время и в одном месте), с его точки зрения (с которой мы солидарны), наиболее естественна для "индивидуалистической культуры" (например, американской, в рамках которой она и возникла). В этих условиях задача собрать семью вместе и запустить процессы согласования выглядит вполне оправданной. "У нас же большинство семей живет в малогабаритных квартирах... И если членов такой семьи всех вместе привести и "сбить лбами" в кабинете психотерапевта, то это... будет уже запредельным насилием для этого микросообщества. В нем и так все чрезвычайно густо переплетено и связано. Производить над этим сообществом какие-то психотерапевтические манипуляции - это резать по живому. Скорее, проблема здесь в другом - в необходимости дистанцироваться, в самосознании, саморефлексии по поводу происходящей в семье ситуации, если она содержит конфликт" [12, 110]. Конечно, с данной конкретной интерпретацией можно и не согласиться, но нельзя отмахнуться от факта наличия определенной зоны применения Практики, определяемой более широким, нежели непосредственное технологическое описание, контекстом, который выходит за рамки одной дисциплины (психологии) и заставляет рефлексировать практику как социокультурный феномен (что и пытаются делать сегодня некоторые психологи с целью экспликации оснований психологических Практик, которые до сих пор не были отрефлексированы) [2, 3].

Интересно, что если в непосредственном практиковании для психологов характерна редукция Практики к психотехническим приемам, то в области психологического образования

типична ситуация, когда она редуцируется до неких концептов, которые выдаются за теории, причем, теории этих психотехник [подробнее об этом см 16].

Таким образом, научный и психотерапевтический фельдшеризм -- симптом отсутствия подлинного вхождения в культуру психологической Практики. Иными словами, погружение в Практику предполагает реконструкцию всех ее слоев, презентацию ее как целостного феномена, а не редуцирование ее только до технологического или (что тоже важно!), концептуального (ср.: теоретического) пласта.

Пребывание (вхождение, погружение) в Практике (в рамках учебной деятельности, закладываемой в проекте), можно попытаться описать не только с позиции ее целостного удержания, но и с позиции тех внутренних усилий, которые требуются(!) от человека, чтобы осуществить это действие. Это действие позиционного выбора и самоопределения обучаемого, а точнее, погружения в определенное состояние. Оно аналогично, с нашей точки зрения, состоянию "психотерапевтического кенозиса", описанное Ф.Е. Василюком [4, 53]. Это состояние определенной аскетики "отказа от "своего" в пользу стоящей за той или иной психологической Практикой реальности. Эта аскетика предполагает способность: преодолевать "искушение увидеть во фразе слишком многое, понять целое"; выдерживать "стратегию непонимания" -- "аскетического отвержения всех поспешных пониманий, приходящих в голову и имеющих своим источником личную экзистенцию" (житейские домыслы, теоретические схемы из других практик и т.п. -- Т.К.) [4, 53].

С другой стороны, строя образ пребывания в Практике и размышляя над обеспечением процесса его рождения, для нас предельно важно "заложить" в учебную деятельность ценность развития дистанцированного отношения с ней.

В этом контексте поучителен пример опыта распространения психоанализа в Америке. Так исследования Эдит Вайскопф - Джоулсон, проведенные в начале 70-х годов, обнаружили интересный факт появления коллективного обсессивного симптома. Феноменально он выражался в том, что американский обыватель, пройдя курс психоанализа, был постоянно занят самоинтерпретацией своих мотивов во всех ситуациях, при чем осуществлял ее в языке психоанализа [23, 89]. Более того, "жертвами" одномерного видения психологической реальности (например, только как результат психоаналитического "среза") становятся не только обычные люди, потребители психологических услуг, но и сами профессионалы. "Многие профессионалы являются заложниками своей ригидности, возникшей в начале обучения" [5, 92]. Так долгое время, под влиянием психоанализа, считалось чуть ли не дурным тоном в психотерапии прямая, непосредственная работа с симптомами, ибо, следуя аксиоме этого учения, чтобы решить проблему клиента необходимо с уровня симптома уйти в глубинные структуры, иначе исцеление невозможно. Однако, на сегодняшний день в практике существует множество прецедентов, когда снятие симптома позволяет решить проблему клиента. Конечно, "традиция -- непреодолимая сила," она "может одержать вверх над образованием и даже здравым смыслом... И (сегодня -- Т.К.) молодые психотерапевты, и имеющие ученые степени часто тщательным образом поддерживают чистоту теории," то есть рассматривают подход, в котором они работают, как единственно верный, и отождествляют заложенное в нем описание реальности с самой реальностью [5, 94]. Однако, сегодня ни один психолог, если он, конечно, хочет быть адекватен времени, не может обойти факта множественности психологий и вынужден вырабатывать отношение к этой ситуации.

Эта множественность обсуждается в разных залагах: как методологическая проблема существования разных парадигм в науке (например, естественнонаучной и гуманитарной), как проблема соотношения академической и практической психологии, как проблема сосуществования разных типов Практик. Эта тема иновыражается и в проблему эклектизма в психологии, которая требует отдельного обсуждения, что выходит за рамки данной статьи. И этим далеко не исчерпываются возможности ее переформулирования. В частности, в психотерапии вопрос, какая из видов психологической помощи эффективнее, уже давно переформулирован и приобрел следующую формулу: "к-а-к-о-е лечение, к-е-м проводимое и в к-а-к-и-х у-с-л-о-в-и-я-х наиболее эффективно для э-т-о-г-о и-н-д-и-в-и-д-а с этими к-о-н-к-р-е-т-н-ы-м-и проблемами?" (выделения -- Т.К.) [24, 17]. Иными словами, сегодня достаточно распространена точка зрения, согласно которой считается, "что неэффективным будет всякий психотерапевт, который слепо следует некой предуготовленной схеме, ригидному "универсальному" терапевтическому ритуалу" [24, 20].

Итак, если пытаться найти образ того пребывания в Практике, которое закладывается в

нашем проекте, то в качестве некоторого аналога, с нашей точки зрения, можно предложить рассматривать подводное плавание. Чтобы плыть под водой, во-первых, необходимо нырнуть, то есть совершить определенные действия, во-вторых, нужно на какое-то время как бы стать рыбой, то есть перевоплотиться, проимитировать существо, действия которого наиболее адекватны для поведения под водой, (то есть в определенной, заданной рядом условий, "искусственной" среде). Чтобы плыть, приходится считаться со свойствами воды, чувствовать ее и, в-третьих, в какой-то момент, чтобы не погибнуть (и не превратиться в рыбу, а остаться человеком) необходимо вынырнуть.

Иными словами, чтобы погрузиться в Практику необходимо сконструировать ее как целое, преодолеть всяческий фельдшеризм, уйти от собственной повседневности, увидеть ее как бы "саму по себе", "не навешивать" собственных интерпретаций, попытаться помыслить и подействовать как автор данной практики. И при этом, это предполагает сохранность способности выхода из Практики, умения видеть психологическую реальность разными способами, а не только тем, который подразумевает осваиваемая в некий конкретный момент Практика.

Таким образом, наши размышления побудили нас к поиску тех условий, которые могли бы обеспечить своеобразную инициацию описанного процесса пребывания в Практике, с учетом общего замысла проекта, и специфичностью его образовательного характера.

2. Формулирование гипотезы

Проектом предполагается погружение в конкретную психологическую Практику не с целью формирования профессионала именно этой конкретной Практики, а с целью выращивания проектного мышления, способности студента к самоопределению, в конечном счете, к построению собственной Практики, которая в культурном смысле может являться инновацией, а может стать модернизацией известного, или объективно не будет новшеством, но выступит новшеством субъективным. Проектом предусматривается погружение в разные психологические Практики. Поэтому формулу освоения психологических Практик в рамках проекта можно сформулировать так: "всерьез, но как будто бы". Этой же формулой описывается феномен игры, который обнаруживает за собой знаково-символическую реальность условности (реальность "как будто"). Причем условность выступает в нескольких ипостасях. Во-первых, в учебной деятельности (в широком смысле слова) предполагается имитация профессиональной деятельности, а не собственно отработка профессиональных действий. Во-вторых, ни одна психологическая Практика, и стоящая за ней психологическая реальность не онтологизируется, не натурализируется. "Одна из классических причин методологической путаницы в теориях... состоит в тенденции к овеществлению, онтологизации теоретических конструкторов... ученые путают карту реальности с самой реальностью... съедают меню вместо обеда" [24, 10]. Иными словами, Практики должны рассматриваться как условные, то есть ограниченные определенными условиями, контекстами: аксиомами, системой верований и т.п., и в этом смысле, существующие "как будто бы". В-третьих, условность полагается и в действии раздвоения сознания: разведение "я - настоящего" и "я - игрового". Ключевым здесь становится фигура "я - играющий". И если в игровой терапии эта фигура приобретает форму -- "я - играющий - себя", в имитационно-игровом обучении -- "я - играющий - профессиональную деятельность", то в нашем проекте -- это "я - играющий - практику", но не "я - играющий - себя - в практике".

Прокомментируем вышесказанное. Суть имитационно-игрового обучения профессионалов, в самом общем виде, состоит в том, что обучающийся учится реальным профессиональным действиям в "нереальных", модельных условиях. Тот факт, что профессиональные действия реализуются (имитируются) в условных, воображаемых ситуациях позволяет квалифицировать данную стратегию обучения как игровую [18, 23-25]. Безусловно, наш проект можно отнести к разряду технологий имитационно-игрового обучения, однако, есть в нем и некоторые особенности, отличающие, или точнее -- выделяющие его. Хотя мы предполагаем в обучении имитацию конкретных профессиональных операций, но контекст, в котором они рассматриваются, не есть контекст некоей определенной целостной профессиональной деятельности, нормы которой культурно зафиксированы, а цель обучения состоит не в их освоении, а в создании предпосылок и условий для возникновения проектируемой деятельности, которая еще не выстроена, виртуальна. Играя Практику, перед обучающим не ставится цель овладения профессиональными действиями, полагаемыми технологией этой

Практики, хотя это и не исключается. Главным объектом внимания становится для нас то, что может быть извлечено из этого проигрывания для полагания собственного проекта "своей" Практики. Заметим, что при этом в учебной деятельности предполагается имитация не столько практических действий, сколько мыследействий.

Первичная рефлексия опыта практик психотерапии и психокоррекции, которые строятся на подобных механизмах проигрывания, драматизации, позволяет сделать следующие самые общие выводы. В центре указанных практик всегда стоит личность, если угодно, экзистенция человека (клиента, пациента), и задача состоит в том, чтобы инициировать спонтанность (которая есть "вольная воля", самодействующее бытие, бытие самой жизни из глубочайших ее истоков и слоев"), срежиссировать и проиграть возможность иных микролиний своей повседневности, а может быть, и жизни (по большому счету) [3, 10]. В рамках нашего проекта, где проигрываемым материалом является не ткань личной жизни субъекта, а "лоскут" профессионального бытия, центр смещается "с проблем личности на проблемы Практики". Хотя, безусловно, фигура личности, субъекта (актера, режиссера, проектировщика) не исчезает, более того, пребывание в Практике предполагает (и обеспечивается) особыми рефлексивными вставками, апеллирующими к нему, (например, в форме вопросов, касающихся органичности "примериваемой" Практики субъекту практикования).

Подведем некоторые итоги.

Итак, основная гипотеза, прорабатываемая нами на данном этапе исследования, состоит в том, что погружение в игровую реальность, игровое состояние сознания позволяет обеспечить базовые процессы обучения в рамках разрабатываемого проекта: а) особую "частичную" идентификацию ("культурное вхождение", но не "вваливание") с одной какой-то Практикой; б) защиту от полной идентификации с одной какой-то Практикой; в) рождает возможность "курсирования", "перемещения" по разным слоям практики (по разным реальностям -- феноменологической, интерпретационно - концептуальной, психотехнической, социокультурной -- как иновыражениям целостного феномена практики). Игра, с нашей точки зрения, позволяет смягчить идентификацию с одной практикой, или пройти по "границе" между конкретной практикой, как особым оформлением реальности повседневности, и последней как таковой; или между двумя осваиваемыми практиками. Иными словами, пребывание в Практике -- это навык существования "НЕСЛИЯННО-НЕРАЗДЕЛЬНО" (положение христианской догматики) в своей профессии и в своей личной жизни.

Игра в рамках разрабатываемого проекта рассматривается с двух позиций:

а) как игровая форма обучения практике, (в этом случае предполагается, что студент осваивает практику через игру, по аналогии с ребенком, осваивающим мир через игру) [15].

б) как реальность порождающая (или порождаемая) особый режим работы сознания, иными словами, инициирующая (инициируемая) игровое сознание [1; 21].

Рассмотрим подробнее вторую позицию, намечая подход к решению сформулированной выше гипотезы. Ниже мы попытаемся описать наше полагание феномена игры (с опорой на культурные традиции).

3. Феномен игры

Игра есть результат порождения иной по отношению к повседневности реальности. Игра, как писал Й. Хейзинга, это выход за рамки повседневной жизни, "перерыв повседневности". Мир игры "разворачивается наряду с повседневностью, а не внутри нее", он даже "противопоставляется" миру реальному, мир "удваивается", "разделяется" [21, 139].

Игра разворачивается на границе между реальным, подлинным, вещным, безусловным и фантазийным, мнимым, символическим, условным. Поэтому столь сложен вопрос о системообразующем основании игры, ее отличии от не - игры. Каждый раз граница устанавливается как бы вновь, уточняется, формируется, и в этом смысле оказывается "плывущей" [20, 8]. Эта "произвольность (подвижность) границы... оказывается очень важной и сильной стороной игры -- это позволяет играющему человеку... сдвигать ее, превращая "жизнь" в игру, а игру - в жизнь" [20, 8]. Как устанавливается эта граница -- вопрос очень сложный и крайне принципиальный. "Граница зависит от человека -- его отношения или еще от чего-то? На этом моменте исследования обычно прекращаются, не отвечая на вопрос -- как она, эта граница, устанавливается, считая достаточным указания на сюжет или правила игры, которые, якобы, и фиксируют эту границу. Однако уже первые методологические исследования игры показали, что игра разворачивается не в "сюжете", а по его поводу, "поверх" формальной

структуры игры" [20, 8].

Интересно, на наш взгляд, пытается отвечать на вопрос "как твориться игра?" Л.Т. Ретюнских. Она говорит: "именно игровое сознание "творит" игровой мир как особый феномен... Игра... прорывается во все иные эмпирические данности человеческой жизни, окрашивает собственными красками окружающий мир и, в этом смысле, есть играемое, которое может быть понято как объективное по отношению к единичному атомарному субъекту. Она есть некая данность, воспринимаемая нами, но НИКТО ИНОЙ КАК МЫ (выделено нами -- Т. К.) сами создаем играемый мир, т.е. саму эту данность" [21, 79]. Иными словами, "удвоение мира происходит там, где "Я" ХОЧЕТ, чтобы оно было, где "Я" создает условную, непохожую на повседневность, по-иному интерпретируемую реальность или воображаемый мир" [21, 79].

С одной стороны, может показаться, что это предельно абстрактный ответ, на вполне конкретный вопрос. Но, с другой стороны, он позволяет зафиксировать некую принципиальную "особость" игры как реальности и как понятия. Так, например, С.В. Попов относит понятие игры к классу "мирообразующих". "Этот класс понятий отличается от привычных науке субстанциональных и функциональных понятий тем, что и субстанция, и функция того объекта (явления, общественного образования), о котором идет речь, устанавливается целенаправленно (не причинно) действующим и реализующим это понятие в своей жизни человеком. Мирообразующее понятие нельзя усвоить не прожив того, о чем оно говорит" [20, 6-7].

Итак, игра есть, с одной стороны, результат "размножения" мира реальности, с другой стороны, она сама внутри неоднородна. В ней выделяется два плана (два мира, два пространства): вещный, ("настоящий") и символический (фантазийный) [6].

Отношения между этими двумя мирами достаточно сложны. Одними авторами они описываются как "удвоение", другими как "смещение". В этом вопросе мы присоединяемся к точке зрения С. Смирнова, который считает, что в игре "мир не имитируется, не удваивается, а смещается... В игре происходит выход, экстазис из вещного, видимого мира в мир знаков - символов, метафор, и через него -- в мир культуры, субстрат которого и есть пространство символов" [22, 23]. Иными словами, в игре происходит "игровая инверсия: смещение полей, доминирование в игре смыслового символического поля над вещным... Хотя играющий оперирует палкой как палкой-вещью, но смысл в нее вкладывается игровой, "лошадный" [22, 23].

Когда ребенок, играя с отцом в воинов, кусает его до боли и восклицает: "Прости, я забыл, что ты папа", то это является для нас свидетельством того, что он пребывает в игровой, символической реальности. Точнее, игровая реальность в этом случае как бы "поглощает", надстраивается над вещной реальностью. С другой стороны, это как бы "пребывание на кончике ножа" ("хождение по лезвию бритвы"), то есть не полное погружение в символический мир. Случай, когда ребенок, играя в хозяина собачки, ведет мать на поводке и вдруг, останавливаясь, фиксирует свою неловкость от ситуации, иллюстрирует как разрушается игровая реальность, когда она поглощается "настоящей" реальностью. В то же время полная идентификация с игровой реальностью вызывает разные формы психопатологии.

Игровая реальность живет и по законам условности (несерьезности) и в соответствии с ценностью подлинности. Внутри игры все серьезно, и все мысли и чувства подлинны. В этом смысле надо различать игру и игривость. "И взрослые и дети одинаково "не выносят", когда кто-либо в процессе игры начинает "баловаться", шутивно и игриво, а не "серьезно" относится к тому, что они делают" [21, 93]. В этом смысле игра -- чрезвычайно сложный бытийный феномен, который со - держит в себе "момент подлинности в рамках условного бытия" [21, 93].

Наверное, можно сказать, что игра -- это мерцающий луч, исходящий от фонаря, который держит и направляет человек, он высвечивает то одно, то другое, то включает - то выключает его. И вроде бы можно сказать, что он -- хозяин. Так ли это? Вопрос сложный, он звучал и выше (как вопрос о способе установления границы между игрой и не - игрой). Попробуем еще раз подойти к нему, может быть, из несколько иного пространства рассуждений.

4. Феномен сценической игры – как прецедент возможного решения проблемы

Умножение реальностей в игре порождает (или порождается) расслоение "я" на "себя самого" и "себя представителя" (термины С. Попова). Причем, если полагать это расслоение как акт сознательный, рефлексивный, то уместен вопрос о его контролируемости и самоконтролируемости. Человек никогда не играет в игре "целиком", рефлексивное игровое расслоение сознания, считает С. Попов, вещь принципиальная. Если полагать осознание

условности, венаходимость, отделение себя играющего от своего действия как сущность игровой позиции (роли), как считает И.Е. Берлянд, то возникает вопрос о том, что необходимо сделать человеку с собой, как изменить режим работы сознания, чтобы "попасть" в нее?

В нашем случае, чтобы не идентифицироваться с какой-то Практикой, необходимо удерживать дистанцию между "я - настоящим" и "я - играющим Практику", и в то же время, чтобы прочувствовать Практику, необходимо в нее глубоко проникнуть. Это вопрос, с нашей точки зрения, может быть переформулирован в проблему идентификации актера со своим персонажем, или, иными словами, в вопрос -- каково должно быть внутреннее состояние актера во время сценической игры?

Этот центральный вопрос актерского мастерства был зафиксирован еще Д. Дидро в его известном "Парадоксе об актере". "Абсолютная постановка вопроса Дидро звучит так: должен ли актер переживать то, что он изображает, или его игра является высшим "обезьянством", подражанием идеальному образцу?" [7, 321]. Во многом решение именно этой проблемы конституировало возникновение разных театральных систем: например, системы К. Станиславского и М. Чехова (хотя с точки зрения некоторых авторов, нельзя говорить о том, что это две принципиально различные системы) [9]. "И Станиславский, и Чехов в равной степени основным в актерском деле считали искусство перевоплощения. Но "техника" этого таинственного и малоизученного процесса виделась ими по-разному." [9].

В качестве исходной движущей силы, ведущей исполнителя к полагаемому ролью образу, Станиславский рассматривал личность самого актера, его опыт и чувства. "Идти от себя" -- такова, предлагаемая им формула реализации образа. Это значит, что актер, при работе над ролью, должен задавать себе вопросы типа "что бы я делал, если бы" оказался в предлагаемых обстоятельствах (о чем я думал в этом месте роли, какая у меня походка, какие руки, какие глаза, что я люблю в жизни и т.д.). Конечно, актер может и не иметь такого же опыта, как у разыгрываемого им персонажа, в этом смысле напрямую он не может апеллировать к себе. Тогда Станиславский предлагал двигаться по логике от простого к сложному (от наиболее близкого опыта, от "кусочков" опыта), искать некоторые аналогии в своем опыте. (Например, чтобы сыграть воровку не обязательно реально воровать, можно построить образ на другом, но близком опыте: опыте сильного желания чего-либо).

Мы от себя не можем сыграть все, что заложено в роли. Но сыграть роль, как говорил Г. Товстоногов, это значит сыграть комплекс предлагаемых обстоятельств. А в каждой роли масса обстоятельств, и можно сыграть одно, два или все -- чем больше, тем ближе к предлагаемому автором образу. В этом смысле возможен вариант, когда актер реализует "голую" игру от себя, но он не решает главного -- задачу реализации предлагаемых обстоятельств, которые и конституируют роль. Таким образом, приближение к образу -- процесс постепенный, который осуществляется через логику реконструкции поведения персонажа в предлагаемых обстоятельствах.

М. Чехов предлагал другую технологию погружения актера в образ.

Он считал, что подлинное актерское мастерство возможно тогда, когда актер отказывается от подмены образа своей собственной личностью, и вообще ход "от себя" его очень смущал. "Личные" чувства пугали его бедностью, а "выдавливание" из себя таких чувств вело, по мысли Чехова, к грубому натурализму. "Не богата душонка каждого человека в сравнении с теми образами, которые посылает иногда мир фантазии," - говорил Чехов [9]. Образ, с его точки зрения, живет своей особой жизнью (мир театра для него некая субстанция), и задача актера стать его "проводником". "Актер сначала строит свой образ исключительно в воображении, а затем старается имитировать его внутренние и внешние качества. Если в жизни мы обычно видим только внешнюю сторону поведения человека, то в искусстве надо проникнуть внутрь образа. Для такого угадывания нужно вырабатывать в себе как бы тончайшие щупальца, улавливающие жизнь. Чехов приходит к убеждению, что человек, актер, не в силах совершить это. Его дело ждать, задавая один вопрос за другим, пока образ не выступит из необозримого потустороннего пространства и не станет таким очевидным, что актер будет в состоянии его имитировать" [14, 130-131]. Вопросы к образу -- то общее исходное основание, из которого исходил и Станиславский. Однако эти вопросы в системе Чехова задаются не из пространства личного опыта, а из пространства фантазии. В этом смысле, в обеих системах субъектом творящим образ является актер, но в одном случае он апеллирует лишь к опытному, а в другом к фантазийному пространству.

Актер должен ждать пока образ станет зримым. "Задача актера в том, чтобы, не навязывая

ничего и ничего не выдумывая, он мог подглядеть, каков же тот, кого он должен воплотить" [14, 130]. Иными словами, он должен проимитировать образ созданный в воображении. Конечно, большой вопрос насколько этот созданный образ будет действительно независим от опыта личности актера. Провести строгую границу между своим и чужим опытом, наверное, возможно лишь в мыслительной, идеальной плоскости. В этом смысле мы в наших размышлениях, пройдя круг, возвращаемся к исходной фиксации в иновыражении: игра -- есть "пограничная ситуация", она порождает феномены, сообразные этой же природе (игра/неигра, свое/чужое). И тогда, возможно, вопрос о степени идентификации с ролью можно переформулировать в проблему осознанного контроля над данным процессом, и размышлять над тем, какая необходима психотехника для его обеспечения.

В этом смысле, неслучайно Михаил Чехов говорил о разных сознаниях, возникающих у актера во время игры: обыденное "я" человека, высшее "я" художника и сознание созданного артистом сценического образа. Если положить эту триаду (возможно, уточнив ее), как режимы функционирования сознания, точно промаркировать их и задать системы психологических операций обеспечивающих их деятельность, то, наверное, мы сможем более предметно говорить о системе управления ими. (Аналогом, с нашей точки зрения, здесь может выступить практика работы терапевта с контрпереносами).

Подводя итоги, хотелось бы отметить, что все приводимые выше рассуждения, это первая робкая попытка подойти к теме игры и поставить проблему игрового сознания. Однако, мы старались маркировать по ходу изложения принципиальные для нас моменты, которые, с нашей точки зрения, должны дальше конкретизироваться, уточняться и дооформляться. Заканчивая статью, мы хотели бы зафиксировать те вопросы (они были выделены при обсуждении текста коллективом разработчиков проекта), которые вытекают из вышеизложенного и требует своего прояснения:

1. Какие конкретные игровые психологические механизмы, феномены позволяют пройти по границе между реальностями Практики и повседневности?

2. Как соотносятся проектное и игровое сознание? Если описывать детскую игру как ситуацию наличия образа и отсутствия предлагаемых обстоятельств, а сценическую игру (по системе Станиславского) как ситуацию отсутствия образа и наличия предлагаемых обстоятельств, то можно ли первое рассматривать как прототип погружения в чужую Практику, а второе -- как прототип конструирования своего Проекта? (Идея такого рассмотрения предложена А.А. Забирко.)

3. Что это за особая активность игрового режима функционирования сознания?

4. И, все таки, игра смещает или сменяет "настоящую" реальность?

Примечание

1. Психологическая Практика -- это целостная историческая социокультурная организованность психологического знания, мышления и деятельности, обеспечивающая воспроизводство определенной антропологии, субъективности, сознания, одним словом, психологической реальности. В случаях, когда в тексте апеллируется к такому значению понятия, слово будет писаться с большой буквы -- Практика. При обычном употреблении этого понятия оно будет нами писаться со строчной буквы -- практика.

Литература

1. Берлянд И.Е. Игра как феномен сознания. Кемерово: "АЛЕФ" гуманитарный Центр, 1992. - 96с.

2. Братусь Б.С. К проблеме человека в психологии // Вопросы психологии. 1997, N 5, с.3-20.

3. Василюк Ф.Е. На путях к синергичной психотерапии // Московский психотерапевтический журнал. 1997, N 2, с.5-25.

4. Василюк Ф.Е. Семиотика психотерапевтической ситуации // Московский психотерапевтический журнал. 1996, N 4, с.48-69.

5. Волберг Льюис. Эволюция психотерапии: тенденции развития / Эволюция психотерапии. М., Независимая фирма "Класс", в 4 томах. 1998.с.89-104.

6. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. N6. с.62-76.

7. Выготский Л.С. К вопросу о психологии творчества актера / Собрание сочинений: В 6 т.

Т.6 Научное наследство.-М.:Педагогика,-1984.- с.319-328.

8. Громов В.А. Михаил Чехов. Серия "Жизнь в искусстве". М.: Изд-во "Искусство". М., 1970. с.215.

9. Ефремов О. Возвращение Михаила Чехова //Советская культура. от 23.8.86.

10. Забирко А.А., Корбут А.М., Краснов Ю.Э., Полонников А.А. Построение студентом собственного профессионального проекта как задача психологического образования // Развитие психологии личности и педагогических проблем социальной психологии. Материалы республиканской научно-практической конференции 7-8 апреля 1998 г..-Мн.: БГПУ им. М. Танка, 1998.-191-195 с. (6 маш. стр.)

11. Забирко А.А., Корбут А.М., Краснова Т.И., Краснов Ю.Э., Полонников А.А. Структура учебного предмета "ПРАКТИКА" как единицы психологического образования // Актуальные педагогические проблемы социальной психологии развития. Материалы международной научно-практической конференции 25-26 ноября 1998 г.--Мн.: БГПУ им. М. Танка, 1998 (5 маш. стр., в печати).

12. Интервью с А.Ф Копьевым //Журнал практического психолога, 2, 1998, с.104-121

13. Киппер Д. Клинические ролевые игры и психодрама. - М.: Независимая фирма класс.-1993.-224с.

14. Кнебель М.О. Вся жизнь. М.: Всероссийское театральное общество.1967.с.585

15. Краснов Ю.Э. Технология обучения в имитационно - деятельностной форме.-Мн.:НИО.-1998.-79с.

16. Краснова Т.И. Целостность теории и практики в психологии // Мировоззрение и наука на рубеже третьего тысячелетия. Материалы республиканской научно-практической конференции 17-18 ноября 1998г. Брест. 1998.(в печати)

17. Лазарус Арнольд А.О техническом эклектизме / Эволюция психотерапии. М., Независимая фирма "Класс", в 4 томах. 1998. Т 2, с.330-346

18. Неверкович С.Д. Игровые методы подготовки кадров: Учеб.пособ./Под ред. В.В.Давыдова.--М.: Высш. шк., 1995. --207 с.

19. Орестов Р.О., Фролов Ю.И. К построению концепции профессиональной переподготовки практических психологов для социальных систем // Развивающаяся психология -- основа гуманизации образования. Материалы Первой Всероссийской научно-методической конференции 19-21 марта 1998 г./Под ред. В.Я. Ляудис, Н.Н. Корж. --М.: Российское психологическое общество, 1998.-78с.171-172

20. Попов С. Организационно - деятельностные игры: мышление в "зоне риска" //Кентавр.№3, 1994, с.2-33

21. Ретюнских Л.Т. Игра как она есть или онтология игры. --М.: МПГУ, Липецк - Липецкое издательство Госкомпечати РФ,1997.-151с.

22. Смирнов С. Философия игры (пролегомены к построению онтологии игры) // Кентавр. №2, 1995, с.20-28.

23. Франкл В. Человек в поисках смысла. -- М.: Прогресс, 1990, с.367

24. Цапкин В.Н. Единство и многообразие психотерапевтического опыта // Московский психотерапевтический журнал. 1992, №2. с.10]

25. Щедровицкий Г.П. Игра и детское общество // Дошкольное воспитание. 1964.№4

26. Эльконин Д.Б. Проблемы психологии игры // Избранные психологические труды.-М.:Педагогика,-1989.-306-362.

