

УДК 159.923.35(37)

Двойная потеря: возможный результат специфики взаимодействия аффекта и интеллекта

Е. С. Слепович, доктор психологических наук, профессор

Т. И. Гаврилко, кандидат психологических наук, доцент

Статья представляет собой попытку разобраться в ситуации неудачной трансляции психологической авторской практики. Обсуждается необходимость диалога аффекта и интеллекта для полноценного процесса обучения. Описывается нарастание специфики познавательной сферы человека при рассогласованной работе аффекта и интеллекта с прерогативой интеллектуальной стороны познания.

Double loss: a possible result of the specific interaction between affect and intelligence

E. Slepovich, PhD in Psychology, Professor

T. Gavrilko, PhD in Psychology, Associate Professor

The article presents an attempt of understanding the situation of unsuccessful translation of the psychological author's practice. The necessity of dialogue between affect and intelligence for high-grade process of training is discussed. An increasing specificity of human cognitive sphere in the situation of the mismatched activity between affect and intelligence with a prevailing role of the intellectual participation in the cognition is described.

Qui nisi sunt veri, ratio quoque falsa sit omnis.

Если чувства будут не истинны,

то и весь наш разум окажется ложным.

Лукреций, «О природе вещей» IV, 486

Важнейшей сферой нашей профессиональной жизни является практика работы в области специальной психологии, а также подготовка специалистов для поддержания и развития данной практики.

В качестве теоретического основания практики работы с аномальным ребенком мы рассматриваем культурно-историческую концепцию Л. С. Выготского. Культурно-историческая теория Выготского была положена нами не только как основание психологической работы с детьми, имеющими отклонения в развитии, но и как ведущая теория, опосредующая процесс трансляции данной авторской практики [1]. Одним из наиболее важных понятий данной теоретической концепции является понятие «зона ближайшего развития». Как психологическая работа с ребенком, опирающаяся на понятие «зона ближайшего развития», так и процесс трансляции данной психологической практики является «субъект-субъектным» взаимодействием. Мы полагаем, что можно говорить о создании в процессе трансляции практики совместной зоны ближайшего развития носителя практики и того, кто ее осваивает*. Только

в этом случае возможна передача и развитие психологической практики как живой динамической системы.

В этом отношении нам близки взгляды, представленные в работах В. П. Зинченко, который рассматривает полноценную передачу знаний как личностный путь *от человека к человеку, от учителя к ученику* [2, с. 265]. «Многие ведущие научные школы формировались в атмосфере доверительного дружеского общения с учителями, обладавшими незаурядным научным и педагогическим дарованием. Личностное общение позволяет „соприкоснуться“ не только знаниям, но и личностно-присвоенным ценностям общающихся. Такое общение составляет ничем не восполнимую сторону взращивания специалистов высокого уровня, поскольку в обмене мнениями с учителем происходит усвоение глубинных культурных постулатов данной дисциплины, преломленных через личностное знание. Они, как правило, не содержатся в явном виде ни в учебниках, ни в научных статьях, а лишь проглядывают между строк и могут быть освоены в совместной исследовательской деятельности, в обсуждении проблемных областей, в, казалось бы, непритязательных беседах о жизни, во всем том, что обычно, не задумываясь о его сути, называют передачей опыта» [2, с. 260].

* В дальнейшем для краткости мы будем называть субъекта-носителя практики — учителем, а субъекта, осваивающего практику, — учеником.

Создание общей зоны ближайшего развития ученика и учителя представляет собой длительный процесс. Ее наличие выявляется не только и не столько на первом впечатлении, первичной оценке учителем возможностей и перспектив ученика, в которых в лучшем случае фиксируется уровень актуального развития студента, сколько на процессе длительного взаимодействия учителя и ученика. Действительно, совместная зона ближайшего развития учителя и ученика выстраивается постепенно, и в начале пути нет окончательной уверенности в ее удачном строительстве. В. П. Зинченко отмечает, что «история лучших научных школ, достигших своего полноценного продолжения, означает следующее. Чтобы добиться единства образа мира у ученика, учитель обязан каждый раз *открывать мир вместе* с ним, начиная совместные движения с самого начала. Проживать последовательность индивидуальных открытий параллельно с учеником, постоянно находясь, может быть, на полшага впереди него. Не преподавать предмет, а каждый раз строить его заново и *совместно*. Только в этом случае учитель может надеяться на успех» [2, с. 266–267].

Мы проанализировали случаи неудачного, искаженного усвоения личностно значимых знаний некоторыми из тех студентов, которые выбрали более глубокое изучение нашей авторской практики. Пересматривая ретроспективно неудачные случаи подготовки ученика, мы пытались найти ответ на вопрос: «где и что было неверным», почему Встречи, совместного строительства не случилось? Была ли возможность создания этой зоны? На основании этого анализа мы пришли к выводу о том, что «сбой» происходил на этапе построения *совместности*, как тончайшей ткани взаимопонимания, где возникают потенциалы роста ученика и учителя.

Первоначально в возможной зоне ближайшего развития некоторых студентов, которые выразили желание более глубоко изучить наш курс, привлекали не только высокий уровень интеллекта, но ряд качеств интеллекта, которые связаны с определенными трудно рефлекслируемыми личностными образованиями. Их можно обозначить как стремление к системности знаний, увлеченность научными проблемами, отношение к решаемой научной проблеме как к игре, способность свободно чувствовать себя в задаче, расширять ее для получения более интересного результата и видения системных отношений, т. е. привлекала своего рода интеллектуальная свобода, которую показывали эти студенты.

Однако уже в самом начале обучения обращало на себя внимание противоречие между demonstra-

цией студентом активного желания работать именно с этим учителем и обучаться именно его авторской практике, с одной стороны, и отсутствием внимания к индивидуальным особенностям учителя и специфике его авторской практики, с другой стороны. Озадачивало отсутствие у студента стремления к совместности, создавалось неясное ощущение того, что «человек работает на себя» (индивидуализм), активная внешняя деловитость, смутное ощущение учителя, что он полезен, и поэтому «его берут в оборот». Студент ориентировался на информацию, с ней считался, но не чувствовалось настроенности на выстраивание общего ценностно-смыслового поля помощи аномальному ребенку, отношения к нему как к равному. При этом общее с учителем ценностно-смысловое поле проговаривалось, однако возникало неясное ощущение того, что студент просто употребляет эти слова, декларирует выстраданные учителем ценности, не пытаясь в действительности понять их, освоить, пережить.

Вместе с тем всегда оставалась надежда на постепенное изменение, ведь не всякий заинтересованный студент становится учеником, смысловое поле выстраивается не сразу, и нет уверенности, что это поле выстроится, однако надо пробовать. Возможность построения этой совместности предполагается через доверительное рассмотрение проблемных ситуаций из личной и профессиональной жизни, через вверение активности ученику в решении насущных вопросов, появляющихся в обыденной жизни. Однако дальнейшая реальность жизни высветила, что если на словах создавался пафос совместности («мой учитель», «общая научная школа», «мы друзья, коллеги» и т. п.), то на уровне поведения, целенаправленной деятельности можно было говорить даже об отрицании совместности. Это проявлялось, например, как пассивность при оказании взаимопомощи, когда помощь учителя воспринималась как обязательная, в то время как ученик указывал на недостаток времени, желания, возможностей при необходимости помощи учителю. Показателем такого отрицания совместности может служить также стремление обсуждать с учителем и сотоварищами только свои идеи, научные и жизненные проблемы, относясь равнодушно, а иногда пренебрежительно и свысока к ситуациям научной и обыденной жизни других участников данного научного сообщества. Подобные факты систематически повторялись и стали рассматриваться нами как своего рода одностороннее, монологичное устройство сознания студента.

Тяжело переживая отсутствие понимания, совместности, мы заметили, что можно описать и

проанализировать определенные внутренние психологические условия, препятствующие созданию поля совместности. Таким образом, мы попытались развести реальность поступка личности, что относится к сфере этического, и реальность внутренней психологической почвы этого поступка.

В качестве одного из условий, препятствующих созданию поля совместности, на наш взгляд, можно рассматривать специфику взаимодействия в сознании человека аффективных и интеллектуальных структур, при котором большее внимание обращается на активность интеллекта, а также мировоззренческая установка на то, что получение настоящих знаний о действительности признается в первую очередь за мышлением. При такой привилегии интеллектуальной эмоции недооцениваются, их голос считается в познании действительности в лучшем случае второстепенным (лишь как некоторый компонент мыслительного процесса), а в худшем случае несущественным, а иногда и лишним.

Вместе с тем существеннейшая доля ответственности за появление совместности во взаимодействии людей лежит именно на эмоционально-чувственной сфере. Объединяющая сила радости, улыбки, плача, горя, тоски и даже скуки имеет колоссальное значение в нашей жизни. Кроме того, эмоции, отражая и оценивая окружающий мир, а также внутренний мир человека, не просто способствуют процессу познания, а сами активно принимают участие в этом процессе, имеют свою собственную позицию в познании. Это положение рассматривается как в теоретических разработках классиков отечественной психологической мысли Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, Л. М. Веккера и др. [3–5], так и в экспериментальных исследованиях, посвященных изучению специфики познания окружающего мира человеком. Тот факт, что конкретная эмоционально-чувственная сторона познания имеет глубинную связь с поиском и удержанием смысловых ориентиров познания, экспериментально зафиксирован в работах Е. Ю. Артемьевой, А. В. Запорожца, В. Ф. Петренко, О. К. Тихомирова и И. А. Васильева и др. [6–8, 13]. Однако с другой стороны, последовательное усложнение системной организации интеллектуальной сферы является психологическим основанием для более сложного устройства эмоциональной сферы, что позволяет выявлять смыслы более высокого уровня. Таким образом, полноценный процесс познания нуждается во взаимодействии, в диалоге аффекта и интеллекта, как согласованной работе двух глаз для видения объемности мира, его глубины, важных деталей, сохранения целостности и т. д.

По нашим наблюдениям, характерная для некоторых студентов личностная установка на привилегию интеллекта в познании мира, уход от диалога с эмоционально-чувственными образованиями может приводить к нарастанию специфики их познавательной сферы. Мышление, обладая отчетливой технологичностью, в процессе познания может утверждать свое превосходство, уходить от диалога с эмоциональной сферой, тем самым упрощая процесс познания, лишая его глубины и осмысленности. На первый план может выходить трезвость, практичность, отстраненность, характерная для мыслительной стороны познания. При необходимости поиска смысла проблемной ситуации часто происходит фиксация на внешних обстоятельствах, соответственно смысл пытаются обнаружить, образно говоря, там, где светло и удобно искать, а не там, где он действительно потерян. Соответственно, находится удобный смысл, который адекватен только некоторой упрощенной, ограниченной ситуации. К сожалению, по верному замечанию Г. К. Честертона, «мышление, предоставленное самому себе, не остается здоровым. Оно становится слишком примитивным, чтобы быть здоровым» [9, с. 323–324]. Технологичность интеллекта предоставляет успешность в достижении близких очевидных целей, но не дает возможности адекватного прогноза более сложного будущего, в которое могут включаться новые обстоятельства, особенно связанные с реальностью социальных отношений [10].

Особенно ярко и отчетливо специфика познавательной сферы проявляется в неумении видеть, выделять важнейшие детали из области конкретного, единичного, уникального, а также и работать с этими деталями в дальнейшем. Может быть, в рамках другой научной школы, где нет такой плотной стяжки эмоционального, смыслового и интеллектуального компонентов, не возникало бы столь острой проблемы качественной подготовки ученика. В практике нашей научной школы знание рассматривается не как «гиперсерьезная» самодостаточная цель, а как средство помощи ребенку. Это деятельность в области познания, как понимание «живого» знания, приносящего восхищение и радость. Всегда большую ценность представляет именно «улыбчивость» знания, детская радость открытия, а не заикливание на технологичности получения научного результата. Наша авторская практика нуждается в тонкой работе с индивидуальной ситуацией каждого конкретного ребенка. Необходимые теоретические, обобщенные знания в области специальной психологии требуют воплощения в практике взаимодействия с аномальным ребенком. Таким образом, наруше-

ние диалога аффективных и интеллектуальных структур у студента начинает отчетливо проявляться и затруднять его адекватное овладение практикой работы с аномальными детьми.

В психологической практике работы с ребенком ведущую роль играет умение построить диалог, оказаться в общем поле с ребенком, таким образом настроиться и затем построить совместность. На этом этапе можно обратить внимание на **особенности речи** студентов, имеющих трудности взаимодействия эмоциональных и мыслительных структур. Во-первых, игнорируются и не понимаются экстралингвистические компоненты речи (как чужой, так и собственной). Интонация, темп речи, мимическое сопровождение высказываний ребенка не выявляются и не учитываются студентом в должной мере, соответственно не учитывается и эмоциональное состояние ребенка, от которого во многом зависит дальнейший ход психологического обследования. Обращает на себя внимание невозможность и нежелание таких студентов отнестись к своей собственной интонации критически. Нередко тон, которым студент разговаривает с ребенком, высокомерен, подчеркивает превосходящую позицию взрослого. Это не только затрудняет совместную коммуникацию, но и оказывает разрушительное воздействие на некоторые сознательные попытки выстроить совместное смысловое поле, которые являются скорее стремлением перетянуть ребенка в свое поле. Во-вторых, любопытным, на наш взгляд, является то, что отсутствие реального эмоционального содержания замещается фальшивым пафосом, неподходящим ситуации, который выглядит как «надуманная», неискренняя эмоциональность. Таким образом, не отслеживается, не удерживается эмоциональная поддержка взаимодействия с ребенком. Обесценивается ситуация личностной заинтересованности, на первый план выходит связанность ребенка и взрослого внешними заданиями, которые по прагматическому интересу взрослого ребенок должен решить, но без учета того, захочет ли ребенок их решать. Это ведет к созданию студентом только собственного удобного, комфортного эгоцентрического поля, в котором нет места живому ребенку, есть только некая модель ребенка, которая должна действовать определенным образом.

Отмечая **особенности восприятия**, можно сказать, что при чрезмерной активности интеллекта студентов и настроенности на мыслительное познание реальности они умеют выделять множество деталей, однако видят их рядоположными, затрудняются в выявлении иерархии признаков материала в определенном, конкретном контек-

сте. Целостность торопливо разбирается на детали, и далее целое не подразумевается, не удерживается уникальность сочетания данных свойств, а происходит обобщение в некоторую известную им схему. Таким образом, не удерживается уникальный целостный образ ребенка. Возникает опасность искаженного восприятия особенностей ребенка для встраивания в общую схему нарушений. В то время как необходимо из имеющихся конкретных симптомов выделить индивидуальную, неповторимую картину жизни ребенка, в которой проявляются определенные проблемы, а может быть и наоборот — за явно выступающими проблемами обнаруживается скрытая линия нормального развития. Это возможно при сохранении целостности, удерживании тайны, постоянном уточнении картины, но ни в коем случае не упрощении чрезмерным анализом и неадекватным синтезом.

Рассмотрение истории развития ребенка необходимо для уточнения его состояния на момент обследования, а также прогноза его дальнейшего развития, поэтому для нашей авторской практики особенно важно разбираться в семейной истории при оказании помощи ребенку с нарушениями в развитии. Здесь проявляется специфичность **памяти** студентов, имеющих недостаток взаимодействия аффективных и интеллектуальных структур. Особенности памяти проявляются как способность к аккумуляции множества фактов, однако при этом обнаруживаются трудности выделения и запоминания внутренней логики истории, трудности акцентирования наиболее существенных исторических фактов. Таким образом, историчность, по сути, подменяется хронологией событий, в которой студент очень успешен и что становится его гордостью. Однако он не выдерживает историческую перспективу «вчера—сегодня—завтра», «прошлое—настоящее—будущее», приоритет отдает настоящему, текущему моменту и некоторому придуманному будущему, которое чаще всего несет прагматический и стереотипный характер. «Настоящему, чтобы обернуться будущим, требуется вчера», — заметил Иосиф Бродский [11]. К сожалению, отмечается непонимание студентом качественных изменений по ходу развертывания истории. Часто запоминаемый материал студентом используется не для построения будущего, а работает только на оправдание настоящего, вписывание его в определенный теоретический конструкт, что становится возможным за счет смещения смысловых акцентов.

Появляющаяся **специфика мышления** связана с недостаточным учетом чувственной стороны образов и преувеличением роли их формальных, рациональных характеристик. Это приводит к ис-

кажению или нарушению целостности образов, являющихся основой и материалом для мыслительных операций. Это отмечается, например, при подборе диагностических приемов. Студент не старается как можно более полно понять, какая психологическая реальность выявляется с помощью тех или иных приемов, а делает акцент на знании уже готовых обобщенных теоретических схем данных методик. То есть предпочтение отдается информационному, вербальному, внешнему знанию, которым легко манипулировать, а не знанию, требующему освоения, вращивания, погружения в глубину. Обесценивается, игнорируется, нивелируется субъектная, личностная сторона знаний, наблюдается даже враждебное, отрицающее отношение к этой стороне знаний. Так, когда учитель обращает внимание на то, что диагностические методики подбираются также с учетом индивидуальных, личностных особенностей психолога, работающего с ребенком, то это замечание не рассматривается как серьезное, требующее специального продумывания. Вместо этого студент, не задумываясь, калькирует проводимое учителем психологическое обследование ребенка, без понимания того, что и психолог другой, и дети разные. Кроме того, не замечается, что комплект методик по-разному предъявляется для разных детей. Ведь целью применения диагностических методик является не жестко фиксированный результат, а процесс их выполнения ребенком, и только в этом случае становится возможным адекватное представление о психическом развитии ребенка. В противном случае возникает опасность стереотипного, надуманного и, соответственно, искаженного взгляда на ребенка и его развитие.

При осмыслении данных, полученных в ходе работы с ребенком, у студентов, имеющих недостаточность взаимодействия эмоциональных и интеллектуальных структур, отмечается неумение отказаться от поспешного решения, торопливого обобщения, редуцирующего уникальную ситуацию. Снова можно отметить не просто неумение, но и активное нежелание учитывать тонкости и важные мелочи контекста. Студент хочет решить проблему сразу в общем виде, «в принципе». Однако, как отмечает М. М. Пришвин, «„принципы“ лишены лица и равнодушны к лицам, обобщение убивает неповторимое, оно для него „случайно“» (цит. по [12, с. 81]). Для нашей авторской практики конкретность индивидуального не менее значима, чем общие закономерности. Поэтому при осмыслении получаемых с помощью методик данных бывает немаловажным оказаться в ситуации неопределенности, замереть, почувствовать необходимость изменения привычной логи-

ки размышления. Здесь на первый план выходит обобщение не столько по формальным законам логики, сколько с опорой на смысловые точки, которые фиксируются именно эмоционально. Но, к сожалению, при нарушении диалога мыслительных и эмоциональных структур, при недостаточном учете эмоционально-чувственной стороны познания происходит пропуск при обобщении именно этих, не формальных, а «жизненных единиц» [12, с. 71]. В связи с этим возникает серьезная путаница: отдельной детали может придаваться статус целостности, или же она начинает рассматриваться как часть другой целостности, т. е. студент без сомнений начинает вписывать ее в удобный интеллектуальный конструкт из своего опыта. Таким образом происходит своего рода подмена гибкости восприятия. Однако проявление такого рода неоправданной интеллектуальной свободы рассматривается самим студентом как творчество. Но, как отмечает В. П. Зинченко, «именно в пристрастности интеллекта, которую часто называют единством аффекта и интеллекта, коренится его творческий потенциал, позволяющий решать задачу нетрадиционно или даже вовсе ее снимать, поставив новую задачу» [2, с. 244].

В психологии есть вещи, которые трудно описываются в строгом понятийном аппарате, требуют ввести образ юмористический, литературный, художественный и т. п. Действительно, В. Ф. Петренко экспериментально показал, что «высокоэмоциональные или личностно значимые понятия имеют тенденцию порождать целые куски синонимичных слоев, отличающихся смысловыми нюансами (юмор, слэнг)» [13, с. 116]. Любопытно, что студент, отдающий приоритет строго мыслительному познанию, не понимает этих сравнений, не чувствует их глубинного смысла, а рассматривает их как покушение на научные знания, проявление непрофессионализма.

И как особую характеристику специфики мышления, утверждающего свою прерогативу, также можно отметить недостаточную его критичность. Это мы связываем с активным нежеланием осознать и переживать неудачи, которые вызывают тягостные эмоциональные переживания и требуют внутренней душевной работы, а именно диалогического взаимодействия эмоционального переживания и интеллектуального размышления. Вместо этого происходит замена самокритики критикой внешних обстоятельств, обвинением других людей и т. п.

Почему мы говорим о двойной потере? При отсутствии диалога теряют обе стороны. Аффективно-эмоциональная сфера не имеет опоры для дальнейшего развития, поскольку, как отмечает

С. Л. Рубинштейн, «переход от примитивных аффектов и ощущений к высшим чувствам связан с развитием интеллектуальной сферы и взаимопроникновением интеллектуального и эмоционального...» [4, с. 576]. В свою очередь интеллектуально-мыслительная сфера теряет необходимую целостность, глубину и адекватные смысловые координаты познания.

Что касается нашей научной школы, то мы также переживаем своего рода двойную потерю. Одна из потерь — это потеря с нашей стороны: потерянная или так и не обретенная радость совместно пройденного пути в науке, боль за напрасно потраченные силы, потеря отдельного научного направления, которое могло бы быть тщательно и качественно разработано.

Но есть и другая потеря — и эта потеря со стороны несостоявшегося ученика: это недостаточность знаний, в которых не поняты смыслы, смещены акценты, выброшены нюансы, неполное раскрытие его интеллектуальных и личностных потенциалов, нарушение адекватных научных и человеческих взаимоотношений.

Список цитированных источников

1. Слепович, Е. С. Психология ребенка с аномальным развитием как практика психологии Выготского: подходы к построению и трансляции / Е. С. Слепович, Т. И. Гаврилко, А. М. Поляков // Психологическая прак-

тика: проблемы и перспективы: сб. науч. тр. / под ред. Г. М. Кучинского. — Минск, 2002.

2. Зинченко, В. П. Человек развивающийся. Очерки российской психологии / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. — М., 1994.

3. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. — М., 1982. — Т. 2: Проблемы общей психологии.

4. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб., 1999.

5. Веккер, Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов / Л. М. Веккер. — М., 1998.

6. Артемьева, Е. Ю. Психология субъективной семантики / Е. Ю. Артемьева. — М., 1980.

7. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды: в 2 т. / А. В. Запорожец. — М., 1986.

8. Тихомиров, О. К. Эмоции и невербализованный смысл / О. К. Тихомиров // Психология мышления. — М., 2002.

9. Честертон, Г. К. Вечный человек / Г. К. Честертон. — М., 2003.

10. Пригожин, И. Философия нестабильности / И. Пригожин // Вопр. философии. — 1991. — № 6.

11. Бродский, И. Письмо к Горацию / И. Бродский. — М., 1998.

12. Флоренская, Т. А. Диалог в практической психологии / Т. А. Флоренская. — М., 1991.

13. Петренко, В. Ф. Введение в экспериментальную психосемантику: исследование форм репрезентации в обыденном сознании / В. Ф. Петренко. — М., 1983.

Дата поступления статьи в редакцию: 20.03.2009 г.