

БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

А. М. ПОЛЯКОВ

СУБЪЕКТ И СИМВОЛ

**МИНСК
БГУ
2014**

УДК 159.922
ББК 88.2
П54

Рекомендовано советом
факультета философии и социальных наук
30 мая 2013 г., протокол № 8

Рецензенты:
доктор психологических наук *Н. Т. Ерчак*;
доктор психологических наук *И. А. Фурманов*

Поляков, А. М.
П54 **Субъект и символ / А. М. Поляков.** – Минск : БГУ, 2014. –
255 с. : илл.
ISBN 978-985-518-985-6.

В монографии представлен опыт теоретических и эмпирических исследований автора по темам, связанным со становлением культурного субъекта. Развитие субъектности рассматривается в контексте построения отношений человека с миром и работой духовного слоя сознания. Особое значение придается символическим формам культуры, выступающим в роли медиаторов субъект-субъектных отношений. Дан сравнительный анализ символов и знаков. Описаны структура символической функции, закономерности нормального и аномально-го ее развития, взаимосвязи с различными психическими функциями.

Исследование выполнено при поддержке Белорусского Республиканского Фонда фундаментальных исследований (№ г/р 20101559).

УДК 159.922
ББК 88.2

ISBN 978-985-518-985-6

© Поляков А. М., 2014
© БГУ, 2014

ПРЕДИСЛОВИЕ

Противопоставление человека среде, объектам окружающего мира приводит к тому, что его осмысленная активность сводится к предметной деятельности и предопределяется свойствами среды. Та сфера активности, которая в прямом значении слова не является предметной, выносится за скобки научного познания. В самом широком смысле эту сферу можно назвать духовной. Такую духовную активность человека психология, как правило, стремится либо вынести за рамки своих исследований, либо редуцировать к более простым и логически объяснимым феноменам. На психологическом уровне она проявляется в таких областях, как субъект-субъектные отношения, отношения с другим Я, имярек, создание замыслов, целеобразование и воображение, понимание позиции другого человека, поисковая активность и многое другое. Все эти области осмысленной активности человека отличаются отсутствием направленности на некоторый предмет, так как либо этот предмет еще не определен, либо он постоянно изменяется, либо речь идет о том, что на другом полюсе находится не предмет, а живой субъект. Сведение последнего к объектной реальности и наделение его объектными характеристиками психологически (а иногда и физически) «убивает» его. Даже простое общение с другим человеком нельзя без определенных последствий свести к взаимодействию с ним как с телесным или социальным объектом, исключая его духовную сущность и редуцируя до социальной роли, функции, программы поведения, психического образа, типа личности. Если такая редукция происходит, то исчезает другое Я, живое лицо и душа. Вероятно, сохранение и рост собственной души возможны лишь в том случае, если для человека существует другая душа. Чтобы избежать психологической редукции человека к объектной реальности, необходимо описать духовную активность субъекта, понять роль сознания в ее осуществлении и изучить закономерности развития.

Особые формы непредметной или допредметной активности предполагают и особую форму ее представленности в сознании. Для

этого необходимо не категориальное познание и четкие определения, а «живое» знание. Эту форму В. П. Зинченко соотносит с работой духовного слоя сознания. Взаимодействие с живым уникальным субъектом, с одушевленной, а не объективной реальностью требует применения сознанием особых культурных «инструментов». Идея специфичности культурных «орудий», применяемых для этих целей человеком, неоднократно обсуждалась философами и психологами. Особая роль здесь отводится символу как материальному воплощению духовной реальности и отношений человека.

На исследования меня вдохновили идеи и труды Павла Александровича Флоренского, Алексея Алексеевича Ухтомского, Владимира Петровича Зинченко, Алексея Николаевича Леонтьева, Бориса Сергеевича Братуся, Александра Романовича Лурии, Оливера Сакса. В их работах особенно ярко представлено стремление «одушевить» и «очеловечить» научное знание, привести в него живого человека.

Мне хочется выразить благодарность студентам и магистрантам, вместе с которыми я проводил эмпирические исследования, как описанные в данной книге, так и не вошедшие в нее, но повлиявшие на мое понимание изучаемых проблем: Гончар Анне, Потачиц Марии, Литвин Дарье, Козодой Ольге, Токаревской Екатерине, Купцовой Анастасии.

Я благодарен моим друзьям и коллегам – Синице Татьяне и Навицкой Виктории – за поддержку и обсуждение некоторых моих идей, Корчаловой Наталье за помощь при подготовке к изданию.

Наибольшую признательность я выражаю моему другу и учителю профессору Елене Самойловне Слепович, без которой эта работа не состоялась бы, так как именно наше общение послужило основанием для понимания изучаемой реальности. Ей я посвящаю эту книгу.

ВВЕДЕНИЕ

Проблему сознания пытаются решить различными путями. Один путь – это противопоставление его бессознательному – представлен в психодинамическом подходе и отчасти в когнитивной психологии. В этом смысле осознать – значит отрефлексировать свой опыт. Такой путь может быть полезен для *объяснения* некоторых особенностей поведения и мотивации человека. Второй путь – поиски коррелятов функционирования сознания в активности различных структур мозга. Сознание в этом случае – это функция мозга. Такой способ помогает ответить на некоторые вопросы, связанные с изменениями деятельности сознания при изменении функционирования мозга. Однако оба указанных подхода, как отмечает М. Велманс [24], представляют проблему сознания как бы с позиции третьего лица, с позиции стороннего наблюдателя, пытающегося *объяснить* его работу. Они не позволяют понять, как переживания становятся личными и как появляется «чувство Я», как человек приходит к пониманию того, что он является активным субъектом, хотя бы отчасти определяющим свою жизнь и несущим за нее ответственность.

Потребность определить сущность и природу сознания, на наш взгляд, связана с вопросами, которые ставит человек от первого лица как субъект сознания. Если мы зададимся вопросом, зачем нужно осознавать нечто, то очевидным является следующий ответ. Это необходимо либо для того, чтобы установить и поддерживать связь с другим сознанием (точнее, сознанием Другого) – его понять, принять, сообщить что-то, повлиять на него и др., либо осмысленно регулировать собственную деятельность. В последнем случае речь идет о свободе воли и ответственности. Человек несет ответственность лишь за то, что он способен осознать. Однако проблема ответственности – частный случай первой проблемы, проблемы соотношения сознания одного субъекта с сознанием другого, так как ответственность мы можем нести только перед кем-то (способность дать ответ). Иными словами, осознать нечто – значит определить образ действия (взаимодействия) и отношений (взаимоотношений).

Таким образом, природу сознания следует искать не внутри изолированного субъекта, его психики или мозговой активности, а в интерсубъектном пространстве. Такая традиция изучения сознания сложилась в отечественной психологии в трудах Л. С. Выготского, Г. Г. Шпета, М. М. Бахтина, А. Н. Леонтьева, В. П. Зинченко и др. Сознание – это то, что одновременно и соединяет, и разделяет людей. Ключевой вопрос – это вопрос о том, как становится возможным проникновение в чужое сознание, его принятие или соединение с ним. Как чужое сознание становится своим, а свое чужим? Как появляется «разделенное на двоих» субъективное пространство? С этой точки зрения сознание там, где происходит «встреча» двух Я. Сознание – это совместная реальность Другого, которая отлична от нашей. Причем в рамках теорий, объясняющих сознание с позиции третьего лица, на эти вопросы ответить невозможно, так как с этой точки зрения сознание одного субъекта недоступно сознанию другого.

Заявленная в отечественной психологии позиция не совпадает и с крайне субъективистским взглядом, согласно которому сознание Другого не более чем проекция сознания субъекта. Именно объективное сосуществование разных сознаний или сознаний разных субъектов есть необходимое условие формирования и существования индивидуального сознания. В этом смысле сознание есть тонкая нить над пропастью между субъективными мирами, уникальность которых задается уникальностью позиций субъектов, своеобразием их Я, а проблема сознания – это проблема преодоления межсубъектного пространства. Такая постановка вопроса актуальна в контексте понимания духовных, психологических, образовательных практик, построения обычных межличностных отношений, развития сознательной регуляции и др.

Проблема сознания напрямую связана с *проблемой субъекта*. Как правило, под субъектом понимается субъект сознания (или сознательно действующий субъект), и осознает он некую противостоящую ему объективную действительность. Такое противопоставление сознательного субъекта объективному миру соответствует нашим и обыденным представлениям, и естественнонаучному пониманию, бытующему в психологии с самого начала ее появления. Между тем в гуманитарных науках со времен В. Дильтея шла борьба за альтернативное понимание человека – как культурного субъекта, включенного в человеческие межличностные отношения. Специфика человеческой реальности в сравнении с природной состоит не в том, что субъект противопоставляется объекту, а в том, что человек рассматривается в системе субъект-субъектных отношений. Достаточно вспомнить физиологическую психологию и «психологию народов» В. Вундта, когнитивную и гуманистическую

психологии, представления о предметной деятельности и деятельности общения в советской психологии. Мы не упоминаем случаи, когда сам человек рассматривался как объект, т. е. идея сознательного субъекта исключалась из поля исследований (например, в классическом бихевиоризме Дж. Уотсона).

Такое противостояние выразилось и в различиях языков, применяемых в психологии для описания субъектной реальности. В одном случае он тяготел к языку естественных наук (например, в когнитивной психологии представление человека с помощью кибернетических моделей), в другом – к языку феноменологических описаний (наиболее ярко представлены в гуманистической психологии). Суть науки, по тонкому замечанию П. Флоренского, состоит в том, что она есть «язык описания реальности» [134]. В соответствии с таким пониманием психология при изучении субъектной реальности человека демонстрирует свою «размытую идентичность».

Кроме того, и в случае объективного объяснения, и в случае феноменологического описания субъектной реальности происходит ее объективация, «опредемчивание», только в одном случае в физических, физиологических, кибернетических, лингвистических и прочих терминах и категориях, а в другом – в терминах внутренне переживаемого опыта субъекта. Однако в обоих случаях реальность человеческих отношений, реальность «чистого субъекта», очевидно, не совпадающая ни с физиологическими или информационными процессами, ни с образом гомункулуса, упускается [77]. Психология, не желая того, овеществляет человека, упуская его духовную суть. «А с вещами всякое поведение допустимо! Беда только в том, что пока реально не откроет человек равноценного себе человека вне себя, сам он не будет человеком, и пребывает, несмотря на возможный лоск, культурность и науку, все еще антропоидом!» [131, с. 319]. Психология многие десятилетия опредмечивала человека. Возможно, пришло время его «распредметить» [47–50, 77, 127, 81].

Важно внести в психологические исследования реальность живого субъекта. А живое, как известно, сопротивляется определению [10, 47–50]. Определения – это «прокрустово ложе» для всего живого. С проблемой определения ученые сталкивались при изучении всего живого (например, «живого движения» [10]). С другой стороны, психология как наука не может не создавать определений, поскольку научное знание должно иметь четкие границы, т. е. быть «понятийным». Важным в разрешении данного противоречия нам представляется уточнение исследовательской позиции. Понятия и теории не должны быть самоцелью для науки и образования. Напротив, они лишь средство для того, чтобы понять конкретного человека или сообщество, а не изучать конкретных

людей для того, чтобы вывести некий усредненный образ человека. Если общие понятия – самоцель, они «зубивают» живого человека. Примером здесь может послужить отчетливо выраженное сегодня стремление подогнать развитие конкретного ребенка под возрастные нормативы или образовательные стандарты, зачастую приносящее ему вред. Необходимо помнить, что самое главное – живой человек, живое лицо – всегда остается за гранью наших теоретических познаний.

Вероятно, нельзя утверждать, что наука открывает истину, но можно полагать, что она к ней стремится. Это стремление должно присутствовать в исследованиях. Кроме буквального значения получаемых эмпирических фактов, в действительно научных исследованиях мы получаем еще нечто. Это нечто – намек на истину, на то, что мы неспособны увидеть глазами и измерить приборами. Например, в известном исследовании Дж. Брунера [17] не просто показана зависимость восприятия величины объекта от его социальной ценности, но и в целом дается указание на то, что наше познание, наша картина мира в значительной степени определяются нашими ценностями (и, вероятно, не только материальными). Многие исследования с применением генетико-моделирующего метода, предложенного Л. С. Выготским, не только раскрывают логику развития и способы формирования тех или иных компонентов психического, но и показывают, что наша психика есть не только то, чем она является, но и то, чем она может стать. В этом ключе встает вопрос о том, что и кого мы на самом деле изучаем, констатируя те или иные свойства или феномены психического. Являются ли они сами по себе истинными, или это всего лишь пример, частный случай проявлений психики, намекающий на истину? К примеру, если после многократных сочетаний определенного действия с каким-либо подкреплением мы обнаруживаем у человека тенденцию к повторению этого действия, является ли это законом его поведения или частным случаем проявления его субъектности? В психологии эмпирические факты, завязанные на самих себя, не несущие никакого символического смысла, не намекающие на истину, приводят к пустому жонглированию терминами, выхолащиванию научного знания и резонерству. Мы полагаем, что психологическая наука (а может, и любая другая наука) кроме стремления к точности должна представлять собой еще и **символическую практику**. Мы привыкли ставить вопрос об истине, к которой стремится наука, как вопрос о том, «что» она есть. Поэтому исследования субъекта сводятся к выявлению и описанию его способностей, мотивов, опыта, представлений и т. п. Изучая человека, мы пытаемся представить его как неживой объект, обладающий набором свойств. Нам представляется верным ставить этот вопрос не только как «что» есть истина, но и как «кто» она есть. Важно, чтобы ориентиром для психологии были не наборы понятий, измерений и теорий, а живое человеческое лицо, живой

субъект. Только в этом случае можно говорить о психологии как социальной практике, нацеленной на помощь конкретным людям.

Человек, кроме всего прочего, является *символизирующим* (и символизируемым) существом. Это означает, что, изучая его, мы должны учитывать, что он есть не только то, что мы наблюдаем, но и еще нечто незримое. История развития психологической науки в действительности неоднократно это показывала, демонстрируя, что любое психологическое исследование предполагает домысливание человеческого измерения. Это касается даже самых строго научных разработок. Например, для объяснения закономерностей образования связей между стимулом и реакцией потребовалось понятие промежуточных переменных, что указывало на невозможность объяснить поведение (не только человека, но даже животных), основываясь исключительно на внешних наблюдениях и не обращаясь к «домысливанию» происходящего внутри индивида. Или в когнитивной психологии использование компьютерной *метафоры* и термина «информация» само по себе знаменует неспособность науки изучить не только всю психику, но даже интеллект человека, по образу и подобию которого разрабатываются его модели (как искусственного, так и человеческого). Человеческий интеллект, или разум, выступает как некий образец для научных моделей. Однако очевидно, что модель лишь намекает на всю сложность происходящего «в голове» человека. Это становится очевидным, когда мы сталкиваемся с необходимостью раскрытия «предельных» категорий, таких как сознание, интеллект, информация (а что, собственно, мы перерабатываем?) и пр. Эти и многие другие факты развития психологии говорят о том, что психологическое знание складывается не только из того, что говорится, но и из того, что подразумевается и не может быть четко сформулировано. И если такая ситуация сложилась даже в самых «точных» подходах, то это, вероятно, связано не с недостатком научности, а со спецификой самого психологического знания и его предмета.

Вот что пишет по поводу однозначных и самодостаточных пониманий А. А. Ухтомский: «И вот, пока этого самоутверждения в своих пониманиях нет, пока тебе люди ценнее твоих пониманий и мнений, до тех пор и сам ты, и сами твои понимания еще способны расти, обновляться, прогрессировать; с того же момента, как они станут для тебя выше жизни, они застыли, самоудовлетворились, замерзают и начинают замораживать все вокруг себя! Пока есть общее дело с людьми, пока мы чувствуем, что живем вместе, есть вера в жизнь, в ее ценность для нас и в нашу ценность для нее. Пока нас не разъединяют наши узенькие, самоуверенные понимания, мы вместе, мы в общем деле, и мы счастливы тем, что мы вместе! Но вот он, наш роковой разъединитель, – смешной

и жалкий в своей самоуверенности человек с законченною определенностью во взглядах, с безапелляционной уверенностью в своих взглядах на мир, на встречаемых людей, на себя самого!

Ты скажешь мне, мой жалкий друг Вагнер, что против настойчивости в своих пониманиях невозможно восставать, самоутверждение и вера в себя – неперенные условия успеха! <...> Неужели за приземистыми очертаниями твоего успеха не видишь ты уже широты, красоты и важности жизни, превышающей все, что в тебе есть! Оставь, маленький и узенький человек, твою самоуверенность в твоих пониманиях, раскрой лучше свое сердце тому, что выше и больше, чем ты, – твоим встреченным братьям прежде всего» [131, с. 309–310].

Данное утверждение не противоречит требованию точности науки, а, напротив, предполагает его. Без точности описаний, измерений, определений невозможно создать конкретный образ истины. Без всего этого мы будем иметь дело только с туманными, ни к чему не ведущими рассуждениями. Понимание психологии как символической практики вводит в науку как бы дополнительное измерение и помогает лучше понять ее задачи, связанные с влиянием на обыденное сознание и самопрезентацией. «Символическая мысль развивает собственную логику, позволяющую понять вещи, которые не способен ухватить разум... Символу охотно приписывают способность объединять людей вокруг сильных, значимых образов. Эта чисто социальная функция позволяет регулировать совместную жизнь людей как в глобальном обществе, так и в пределах микросообществ и узких социальных групп. Единая символическая практика объединяет членов группы и отделяет их от остального общества» [36, с. 170]

Ключом к такому пониманию психологии, совмещающему точность и объективность науки с пониманием субъектности и уникальности человека, на наш взгляд, служат идеи, разработанные Л. С. Выготским и его последователями. В них отражена попытка совмещения двух обозначенных пониманий человека, включенного одновременно и в субъект-субъектные и в субъект-объектные отношения. Пунктом их совмещения послужила идея опосредования психического развития и деятельности человека медиаторами культуры – знаками, символами, словами, мифами, моделями, кодами и др. Знаково-символические формы сами, будучи объективными, опосредуют человеческие отношения. Сознание же есть функциональный орган, определяющий включение медиаторов культуры в психическую деятельность [23, 47–50]. Сознательный субъект есть не только субъект предметной деятельности, но и субъект человеческих отношений. Таким образом, в качестве исходного пункта можно принять, что сознание позволяет человеку не только взаимодействовать с предметной средой, но и выстраивать субъект-субъектные отношения, т. е. организовывать свою

жизнедеятельность не только в эмпирическом пространстве, но и в духовном измерении. В. П. Зинченко указывает на существование духовного слоя сознания, представляющего отношения Я – Ты или Я – Другой. Анализируя работы М. Бубера, Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, он приходит к выводу, что «...формирование человеческих отношений к миру, в соответствии с их взглядами, предшествует возвращению человеческого отношения к человеку, в чем, видимо, и заключается подлинная духовность, подлинная со-бытийность жизни» [50, с. 327].

М. Бубер высказывался против психологизации отношений Я – Ты, так как последние не являются чисто субъективным образованием, а включены в структуру бытия, обладают особым онтологическим статусом [19]. Действительно, в научных теориях мы постоянно сталкиваемся с такой психологизацией, «убивающей» живое Ты, превращающей его лишь в материал для построения собственного Я. Вспомним, например, про процессы идентификации и интроекции, с одной стороны, и экстернализации и проекции – с другой, описанные в психоанализе [123], механизмы подражания и рефлексии (В. И. Слободчиков), процессы самоактуализации и социализации (А. Маслоу, К. Роджерс), объясняющие развитие [116, с. 179], и др. Они говорят о стремлении поглотить Ты в Я или растворить его в безличной социальной общности, в Мы. На самом деле Ты объективно, включено в структуру реальности и в то же время представлено нашему сознанию, мы постоянно общаемся с живыми людьми, не с их телами, а с их Я, с имяреками. Именно в момент соприкосновения с тайной живого Ты, с другим Я, а не проекцией самого себя или кого-то еще (например, родителей), растворенной в нем, рождаемся и мы сами. Сознание, по сути, обращено не на себя самое, не рефлексия является его основной функцией. Оно в своих исходных и высших проявлениях направлено вовне, на Другого и имеет арефлексивную природу.

Схожие мысли высказывает Е. О. Смирнова: «Все попытки объяснить чужое сознание как косвенное, опосредованное знание представляются несостоятельными. Сюда относятся так называемое умозаключение по аналогии и вчувствование или сопереживание, эмпатия. В первом случае человек по аналогии со своим “я” заключает, что за жестами, мимикой или словами другого стоит сознание, подобное его собственному, и, следовательно, по чужим внешним проявлениям можно сделать вывод о мыслях, переживаниях, желаниях другого. Во втором случае предполагается, что при встрече с другим человек непосредственно заражается его эмоциональным или душевным состоянием и, переживая его как “не мое”, относит к чужому сознанию. Таким образом, в обоих случаях субъект другого сознания доступен только через “мое я” как нечто принципиально единственное. “Чужое

сознание” в этой логике есть порождение (или проекция) моего собственного “я”, которое приписывается другому» [117, с. 8].

Важно не показать, как другое Я, другой субъект, поглощается нашим Я или как наше Я распространяется на других, а раскрыть ту духовную связь, незримую нить, соединяющую, но не отождествляющую Я и Ты, механизмы и функции, посредством которых Ты предстоит сознательному субъекту отношений. Необходимо раскрыть механизмы работы сознания, позволяющие субъекту преодолеть «слепленность» Я и Ты. Здесь мы сталкиваемся с проблемой духовного слоя сознания [49]. В. П. Зинченко и Е. Б. Моргунов пишут: «Духовный слой сознания – это особая онтология, к которой психология, в отличие от бытийного и рефлексивного слоев, прикасалась лишь изредка, поскольку она шла вслед за классическими оппозициями “человек и мир”, “человек и общество”, не говоря уже о примитивных оппозициях “материя и сознание” или “мозг и сознание”. Эта особая онтология, по словам М. Бубера, обнаруживает себя лишь между двумя трансцендирующими личностями: “Царство МЕЖДУ находится там, где встречаются Я и Ты, на узком горном хребте, по ту сторону объективного и субъективного”. Образ узкого горного хребта очень точен. Если бы мы попытались изобразить модель сознания, она бы не уместилась на плоскости. Духовный слой сознания – это, на самом деле, его вертикальное измерение. Мы, конечно, понимаем, что и бытие не одномерно (если это не быт), но духовный слой сознания – это прорыв за многомерность бытия. Это прорыв, взрывающий бытие или заставляющий бытие оцепенеть и замерзнуть» [50, с. 330]. Таким образом, необходимо попытаться раскрыть не процессы ассимиляции, поглощения или объективации, опредмечивания, чужой субъектности нашим сознанием, а описать его работу по открытию и сохранению никогда до конца не постижимой тайны Другого, или Ты, тайны его живого бытия.

В этом отношении следует заметить, что субъект отношений не равен субъекту деятельности. Ведь наше отношение может препятствовать осуществлению какой-либо предметной деятельности либо просто не проявиться в ней. Деятельность, согласно А. Н. Леонтьеву, определяется мотивом [59]. Однако наши отношения, хотя и могут мотивировать деятельность, не всегда совпадают с ее мотивами. Человек может, например, делать то, что ему противно, может отказаться ради кого-то от деятельностей, которые ему хотелось бы совершить, а может совершать поступки, в которых не находит никакой выгоды и совершает их просто потому, что не может поступить иначе [87, 83]. Из этого следует невыводимость сознания из деятельности и их принципиальное несовпадение, наличие некоторого зазора между ними, что, по всей видимости, несколько противоречит известному принципу «единства сознания и деятельности», сформулированному С. Л. Рубинштейном [95]. Такой зазор требует поиска иной эмпирической ре-

альности, выражающей реальность субъект-субъектных отношений, не сводимой к предметной деятельности человека.

Пока неясно, каковы механизмы функционирования духовного слоя сознания, каким образом человек становится полноценным субъектом, т. е. не только преобразователем предметной среды, но и субъектом человеческих отношений. В отношении данной проблемы представляется перспективным обращение к изучению символического опосредования и символической функции сознания (в ее специфике, отличной от знаковой функции). Символ есть та форма культуры, которая опосредует человеческие отношения и позволяет связать их сверхчувственную реальность с предметным опытом. Внешняя форма символа есть чувственный образ, внутренняя – это смысл, представляющий субъектную реальность, или, точнее, ИНТЕРсубъектную. В отличие от традиционно понимаемого в теории деятельности А. Н. Леонтьева термина «смысл», раскрывающего значение чего-либо для конкретного субъекта, символический смысл есть не отношение к чему-то, но отношения с кем-то, он есть Ты-для-меня и Я-для-тебя, смысл, «разделенный на двоих». Символический смысл являет нам никогда не определимую тайну живого Ты. Это Ты не может быть раскрыто в значениях. Нашему сознанию доступны лишь намеки на его существование. Как же работает наше сознание в сфере намеков и допущений, в сфере, никогда однозначно не представимой?

Одним из шагов в изучении духовного слоя сознания нам представляется разработка понятия символической функции. Последнюю мы, следуя идеям А. А. Ухтомского, Н. А. Бернштейна, А. Н. Леонтьева, В. П. Зинченко, полагаем в качестве функционального органа, определяемого как «всякое временное сочетание сил, способное осуществить определенное достижение» [131, с. 98]. А. А. Ухтомский развивал идею «доминанты на лицо», понимаемой как функциональный орган индивида, позволяющий «учувствовать лицо вне себя», открыть равноценного себе человека вне себя [131, с. 319]. Похожие идеи развивал Г. Г. Шпет в контексте проблемы субъекта сознания и его Я [145]. Продолжение такой логики понимания сознания мы обнаруживаем в трудах В. П. Зинченко [47–50]. Для нас важно указать на то, что символическая функция сознания (СФС) решает задачу по обнаружению субъектной реальности и построению отношений Я – другое Я (Ты).

Изучение развития субъектной реальности и символической функции сознания существенно и в другом отношении. Дело в том, что реальность культурного субъекта выполняет, кроме всего прочего, функцию интеграции различных психических свойств и функций [18, 105 и др.]. Отечественные психологи часто приводят высказывание, что мыслит не мышление, воспринимает не восприятие, действует не деятельность, а человек. По сути, проблема изучения духовного слоя

сознания и его символической функции – это проблема целостности и единства психических деятельностей. Академическая психология «растачила» человека на части, расчленила его, поэтому попытки использовать наработанные научные знания в практике, требующей как раз целостного видения человека, наталкиваются на проблему их интеграции [22, 30, 52, 104 и др.]. Не случайно Л. С. Выготский видел решение данной проблемы в контексте построения *практикоориентированной* психологической теории [30, т. 1].

Ю. М. Лотман пишет, что понимание художественного произведения требует понимания его *построения* [68, с. 95]. Аналогично и понимание внутреннего мира человека требует понимания его устройства, а не перечисления отдельных свойств или функций. Необходимо ответить на вопрос о соотношении различных психических функций и личности друг с другом. Очевидно, что ответ на этот вопрос будет зависеть от того, для чего мы описываем это устройство, для решения каких задач. Ответить на него «вообще» невозможно. Иными словами, выражение любых теоретических взглядов в психологии всегда будет пониматься редуцированно, если за этими взглядами не стоит четко обозначенная позиция исследователя. В данном контексте можно вспомнить высказывание Е. Ю. Артемьевой о том, что у психолога должна быть не только теория, но и позиция [3]. В нашем случае важно понять, как соотносятся отдельные функции психики у человека как существа, обращенного к духовному, субъектному измерению.

Изучение механизмов работы символической функции сознания соприкасается со старой проблемой психологии о соотношении детерминированности и свободы воли. Здесь сталкиваются два противоположных взгляда не только в психологии, но и в культуре в целом. Человек свободен, ответственен, в общем, является «кузнецом своего счастья» или его жизнь определяется «темными влечениями» и внешними обстоятельствами? Где проходит граница свободы? И нужно ли ее проводить? Признание абсолютной свободы человека противоречит фактам, а признание стопроцентной детерминированности лишает необходимости нести ответственность за свои поступки. В более широком контексте об этой же проблеме говорит А. Брудный: «... что существеннее – внутренняя логика развития событий или замыслы и деяния исторической личности?» [16, с. 72].

Когда мы говорим о свободе и субъектности, о Я человека, то подразумеваем, что они относятся к сфере его сознания. Мы не можем нести ответственность, совершать выбор, ставить цели и достигать их, если не осознаем этого. Это очевидно. Следовательно, разрешение сложившегося противоречия связано с проблемой сознания. Здесь, как нам кажется, кроется ответ на вопрос о соотношении субъектности и детерминированности. В действительности данное противоречие отчасти

есть продукт понимания сознания человека как чего-то рационального, умного, логически и математически выстроенного, того, что противопоставляется (или не противопоставляется, а просто так понимается) иррациональному, необъяснимому, основанному на интуиции бессознательному. Осмысленная же деятельность субъекта воспринимается как алгоритмизированная. Сознательную активность стали раскладывать на составные элементы (вспомним крайнее выражение этой позиции в теории П. Я. Гальперина; хотя надо заметить, что П. Я. Гальперин сам указывал на «иррациональные» пятна теории, связанные главным образом с формированием мотивации [31], но ведь мотивация есть момент, зачастую (особенно для ребенка) находящийся за пределами сознания!). Одновременно можно вспомнить, что эмпирическим критерием осознанности в психологических исследованиях, как правило, считалась вербализуемость, умение высказать в речи то, что осознается. Однако можно ли подходить к этому вопросу так однозначно? Можем ли мы сознавать нечто и не иметь возможности это высказать? Вероятно, да. Уже в отношении бытийного и рефлексивного слоев сознания все не так просто. Вспомним, к примеру, про «темное мышечное чувство», описанное И. М. Сеченовым, имеющее огромное значение для произвольной регуляции движений, или фразу «мысль изреченная есть ложь». Раз мы способны оценить разницу между высказанной и невысказанной мыслью, значит, остается еще нечто сознаваемое, но невыразимое. И уж совсем трудно сформулировать и описать реальность индивидуального Я, с которым мы находимся в тех или иных отношениях, хотя при этом сознаем его уникальность. Мы полагаем, что сознание устроено существенно сложнее, что оно может быть сверхрационально. Да и можно ли свести сознательную активность субъекта лишь к рационально устроенной деятельности? А как быть с человеческими отношениями? Возьмем, к примеру, прощение. Мы прощаем кого-то или кто-то нас. Это осмысленный акт? Безусловно. Можем ли мы описать его технологично, разложить по категориям логики? Нет. Несет ли человек ответственность за то, чтобы простить или не прощать? Очевидно, да. Это сверхрациональный акт, но относящийся к сфере сознания.

Когда мы говорим о сверхрационально устроенном сознании (и знании, соответственно), понимание проблемы свободы и детерминированности меняется. Субъект из робота, крысы или монстра Франкенштейна превращается в живого субъекта отношений, в личность, в человека. Вспомним фразу Е. С. Леца: «Каково назначение человека? Быть им» [64, с. 101]. Интуитивно это понятно, но объяснить сложно. Вероятно, в самой никогда до конца не выразимой и не определенной сути человека заложено его предназначение, которое мы пытаемся облечь в рационально устроенные схемы и теории. Безусловно, при

расширении трактовки сознания проблема свободы и детерминированности субъекта не исчезает, но она становится личной проблемой каждого человека. Во многом от него самого зависит, где пройдет граница между предопределенностью и самоопределением. Речь идет о возможности развития субъектности, о способности человека к самотрансценденции [136], о том, что само содержание сознания может быть осознано и переосмыслено, а отношения, определяющие деятельность, построены или изменены.

Не менее важно обратиться к проблеме исследования онтогенеза символической функции сознания как при нормальном, так и отклоняющемся развитии. Разработке данной проблемы посвящен пятый раздел книги, в котором отражены результаты эмпирических исследований.

Чтобы лучше понять смысл таких исследований, следует обратить внимание на две возможные линии онтогенетического развития сознания. Первая линия представлена во многих психологических исследованиях и отражает направление движения от символа к значению, направление усиления абстрагирования, объективации и рефлексии обозначаемого содержания [4, 17, 25, 82, 86, 88, 108–110, 140 и др.]. Другую линию, к сожалению, слабо разработанную в психологии, можно обозначить как движение от неделимого единства внешней формы и содержания символа к их дифференциации, к пониманию, что внутреннее содержание символа может иметь различное внешнее выражение, за счет чего происходит его обогащение [2, 20, 36, 49, 55, 56, 66, 83, 91–94]. В этом случае символические формы сознания «не усыхают», все более и более выхолащиваясь и сужая свое содержание, а, напротив, обрастают новыми смыслами. Первая линия ведет к развитию рефлексии действительности, вторая – к ее целостному пониманию и развитию субъектности. Поскольку символ арефлексивен и направлен не столько «внутрь», на психическую жизнь субъекта, сколько «вовне», на его межличностное пространство, он позволяет увидеть то, что непосредственно недоступно ограниченному индивидуальному сознанию человека, трансцендировать свое понимание реальности, выйти за пределы своего Я. Возможно, символическая функция сознания является тем недостающим звеном, которое поможет раскрыть проблему интериоризации ребенком смыслов и задач человеческого существования, поставленную Д. Б. Элькониным в контексте освоения ребенком идеальных форм культуры [47, 147, 148], а также соединить академическую психологию и психологическую практику.

Частным аспектом развития символической функции сознания является динамика становления субъектности и осознания своего «Я» как источника активности. Здесь мы можем выдвинуть гипотезу, без-

условно, требующую уточнения и эмпирического подтверждения, относительно механизма становления субъектности в онтогенезе. Данный механизм заключается в следующем: изначально (в раннем детстве) источник активности идентифицируется с собственным телом (на это указывал еще З. Фрейд [123]) или с окружающими ребенка предметами (вспомним феномен «полевого поведения», описанный К. Левиним); конечной точкой развития является отождествление в сознании источника активности с внутренним содержанием символа(-ов). В самосознании субъекта это представлено как перерождение (или рождение) «Я» или, точнее, отказ от него. Источник активности теперь видится вовне, происходит самотрансценденция субъекта (на эти процессы, правда, в другом контексте, обращает внимание В. Франкл [136]). Таким образом, механизм становления субъектности состоит в смещении осознаваемого источника активности со своего тела или воспринимаемой предметной действительности¹ на внутреннее содержание символической реальности². Безусловно, содержание символической реальности, конкретные символы, представляющие ее, могут варьироваться в зависимости от различных факторов. Однако логика развития, состоящая в том, что человек учится подчинять своему неиссякаемому источнику Смысла, соединяющему жизнь и отношения в единое целое, остается неизменной.

Другим аспектом этой проблемы, особенно актуальным для оказания адекватной психологической помощи детям с особенностями психофизического развития и связанным с онтогенезом символической функции, является развитие творческой активности и воображения (раздел 6), а также проблема освоения ребенком пространства межличностных отношений. Известно, что развитие сферы творчества, воображения и сферы межличностных отношений является наиболее проблемным у таких детей [115, 126 и др.]. Между тем эти вопросы очень слабо изучены в специальной психологии. Обратной стороной таких исследований могло бы стать более глубокое понимание механизмов развития символической функции в целом.

¹ Изначальную предопределенность активности субъекта предметной действительности можно связать и с такой сущностной характеристикой деятельности, как предметность. Последняя, согласно описанному механизму, в процессе развития субъектности перестает довлеть над личностью и приобретает подчиненный смысл. Интересно в этом отношении понимание мотива деятельности как метафоры [130].

² Интересно, что как в русском, так и в английском языке слово «субъект» (subject) обозначает как активного субъекта, человека, так и объект воздействия (предмет разговора, рассуждения), подчинения, покорения, т. е. отражает и пассивную позицию.

1. ПРОБЛЕМА СУБЪЕКТА В ПСИХОЛОГИИ

Всю жизнь может прожить человек и не почувствовать лиц человеческих вокруг себя, и видеть вокруг себя одни только вещи. Но однажды чувствовал лицо вне себя, человек приобретает нечто совсем новое, переворачивающее в нем всю прежнюю жизнь.

А. А. Ухтомский

В данном разделе представлен анализ категории «субъект» и условий его развития. Обосновывается необходимость разграничения категорий «субъект деятельности» и «субъект отношений» как отражающих различные аспекты единой субъектности человека. Если первая категория соотносится с дихотомией субъект-объектных отношений, то вторая – с представлением о социальной природе человека и субъект-субъектных отношениях. Последние имеют первостепенное значение в смысловой регуляции не только взаимодействия с другими людьми, но и предметной деятельности человека. Выделяются различные формы активности сознания у субъекта деятельности и субъекта отношений. В первом случае основным «орудием» деятельности сознания являются знаковые средства, во втором – символы. В соответствии с этим развитие субъектности соотносится с процессами освоения символических форм культуры и формированием символической функции сознания.

Прежде чем перейти к анализу проблемы субъекта, мы хотим обратить внимание на одну методологическую установку. К настоящему времени в культурно-исторической психологии, и в особенности в традиции деятельностного подхода (в версии как А. Н. Леонтьева, так и С. Л. Рубинштейна), сформулировано большое число обобщений, имеющих принципиальное значение, «сливающихся» ряд понятий в единое целое. Это касается таких категорий, как деятельность и сознание

(«принцип единства сознания и деятельности»), субъект и деятельность (их неразделимое единство отражено уже в самом названии субъектно-деятельностного подхода, разрабатываемого С. Л. Рубинштейном и его последователями), мотив деятельности и отношение, субъект и Я, знак и символ и др. Безусловно, научное знание не может развиваться без обобщений. Однако не менее серьезное значение для развития научного знания имеет действие различения. К сожалению, в отношении указанных категорий ему не уделялось должного внимания, вероятно, для того, чтобы «стянуть» все категории в единый узел понятия деятельности. Не отрицая связи и единства и перечисленных, и некоторых других категорий, мы постараемся сосредоточиться на их различении, так как это имеет большое значение не только для развития теоретического психологического знания, но и для решения ряда вопросов психологической практики, создающей условия для становления субъекта.

Проблема соотношения субъекта и сознания

Проблеме субъектности как особой форме бытия человека в психологии придается большое значение [18, 77, 81, 85, 127, 145, 146, 147 и др.]. Под субъектом в психологии в широком смысле слова понимается источник, инициатор и организатор активности и деятельности. Субъектность рассматривается как альтернатива фактору среды и наследственности [77, 116]. Однако при более близком рассмотрении проблемы субъекта становится очевидным, что в психологии нет единого ее решения. Так, У. Джемсом в рамках психологии сознания активность субъекта рассматривается как нечто само собой разумеющееся, как духовное свойство человека [37]. Аналогичная ситуация сложилась и в большинстве других направлений психологии, использующих или хотя бы подразумевающих идею субъектности – гуманистической традиции (А. Маслоу, К. Роджерс и др.), когнитивной психологии (Ж. Пиаже), деятельностном подходе в школе С. Л. Рубинштейна (А. В. Брушлинский и др.). Приверженцы школы С. Л. Рубинштейна полагают, что субъектность является присущим от рождения человеческому существованию атрибутом [18]. При этом, однако, утверждается неразрывная связь субъектности с социальными отношениями и сознанием человека, которые формируются в процессе социализации.

Иные взгляды на природу субъектности сложились в рамках культурно-исторической психологии Л. С. Выготского и деятельностного подхода А. Н. Леонтьева. Последователи Л. С. Выготского трактовали субъектность не просто как качество индивида, указывающее на его активность, но как качество *социальной и сознательной* активности, которая *формируется* на протяжении жизни индивида [146]. Л. С. Выготский воплотил идею субъектности в понятии высших психических

функций. В деятельностном подходе А. Н. Леонтьева она была конкретизирована в представлении об осмысленности деятельности. В обоих случаях особое значение придается опосредованию деятельности человека социальными отношениями и идеальными формами культуры (знаками, символами, моделями, словами и др.), фиксирующими и выражающими эти отношения [30, 146, 147 и др.]. Именно благодаря освоению идеальных форм становится возможной произвольная регуляция поведения и психической деятельности, т. е. человек становится *культурным* субъектом. Важно, что субъектность, если ее трактовать не просто как проявление активности, но как *осмысленной активности*, не является изначально данным человеку качеством, а проявляется лишь тогда, когда его деятельность опосредуется культурными формами. В этом случае полемика о том, является ли ребенок уже изначально субъектом или становится им под влиянием социальных воздействий посредством освоения культурных форм, лишена смысла, поскольку речь идет о разных вещах [18, 97]. В первом случае – об активности индивида, определяемой его внутренними условиями (способностями, задатками, потребностями и др.), во втором – о *сознательно* иницируемой и регулируемой активности.

Проблема осложняется тем, что переживание собственной субъектности, без которого невозможно самостоятельное осмысленное построение деятельности, формируется в определенном возрасте (известно, что изначально ребенок учится говорить о себе в третьем лице) и может утрачиваться (о чем отчетливо говорят некоторые варианты психических нарушений). Очевидно, что без сознания человек субъектом быть не может. В этом сходятся и последователи Л. С. Выготского, и последователи С. Л. Рубинштейна. Однако сознание развивается и от рождения не присуще ребенку. Здесь мы сталкиваемся с проблемой соотношения сознания и деятельности. Может ли существовать субъект деятельности (а ему С. Л. Рубинштейном и его последователями придается онтологический статус [18, 97, 106, 122]), у которого еще не сформировано (или уже разрушено) сознание? Если сознание изначально является социальным, интерпсихологическим образованием, то может ли индивидуальный субъект в своем существовании предшествовать существованию социального сообщества как носителя сознания? Не является ли субъектность исключительно продуктом культурных воздействий, социализации? Или она выражает сущностные человеческие качества, такие как свобода, активность, творчество, продуктивность, способность к саморазвитию и др.? Наконец, остается вопрос о соотношении и взаимодействии источников изначально присущей ребенку активности и его осмысленной, сознательной активности. Противоречивость ответов на эти вопросы уже отмечалась в научных публикациях [85]. Так, с одной стороны, акцент делается на внутреннем источнике активности, им-

манентно присущем человеку (такая позиция характерна для школы С. Л. Рубинштейна – А. В. Брушлинского), а с другой – на социокультурной детерминации процессов развития (данный взгляд развивался в школе Выготского – Леонтьева – Лурии).

С. Л. Рубинштейн и его последователи рассматривают социальность и сознательность как изначально присущие субъекту деятельности свойства [18, 97, 106, 122]. Как известно, данным характеристикам субъекта придается большое значение и последователями Л. С. Выготского [42, 59, 147]. Однако признание данных характеристик как априорных привело, во-первых, к отрицанию принципиальных различий между высшими и натуральными психическими функциями, которые, по Л. С. Выготскому, отличаются своей социальной природой и включенностью в их структуру медиаторов культуры (слов, знаков, символов и др.). Последние определяют сущность высших психических функций как функций сознательных и произвольных. У А. В. Брушлинского читаем: «Сами по себе термины “низшие и высшие психические функции” могут и не вызывать возражений, поскольку в психике человека на любой стадии его исторического и возрастного развития действительно существуют менее развитые (“низшие”) и более развитые (“высшие”) психические явления. Однако различие между ними состоит вовсе не в том, что одни из них – социальные, а другие – нет. На самом деле они все социальные, поскольку любой человек – даже ребенок – всегда живет, действует, общается и т. д. в определенной системе общественных отношений» [18, с. 477]. Как известно, Л. С. Выготский также признавал изначальную (от рождения) включенность ребенка в человеческие отношения [30, т. 4], однако это вовсе не означает, что ребенок с самого начала является *субъектом* этих отношений. Дело в том, что Л. С. Выготский понимал процесс социализации как процесс становления социального субъекта, овладевающего культурными формами поведения и психической деятельности. Эту же идею впоследствии развивали А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, А. В. Запорожец и др. А. Н. Леонтьев пишет, что ребенок только в подростковом возрасте превращается из объекта развития в его субъекта [59]. Если принять во внимание позицию, согласно которой именно социальные отношения (социальная ситуация развития) являются источником психического развития ребенка, то получается, что далеко не сразу после рождения человек становится субъектом человеческих отношений. Еще более отчетливо эту мысль формулирует Д. Б. Эльконин: «Человеческий младенец рождается беспомощным существом, и эта беспомощность является величайшим приобретением человеческого рода. Становление беспомощного существа в субъекта многообразной человеческой деятельности (т. е. социальной по своей природе. – А. П.) как раз и есть предмет детской психологии» [148, с. 25].

Во-вторых, признание *apriori* сознательной и социальной природы субъекта привело к формулировке известного принципа С. Л. Рубинштейна о единстве сознания и деятельности. Акцент при этом делается на «целостности, субстанциальности, интегральности» субъекта [18, с. 477–484]. «Этот принцип утверждал их (деятельности и сознания. – А. П.) взаимосвязь и взаимообусловленность: деятельность человека обуславливает формирование его сознания, его психических процессов и свойств, а эти последние, осуществляя регуляцию деятельности, являются условием ее адекватного выполнения. Деятельность, труд и сознание, психика “так взаимосвязаны, что открывается подлинная возможность как бы подсвечивать сознание человека через анализ его деятельности, в которой сознание формируется и раскрывается” (Рубинштейн, 1934)» [18, с. 484].

Признавая роль деятельности в развитии сознания, важно обратить внимание на то, что при этом занижается роль факторов культуры и человеческих отношений в таком развитии. Но в культурно-исторической психологии именно последним придавался статус источника развития. Высшие функции, функции сознания, по Л. С. Выготскому, и есть изначально социальные отношения, которые впоследствии интериоризируются. В этом смысле важно уточнить, что сознание невозможно вывести из одной лишь деятельности. В его развитии огромная, а может и ведущая, роль принадлежит освоению и интериоризации социальных отношений посредством идеальных форм культуры. Последние служат как бы точкой опоры, позволяющей «подтянуть» сознание индивида к достижениям культуры, отнестись к собственной деятельности и за счет этого преобразовать ее. Если бы не действовал вертикальный вектор культуры и человеческих отношений, то все изменения деятельности сводились к бесконечным пробам и ошибкам, которые мы не могли бы зафиксировать как пробы и ошибки, поскольку человек не имел бы возможности отнестись к ним с чьей-либо (т. е. социальной) позиции. Никакая самодеятельность (в понимании С. Л. Рубинштейна), никакое саморазвитие не были бы возможны. В частности, из того, что предметно-практическое действие является первичной формой мышления (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец и др.), вовсе не следует, что *только* деятельность лежит в основе его *развития*. Конечно, на роль обучения, а следовательно, и социальных отношений в этом процессе также указывалось, однако акцент в конечном счете все равно смещался на деятельность. Но формирование даже самих практических мыслительных действий у ребенка невозможно без вмешательства Другого. Для того чтобы ребенок перешел от решения задачи «методом силы» (при выполнении заданий с доской Сегена) к «методу проб и ошибок», он должен понять, что это возможно. Здесь как раз и обнаруживается присутствие другого человека, демонстри-

рующего образцы решения задачи. Аналогичные примеры не только по отношению к практическим действиям, но и по отношению к игровым, учебным, мнемическим приводят А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, А. В. Запорожец, указывая на роль взрослого, участвующего в психическом развитии ребенка посредством использования знаково-символических форм [42, 59, 147]. Последние как бы выполняют функцию якоря, позволяющего ребенку остановиться и прервать прежний путь решения задачи, а впоследствии изменить его направление в соответствии с заданным культурным эталоном. Вспомним идею И. М. Сеченова о том, что мышление – это прерванное действие. Именно благодаря включению в деятельность другого субъекта и происходит такое «прерывание». Здесь мы хотим подчеркнуть роль субъект-субъектных отношений, не сводимых к предметной деятельности (даже совместной), не отрицая роли последней в психическом развитии и становлении сознания. Более того, овладение субъектом собственной деятельностью невозможно вне его вовлеченности в отношения с другими людьми (эта мысль присутствует у представителей французской социологической школы, в частности у П. Жане, и более подробно проработана Л. С. Выготским). Иными словами, субъект деятельности не может появиться вне включенности в отношения с другими субъектами.

С другой стороны, не все проявления внешней активности опосредованы сознанием и целенаправленны (например, гиперкинезы), и не все опосредованы социальными отношениями (например, действия самостимуляции при раннем детском аутизме). По всей видимости, их нельзя квалифицировать как деятельность и, соответственно, как проявления субъектности. Без сознания нет и субъекта. Однако сознание не присуще человеку от рождения, а формируется на протяжении длительного времени, возможно, всей жизни. Значит, «рождение» и становление субъекта невозможно без «рождения» и становления его сознания. Нельзя понимать развитие сознания как вторичный процесс по отношению к развитию деятельности. Невозможно не только оторвать онтологию субъекта деятельности от онтологии человеческих отношений и сознания, но и отождествлять их, объединяя под общим именем деятельности.

Следовательно, корректнее говорить о взаимосвязи, а не единстве сознания и деятельности и учитывать, что между ними всегда сохраняется некоторый «зазор», который и создает внутреннее напряжение между нашими отношениями и их эмпирическим воплощением в деятельности [95]. Этот «зазор», с одной стороны, побуждает нас подтягивать деятельность до идеализированных требований наших отношений, а с другой – воплотить их в деятельности, позволяет глубже их осмыслить, пережить и, возможно, перестроить. Сознание не есть «надстройка» над деятельностью. Оно обладает собственным бытийственным стату-

сом. На это многократно указывал В. П. Зинченко [23, 47–50]. Суть этого положения отчетливо выражена отечественными психологами, которые называют сознание отношениями-в-бытии [23]. К этому следует добавить, что сознание есть не только и не столько отношения субъекта к объекту, сколько отношения субъектов друг с другом.

Для С. Л. Рубинштейна субъект – онтологическая категория. Мы с этим полностью согласны. Нельзя сводить объективную реальность к вещной, предметной действительности. Она включает в себя и самого субъекта [106, с. 64–65]. Однако если мы занимаем психологическую позицию и задаемся вопросом о том, как человек *становится сознательным или культурным субъектом*, то здесь с необходимостью возникает идея знаково-символического опосредования его отношений с миром. Человек как сознательно действующий и находящийся с кем-то в отношениях субъект не является таковым от рождения и не может им стать без освоения форм культуры. Согласно нашему предположению, субъектность как факт реальности может быть отражена в сознании только посредством символических форм. Именно они отвечают не на вопрос «что?» (существует, правильно, истинно), а на вопрос «кто?» (реален, прав, истинен), т. е. на вопрос не о предметной, а о субъектной реальности.

Из сказанного следует, что нужно переосмыслить понимание единства и целостности субъекта. Целостность, по словам А. Н. Леонтьева, нужно понимать не как готовую данность, а как проблему, которую еще необходимо решить [62]. И еще неизвестно, можно ли эту проблему решить «в общем» или ее всей своей жизнью решает каждый человек в отдельности. Особенно важно учитывать наличие данной проблемы, если мы затрагиваем вопросы, связанные с *развитием* субъекта.

Указанные расхождения во взглядах в школах С. Л. Рубинштейна и Л. С. Выготского, по всей видимости, связаны с тем, что в первом случае субъект скорее рассматривается как таковой на философско-психологическом уровне. Л. С. Выготского же и его последователей в большей степени интересовали механизмы *развития* культурного субъекта и роль в этом процессе социальных отношений.

Таким образом, мы приходим к *необходимости разграничения понятия субъекта деятельности и субъекта отношений, а также невыводимости сознания исключительно из деятельности*.

Между тем недостаточно разграничить понятия субъекта деятельности и субъекта отношений. Следует также выяснить отношения между ними. Реальность субъекта деятельности предполагает опосредованность удовлетворения потребности целью. Цель же это чаще всего компонент некоторого общего (общественного) продукта. Она обре-

тает смысл только в контексте отношений с другими субъектами [59]. Значит, субъектность возможна только по отношению к решению некоторой общей задачи, по отношению к коллективному субъекту (хотя это удвоение понятий, на наш взгляд, ведет к дурной бесконечности, так как возникает необходимость объяснения коллективного субъекта из чего-то еще, какого-то другого субъекта и т. д.). Однако здесь важно, чтобы конечный смысл деятельности индивидуального и коллективного субъектов совпадал. Таким образом, реальность субъекта деятельности признается вторичной по отношению к реальности интерсубъектной, реальности субъект-субъектных отношений.

На вторичность индивидуального субъекта в еще более широком смысле указывает и А. Ф. Лосев: «Понятие субъекта гораздо менее ясно, чем понятие сущности, да если и становится ясным в результате анализа, то тут же неоспоримым делается и тот факт, что субъект – сам нечто происшедшее и образовавшееся от другого, более универсального источника и никак не может являться абсолютной инстанцией и критерием» [67, с. 84].

Следует обратить внимание на еще один аспект проблемы субъекта. Дело в том, что в отечественной психологии сложилась традиция отождествления категорий отношения и мотива деятельности. В особенности это касается областей детской, медицинской, специальной психологии [44, 119, 147 и др.]. Вероятно, это связано с тем, что отношение субъекта к *чему-либо* (заметим, не к «кому», а к «чему») всегда пристрастно, а значит, обусловлено его потребностями и мотивами. Иными словами, потребность в чем-то и определяет наше отношение к этому чему-то. Например, если ученик хочет занять определенную позицию в классе за счет получения высоких отметок, то у него сформируется одно отношение к учебе. Если же им движет исключительно интерес к новому, то проявится совсем другое отношение.

Однако здесь необходимо заметить два любопытных момента. Не всегда отношение субъекта и его мотивы совпадают между собой. Например, девушка может хотеть съесть пирожное и при этом испытывать отвращение к этому, потому что это вредно для здоровья или потому что от этого поправляются. На это можно, конечно, возразить, что есть иерархия мотивов и более значимые из них определяют отношение к менее значимым. Это совершенно верно, но факт несовпадения мотива и отношения остается фактом. К тому же мы постоянно сталкиваемся в жизни с ситуациями обратного соотношения, когда человек искренне позитивно относится к чему-либо, но при этом не

испытывает потребности в нем. В таких случаях именно отношение (можно было бы сказать «смысловое отношение» или «смысл») побуждает нас что-либо делать, а не потребности и мотивы [63]. Например, это касается ситуаций, когда человек поступает так или иначе, иногда даже отказываясь от удовлетворения собственных потребностей, из чувства долга. Более того, не нужно думать, что расхождение мотивов и отношений проявляется исключительно при совершении волевого акта. Зачастую определенное отношение формирует необходимые для его реализации в данной конкретной ситуации мотивы. Например, из симпатии к другому человеку у нас возникает желание выполнить вместе с ним какую-либо работу, чтобы помочь ему или просто побыть вместе. Причем самим бы нам и в голову не пришло этим заниматься.

Второе соображение связано с тем, что следует учитывать не только отношение к *чему-то*, но и отношения с *кем-то*. Мотив, по А. Н. Леонтьеву, – это предмет потребности. Следовательно, мотив – это *что*. Максимум, что может совпасть у отношения и мотива, – это отношение к предмету потребности или чему-то, связанному с ее удовлетворением. Однако можем ли мы отождествить отношения с *кем-то* и отношение к предмету потребности? Для того чтобы это сделать, необходимо назвать другого субъекта предметом потребности, к которому мы как-то относимся. Даже если очень широко трактовать идею предметности, все равно сказать, что некий субъект, например Сидоров, вступил в отношения с предметом своей потребности, затруднительно, так как предмет, каким бы он ни был, не обладает встречной активностью.

Таким образом, мы приходим к необходимости различения категорий отношения и мотива и признания роли обоих в регуляции деятельности.

Соотношение и взаимосвязь реальности субъекта и реальности сознания становятся еще более напряженными, если принять в учет саму относительность категории субъекта. Традиционная схема понимания субъектности, используемая в психологии, – это схема противопоставления активного субъекта объекту, на который он воздействует или который стремится познать [18, 77, 122]. Субъект – это «кто», а объект – «что». Однако является ли такое понимание субъекта единственно возможным? Если рассмотреть данную категорию в более широком научном контексте, то окажется, что нет. Категория субъекта используется не только в психологии, но и в других науках – философии, социологии, истории, языкознании и др. Г. Г. Шпет пишет: «Первоначальное, средневековое, значение термина “субъект” указывает именно на “под-

лежащее”, т. е. на то, о чем идет речь. Такое значение термина, разумеется, не соотносительно, а абсолютно. Это же значение сохраняется за термином и в новой философии, где за “субъектом” остается значение “того, о чем идет речь”, “предмета”. Наряду с этим широким “логическим” значением термина выделяется, однако, более узкое “онтологическое” значение “вещи”, являющейся носителем или источником известных способностей и возможностей, как деятельных, так и страдательных (камень есть субъект теплоты, человек – субъект знания и т. п.)» [145, с. 170]. Значит, психологическое понимание субъекта в отношении общенаучного является более узким, и не только в том смысле, что здесь субъект берется в его психологических проявлениях, но и в том, что сам источник активности помещается как бы внутрь него самого. Однако в действительности этот источник может находиться в Другом или вовсе не быть локализован в чем-то, имеющем физические границы [см. 143].

Кроме того, собственно представления о субъекте и объекте, о «что» и «кто» во многом обусловлены установками нашего сознания и не являются чем-то изначально данным. М. М. Бахтин выделял два типа отношений человека – отношение к вещи и отношение к личности, которые воплощаются в процессах овеществления и персонификации [9, с. 370]. Человек в своих мыслях и поступках стремится то к одному из этих «пределов», то к другому. Определение объекта и субъекта как «что» или «кто» зависит от отношения к нему как типичному, заменимому, неживому, пассивному или неповторимому, незаменимому и одушевленному, активному. Даже к вещи может появиться отношение как уникальной и одушевленной (ср. с феноменом анимизма в примитивных обществах и у детей, проявляющегося в наделении неживых объектов атрибутами субъекта). С другой стороны, к человеку можно (и, к сожалению, часто так и бывает) относиться как к неживому объекту, как к «что», превращая его в объект манипуляций, предмет собственности (вспомним латинское *res*, обозначавшее и вещь и раба одновременно), средство достижения собственных целей. А. А. Брудный пишет: «В римском праве отчетливо дифференцировались *res fungibilis* и *res infungibilis* – вещи: 1) заменимые одна на другую в силу их подобия и 2) незаменимые в силу их различия. В этой норме юридически фиксировано различие, возникающее в отношениях особей как проявление и следствие полового отбора: происходит предпочтение одной особи другой, фиксируется их неподобие, “что” превращается в “кто”. В половом отборе содержится начало индивидуализации. С половым отбором, возможно, связана (в генезисе своем) и первичность индивидуального сознания по отношению к общественному бытию» [16, с. 30–31]. Разделение на «что» и «кто» не только содержит в своей основе объективные (т. е. не зависящие от субъекта) основания, но и является фактом сознания (как индивидуального, так и общественного). Е. О. Смирнова

подчеркивает антиномичность человеческих отношений: «Проблему и драматизм человеческих отношений составляет эта двойственность положения человека среди других людей, в которой человек слит с другими и изнутри приобщен к ним, и в то же время познает и действует с ними как с внешними объектами, в которых он ориентируется и которые могут быть средством осуществления его целей либо препятствием для их осуществления» [117, с. 10].

В данном контексте обнаруживается еще один интересный и немаловажный факт, свидетельствующий о «подвижности» источника активности. Сознательный субъект может обнаруживать не только противостоящий ему объект или предмет, но и другого субъекта. Г. Г. Шпет пишет, что в сознании не обязательно присутствует противопоставление «Я – объект», но может быть и «Он (они, ты и пр.) – объект» [145]. Аналогично тому, как в бытийном слое сознания в образах восприятия и представлений происходит объективация предметного мира [59], при обнаружении в Другом субъекта происходит объективация субъектности для нашего сознания.

Развивая представленную идею о различии субъекта деятельности и субъекта отношений, необходимо определить, посредством каких культурных форм психологически представлена реальность субъект-субъектных отношений, в чем, собственно, состоит активность самого субъекта отношений, если она несводима к предметной деятельности, и, наконец, что в психической деятельности человека меняет сознание субъектной реальности.

Субъект противоположен объекту не только тем, что он активен, а объект лишь поддается изменениям, но еще и тем, что он в предметном отношении пуст, бессодержателен и в принципе неопределим для нашего сознания. Мы не можем четко указать границы живого субъекта (имеется в виду, конечно, конкретного субъекта, а не субъекта вообще). Как только мы пытаемся его определить, он тут же превращается в неживой объект и утрачивает свою сущность.

В этом смысле если по отношению к миру ставится задача его преобразования, то по отношению к другому субъекту – задача встречи с ним и его понимания посредством превращенных, символических форм. Последние позволяют нам быть лицом к лицу с другим Я, с его внутренней пустотой, выражаемой вовне лишь косвенно в символической форме. В. К. Шабельников указывает на невозможность локализации субъекта в чем-то определенном, высказывает положение о его нелокальной природе [143]. Однако наше сознание нуждается в локализации, в опредмечивании и определении. Именно символ служит той предметной доступной чувственному опыту формой, выражающей и воплощающей нелокально и беспредметно существующего субъекта, Я. Здесь мы подходим к необходимости разграничения символических

форм культуры с другими ее формами (знаками, словами, моделями и др.) и понятию символической функции сознания как функционально-органа, участвующего в построении субъект-субъектных отношений.

С. Я. Рубинштейн полагает ритуальные и символические акты, используемые, например, в религиозных практиках, чисто «фиктивными деяниями» в противовес «реальной творческой деятельности» [18, с. 466]. Однако живучесть таких «фиктивных деяний», то, что они на протяжении многих веков осуществляются людьми, свидетельствует в пользу их реальной значимости. Канадская исследовательница М. Морваль посвятила множество исследований семейным ритуалам, также не имеющим прагматической ценности, и раскрыла их роль в построении и поддержании семейных отношений [41]. Не отрицая роли практического, исследовательского и др. видов предметной деятельности в становлении субъекта, необходимо задуматься и над ролью символических актов, а не рассматривать их как простое заблуждение и признак незрелости сознания. Тем более что эти «заблуждения» разделяли и разделяют многие далеко не самые отсталые представители человечества. Несмотря на скрытую, не доступную прямой фиксации на эмпирическом уровне сущность символических актов, играющих огромную роль в построении человеческих отношений, необходимо обратиться к научному исследованию их позитивного смысла и перестать рассматривать исключительно как некоторый пережиток первобытного мышления.

Субъект и Я

Категории субъекта и Я являются очень близкими друг другу. Зачастую в работах психологов они рассматриваются как синонимичные. Например, у С. Л. Рубинштейна находим: «“Я” – это действующее лицо... Произвольная, управляемая, сознательно регулируемая деятельность необходимо предполагает действующее лицо, субъекта этой деятельности – “я” данного индивида. “Я!” – это не сознание, а человек, субъект как сознательный деятель» [106, с. 66]. Таким образом, Я и субъект (а в данном случае это одно и то же) приобретают у автора онтологический статус и отождествляются друг с другом. Аналогично и многие другие исследователи указывают на активность, социальную природу, реальность и целостность субъекта (А. В. Брушлинский, 2006; А. Н. Ждан, 2009; В. В. Селиванов, 2009) [18, 122]. Так, В. В. Селиванов пишет: «Субъект – это живой, конкретный человек (включая анатомическое строение тела, анализаторов, мозга, нервной системы в целом и ее физиологические особенности), наделенный психикой и сознанием» [122, с. 271]. С другой стороны, представляется проблематичным отождествить Я человека с его организмом и наделить физиологическими особенностями. Кроме того, субъект может быть групповым, коллективным, а Я – нет [122].

Нам вслед за Г. Г. Шпетом представляется важным разграничить категории субъекта (как сознательного деятеля) и Я. Основное различие состоит в том, что Я всегда уникально, единично, субъект же может обозначать любое Я [145]. Поэтому, когда мы говорим о субъекте или субъект-субъектных отношениях, необходимо помнить, что мы осуществляем своего рода обобщение и редукцию, упуская при этом момент незаменимости и уникальности Я.

Г. Г. Шпет отмечает: «В силу тех же особенностей Я, которые не допускают обобщения в его изучении, о Я, как таком, не может быть никаких теорий, и, как такое, Я – необъяснимо. Оно подвергается только истолкованию, т. е. “переводу” на язык другого Я или на некоторый условный, “искусственный” язык поэтического творчества» [145, с. 3]. Иными словами, Я может быть «переведено» только на язык символов и символических описаний, может быть выражено и понято только в нем.

Понятие субъекта скорее совпадает с понятием «общего Я», используемым С. Л. Рубинштейном: «...“я” обозначает индивида, но само оно имеет не единичное, не частное значение, относящееся к одному-единственному “я”, а всеобщее. “Я” – это общая формула, выражающая структуру сущих, являющихся личностями субъектов. В эту общую формулу должны подставляться частные значения. Каждый конкретный единичный индивид – это частное значение этого общего “я”» [106, с. 70].

Однако такое отождествление субъекта с понятием общего Я можно полагать адекватным лишь в научных целях для удобства оперирования понятиями. В действительности всегда следует помнить, что операция обобщения к конкретным Я, имярекам неприменима в силу их уникальности [145]. Такое обобщение мы будем использовать здесь и далее скорее в собирательном смысле. Сохранение свойства уникальности Я необходимо для того, чтобы учитывать его онтологический статус и различать реальность живого конкретного субъекта, живого лица, и реальность его категориального описания. Различение онтологического статуса Я и его научного описания является важным и для понимания взаимоотношений между людьми, так как одно дело – направленность индивидуального сознания на реальное Я другого субъекта, и совсем другое – на построение его психического образа. В первом случае Другой является целью, во втором – средством для собственных переживаний и деятельности. Нормальным можно считать положение, когда образ Другого выступает лишь средством познания субъекта и построения отношений с ним, т. е. проявляется в своей символической функции указания на Другого. Только в этом случае мы можем говорить об истинной децентрации индивидуального сознания, понятой как умение сделать его центром другого Я. Наибольшую трудность здесь представляет разграничение субъектом

своих собственных отношений и опыта взаимодействия с миром с отношениями и опытом Другого. Для преодоления такого эгоцентрического барьера и необходима центрация сознания на другом Я посредством символических форм.

Уникальность и разнообразие конкретных Я ставит проблему их соотнесения и связи друг с другом, а также проблему их осознания [145]. Как можно соединить уникальные, а значит, не совпадающие между собой, Я? И как можно их осознать? Ведь работа сознания подчинена логике культурных форм, имеющих надиндивидуальный и обобщенный (как принято полагать) характер? Кроме того, если Я – это субъект, как оно может сознаваться и переживаться человеком как объективно существующее, т. е. предстоящее самому себе?

Согласно логике рассуждений А. Ш. Тхостова, эмпирическое Я – это «зонд» сознания (функциональное образование, «фантом») и его границы определяются тем, чем мы овладеваем и можем управлять [127]. Место, где Я встречает сопротивление, есть его граница. Однако истинное Я (истинный субъект) не совпадает с эмпирическим Я, и само по себе оно никогда не сознаваемо. Оно осознается только через различные эмпирические содержания, которыми мы овладеваем (например, телом). Истинное Я – это «черная дыра», «пустота», которая потенциально может поглотить любую предметную реальность, ничем определенным при этом не являясь. Истинное Я всегда беспредметно, бессодержательно. Из этого следует интересный вывод: Я может быть чем угодно, только не самим собой. Критерий овладения, управляемости как критерий определения границ Я можно обратить в противоположную сторону: то, чем мы не овладели, Я не является, а рассматривается нами как нечто объективное. В этом смысле истинное Я нам не подконтрольно (не случайно автором проводится аналогия между истинным Я и Оно Фрейда). Мы не определяем, быть нашему Я или не быть и каким ему быть. Истинное Я есть нечто объективно существующее для нас.

Итак, исходным условием полноценных субъект-субъектных отношений является преодоление эгоцентрической позиции, согласно которой вся реальность рассматривается с позиции своего Я. Проблема отношений осложняется тем, что мы не способны сознавать истинное Я, как свое собственное, так и других субъектов, так же, как мы осознаем объекты эмпирической действительности. Я не может просто увидеть себя со стороны другого Я, как это часто представляется. Я становится доступно нашему сознанию только в превращенных формах. Можно добавить – в превращенных *символических* формах. Психологи утверждают, что символ – это замещение отсутствующего Другого [56, 137]. Следует добавить, что Другой (или Я) феноменологически или эмпирически *всегда* отсутствует для нашего сознания, поскольку

в принципе в чистом виде не сознаваем. Таким образом, *символ есть превращенная форма существования Я или субъекта*.

В символе представлено не одно Я, а как минимум два. Символическое представление Я – это всегда представление для другого Я. Субъект символически выражает не просто себя для себя, но себя для другого Я. Наоборот, символическое выражение другого Я мы воспринимаем как обращенное к нам, нашему Я (иначе оно не будет понято как символическое). Это всегда выражение другого-для-меня или меня-для-другого. Следовательно, можно уточнить формулировку: *символ есть превращенная форма со-существования двух или более Я*. Иначе, символ – это культурная форма выражения отношений одного субъекта с другим.

Мы постоянно учитываем диалогическую природу символического выражения. Например, мы разговариваем, вступаем в отношения с другим человеком, с другим Я, имярек, а не с его телом, социальной ролью, деятельностью. Аналогично и себя мы рассматриваем в этом случае как уникальное Я. Никакое другое Я здесь и теперь кроме нашего Я не действует, не общается, не проявляет себя, не вступает в отношения с другими людьми. Это интуитивно понятно, хотя Другого, его Я и свое собственное Я в чистом виде мы не осознаем. Когда мы используем такую символическую форму, как приветствие, мы проявляем уважение к другому человеку, признаем его существование для нас, существование именно как Я, имярека, а не просто внешнего объекта. Ведь мы же не здороваемся со шкафом или дверью.

Поскольку эмпирически Я есть то, чем оно может произвольно управлять [127], то символическое выражение и становится эмпирическим Я. С другой стороны, это уже Я-не-для-меня, а Я-для-Другого. Значит в этом Я уже есть Другой или Ты. И Я уже определяется не только самим собой, но и другим(-ми) Я, и Я, как пишет Г. Г. Шпет, это уже не только Я [145].

Я парадоксально овладевает символическими формами выражения и одновременно само определяется ими. Овладевая символическими формами, субъект расширяет свои границы на не-Я, на другое Я, а включаясь в отношения с другим Я и подчиняя себя логике этих отношений, начинает ими определяться и объективироваться в них. Граница Я одновременно расширяется на не-Я и сужается до степени включения другого Я в свою структуру. Впрочем, граница между Я и не-Я может проходить как по самой «поверхности» субъективного образа Я, так и выноситься вовне и включаться внутрь (ср. с выражениями «глубокие» или «поверхностные» отношения). Важно отметить, что, существуя для Другого, субъект объективирует самого себя. Обретая реальность чужого Я, он обретает тем самым чувство реальности своего Я, так как *добровольно* подчиняет свою волю логике отношений.

Субъект отношений и субъект деятельности

Понятие субъекта, как мы уже отмечали, принято мыслить в его противопоставлении объектному или предметному миру, которым он способен управлять и овладевать. Субъект-объектная парадигма предопределила наше понимание субъекта. Оно нашло отражение и в концепциях адаптации индивида к физической и социальной среде (необихевиоризм, генетическая психология Ж. Пиаже), и в представлениях психоанализа об объектном характере влечений, и в идее переработки информации человеком в когнитивной психологии, и в идее воздействия субъекта на окружающий предметный (объектный) мир (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, А. В. Брушлинский и др.) [18, 59, 122, 143 и др.]. Несмотря на то, что формально субъект-субъектная парадигма также признается как отражающая реальные отношения человека с миром (например, у С. Л. Рубинштейна [106]), в действительности это не изменило нашего понимания природы субъекта. Даже в гуманистической психологии, казалось бы, наибольшее внимание уделившей субъектности человека, такое противопоставление не исчезло, а всего лишь было поглощено ею. Субъект «проглотил» в себя мир объектов. Между тем следует задуматься, обязательно ли субъектность есть качество, связанное исключительно с преобразованием предметного мира. Действительно ли высшие и наиболее сложные проявления субъектности человека выражаются в его противопоставлении себя миру объектов?

Интересно, но именно в самой логике субъект-объектной парадигмы заложена ее несостоятельность. Обращаясь к исследованиям развития субъектности, представители различных научных школ оказываются вынуждены выводить ее из свойств объектного мира. Это касается и психоанализа (идея Эго как инстанции, ориентированной на принцип реальности, у З. Фрейда, представления о роли социальных условий в развитии эго-идентичности у Э. Эриксона и др.), и теории поля К. Левина, и когнитивной теории развития Ж. Пиаже (действия субъекта определяются необходимостью соответствия организма среде), и других концепций.

Субъектно-деятельностный подход, разработанный С. Л. Рубинштейном, А. В. Брушлинским и их последователями, ставит в центр внимания проблему субъекта и его развития. Последний понимается здесь именно как субъект деятельности, наделенный способностями к самоуправлению, самоорганизации, самопознанию, творческой активности, рефлексии и т. д., и противопоставляется объекту [122]. В частности, В. В. Селиванов выделяет два критерия определения субъекта: 1) изначально практическую деятельность, в которой он формируется, и 2) наличие познаваемого *объекта* (не стимула, воздействия и т. п.)

[122, с. 270]. Следовательно, при рассмотрении субъекта в субъект-объектной парадигме мы сталкиваемся с необходимостью выведения его реальности из реальности объекта, так как именно последний служит критерием первого. В итоге мы редуцируем субъекта к объекту.

Вероятно, субъект-объектной дихотомией можно объяснить и понимание В. В. Селивановым процессов развития субъектности в онтогенезе, которая достигает свой вершины в период ранней (стадия личностной субъектности, 18–25 лет) и средней (стадия полноценной субъектности, 25–50 лет) взрослости и снижается в период поздней взрослости (стадия угасающей субъектности, 60 лет и старше) [122, с. 274–275]. Если рассматривать субъектность с позиции эффективности взаимодействия человека с предметной средой, то это в значительной мере справедливо. Однако такой взгляд неприменим к пониманию развития человека в контексте субъект-субъектных отношений. Действительно, в старости прагматическая ценность человека и продуктивность предметной деятельности, как правило, снижаются, но может возрастать его культурная и духовная ценность, углубляться понимание им других людей, усиливаться способность учитывать их интересы. В этом отношении критерием развития субъектности будет выступать не качество преобразовательной активности человека, направленной на объекты окружающего мира, а умение строить собственную активность с учетом отношений с другими субъектами, вплоть до добровольного отказа от собственного Я (собственной субъектности) ради Другого¹.

Однако можем ли мы вывести более сложную реальность субъекта из более простой реальности объекта? Вероятно, нет [15]. Для объяснения субъектных свойств человека требуется реальность, по крайней мере, не менее (а может быть, и более) сложная – реальность другого субъекта². Объяснить рождение и развитие субъекта возможно, только если рассматривать его в парадигме субъект-субъектных отношений. Из этого, конечно, не следует, что одного субъекта можно вывести из другого. Если бы это было так, то субъект превратился бы в объект, т. е. лишился бы своей субъектности. Таким образом, если мы хотим объяснить если не логику происхождения, то хотя бы логику бытия

¹ Такой отказ не следует путать с конформизмом, который по своей сути не направлен на Другого, а служит лишь средством удовлетворения собственных потребностей индивида. Конформизм не видит в Другом уникального живого субъекта, а представляет его как вполне предсказуемый объект, реагирующий определенным образом на те или иные воздействия.

² Сравните с представлениями об интериоризации и зоне ближайшего развития у Л. С. Выготского. Они отражают логику становления субъекта, формирующегося в отношениях с другими людьми.

субъекта, необходимо обратиться к субъект-субъектной парадигме исследования. Такая традиция красной нитью проходит через всю отечественную психологию. Она нашла отражение в работах П. Флоренского, Г. Г. Шпета, Л. С. Выготского, М. М. Бахтина, Д. Б. Эльконина, В. П. Зинченко и др.

На необходимость различения и синтеза различных аспектов субъектности – деятельностного, представленного в работах А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, А. В. Брушлинского и др., и социального, опосредованного реальностью культурных форм и человеческих отношений (Г. Г. Шпет, Л. С. Выготский и др.), – обращает наше внимание А. Н. Ждан [122, с. 29–39]. По мнению А. Н. Ждан, субъектно-деятельностный подход А. В. Брушлинского и подходы Г. Г. Шпета и Л. С. Выготского – взаимодополняющие, но не противоречащие друг другу пути исследования субъекта. При этом необходим их синтез, а не механическое присоединение друг к другу.

Здесь уместно вспомнить также и работы Б. Ф. Ломова, который, как известно, предлагал различать категории «деятельность» и «общение» на том основании, что первая отражает субъект-объектные отношения, а вторая – субъект-субъектные [66]. «В случае деятельности основу ее определений составляет отношение “субъект – объект”, “субъект – предмет”. Но здесь возникает вопрос: исчерпывается ли реальная жизнь индивида, его общественное бытие только системой отношений “субъект – объект”? По-видимому, все-таки нет. Социальное бытие человека включает его отношение не только к предметному миру (природному и созданному человечеством), но и к людям, с которыми этот человек вступает в прямые или опосредованные контакты. В своем индивидуальном развитии человек овладевает тем, что создано человечеством, не только через деятельности, но и через общения с другими людьми» [66, с. 169–170]. В приведенном высказывании, на наш взгляд, содержится не только идея о необходимости различения разных типов отношений человека (субъект-объектных и субъект-субъектных) и разных типов активности (деятельности и общения), но и принцип соотношения деятельностной и социальной (культурной) составляющих субъекта, разработавшихся соответственно в деятельностном (субъектно-деятельностном) подходе (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, А. В. Брушлинский и др.) и трудах Л. С. Выготского, Г. Г. Шпета, М. М. Бахтина и др.

Для дальнейшего анализа проблемы нам необходимо соотнести также категории общения и отношений (субъект-субъектных). Б. Ф. Ломов полагает: «В общении формируется, развивается и проявляется система отношений “субъект – субъект(ы)”. Именно это и составляет специфику основной связи, характеризующей общение.

Рассматриваемое в этом плане общение выступает как самостоятельная и специфическая форма активности субъекта. Ее результат – это не преобразованный предмет (материальный или идеальный), а *отношения* (выделение наше. – А. П.) с другим человеком, с другими людьми» [66, с. 170]. Таким образом, субъект-субъектные отношения можно рассматривать как результат процесса общения. При этом следует отметить, что нас по преимуществу интересует не столько сам процесс общения, а форма представленности субъект-субъектных отношений в *сознании* человека, а также условия обнаружения реальности конкретного субъекта (в противовес объектной или предметной реальности).

Различая субъекта деятельности и субъекта отношений, нельзя не упомянуть и труды В. Н. Мясищева, в центре внимания которых находится проблема отношений человека [79]. Однако он, как и представители субъектно-деятельностного подхода, помещает данную проблему в прокрустово ложе субъект-объектной парадигмы: «Понятие же *отношения*, строго говоря, возникает там, где есть субъект и объект отношения» [79, с. 13]. При всей значимости такого подхода к изучению отношений субъекта этим закрывается путь к исследованию специфики субъекта отношений и пониманию его активной роли в их построении.

Высшее проявление субъектности следует связывать не с освобождением человека от влияния предметного мира, «давления» социальной или физической среды, а с освобождением от самого себя, своей собственной воли, от своеволия, «самочинности» [133]. В этом и состоит действие описанного В. Франклом механизма самоотрансценденции [136]. В. Франкл отмечал, что развитие субъекта определяется его обращенностью вовне, к чему-то большему, нежели он сам, а не является замкнутым в самом себе процессом *саморазвития*. С этим можно соотносить и процесс онтогенетического развития субъектности. Когда ребенок отказывается, например, от желания поиграть для того, чтобы делать уроки, он отказывается от своего Я, перерастает себя ради другого Я (родительского либо еще чьего-то). Когда человек отказывается от осуществления своих планов ради друга, для того чтобы ему в чем-то помочь, он также перерастает свое Я. Здесь можно вспомнить про метод, который предложил В. В. Столин для исследования самоотношения личности [121]. Суть метода состоит в том, что оценивается не просто то, что значимо для человека, а то, от чего и ради чего он способен отказаться. Одно дело, когда мы отдаем то, что нам самим не нужно, или делаем то, что дается легко, и совсем другое, когда это нам самим жизненно необходимо или дается с большим трудом. Одно дело совершить действие, которое мы хотим совершить, другое – когда мы преодолеваем себя ради чего-то или кого-то другого. Именно в последних случаях происходит утверждение и развитие собственной субъектности за счет отказа от нее, за счет самоотрансценденции.

В. Франкл обращает наше внимание на то, что в жизни человек сталкивается с ситуациями, которые он не в состоянии изменить. В таких случаях он может изменить свое отношение к ним [136]. К таким ситуациям следует отнести не только обстоятельства непреодолимой силы, но и то, что мы в принципе неспособны изменить по собственной воле – это изменение собственного Я, поскольку для того, чтобы оно стало целью преобразований, необходимо стать другим Я. Однако мы можем «увидеть» это другое Я, другого субъекта, его лицо, если сместим акцент с себя на него и уменьшим значимость собственной позиции, собственного Я. «Учувствовав» же, по выражению А. А. Ухтомского, лицо Другого, мы можем преобразиться сами, изменить собственное Я. В этот момент и происходит рождение субъекта отношений или, точнее, его перерождение, или преобразование. Между тем такое рождение не является окончательным, а может происходить многократно. В этом, на наш взгляд, состоит процесс развития субъектности. Таким образом, человек как субъект отношений не проявляет себя непосредственно, но опосредованно через другого субъекта.

Человек как субъект отношений обращается к другому лицу, старается жить и действовать с учетом его особенностей. Субъект отношений преодолевает свой эгоцентризм, и не только познавательный, но и относящийся к сферам чувств, действий, потребностей. В идеале он уже поступает, чувствует, думает, желает не только исходя из самого себя, но и с учетом Другого, таким образом преодолевая ограниченность собственного Я, трансцендируя себя.

Вслед за Л. С. Выготским важно подчеркнуть, что субъект отношений выстраивает не отношения «к» кому-то или чему-то (это в большей мере свойственно субъекту деятельности), а отношения «с» кем-то, с другим субъектом, другим Я. Можно отнести «к» неживому объекту, вещи, но нельзя иметь отношения «с» ней. Это возможно только тогда, когда появляется другое Я, одушевленный субъект.

Вступая в отношения с другим субъектом на уровне Я – Ты, мы принимаем его волю, намерения, отношения как в позитивном, так и в дурном смысле. Принимая субъектность Другого, мы осваиваем его опыт, опыт его отношений, намерений, переживаний, стиля деятельности, в общем, того, что является трудно вербализуемым. Однако нам важно фильтровать этот опыт в зависимости от того, соответствует он нам и нашим ценностям или нет, полезен он или вреден, улучшает качество жизни или нет. *В этой фильтрации и состоит высшее проявление осмысленной внутренней активности субъекта отношений.*

Осмысленное определение того, у кого и чему учиться, а у кого и чему – нет, конечно, может не осуществляться и заменяться бессознательно работающими механизмами психологических защит или условных и безусловных подкреплений. Однако они, как известно, далеко

не всегда продуктивны, и главное – не позволяют во всей полноте проявиться человеческой сущности. К этой мысли нас подводит, с одной стороны, понимание феномена ученичества, когда ученик сознательно следует за учителем для того, чтобы перенять, освоить (сделать своим) его образ мира. Здесь наблюдается добровольный отказ от собственной воли и следование воле учителя. С другой стороны, созерцательный механизм субъектности проявляется и в феномене унижения. Суть его состоит не только в том, что один субъект стремится выставить другого в дурном свете, но и в том, что последний принимает волю первого, подчиняется ей (либо из страха, либо за вознаграждение, либо еще из-за каких-то внешних по отношению к субъекту воздействий). Таким образом, тот, кого унижают, становится тем, кем он не хотел бы быть. И наиболее мучительным для «жертвы» является именно сознание того, что он *сам* поступил или подумал дурно. Затронутой и извращенной оказывается сама его человеческая суть. Именно поэтому мы особенно ценим поступки, которые совершаются вопреки пугающим или соблазнительным обстоятельствам, так как благодаря им мы не только и не столько сохраняем себя как субъекта деятельности, но и как субъекта отношений, оставаясь идентичными самим себе и верными своим ценностям.

Субъект отношений способен смещать источник, центр активности с себя на другого или отождествлять его с Мы (но не безликим, а состоящим из Я и Ты). Благодаря символу мы осуществляем децентрацию собственной субъектности, по отношению к нему занимаем созерцательную позицию. В советской психологии созерцание многократно критиковалось в связи с тем, что созерцающий субъект якобы занимал пассивную позицию, а в действительности он всегда активно взаимодействует с миром. Однако такое понимание созерцания представляется достаточно однобоким. Да, в некотором смысле оно предполагает пассивность, но лишь в том, что субъект отказывается от собственной воли (в широком ее понимании), от собственной субъектности. Но это не означает, что он при этом замирает. Созерцательная позиция есть, на наш взгляд, видение источника активности, субъекта, в Другом, а не в себе. В этом случае изменения – отношений, чувств, мыслей, действий, желаний – начинают определяться не только самим созерцающим субъектом, но и Другим, которому он делегировал собственную субъектность. Иными словами, созерцание – это не отказ от активности, но сознательная децентрация ее источника. Только отказавшись от фиксации на собственном Я, можно обнаружить Ты и оказаться в пространстве между Я и Ты.

Утрачивает ли созерцающий субъект свою субъектность? И да, и нет. Да – в том смысле, что он уже не отождествляет себя с источником всех душевных и поведенческих проявлений. Нет – поскольку его субъектность как бы расширяется, и он уже не только несет ответствен-

ность за свои действия, но и за то, в соответствии с чьей позицией и ради кого он поступает. Человек сам определяет, кому делегировать собственную субъектность. Именно этот последний момент составляет наибольшую трудность для человека, поскольку требует отказа от себя, преодоления себя в самом корне, ведь в первую очередь мы и сознаем себя как Я, как субъекта, через понимание того, что мы делаем и что можем сделать. Такое понимание субъектности не совпадает с принятым в психологии [122], но не противоречит общекультурному и философскому, согласно которому, как мы уже отмечали, субъект может быть не только субъектом действия, но и субъектом воздействия. При этом происходит смещение источника активности с конкретного индивида на кого-то другого (другого человека, сообщество, Бога и др.).

В чем же смысл такой субъектной децентрации, отказа от собственного Я? Очевидно, в том, чтобы обнаружить, если выразиться словами А. А. Ухтомского – «чувствовать», другое лицо, Ты. Только так мы способны ощутить присутствие Другого и преодолеть собственную экзистенциальную заброшенность в этом мире. Созерцание есть механизм получения обратной связи от Другого в ответ на собственное бытие.

Кроме того, это необходимо для развития субъектности, так как мы учимся друг у друга, создаем друг для друга зону ближайшего развития. В отношении ребенка это выглядит еще более очевидным, на что указывал еще Л. С. Выготский [30]. Правда, есть отличия в том, как происходит смещение центра субъектности у ребенка и у взрослого. У первого здесь в меньшей степени задействовано сознание. (Этой проблеме посвящен раздел об онтогенезе и аномальном развитии символической функции сознания – раздел 5.)

Различение субъекта деятельности и субъекта отношений не высказывалось явно в отечественной психологии. Напротив, субъект, как правило, редуцировался исключительно до субъекта деятельности. Первая формулировка С. Л. Рубинштейном (в 1922 г.) принципа единства сознания и деятельности звучит следующим образом: «Итак, субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется; он в них создается и определяется. Поэтому *тем, что он делает, можно определять то, что он есть* (курсив мой. – А. П.): направлением его деятельности можно определять и формировать его самого. На этом только зиждется возможность педагогики, по крайней мере, педагогики в большом стиле» [цит. по: 18, с. 465]. Здесь отчетливо видно отождествление субъекта с «тем, что он делает». Впрочем, такое отождествление и идея формирования субъекта через деятельность присущи и последователям А. Н. Леонтьева, что нашло

крайнее выражение в теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина. Мы есть то, что мы делаем! Однако, мы не можем согласиться с тем, что субъекта следует понимать *исключительно* как субъекта деятельности. Не менее, а может и более важной ипостасью субъекта выступает его активность в понимании, построении, поддержании и выражении отношений с другими субъектами.

В качестве одной из особенностей деятельности называется то, что она есть взаимодействие с объектом, т. е. является предметной [18, 122]. Известно, что представление о предметной природе деятельности развивал и А. Н. Леонтьев [59]. Однако как же быть с деятельностью (а может, и не-деятельностью), которая направлена на другого субъекта, т. е. не просто совместной деятельностью, предполагающей получение общего продукта, а той деятельностью, которая нацелена на установление и поддержание внутренней связи с другим субъектом? Можно ли ее в принципе считать деятельностью, так как она не направлена на предмет? Вероятно, такая активность ближе к таким терминам, как «деяние» (С. Л. Рубинштейн), «поступок» (М. М. Бахтин), «подвиг» (П. А. Флоренский), «переживание» (Л. С. Выготский, Ф. Е. Василюк).¹

Примат деятельности над сознанием и отношениями человека возвращает его природу. Человек должен делать то, во что верит, в чем видит смысл, а не, наоборот, верить в то, что делает, и видеть в этом смысл. Деятельность может быть самодостаточна (и то не всегда) лишь в отношении практического преобразования объектной действительности. В большинстве же случаев она служит формой выражения отношений человека с другим субъектом, выполняет функцию «тела» отношений, их объективации. Без деятельного выражения отношения растворились бы, превратились в эфемерную сущность, стали бы призраком. Однако из этого не следует, что интерсубъектные отношения, отношения Я – Ты выводимы из деяний человека. Аналогично нельзя вывести субъекта отношений из деятельности. Напротив, то, что мы делаем, определяется нашими отношениями с другими (у Л. С. Выготского – социальной ситуацией развития). Примерами обратного служат некоторые варианты психических отклонений (ранний детский аутизм, старческая деменция, алкоголизм и др.).

В этом состоит ключевое различие между культурно-исторической теорией и теорией деятельности. В первой деятельность рассматривается как продукт социальных отношений, а во второй – наоборот. Есть

¹ Любопытно, что описание образа Я через перечисление действий мы встречаем у подростков с задержкой психического развития (например, «я умею чинить мотоцикл» или «умею варить макароны»). Нормально развивающиеся дети склонны характеризовать себя еще и как носителей отношений («дружелюбный», «самостоятельный», «люблю общаться» и пр.).

и попытки совмещения этих позиций, например у Д. Б. Эльконина [147]. Однако он сам указывал на проблему объяснения процессов интериоризации социальных отношений, смыслов и задач человеческой деятельности. Иными словами, когда речь идет об усвоении через деятельность *способов* взаимодействия с *предметным* миром, тут все логично выстроено, а вот когда нужно объяснить развитие *мотивов и смыслов отношений* с «миром людей», объяснительного потенциала теории деятельности становится недостаточно. Правда, надо отдать должное, еще в советской психологии этот недостаток частично компенсировался идеей формирования смыслообразующих мотивов у ребенка (А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, Н. И. Непомнящая и др.), а у Л. С. Выготского – динамических смысловых систем, служащих коррелятом человеческих отношений. Однако они рассматривались именно как личностные и социальные образования и вывести (именно вывести, а не закрепить) их из самой предметной деятельности представлялось затруднительным. Даже разработки Д. Б. Эльконина и А. В. Запорожца относительно игровой деятельности детей как деятельности, в которой воспроизводятся и моделируются социальные отношения, не решают проблемы, поскольку не отражают индивидуальных особенностей intersубъектных отношений на уровне Я – Ты.

Позднее данная проблема разрабатывалась в исследованиях смыслов и смысловых образований [63 и др.]. В них уже утверждалась относительная автономия сферы смыслов от предметной деятельности, наличие некоторого зазора между ними и существование особых социальных способов трансляции смыслов (посредством образования, массовой коммуникации, психологических техник и др.). Отдельно тема трансляции смыслов разрабатывалась в психологии субъективной семантики [Артемьева, 1999]. В этих исследованиях была показана роль культурных форм и уникальных способов их организации для передачи субъективного отношения к значимому объекту. Между тем и здесь сохраняется анализ в парадигме субъект-объектных отношений и не выстраивается специфическая логика субъект-субъектных отношений и их смыслов, т. е. не смыслов «чего-то» для субъекта, а смыслов его отношений «с кем-то», а также четко не определяются особенности культурных форм, используемых для фиксации и построения таких отношений.

Проблема онтогенеза субъектности

Проблема онтогенеза субъектности многократно поднималась сторонниками субъектно-деятельностного подхода (А. В. Брушлинский, З. И. Рябикина, В. В. Селиванов, Е. А. Сергиенко, И. Г. Скотникова, Н. Е. Харламенкова, Р. М. Шамионов и др.) [122]. Субъектность человека рассматривается как третий фактор его развития (наряду с

наследственностью и средой) (А. А. Волочков) [122, с. 239–254]. Необходимость развития субъектности связывается также с социализацией личности (Р. М. Шамионов) [122, с. 199–210].

Е. А. Сергиенко указывает на два подхода к выделению критериев субъектности:

1) акмеологический: субъект понимается как вершина развития личности (например, по К. А. Абульхановой, важны такие критерии, как способность к совершенству, способность решать противоречия, оптимизация полисистемной организации, активность, ответственность, способность к рефлексивности, самореализации и др.). К сторонникам данного подхода автор относит К. А. Абульханову, А. Г. Асмолова, А. Л. Журавлева, В. В. Знакова, В. А. Петровского, З. И. Рябикину и др.;

2) эволюционный, согласно которому осуществляется постепенное развитие человека как субъекта (Л. И. Божович, В. И. Слободчиков, А. Ш. Тхостов, В. В. Селиванов, Е. А. Сергиенко) [122, с. 50–63].

Многие авторы подчеркивают необходимость не только выделения критериев высокоразвитости субъекта, но и необходимость изучения самого процесса его становления и выделения уровней субъектности (А. В. Брушлинский, В. В. Селиванов, Е. А. Сергиенко, И. Г. Скотникова, Н. Е. Харламенкова, Р. М. Шамионов и др.) [там же].

Изучение субъектогенеза предполагает выявление меры или критериев субъектности (И. Г. Скотникова, Р. М. Шамионов) [122]. В качестве меры субъектности ставится степень самоуправляемой активности, самоорганизации, саморазвития и др. (И. Г. Скотникова) [122, с. 100]. Очевидно, что такие «меры» применимы к развитию субъекта деятельности, но не к субъекту отношений. Для последнего на первый план выступают другие критерии, такие как умение учитывать и понимать другого субъекта, осознавать и различать собственную и чужую позиции, выстраивать взаимоотношения с другим субъектом. И дело не только и не столько в построении субъективного образа Другого, так как в этом случае мы как бы ассимилируем Его в себя, сколько в осознании Его как отдельного уникального и реально существующего субъекта, с которым можно находиться в каких-либо отношениях (на важность для развития и социализации субъекта понимания своих и чужих состояний, переживания своего Я и Другого, а также их соотношения указывают Е. А. Сергиенко, Р. М. Шамионов [122]). Обнаружение субъектности Другого, а через нее и своей собственной может происходить только опосредованно, поскольку «чистая» субъектность недоступна непосредственному чувственному познанию. Для этого необходима культурная форма, представляющая или выражающая субъекта в его целостности и уникальности. Таким образом, актуальным и неизученным остается вопрос об условиях, направлении, критериях и уровнях развития субъекта отношений.

Согласно А. Ш. Тхостову, мы начинаем воспринимать как часть самих себя лишь то, что изначально было объективировано нашим сознанием, так как это необходимо для овладения этим объектом (предметом, действием и др.) [127]. Однако не все можно объективировать и не всем – овладеть. Именно то, что относится к субъектной реальности, то, что составляет уникальную и живую тайну, не поддается объективации. Если мы эту реальность объективируем, представляем в качестве объекта, то искажаем ее природу¹.

Следовательно, у нас есть выбор: либо сознавать себя субъектом среди неживых и понятных объектов, либо чувствовать тайну других Я, но при этом не видеть собственного. На существование данной дихотомии указывает В. К. Шабельников, анализируя историю взглядов на проблему субъектности в различных культурных традициях и эпохах [143].

Именно наша фиксированность на собственном Я, стремление учитывать исключительно собственные интересы, *субъективный эгоцентризм* есть тормоз развития субъектности, как следствие, порождающий многие личные проблемы, проблемы отношений. Они проистекают из стремления кем-то овладеть – или другим Я, или своим собственным (в различных психотерапевтических подходах это представлено как проблема контроля или самоконтроля). Страсть к овладению присутствовала уже в самом духе советской психологии. Высшие психические функции есть результат овладения психической деятельностью и поведением, подчинения их собственной воле (произвол и произвольность – слова однокоренные) посредством культурных форм. При всей значимости развития произвольности для социализации (с какими бы социальными задачами мы смогли справиться без нее?) она неизбежно имеет и обратную сторону. Этой обратной стороной является объективация и «умерщвление» живого Я, причем как своего, так и чужого [127]. Душа заменилась психикой. Может быть, для реализации идеи покорения природы это и хорошо (хотя нужно ли ее покорять, остается вопросом: неслучайно сегодня мы вплотную столкнулись с проблемами экологии [16]), но вот для установления диалога и взаимных отношений между двумя субъектами такая позиция только мешает. Для того чтобы такой диалог стал возможен, необходимо увидеть в другом уникального субъекта, «душу живую», а для этого, в свою очередь, придется отказаться от страсти к овладению, позволить живому Я проявлять себя, преодолеть навязчивую тягу к рефлексии и контролю (или самоконтролю). Причем это вовсе не означает утраты произвольности, но скорее близко

¹ В этом смысле экзистенциальную тревогу можно понять как реакцию человека на попытку овладеть тем, чем мы овладеть не в состоянии, – своим Я и Я других людей.

к доверительному отношению. Так, у К. Роджерса мы встречаем близкую идею доверия к собственному организму [100], а Э. Эриксон пишет о базовом доверии к миру [149]. Кстати, любопытно, что и первое и второе проявляется еще до формирования произвольности.

Как же совместить необходимость произвольности с «одушевленным» отношением к человеку, если первое предполагает объективацию субъектности, а второе – ее самоотрицание? Вероятно, выход в том, чтобы сместить сознание источника активности с конкретного субъекта (себя самого или другого) на пространство между ними (идея нелокальной природы субъекта, правда, в более широком смысле, как мы уже говорили, предлагалась В. К. Шабельниковым [143]). Ведь именно пространство «между», именно «разделенность на двоих» порождает нашу индивидуальную субъектность.

Идея интерсубъектности не нова. Она присутствует в работах Л. С. Выготского и затем Д. Б. Эльконина, касающихся представлений о социальной ситуации развития и интериоризации, у М. М. Бахтина в идее диалогичности сознания, у А. Н. Леонтьева и его последователей в концепции совместной деятельности, у Ж. Пиаже в понятии децентрации сознания как способности человека учитывать в познании позицию другого субъекта, у П. Жане в представлениях о социальном происхождении психологических функций и интериоризации, у Г. Г. Шпета в учении о субъекте сознания и «социальном бытии» человека, отраженном в слове, у С. Л. Рубинштейна в концепции этического субъекта и у многих других. Для нас важно понять, что сама природа субъекта не ограничена конкретным индивидом, а является *интерсубъектной*. Это, конечно, не означает, что конкретный субъект, имярек, растворяется в некоем близком Мы. Речь идет о том, что его автономия только становится возможной в отношениях с другим субъектом, другим имяреком (надо же, в конце концов, быть автономным от кого-то). Субъект одновременно равен себе и больше себя. Я – это я, но не только, пишет Г. Г. Шпет [145]. Чтобы пояснить это положение, воспользуемся примером. Предположим, что некий ученый Х. проводит исследование. Безусловно, те действия, которые он совершает, находятся в зоне его ответственности, и он выполняет свою работу специфичным для него способом. Однако исходным источником данной исследовательской деятельности не является исключительно он сам, но скорее реальное (т. е. состоящее из конкретных фактически взаимодействующих с Х. людей) или виртуальное (т. е. представленное, к примеру, научной школой, влияющей на Х. только своими трудами) научное сообщество, решающее определенные социальные задачи, обсуждающее определенные идеи, обладающее определенными заблуждениями и стереотипами и т. п. То есть в действительности думает не сам по себе Х. Он решает свои профессиональные задачи в определенном социальном пространстве,

образуемом другими субъектами, также опосредованно участвующими в деятельности X. Его мышление определяется не только, а может, и не столько его внутренней логикой (если таковая вообще есть: вспомним М. М. Бахтина: «Из моих глаз глядят чужие глаза» [8, с. 240]), сколько логикой данного сообщества, преломленной, конечно, через конкретный жизненный опыт X.

Или другой пример. Ребенок Петя испытывает острое желание пойти на улицу погулять. Родители ему запрещают это делать. Петя устраивает истерику. Родители не сдаются. Петя начинает плакать, что вызывает жалость у взрослых, и они позволяют ненадолго выйти погулять в пределах двора. Является ли Петя в данном случае автономным субъектом своих действий? Нет. Его действия изначально исходят из Другого, обращены к нему. Зачем кричать, если это не рассчитано на «понимание» со стороны родителей? Смысл этих действий изначально социален, а значит, и источником их нельзя считать лишь конкретного имярека.

Генетически, согласно Л. С. Выготскому, ребенок осмысленно и произвольно действует сначала вместе с другим человеком (взрослым или ребенком), а уж только затем самостоятельно [30]. Аналогично и в антропогенезе совместная деятельность, по А. Н. Леонтьеву, порождает произвольно регулируемую и целенаправленную деятельность отдельных индивидов [59, 61]. Но в чем или в ком мы можем локализовать источник активности, если не в Другом и не в себе? Здесь и происходит смещение акцентов с отдельного субъекта, который, кстати, в культурно-исторической психологии и в теории деятельности А. Н. Леонтьева постоянно оставался в тени [143], на медиаторы культуры – знаки, слова, символы и др. Вспомним «вначале было слово» – высказывание, которым А. Н. Леонтьев характеризовал культурно-историческую теорию Л. С. Выготского [62]. Однако если изначально замысел последней трактовался достаточно широко (в особенности в «Психологии искусства» Л. С. Выготского), то в дальнейшем роль медиаторов культуры свелась по преимуществу к роли *знаков* в психическом развитии и регуляции деятельности. Между тем знак (в узком смысле) есть та форма, которая применима именно к объектной реальности, ведь знак есть средство обобщения, а обобщать можно только объекты, лишенные своей уникальности. Культурной формой, позволяющей «видеть» в Другом (и в себе) уникального субъекта, по нашему предположению, является символ, а не знак. Именно символ служит средством, соединяющим двух конкретных субъектов, именно он позволяет нам зафиксировать в сознании интерсубъектное пространство. Последнее становится исходным регулятором действий субъекта, поскольку одновременно задает пространство его возможностей и ограничивает их проявление. Отношения с другим человеком, символически представленные, определяют

и то, как мы будем поступать, и то, что мы делать не будем. Нарушение этих границ по обоюдному согласию понимается нами как перестройка отношений, а одностороннее – как предательство, глупость или вызов.

Символ есть та опора, которая помогает сместить сознание источника активности с себя на пространство «между». Идеи интерсубъектной природы сознания [7, 8, 9, 30, 46, 48, 49, 50, 59, 145 и др.], нелокального характера субъекта [143] находят здесь свое воплощение.

В данном контексте особым образом высвечивается понятие зоны ближайшего развития, предложенное Л. С. Выготским [30, т. 4]. Именно это понятие описывает то пространство возможностей и ограничений (требований), которое складывается на территории «между» двумя субъектами. Зона ближайшего развития есть выражение связи и отношений между Я и Ты. В этом смысле можно полагать, что оно применимо не только к развитию ребенка, но и к развитию взрослого. Кроме того, данное понятие особым образом выявляет само представление о субъекте и его осмысленной активности. Последняя приобретает развивающий характер, если она направлена на пространство «между», если она учитывает другого субъекта (вспомним понятие децентрации у Ж. Пиаже, указывающего на развитие способности ребенка рассуждать и действовать с учетом другого лица). Соответственно, такая активность должна носить продуктивный (а не репродуктивный) характер, так как каждый субъект уникален и уникальна ситуация взаимодействия вне зависимости от того, разворачивается она в плане практическом или идеальном. На роль продуктивных действий в психическом развитии указывает Б. Д. Эльконин [146]. Автор пишет, что именно через них мы преодолеваем разрыв между идеальным содержанием форм культуры и конкретным чувственно-практическим опытом. По мнению данного ученого, метафорой для подобного действия может служить соотнесение карты местности с конкретными условиями, в которых человек ориентируется. Мы можем дополнить, что продуктивные действия служат еще и покорению интерсубъектного пространства, преодолению расстояния между Я и Ты, поскольку ни наша субъектность, ни субъектность другого человека не даны нам в явной чувственно доступной форме, и мы еще должны ее опредметить или распрепредметить в символической форме посредством таких действий.

Несмотря на значительную и многолетнюю традицию отечественной психологии мыслить развитие субъекта деятельности как вторичное к его отношениям с другими субъектами, иногда высказывается и прямо противоположная позиция по этому вопросу. В этом случае субъекта солипсично пытаются вывести из него же самого. Так,

В. А. Петровский пишет: «Порождение и воспроизводство человеком себя как субъекта образует единый цикл самоценной активности» [87, с. 4]. Мы полагаем, что субъект не может воспроизводить сам себя, для этого ему необходим другой субъект (в этом и пафос теории Л. С. Выготского). Даже говоря о взаимоотношениях с другими людьми, В. А. Петровский пишет об «отраженной субъектности», т. е. на первое место ставится не реальный живой субъект, а его психический образ. Мы полагаем, что эти отношения следует перевернуть: психический образ – это лишь средство, при помощи которого мы обнаруживаем другого субъекта и устанавливаем с ним отношения.

Далее автор полагает неадаптивность как критерий проявления «чистой» субъектности, т. е. высшие проявления субъектности всегда неадаптивны и ни от чего и ни от кого другого не зависимы. С этим мы совершенно не согласны, так как при таком замыкании субъекта в самого себя многие варианты психической патологии (например, психопатии) можно считать проявлением «самоценной активности» субъекта.

Плохо, когда мы не получаем, что хотим (неадаптивное поведение по В. А. Петровскому предполагает несоответствие цели результату), но еще хуже – когда получаем. Представим эти положения в их крайнем выражении. Если мы никогда не достигаем поставленных целей, то возникает вопрос, зачем вообще их ставить. Отказавшись от целеобразования, мы приходим к импульсивному, т. е. натуральному, в терминологии Л. С. Выготского, поведению, не учитывающему Другого. Если же мы всегда достигаем поставленные цели, то мы оказываемся самодовольными и лишены смысла жизни. Нам больше незачем действовать и жить, наступает психологическая смерть [136]. В данном отношении цель выступает эквивалентом смысла. И дело даже не в том, что субъект оказывается детерминированным собственными целями, чему В. А. Петровский придает особое значение, а в том, что он оказывается замкнутым в самом себе. А в себе, как замечает В. Франкл, найти смысл нельзя, нельзя из самого себя порождать цели [136]. Как разрешить данную антиномию? В действительности указанное противоречие кажется неразрешимым только в том случае, если мы его рассматриваем в одной плоскости – плоскости изолированного от других субъекта. Но на самом деле субъект не самодостаточен, а его целеобразование и деятельность выполняют лишь служебные функции, обретающие смысл только в отношениях с другими субъектами. Мы ставим или не ставим цели, исходя из наших отношений с другими. Сам момент произвольности и целенаправленности, в том числе онтогенетически, является следствием отношений с другими [30, 59, 147 и др.]. Поэтому не соответствие или несоответствие цели и результата должно служить основным критерием субъектности (как утверждает В. А. Петровский),

а умение или неумение человека учитывать в своей деятельности других субъектов, опосредовать собственную деятельность отношениями с ними. Высшее проявление свободы человека состоит не в умении достигать цели, а в его самотрансценденции, самостоятельном преодолении детерминации деятельности.

Несмотря на правомерность анализа субъектности в плоскости совпадения/несовпадения целей и результатов деятельности и значимости неадаптивного поведения для развития личности (В. А. Петровский), такой подход ограничивает сферу сознания и делает его замкнутым в самом себе, солипсичным. Человеку необходима точка опоры для того, чтобы родиться в качестве субъекта. Он не может выводить себя из себя же. На это указывали П. Флоренский, В. Франкл, А. А. Ухтомский и др. В. А. Петровский же пишет: «Фиксация явлений неадаптивности, как видим, лишь приоткрывает возможность осмыслить человека как личность. Человек в данном случае не является субъектом трансценденции, выход за границы предустановленного осуществляется, так сказать, "мимовольно". В несовпадении цели и результата активности индивид как бы утрачивает качество быть субъектом, ибо не контролирует последствия своих действий. Единственная возможность возвращения себе этого качества в том, чтобы взять на себя ответственность за саму возможность такого несовпадения. Открывающаяся индивиду перспектива неизведанного должна содержать в себе вызов, отвечая на который индивид производит себя как субъект (выделено нами. – А. П.)» [87, с. 22]. Сама по себе непредрешенность результатов деятельности и влечение к такой непредрешенности еще не способны породить субъекта, несущего ответственность (т. е. отвечающего или готового ответить перед кем-то) и осмысленно (т. е. понимающего зачем и ради кого) действующего. Да и вообще представляется сомнительной возможность вывести онтологию субъекта из его же собственной деятельности или активности. Последняя представляется скорее его эмпирическим выражением, его «телом». Если мы выводим субъекта из его же деятельности, т. е. из него же самого, то вынуждены признать его разделенность в себе как субъекта действующего (или сознающего) и того, на кого направлена деятельность. Он оказывается существующим сам для себя. «В случае признания его (действия. – А. П.) ценности оно квалифицируется как внутренне необходимое, человек признает себя его автором, выступает перед собой как субъект», – пишет В. А. Петровский [87, с. 22]. Следовательно, субъект утрачивает свою целостность, расщепляется. Свою «причастность к деянию» человек может почувствовать не перед самим собой, а лишь перед другим. Иначе идея ответственности утрачивает смысл, так как человек начинает определять

требования к своей деятельности по собственному усмотрению. Лукавство данной мысли хорошо выразил Е. С. Лец: «Человек есть мера всех вещей! Как удобно! В одном случае это великан, в другом – карлик» [64, с. 20]. Для того чтобы избежать лукавого манипулирования идеей ответственности (я дал слово, я его и взял обратно) и «теорией относительности» в сферах ценностей и морали, мы нуждаемся в объективно, т. е. независимо от нас, предстоящем нам другом субъекте. Субъектность человека нельзя вывести из него же самого, из его веры в самого себя (состояния «я могу», по В. А. Петровскому). Он не является *causa sui*. Человеческое Я начинается с Другого, веры в то, что он есть для меня (может быть, поэтому М. К. Мамардашвили говорил, что человек начинается с плача по умершему [95], так как при этом мы особенно остро чувствуем значимость для нас другого). А уже потом появляется и наше Я для него.

Для рождения субъекта необходимо другое Я, отличное от его собственного и предстоящее перед ним как живой имярек. Именно направленность сознания на другое Я позволяет нам преодолеть солипсизм, помогает разбить скорлупу, под которой мы спрятались, и обнаружить тайну живого лица. Здесь можно вспомнить метафору барона Мюнхгаузена, говорившего, что каждый человек должен периодически вытаскивать себя за волосы из болота¹. И тут одной неудовлетворенности собой и своими достижениями мало. Проявление себя как субъекта не может составлять предельный смысл. Мы становимся субъектами в первую очередь для Другого. Другой субъект заполняет своим присутствием вакуум духовного пространства, а связи с ним позволяют нам перемещаться в этом пространстве. Конкретные же деятельности (не важно, будь то предметная деятельность, деятельность общения или самопознания) оказываются вторичными по отношению к измерению интерсубъектного пространства. В противном случае мы продолжаем рассматривать человека в рамках субъект-объектной парадигмы.

Субъектность не данность, поскольку мы ее приобретаем (возраст «Я» сам») и можем утратить (страх потери контроля, возвращения к естественному – животному – состоянию). Она не заданность, поскольку если бы мы сами могли ее породить, то должны были бы поделить себя и один субъект создавал бы другого субъекта, что противоречиво по определению, так как в этом случае один из этих субъектов превратился бы в объект. Субъектность же предполагает целостность, и

¹ Горин Г. Тот самый Мюнхгаузен // Формула любви: Повести и пьесы для театра и кино. Екатеринбург : Ладъ, 1994. С. 87–162.

разделение себя ее разрушает [18, 97]. Кроме того, в случае принятия идеи самопорождающего субъекта мы впадаем в дурную бесконечность, так как должны объяснить возникновение субъекта, создающего себя как субъекта, и т. д. Из сказанного следует, что субъектность не может быть выведена из себя. Она, скорее, является продуктом, который рождается из символически представленных отношений с Другим. Чтобы стать субъектом, нам необходим другой субъект. То, в чем мы узнаем Другого, есть символ. Работа символической функции заключается в «узнавании» в символе как некотором эмпирическом объекте субъекта.

В соответствии с высказанными идеями мы можем сделать предположение относительно механизма развития субъектности (становления субъекта): изначально (в раннем детстве) источник активности идентифицируется с собственным телом (на это указывал еще З. Фрейд) или чувственно воспринимаемыми объектами; впоследствии он смещается на внутреннее содержание символа. В самосознании субъекта это представлено как перерождение (или рождение) «Я» или, точнее, отказ от него. Источник активности теперь видится вовне, благодаря чему происходит самотрансценденция субъекта.

Ребенок слушается родителей и старается соответствовать их ожиданиям не потому, что он хочет или должен стать послушным, а потому что он нуждается в своих родителях и боится их потерять. В конце концов и послушным-то он может захотеть стать, так как этого хотят родители. Потребность в Я Другого – это и есть «доминанта налицо» [131]. Такая потребность парадоксально проявляется уже в первые месяцы жизни ребенка и развивается на протяжении всего жизненного пути. Путь развития – это осознание этой сущности Другого, осознание его Я и отделение от всего внешнего и случайного.

Необходимость различения субъекта отношений и субъекта деятельности может иметь не только теоретическое значение, но и определенный практический смысл, когда речь заходит об аномальном развитии субъекта, в частности интеллектуальной недостаточности. Именно благодаря изучению аномального развития, на наш взгляд, могут быть обнаружены мощные механизмы компенсации дефекта. Дело в том, что диагностика и коррекция отклонений в психическом развитии основываются по преимуществу на оценке и исправлении способов решения различного рода задач. Сфера субъект-субъектных отношений, их смысловой наполненности и культурных средств, их опосредующих, как правило, не учитывается. Между тем именно здесь

может быть найден незадействованный «резерв» развития человека, имеющего интеллектуальную недостаточность. В практике (правда, в редких случаях) встречаются такие примеры. Одна наша коллега (В. М. Навицкая) описала особенности поведения мальчика 12 лет с умственной отсталостью во время эксперимента, проводимого в рамках диссертационного исследования. Он рос в благополучной семье. Его мать специально оставила работу для того, чтобы иметь возможность больше заниматься с ним. Задание, выполняемое ребенком, оказалось для него достаточно трудоемким, и он быстро устал. В этот момент у него и «сработал» компенсаторный механизм. Он начал говорить: «Я сейчас посмотрю картинки, а потом опять буду работать». Он сам переключал свое внимание для того, чтобы отдохнуть и выполнить задание, предложенное экспериментатором. Однако главное здесь, как нам кажется, его отношение к экспериментатору и заданию. Важно, что это создавало необходимую мотивацию, побуждающую его, пусть в присутствии взрослого, пересиливать себя и находить «обходные пути» выполнения предложенной работы. Особые и индивидуально-специфические случаи преодоления собственного дефекта людьми даже с глубокой патологией (умственной отсталостью, аутизмом и др.) описывает О. Сакс [107]. Каждый из описываемых автором пациентов находил свой специфический способ реализации себя в этом мире и приспособления к своему дефекту, а иногда и его использования. Например, пациент, страдающий атипичным аутизмом, научился общаться с врачом посредством своих рисунков, которые у него очень хорошо получались; другой пациент с умеренной степенью умственной отсталости, имея хороший слух и механическую память, нашел свое место, устроившись в церковный хор. При этом его страсть к пению была вызвана привязанностью к отцу, который был профессиональным оперным певцом. Интересно, что во всех случаях действие компенсаторного механизма запускалось именно отношениями с другими людьми, но не просто формальными отношениями, а отношениями на уровне Я – Ты. Еще один пример похожей компенсации мы находим в автобиографической книге Ольги Чобур, имеющей синдром Дауна, которую она самостоятельно написала и сверстала на компьютере [142]. Помимо этого в книге приводятся дневниковые записи ее матери, сделавшей все возможное и невозможное для нормального развития дочери.

Л. С. Выготский в «Основах дефектологии» высказывает мысль о том, что при недостаточности натуральных психических функций у умственно отсталого ребенка компенсаторным путем развития для него может послужить опора на формирование высших функций [30, т. 5]. Последние, как мы знаем, есть функции социальные, изначально

«разделенные на двоих», и функции сознания, опосредованные применением культурных орудий – знаков, слов, символов и др. Следовательно, опора, обеспечивающая компенсацию психического недоразвития, находится не «внутри» деятельности, а скорее в сфере субъект-субъектных отношений и сознания. Однако конкретная разработка форм, возможностей и методов реализации данного компенсаторного механизма при всей его важности осталась незавершенной в специальной психологии. При изучении данного практического аспекта возникают вопросы об особенностях онтогенетического развития сферы интерсубъектных отношений и сознания у детей с интеллектуальной недостаточностью, условиях, способствующих их нормальному развитию, особенностях использования культурных медиаторов, участии в этом самого ребенка.

2. СИМВОЛ КАК ИДЕАЛЬНАЯ ФОРМА КУЛЬТУРЫ

Поистине все вещи видимые
суть явленные образы невидимого.
Дионисий Ареопагит

В разделе проанализированы подходы к понятию символа в психологии и философии. В структуре символа выделяются внутреннее содержание, или смысл, и внешняя, чувственно представленная форма. Выделяются такие характеристики символических форм, как интерсубъектность и арефлексивность, способность выражать отношения «часть – целое» и порождать смыслы, беспредметность внутреннего содержания и уникальность формы, активность (непроизвольность) по отношению к человеку, антиномичность смыслового содержания. Осуществлен сравнительный анализ символа с другими идеальными формами культуры. Представлены классификации символических форм.

Подходы к пониманию символа в психологии

В психическом развитии большая роль принадлежит идеальным формам культуры, или культурным медиаторам [17, 30, 88, 108–110 и др.]. Отмечается их роль в формировании психических функций и поведения индивида в соответствии с культурными эталонами.

Существуют различные классификации идеальных форм. Например, В. П. Зинченко и Е. Б. Моргунов выделяют четыре основные формы – слово, знак, символ, миф [50]. В качестве частных случаев этих основных форм можно рассматривать модель, индекс, аллегория, метафору, имя и др. [108, 129, 152 и др.].

Б. Дешарне и Л. Нефонтен, проанализировав различные источники по риторике, приводят следующую типологию знаков:

- метафора, катахреза;
- аллегория, аполлог, парабола;
- эмблема, атрибут;

- метонимия, антономазия;
- аналогия, гомология [36].

Авторы отмечают, что ни один из перечисленных видов знаков полностью не совпадает с понятием символа, отличающегося от них либо естественностью происхождения, либо многозначностью.

Особый интерес для нас представляет философская классификация символических форм, представленная Э. Кассирером [51, 111]. Автор выделяет такие виды презентации символических форм, как язык, миф, религия, искусство и наука. Эти формы по-разному выражают символические содержания. Например, представление пространственных отношений в геометрии и изобразительном искусстве имеет принципиально различный смысл. Научные понятия о времени существенно разнятся с религиозными представлениями о нем. Между тем общим для всех этих форм является то, что они сами, будучи чувственными формами, обращают нас к трансцендентальной сверхчувственной смысловой реальности или являются ее выражением [51, 111].

Между тем в психологии – как в культурно-исторической, так и в западной когнитивной традиции – наибольшее внимание уделялось именно знакам в узком смысле слова [50, 55, 82, 118].

В большинстве психологических исследований, ориентированных по преимуществу на изучение когнитивного («отражательного») аспекта психического, используется понимание символа как занимающего промежуточное положение между чувственным образом и знаком (понятием) [17, 21, 25, 30, 88, 108–110, 140 и др.]. Символ здесь трактуется как некий наглядный образ, обладающий, также как и образы восприятия или представления, пространственными характеристиками, но, как и знак, замещающий отображаемый предмет (действие, событие, ситуацию и др.). Однако в отличие от знака (значения) символ не обладает условностью и произвольностью употребления, поскольку в нем внешняя форма и содержание, сам символ и то, что он обозначает, не дифференцированы [30, 88 и др.]. Такое понимание символа присуще большинству работ, выполненных в рамках культурно-исторической психологии Л. С. Выготского и деятельностного подхода А. Н. Леонтьева [82, 86, 108, 110 и др.]. Данная традиция интерпретации символа как разновидности знака в отечественной психологии, на наш взгляд, была заложена еще Л. С. Выготским в широко известном исследовании развития понятий [30, т. 2]. Понятие как высший уровень развития значения с тех пор негласно стало служить идеалом развития сознания индивида. Другие же формы культуры и соответствующие им формы сознания были на долгое время выброшены из психологических исследований. Даже проблема смысла, к которой мы вернемся позднее, долгое время рассматривалась в связи с проблемой значения (и деятельности как его основания) как его составляющая или тождественная ему, как значение-для-меня [3, 30,

59, 86 и др.]. Символические формы рассматривались как имеющие внешнее подобие с отображаемыми объектами в отличие от знаков, произвольно «привязанных» к ним.

Близкое к традиционному для отечественной психологии понимание символа сложилось у различных представителей когнитивного направления в зарубежной психологии. Так, в работах Ж. Пиаже мы находим понятие символа как формы, промежуточной между образом-представлением и знаком, иконически отображающей замещаемый предмет [88]. Близкое понимание символа встречается в работах Дж. Брунера и А. Валлона [17, 21].

Однако в рамках отечественной психологической традиции присутствует, хотя и не очень явно и не совсем вписываясь в марксистскую методологию, другая линия исследований. Эта линия берет начало в работе Л. С. Выготского «Психология искусства», в которой раскрывается роль идеальных форм культуры в психическом развитии человека, представленных в произведениях искусства и явно не встраивающихся в логику существования научных понятий (значений) [29], и находит продолжение в трудах некоторых крупных психологов [46, 50, 55, 63, 99]. В частности, Л. С. Выготский, анализируя художественные символы литературных произведений, указывает на то, что они, в о - п е р ы х, не отображают наподобие образа внешние черты символизируемой реальности, в о - в т о р ы х, находят выражение в уникальной внешней форме, малейшее изменение которой приводит к искажению символического смысла, в - т р е т ь и х, выполняют интегрирующую функцию, соединяя между собой внешне противоречивые смыслы, в - ч е т в е р т ы х, их понимание всегда привязано к определенному контексту произведения [29]. Например, обман плутовки-лисицы (сам по себе аморальный поступок) в известной басне И. А. Крылова приобретает некий позитивный смысл на фоне глупости вороны. Очевидно, что такое понимание художественного символа не совпадает с представленным в более поздних работах Л. С. Выготского пониманием знака и значения, стремящегося в противоположность смыслу символа к обобщенности, произвольности, определенности и четкой фиксированности границ.

На специфику символов по сравнению со знаками и значениями в последние два десятилетия стали обращать внимание некоторые психологи [25, 49, 55, 82, 91, 93, 94]. Например, Н. В. Кулагина рассматривает символ как медиатор отношений человека с миром, как универсальное средство регуляции духовно-практического опыта [55]. Благодаря символу субъект может обнаруживать и актуализировать смыслы целостного бытия, не выразимые в рационально-знаковых формах. Автор полагает, что в структуре сознания необходимо выделять особый тип сознания, в котором активны символические образования. Данный

структурный компонент заряжен неосознаваемыми установками, глубинными личными смыслами и мотивами и проявляется в особой нерелексированной, незнаковой форме – символическом сознании.

На важность изучения роли таких форм культуры, как символ, слово, миф, в психической деятельности и развитии человека указывают В. П. Зинченко и Е. Б. Моргунов [50]. Интересно, что эта линия исследований затрагивает уже не столько когнитивную проблематику, сколько проблематику личности (личностных смыслов, нравственности личности, психотерапевтической помощи, переживания, воздействия произведений искусства и др.). Однако обстоятельных теоретических и эмпирических исследований проблемы воздействия символических форм культуры (в их специфическом понимании) на психическую деятельность человека нам выявить не удалось.

Особое внимание символическим формам культуры уделялось в психодинамической традиции (З. Фрейд, К. Г. Юнг, Ж. Лакан, Х. Лейнер и др.). Интересное и важное для нас понимание символа заложено в работах З. Фрейда и Ж. Лакана. «В психоаналитическом смысле символическим является то, чего недостает. В более широком прочтении символическое указывает на то, чего не хватает, или на то, что было утрачено (предметы, близкие люди). Символическая функция не только указывает на то, что функция недостаточности является неотъемлемой частью любой самой обычной человеческой деятельности, она подчеркивает, что возможное столкновение с потерей предполагает обязательное включение в общую структуру» [137]. И далее: «Таким образом, оказывается, что не человек создал символический порядок, а символический порядок создает человека благодаря означаемому влиянию языка. Из этого следует, что символический порядок устанавливает собственную независимую от субъекта означаемую последовательность, которая создает место другого бессознательного, от которого субъект целиком и полностью зависит... Таким образом становится понятным значение, которое имеет для человека бессознательное и символическое место Другого, являющегося единственным стабильным указателем, так как именно в Другом находится место означаемого. Роль аналитика и заключается в том, что он берет на себя эту символическую функцию Другого не как человека, а как места» [там же].

Символ, таким образом, определяется авторами как заместитель отсутствующего другого субъекта [56, 137]. С этим можно полностью согласиться, сделав некоторое уточнение: субъект в эмпирическом плане, как мы уже отмечали, *всегда* нам не доступен. Мы не можем непосредственно увидеть, потрогать и т. д. В этом смысле, можно сказать, что символ, будучи чувственным образом, обращает нас к сверхчувственной реальности иного, к реальности субъекта. Из этого,

конечно, не следует, что такой «чистый» субъект может существовать вне символического, а значит и эмпирического, выражения [67].

Близкое к нашему пониманию видение символа мы находим в работах К. Г. Юнга. Один из приверженцев теории К. Г. Юнга и редактор русскоязычного издания его трудов Э. К. Метнер в предисловии к работе «Либи́до, его метаморфозы и символы» пишет: «Всякий символ соединяет в себе различные и даже противоположные значения, соответствующие противоположным влечениям и направлениям психической энергии. Символ всегда многозначен. Он является единством противоположностей, синтезом, решением противоречия, но притом решением не рациональным, а иррациональным, ибо он есть образ, а не понятие. Символ образно выражает невыразимое, неизвестное, лишь предчувствуемое, лишь предугаданное, еще не познанное» [150, с. 14]. В этом видится отличие символа от аллегории, «значение которой всегда понятно и ограничено» [там же, с. 15]. Далее мы находим: «Символ обладает способностью выразить и соединить сознательное и бессознательное содержание, соединить чувственное и духовное, ибо он сам есть чувственный образ, имеющий духовный смысл... Символический образ не только означает, но и производит наиболее совершенное объединение всех находящихся в индивидууме противоположностей» [там же, с. 15].

Символы К. Г. Юнгом рассматриваются как непосредственное выражение энергии бессознательного, проявление архетипов в конкретных образах фантазии, сновидений, произведений искусства и др. [1, 150]. При этом каждый архетип может проявляться в различных чувственных формах, т. е. сам по себе он эмпирически бессодержателен. Если провести аналогию между архетипом и внутренним содержанием символа, его смыслом, то мы обнаружим в этом отношении совпадение с представленным нами далее пониманием последнего, в частности с беспредметностью внутреннего содержания символа. Общими также являются произвольность порождения символов и их энергичность, активность.

Между тем необходимо отметить некоторые отличительные особенности интерпретации символических форм культуры, представленные в работах, выполненных в русле культурно-исторической психологии, в соответствии с которыми мы строим наше исследование, и работах представителей психодинамического направления (З. Фрейда, Ж. Лакана, К. Г. Юнга, Х. Лейнера и др.). В о п е р ы х, у представителей психодинамического направления символы рассматриваются как презентация структур бессознательного. В рассматриваемых же нами работах символы понимаются как выражение структур (опыта) сознания [2, 67, 73, 133, 134, 135, 152]. Хотя этот опыт и является сверхчувственным и не может быть однозначно определен, но все же это опыт сознания. В пси-

хологическом плане это различие для нас принципиально, поскольку вообще позволяет говорить о символической функции *сознания* и раскрывает возможность изучения механизмов его работы в процессах понимания и порождения символов. Во-вторых, с этим принципиальным различием связано еще одно, не менее важное – сверхличное, интерсубъектное происхождение символов. Символы – это всегда формы *со-знания*. Такое понимание, кстати, соответствует и этимологии слова «символ», которое у древних греков означало подходящие друг к другу осколки одной пластинки, черепка, складывая которые люди опознавали друг друга, будучи связанными союзом дружбы или каких-либо других нравственных обязательств. Символ – это то, что соединяет двух людей, образуя единое целое, причем соединяет уникально, т. е. внешняя форма символа не является случайной, произвольной, не может быть механически или логически составлена из каких-либо иных частей. Хотя К. Г. Юнг и говорит о коллективном бессознательном, тем не менее, в его работах (а в работах З. Фрейда в особенности) признается возможность существования индивидуальных символов (в первую очередь в сновидениях или фантазиях). Символ же, в нашем понимании, хотя и уникален, но всегда «разделен на двоих» (или более людей). В-третьих, поскольку архетипический образ не привязан к конкретному ситуационному и культурному контексту, символ, выражающий его, рассматривается как этически и эстетически нейтральный [см. 1, с. 4]. Мы, напротив, придерживаемся взгляда на символ как имеющий нравственный и этический смысл. Неслучайно во многих анализируемых работах речь идет именно о *художественном* символе [1, 2, 29, 134]. Данное обстоятельство связано, с одной стороны, с тем, что символ выражает субъекта, его Я и обладает коммуникативной природой, а следовательно, универсален, и с другой – с тем, что он уникален по своей внешней форме, а следовательно, связан с процессами творчества. Таким образом, несмотря на некоторое сходство понимания символа в работах З. Фрейда, Ж. Лакана, К. Г. Юнга, Х. Лёйнера и рассматриваемой нами позиции, они имеют принципиальные различия.

Остановимся подробнее на анализе специфических особенностей символа.

Сравнительный анализ символа с другими идеальными формами культуры

Философскими основаниями для разрабатываемого нами понятия символической функции сознания послужили работы таких крупнейших мыслителей, как С. С. Аверинцев, А. Ф. Лосев, Э. Кассирер, М. К. Мамардашвили, А. М. Пятигорский, П. А. Флоренский, С. Л. Франк, а также работы современных философов [1, 120, 152 и др.].

Указанными авторами выработано особое понимание символических форм культуры и их роли в жизнедеятельности человека (хотя, безусловно, имеются и некоторые различия интерпретаций символа, обусловленные ракурсами видения изучаемой реальности), отличное от ставшего традиционным для отечественной и зарубежной когнитивной психологии понимания знаково-понятийных форм. Характеризуя в соответствии с данными работами символические формы культуры, следует указать на существенные для психологического анализа символической функции сознания особенности.

Итак, если знак тяготеет к строгому и обобщенному определению какого-то специфического свойства или функции вещи и идеалом озабочиваемого им содержания является научное понятие, то символ «в скрытой форме содержит в себе все возможные проявления вещи и создает перспективу для ее бесконечного развертывания в мысли, перехода от обобщенно-смысловой характеристики предмета к его отдельным конкретным единичностям» [112, с. 10]. И далее: «Символ является, таким образом, не просто знаком тех или иных предметов, но он заключает в себе обобщенный принцип дальнейшего развертывания свернутого в нем смыслового содержания» [там же]. Следовательно, если предельная задача знака – задать четкие границы некоторому предметному содержанию и сделать его произвольным, то задача символа – указать на единство содержания субъектной реальности во всем многообразии его проявлений в предметном мире [1, 73, 129, 152]. При этом важно, что критерии такого единства не могут быть строго определены. Символ скорее намекает на некоторое иное содержание, на реальность субъекта. Уместнее говорить о *смысле* символа по сравнению со значением знака. Если значение всегда рационально и может быть дешифровано усилием рассудка, то символический смысл иррационален и может быть понят только в процессе переживания. Продолжая данную линию рассуждений, следует обратить внимание на самостоятельный бытийный статус символического смысла наряду со сферой значений, невыводимость первого из последней. Тут мы полностью согласны с Э. Кассирером: то, что он называет «символической содержательностью», включает в себя мысль о том, что объект всегда интегрирован в смысл и существует только через посредство человеческого сознания: ничто не может быть явлено само по себе, все лишь отображается. Объекты суть символы, а человек – символическое животное. Слово *Sinnbild* (по-немецки «символ») напоминает, что символ состоит из образа (*Bild*) и смысла (*Sinn*). Символизм не сводится к миру концептуальных знаков, свойственных точной науке, он охватывает все предстания: «Образный мир мифа, звуковые образования языка и знаки, которыми пользуется точное естествознание, определяют отдельные измерения репрезентации; только в их целостности все эти

измерения образуют единый духовный горизонт. Мы теряем из виду это целое, когда с самого начала ограничиваем символическую функцию уровнем понятийного «абстрактного» знания» [36, с. 114].

Такая позиция не согласуется с пониманием личностного смысла А. Н. Леонтьевым, выводящего его из индивидуальной деятельности человека. Согласно А. Н. Леонтьеву, личностные смыслы окрашены пристрастностью и не имеют, в отличие от значений, своего «надындивидуального», «непсихологического» существования, однако по своей природе совпадают с последними, благодаря чему и возможны взаимопереходы между ними (осмысление значения, означивание смыслов) [3, 59, 86]¹. Личностный смысл понимается как значение-для-меня. Символический смысл, в отличие от личностного (в понимании А. Н. Леонтьева), сам объективен, интересобъектен, хотя и сохраняет свою уникальность, но определяемую уже не индивидуальной деятельностью человека, а спецификой смысла человеческих отношений, выраженной в конкретном предметном образе [2, с. 388]. Личностный смысл можно было бы назвать предметным, так как он есть *отношение конкретного субъекта к чему-то*. Символический смысл – это *интерсубъектный смысл, это отношения-с-кем-то*. В этом контексте можно сказать, что знак – это медиатор отношений субъекта к предметному миру, символ – медиатор отношений субъекта с другими субъектами. Благодаря символу мы обнаруживаем другое Я, отличное от нашего собственного, открываем, что другой человек может занимать позицию, отличную от нашей, иметь иное мнение, иные взгляды, руководствоваться иными мотивами, мы получаем возможность **децентрации** или **трансценденции** (в данном контексте это одно и то же) своего сознания и, как результат, возможность выражения и обнаружения собственного Я, своей субъектности.

Если знак по преимуществу усиливает техническую эффективность деятельности, ориентируя нас в отношении предметного мира, то символ помогает осуществить ценностно-смысловую ориентировку в отношениях с другими, выделить субъективно значимые, в нравственном смысле правильные или истинные формы и содержания деятельности. Знак говорит нам, как нужно действовать, символ – как относиться к деяниям. Однако и отношение к деяниям вторично и вытекает из отношений с другим субъектом(-ами), ибо зависит от того, ради кого мы действуем. Таким образом, знак технически и логически ориентирует деятельность, символ же – аксиологически. По сути, символический смысл определяет предметный смысл деятельности. И если действие

¹ Следует отметить, что такое понимание смысла преодолевается в более поздних работах отечественных психологов, таких как А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, Д. А. Леонтьев и др.

определяется символическим смыслом, субъект-субъектными отношениями, а не смыслом-для-себя, то оно приобретает статус поступка, подвигающего нас к преодолению собственного эгоцентризма.

Существенны различия между знаком и символом в плане их отношения к означиваемому и символизируемому. Как отмечают многие исследователи, знаком может быть что угодно, любой предмет действительности, который указывает на другие предметы. Значение всегда раскрывается через отношения между предметами. Следовательно, значение может быть раскрыто через другие значения, знак – определен через другие знаки. Отсюда вытекает их абстрагированность от конкретно-чувственного содержания образа и произвольность в оперировании ими. Значение обособляется от знака и может быть обозначено другим знаком. Здесь обнаруживается рефлексивная природа знака и значения.

Символ, напротив, представляет собой неразрывное единство внешней формы (предметного содержания чувственного образа) и символического смысла. П. А. Флоренский говорит, что символ – это «часть, равная целому, причем целое не равно части... Символ есть символизируемое, воплощение есть воплощаемое, имя есть именуемое, – хотя нельзя сказать обратно, – и символизируемое не есть символ, воплощаемое не есть воплощение, именуемое не есть имя» [134, с. 148]. Мы можем вслед за М. К. Мамардашвили и А. М. Пятигорским сказать, что символ есть вещь, причем вещь равная тому, что она символизирует [73]. Однако то, что она символизирует, не равно ей. В этом смысле символ как вещь не указывает на другие вещи, а указывает на «иное», на некоторое содержание сознания, не сводимое к чувственной предметности и не выводимое из нее. В символе, в отличие от знака, происходит не удвоение предметной действительности, а ее самоотрицание. Внутреннее содержание символа всегда есть нечто объективно не определяемое и доступное только через интерпретацию, оно всегда есть достраивание субъектом объективной действительности, которая дана ему в чувственном и практическом опыте. Через символы мы пытаемся понять и достроить, например, такие явления, как личные отношения, жизнь, смерть и пр. По меткому выражению вышеупомянутых авторов, содержание символа – это «заделывание дыр бытия». Символ есть образ иного или, как пишет С. Е. Ячин, «отсутствующего», того, что само по себе не может быть предметом осознания в обычном его понимании [152]. Иными словами, содержание символа, его смысл в предметном отношении бессодержательны. Знак – это всегда знак чего-то, он обозначает предметную действительность. Символ не символизирует нечто, он выражает беспредметную основу отношений между субъектами [2].

Символ арефлексивен. М. Элиадэ пишет, что «человек постигает символы именно через посредство экзистенциального напряжения, а не критической рефлексии. Символ направлен на реальности или ситуации, которые определяют человеческое существование, придают ему смысл и выражают переживания духовного порядка» [36, с. 159].

Если знак выделяет общее и специфическое, то символ представляет уникальное и целое. Знак фиксирует родовидовые отношения, символ – отношения части и целого. Смысл символа не есть «что-то», он всегда есть отношение части к целому (отсюда вытекает взаимосвязь предметного выражения символа и контекста как целого). Эта особенность позволяет воплощаться символизируемому содержанию в различных чувственно-предметных формах. Именно в этих формах символ «живет». Через них духовная реальность, реальность субъект-субъектных отношений, делается доступной нашему чувственному опыту.

Поскольку мы не можем определить содержание символа, его всегда незавершенный смысл и, следовательно, не можем управлять им, то здесь обнаруживается произвольность в отношении символа: если знаки мы знаем и произвольно оперируем ими, то символы мы понимаем и переживаем [73]. Если знаки выступают для человека психологическими орудиями, инструментами, то в отношении символов можно сказать обратное – они определяют нас. Символы сами активны, обладают собственной энергией. В этом отношении указывается на телеологичность символов. Они способны порождать намерения человека, определять направление его активности и мотивировать к той или иной деятельности [1, 67, 152]. При оперировании знаками локус источника активности помещается в самого индивида. При обращении к символам этот локус смещается на того, кого этот символ выражает и представляет для нас. Субъект по отношению к символу занимает подчиненную позицию, позволяя ему воздействовать на себя, определять собственную волю.

Мы привыкли отождествлять произвольно управляемое и четко вербализуемое с сознанием. Однако специфика символизируемого содержания (его беспредметность) и произвольность в отношении символа не отменяет, а только усложняет его понимание как компонента индивидуального сознания человека. Возникает необходимость переосмысления сложившихся в отечественной психологии взглядов на сознание. Даже в отношении «знаковых» форм сознания указанные критерии – произвольность и вербализуемость – не всегда могут быть отождествлены с критериями «сознательности». На это обращает внимание Б. Г. Мещеряков на основании анализа различных аспектов понимания сознания и интериоризации Л. С. Выготским [76]. В частности, наше поведение может быть опосредовано понятными нам социальными правилами, ожиданиями, но при этом мы не будем отда-

вать себе (или кому-то другому) отчета в этом и не будем произвольно контролировать свои действия. Это возможно либо в случаях так называемых постпроизвольных или автоматизированных действий, либо на этапе онтогенетического развития, когда ребенок еще не научился рефлексировать свое поведение, но все же следует требованиям или ожиданиям взрослого, на этапе «разделенности на двоих».

В отношении символических форм принципиально важна осознанная дифференциация внешней формы символа, его предметного, чувственного выражения и его внутреннего содержания, его смысла [2]. Именно способность к такой дифференциации позволяет рассматривать символы как формы индивидуального сознания, а не проявления бессознательного. К тому же она отличает символ от мифа, в котором внешняя форма и внутреннее содержание не разведены [2]. Поэтому миф жестко привязан к своей форме, символ же динамичен. Его динамичность обнаруживается в двух аспектах. С одной стороны, одно и то же внешнее выражение символа (например, поступок человека) способно порождать разнообразие смыслов в зависимости от контекста, в котором это происходит (например, в зависимости от исторической эпохи и межличностных отношений людей). Мы можем назвать эту функцию символа смыслопорождающей. С другой стороны, как уже указывалось, внутренне символ является пустой формой, он предметно бессодержателен, в силу чего стремится выразить себя в конкретных чувственных образах. Однако в отличие от обычного предметного образа, который стремится копировать то, что он отражает, символ не «подражает» символизируемому [1, с. 24]. Символ – это всегда образ, но образ, отрицающий сам себя, обращая нас к сверхчувственной реальности духа, реальности живого субъекта [1, 73]. Мы также обращали внимание на то, что внешняя форма символа уникальна и не создается произвольно (условно), а ее образование подчинено логике соответствия части и целого. Данный процесс называют символотворчеством [134, с. 121], что акцентирует продуктивную функцию символа¹.

Проблема понимания символа ставит вопрос о его путях, способах. Как нам становится доступным недоступное в чувственно-практическом опыте? Один из возможных ответов, логично встраивающихся в культурно-историческую традицию, представляет символизируемое как объективно, т. е. независимо от конкретного человека и его понимания, существующую идеальную форму. Последняя задает (но не дает) возможные способы интерпретации символа, хотя и не определяет их жестко, а скорее фиксирует их общий принцип. Символы являются

¹ Идея символотворчества явно присутствует в таком направлении русско- и европейского искусства, как символизм, представителями которого являются А. Рембо, А. А. Блок, А. Белый, Вяч. И. Иванов, М. К. Чюрленис и др.

скорее *условиями* понимания и порождения смыслов субъект-субъектных отношений, обнаружения субъектной реальности.

Понимание символа как непроизвольного ставит проблему отношения к нему субъекта. Знак (значение) отражает объект-объектные или субъект-объектные отношения, что позволяет делать окружающий мир предметом преобразования. Символ раскрывает «сверхчувственную» основу вещей, не зависящую от самого субъекта, которая, однако, может быть выражена посредством большого разнообразия вещей. Данная особенность позволяет предположить творческую активность личности в создании бесконечного многообразия конкретных образов, являющих никогда до конца не выразимое смысловое содержание символа. Из этого вытекает возможность различных способов интерпретации символа личностью и личного отношения к нему. Если перевернуть это положение, то символ можно рассматривать как выявляющий и задающий конкретно-чувственные формы intersубъектных отношений человека, т. е. являющийся медиатором, который их опосредует. Таким образом, символ диалогичен и выполняет коммуникативную функцию, связывая уникальным образом в единое целое два или более субъекта [2].

В заключение характеристики символов обратим внимание еще на одну существенную особенность, отличающую их от других идеальных форм, таких как знаки, образы, индексы, аллегории. Если последние отличаются большей или меньшей степенью буквальности, точности и однозначности употребления, то содержание символа антиномично, т. е. включает в себя внешне противоречивые или, точнее, парадоксальные, не выводимые из логики эмпирической действительности смыслы [67, 133–135]. Содержание символа трансцендирует, перерастает его эмпирическое выражение, его чувственную основу, как бы подрывая ее изнутри. Эта идея достаточно отчетливо представлена в «Психологии искусства» Л. С. Выготского [29]. Символ как предметный образ важен не сам по себе, пусть даже, как считают некоторые авторы, отображая суть предмета или явления [1, 129], а как чудесным образом подрывающий эмпирическую действительность, нарушающий ее привычную логику и выводящий за ее пределы в реальность духа [73, 134, 135, 152].

Любое значение можно *оценить* (как хорошее или плохое, приятное или неприятное и т. д.) по различным биполярным шкалам, тем самым выявляя его коннотативное значение или *смысл* как значение для субъекта [3, 86]. Следовательно, в индивидуальном сознании значение всегда тяготеет к определенной совокупности конкретных полюсов признаков (на этой идее основаны исследования смыслов при помощи семантического дифференциала) [3, 86]. Символ же не под-

дается оценке, поскольку соединяет антиномичные содержания. Он скорее выражает нечто, имеющее безусловную ценность для субъекта. Б. Дешарне и Л. Нефонтен пишут: «Определяющей в восприятии символа становится амбивалентность, поскольку он одновременно проявляет себя и в близости, вплоть до тесной связи, и в непреодолимых различиях» [36, с. 30]. Символ, в отличие от знака, не имеет оценочного полюса, он сам задает его, является его источником. Исходя из содержания символа, мы определяем правильное и неправильное, красивое и некрасивое, порядочное и непорядочное, доброе и злое. Хотя сам символ при этом не является ни хорошим, ни плохим, ни добрым, ни злым. Он как бы задает систему координат для нашей картины мира, для наших поступков и переживаний. В силу данного обстоятельства значения (или смыслы в традиционном «леонтьевском» понимании) можно рассматривать как частное представление символического содержания, выражающее один из его полюсов.

Действенная сила символа явно присутствует в художественных образах, когда, например, описываемые автором поступки героя произведения противоречат, бросают вызов привычной логике жизни. Именно это противоречие и создает особого рода напряжение, необходимое для переживания и понимания произведения [29]. Другим ярким примером антиномичности символических форм могут служить притчи. В притчах одновременно задается контекст ситуации и используется конкретный символический образ, отображающий ее высшую, противоположную или сверхъестественную логику, не совпадающую с привычной логикой повседневности. Именно поэтому использование художественных символов и притч может служить хорошим материалом для эмпирических исследований символической функции сознания. Антиномичность символа позволяет говорить еще об одной функции, которую он выполняет в индивидуальном сознании. Это функция интеграции различных, логически несовместимых содержаний личного опыта. Символ сам, будучи целостным и уникальным, способен собрать в единое целое уникальный опыт личности и, более того, совместить, соединить его с опытом других людей.

Обобщая сказанное выше относительно символических форм сознания, необходимо указать следующие характеристики и функции, отличающие их от других идеальных форм:

- интерсубъектность и связанную с ней коммуникативную функцию. Символ всегда обращен к Другому и в отличие от знака арефлексивен;
- символ выражает отношения «часть – целое» (а не «род – вид») и способен порождать смыслы;

- его внутреннее содержание беспредметно, а форма уникальна, что создает возможность творческого порождения символических образов (символотворчества). Иначе, символ – это уникальная «пустая» форма;
- символические формы активны по отношению к человеку, а последний не может произвольно наполнять их тем или иным содержанием;
- смысловое содержание символа антиномично в противовес «буквальности» знака.

Типология символов

Говоря о символе как о способе бытия идеальной формы, следует затронуть вопрос и о чувственных *формах* существования символа. По определению А. В. Луначарского, символ представляет собой «...конкретный, доступный нашему воображению образ, который означает что-то, само по себе нашему воображению недоступное» [112]. Чувственная представленность символа, следовательно, может быть выражена любой единицей нашего сознательного опыта: образом (воображения или представления) предмета, поступком, движением, словом, звуком и др. Поскольку перечисленные формы не всегда являются символами, представляется важным отметить некоторые отличительные особенности их существования в качестве таковых.

Укажем некоторые из них: 1) символ не отображает свойства самого предмета, «удваивая действительность» (по выражению Д. Б. Эльконина) в психическом отражении, а представляет отношения между двумя или более конкретными субъектами, имяреками (в отличие от модели, образа или знака; среди всех видов моделирования символ ближе всего к художественному его варианту [2, 36, 90]); 2) в отличие от образа (представления или воображения), в образе-символе особое значение приобретают детали, нюансы, выражающие его смысл (ср. с художественными или религиозными образами-символами) [29, 152]; 3) в зависимости от контекста чувственно представленная форма символа может изменяться, высвечивая различные грани его внутреннего содержания (в отличие от знака, стремящегося преодолеть обусловленность индивидуальным чувственным опытом, деконтекстуализироваться). К примеру, слова-символы в различных контекстах приобретают нетождественный смысл, передавая специфику отношений субъектов.

Поскольку символ представляет собой некоторую целостность и всегда соотносится с контекстом, в котором обнаруживается его смысл, другим основанием для типологии символов могут служить форма и контекст их существования, а также измерение, в котором

происходит *соотнесение символа с контекстом*. Исходя из этих критериев, мы выделили четыре разновидности символа. Для удобства их можно представить в виде таблицы (табл. 2.1).

Таблица 2.1

Типы символов в зависимости от их соотношения с контекстом

Форма символа	Контекст	Измерение
1. Предметный образ (предмет)	Предметная ситуация	Пространственное
2. Поступок	Событие	Временное (истории)
3. Слово	Текст	Смысловое (культурное, идеальное)
4. Имя	Мы	Духовное (субъектное, пространство отношений Я – Ты)

В различных философских и психологических течениях при обращении к проблематике символа акцент, как правило, делался на той или иной его форме. К примеру, некоторые авторы при изучении слова как медиатора культуры отождествляют символ исключительно с предметным образом [88, 108–110, 152 и др.], стараясь подчеркнуть таким образом его специфику. М. М. Бахтин, несмотря на свой интерес к анализу литературных произведений, разработал концепцию поступка как символа. Поступок, согласно его представлению, есть точка соединения различных смысловых позиций, представленных в нашем сознании, это есть момент преодоления внутренних противоречий, есть акт исцеления субъекта [7–9, 26, 50]. Однако поступок разворачивается во времени и обретает смысл только в контексте истории, определенных событий. Событие в данном случае следует понимать как момент совмещения вневременного замысла или символического смысла и разворачивающихся в рамках определенных временных отрезков изменений, происходящих с субъектом. Субъектом же, как указывает А. В. Брушлинский, может быть как отдельный человек, так и некоторое сообщество или даже человечество в целом [18]. Если идею поступка выразить иначе, можно сказать, что это есть акт преодоления замкнутого во временных границах определенного способа бытия субъекта. В сущности, символический смысл выявляется в поступке, совершаемом на фоне определенных событий. Поступок есть вызов сложившемуся порядку вещей.

Соотношение слова и текста тщательно прорабатывалось в герменевтической традиции и психолингвистике. Слово обретает определенный смысл и может быть понято исключительно в отношении всего текста в целом [16, 57, 152]. В то же время следует иметь в виду, что текст бывает не только написанным, это, возможно, и ситуация, и поведение

человека, и его невербальные проявления и др. Всем известно, как иногда трудно бывает подобрать слово, адекватно выражающее наше отношение или мысль. Однако не менее трудно понять обращенное к нам слово, учитывая контекст говорящего. Невероятно сложно соотнести слово с текстом в целом и найти существующие между ними связи и противоречия, выявляющие истинный смысл высказывания.

Проблема имени разрабатывалась в русле русской религиозной философии. Ей посвящены труды А. Ф. Лосева, П. А. Флоренского и др. Имени придавался символический смысл. Имя – это то, что выражает одушевленность или одухотворенность объекта. Иными словами, оно есть сущностное свойство субъекта. То, что мы именуем, отличается от обычных неживых объектов тем, что оно наделяется собственной волей, активностью, отношением, понимается как живое. Мы можем вступать с ним в диалог. Можем говорить или действовать от чьего-то имени, представляя и выражая его. П. А. Флоренский пишет, что такое анимистическое отношение с миром укоренено в народной культуре [133]. Именованное и обозначать не одно и то же. Имя всегда уникально. П. А. Флоренский, как и А. Ф. Лосев, указывают, что имя не следует путать с его звучанием или написанием. У каждого свое имя. Значение же отражает некие общие свойства вещи, присущие не только ей, но и другим вещам. Между тем следует помнить, что имя, относящееся к конкретному субъекту, конкретному Я, может появиться, только если есть тот, кто именуется, если есть другое Я. Смысл имени может быть обнаружен исключительно в отношениях Я – Ты и без них немислим. Эти идеи в религиозном контексте развиваются в работах М. Бубера [19].

Третья типология символов основана на *способности субъекта различать их внешнюю форму и внутренний смысл*. В соответствии с этим критерием можно выделить истинные символы, или просто символы, и псевдосимволы. Последние, как мы покажем, в строгом смысле слова символами не являются, однако по ряду признаков схожи с ними.

Символ всегда есть нечто реальное (предмет, событие, поступок, слово или образ) и имеющее четкие границы. Символ всегда прост в своем внешнем выражении. Смысл внешней формы символа в ее самоотрицании. Она как ракетоноситель, выводящий космический корабль на орбиту Земли и оставляющий, выполнив свою функцию, его один на один с безднами космического пространства. Псевдосимвол внешне сложен, извращен и тем самым привлекает внимание к самому себе, своей внешности. Он всегда рядится под нечто большее, чем является. Таким образом, в псевдосимволе внешняя форма и его внутреннее содержание, его смысл оказываются как бы слепленными в одну неразделимую массу. Символический смысл оказывается как бы

поглощенной внешней формой, заключен в нее. Смысл оказывается подчиненным форме. Псевдосимол – это идол, которого мы наделяем властью, хотя в действительности он ею не обладает. В истинном же символе всегда заложена возможность дифференциации внутреннего смысла и внешней формы, причем последняя, как пишет П. А. Флоренский, равна первому, но не наоборот [134].

Символ подобен зеркалу: зеркало лишь выполняет свою функцию, отражая свет и другие предметы, когда мы не можем на них смотреть непосредственно, оставаясь незаметным. Глядя в зеркало, мы видим не его, а отраженный в нем мир. Псевдосимвол – это полупрозрачное и, возможно, искривленное стекло (например, витраж), которое используется, чтобы привлечь наше внимание к самому себе и в то же время исключить возможность правильно воспринимать окружающую действительность. Символ всегда говорит нам о тайне, которую в принципе невозможно рационально понять или объяснить. Псевдосимвол – это скорее фокусник, ловко скрывающий очевидные проявления эмпирической действительности и превращающий их в нечто загадочное. Псевдосимвол ставит перед нами загадки, запутывающие наше логическое мышление, наш рассудок. Не случайно именно «плохие» герои народных сказок (Змей Горыныч, Кощей Бессмертный и др.) любят загадывать загадки главному герою. И не логика, а здравый смысл и мудрость помогают герою не попасться в сети, расставленные злодеем. Псевдосимвол – это всегда нечто надуманное, искажающее или редуцированно представляющее реальные факты, но обязательно опирающееся на них.

Внутреннее содержание символа в предметном отношении пусто. Реальность субъекта и субъект-субъектных отношений, выраженная в символе, – это, в сущности, беспредметная реальность. Разведение внешней формы и внутреннего содержания символа требует от субъекта сосредоточения на нем своего сознания. Истинные символы создают или усиливают пустоту (вакуум, «дыры бытия»), делают отчетливыми и очевидными разрывы в нашем сознательном опыте, в наших пониманиях (разрыв между знанием и незнанием, между жизнью и смертью, между собственной и чужой волей, между действиями, обусловленными ситуацией, и намеренными действиями, поступками, между свободой и смирением и др.). «Не мир пришел Я принести, но меч» (Мф. 10:34). Эти слова отражают логику действия символа. Можно утверждать, что все духовные явления в нашей жизни, все истинные смыслы рождаются в пустоте: когда мы отказываемся от сложившихся представлений или, напротив, утверждаемся в них вопреки мнениям других людей, когда бросаем вызов, рискуя сложившимися способами жизни, когда впускаем в свою жизнь другого человека, тем самым

разрушая ее привычную логику, перестраивая свои установки, перестраивая образ самого себя.

Псевдосимволы заполняют пустоту, создавая таким образом иллюзию полноты и истинности нашей картины мира. Они замещают сами себя. Статус псевдосимволов могут приобрести предметы окружающего мира (одушевляемые нами или наделяемые властью над нами – феномен аниматизма, полевое поведение, «обстоятельства меня заставили...»), система научных понятий (когда она воспринимается как довлеющая над мышлением), эмоциональные состояния (если субъект придает им смысл определяющих его поведение и сознание). В аналогичном ключе могут пониматься черты характера, если к ним сводится личность (сравните с высказыванием Б. С. Братуся о том, что в норме в процессе развития характер «снимается» личностью, т. е. человек становится способен осмысленно отнестись к чертам своего характера и либо борется с ними, либо утверждает в том или ином отношении к миру). В этой роли также могут выступать рациональное («научное») объяснение жизни и смерти, вера в процедуры получения знания как приводящие к познанию истины, в техники лечения (психотерапии) как самодостаточные и автоматически ведущие к исцелению, вера в собственные действия как автоматически наполняющие жизнь смыслом («надо делать хоть что-нибудь») и др.

Когда мы создаем псевдосимволы, мы придаем образам (предметам, действиям, словам и пр.), в которых они представлены, статус самостоятельных субъектов, они как бы начинают говорить с нами, воздействовать на нас, влиять на наши решения, но в отличие от настоящих символов «выступают» не от лица Другого, а от самих себя, от своего имени. Псевдосимволы «воруют» свойства незримого субъекта и приписывают их себе, таким образом стягивая реальность на самих себя. Возникает эффект сужения сознания. Полноценная символическая функция, напротив, его расширяет, снимая замкнутость на символическом образе и обращая нас к иному. Псевдосимвол становится центром мироздания, притягивая наше внимание. Создание псевдосимволов лишает нас субъектности, в то время как обращение к беспредметной пустоте символа рождает ее, образуя пространство для проявления воли субъекта.

Организация содержания сознания может происходить двумя путями. В о - п е р в ы х, «от символа к смыслу», к той связи с другим субъектом, которую он выражает. В о - в т о р ы х, «от смысла к символу» (точнее – псевдосимволу). В данном случае картина мира как бы стягивается на псевдосимвол. Псевдосимволами могут быть собственное «Я», собственное тело, деньги, информация и др. Сознание (и, вероятно, жизнь) начинает «подстраиваться» под псевдосимвол как

центр мироздания, все начинает интерпретироваться в его контексте, он становится высшей ценностью. Если же мы говорим о настоящем символе, то он никогда не становится таким самодостаточным, так как представляет не себя, но Другого.

При обращении субъекта к символу важна не столько способность выстроить его интерпретацию, сколько *способность удерживать сознание в «точке непонимания»*, способность сохранить содержательную пустоту символа. Адекватное и наиболее глубокое понимание символа возможно только при парадоксальном сочетании безграничного сомнения в собственном знании символа и непоколебимой веры в его внутренний смысл. Первое дает нам возможность гибко подходить к интерпретациям символа. Второе – удерживать неизменным его внутреннее содержание, вне зависимости от изменяющегося чувственного опыта.

Подводя итог проделанному анализу символа, мы можем утверждать, что объединение знаковой и символической функций в знаково-символическую и рассмотрение их в одном логическом и генетическом ряду является нецелесообразным. Символическую функцию сознания необходимо изучить отдельно и уже только потом искать точки соприкосновения и совпадения со знаковой функцией.

При исследовании символической функции сознания мы сталкиваемся с очевидной трудностью, выражающей парадоксальное строение символа. Она отчетливо представлена в высказывании Б. Дешарне и Л. Нефонтена: «Перед нами явная апория: как передать словами то, что лежит в области невыразимого? Как дать имя многозначной реальности, открытой для припоминания и воображения, и при этом не ограничить ее пределы, не спровоцировать ее омертвление?» [36, с. 167]. И далее: «Видимо, символ наделен многочисленными возможностями, начиная со способности напоминать о чем-либо отсутствующем или недоступном для ощущения, согласно классическому философскому определению. Однако не следует считать, что область символа является областью отсутствия и невосприятия, поскольку одна из возможных сфер символа – это как раз значимое наличие и восприятие реальности, которая существует и может быть увидена или услышана. Не существует лишь означающего символа, которое было бы конкретным, тогда как означаемое может быть таковым, давая символу возможность усиливать эффект реального присутствия» [36, с. 169].

Далее, опираясь на результаты анализа символических форм культуры, перейдем к анализу собственно символической функции как функции психологической, т. е. функции индивидуального сознания.

3. СИМВОЛИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ В СТРУКТУРЕ СОЗНАНИЯ

Сознание – свет, бьющий наружу, сознание освещает перед нами дорогу, чтоб не споткнуться. Сознание – это зажженные фары впереди идущего паровоза. Обратите их светом внутрь – и случится катастрофа.

Б. Л. Пастернак. Доктор Живаго

Чем глубже понимание, тем больше надо узнавать о том, кто понимает.

А. А. Брудный

Становление субъекта отношений понимается как опосредованное освоением символических форм культуры и работой символической функции. Символическая функция рассматривается как функциональный орган сознания и соотносится с работой его духовного слоя. В разделе представлены результаты двух экспериментальных исследований, показывающих, что: символ является той культурной формой, которая обращает наше сознание к реальности другого субъекта и интерсубъектных отношений; проникновение в реальность символического смысла требует от самого субъекта встречной активности и усилия, затрачиваемого на сосредоточение на символе; обнаружение символического содержания зависит от задачи, решаемой субъектом, и общей личностной позиции, определяющих отношение к действительности как к предметной или как к символической.

Субъект и структура сознания

Основой субъектности полагается осмысленная или сознательная активность [59, 106, 122, 146]. В соответствии с этим анализ проблемы субъектности обязывает нас рассмотреть взаимоотношения субъекта

и сознания. Если в контексте построения субъектом деятельности эти взаимоотношения достаточно хорошо описаны применительно к различным отраслям психологии (общей, детской, медицинской, специальной и др.), то применительно к субъекту отношений данная проблема, насколько нам известно, не исследовалась. В чем состоит роль самого субъекта в построении отношений с другим субъектом? К каким культурным формам он при этом обращается? Какие процессы участвуют в осмыслении субъектной или, точнее, intersubjectной реальности? Какова роль сознания в становлении субъекта отношений?

В деятельностном подходе (и А. Н. Леонтьева, и С. Л. Рубинштейна), как мы уже отмечали, реальность субъект-субъектных отношений по преимуществу выводилась из реальности предметной деятельности или, точнее, совместной предметной деятельности [66]. Такой взгляд нам представляется редуцирующим онтологию субъекта, исключающим его не-деятельную или не-предметную активность, направленную на другого субъекта. В результате даже субъект-субъектные отношения и деятельность, связанная с их построением или осуществлением (общение), оказываются выведенными из предметной деятельности.

В частности, различают «объектное» и «субъектное» межличностное восприятие (по А. У. Хараш) [5, с. 320]. При «объектном восприятии» человек «подводит воспринимаемые поступки другого человека под принятую в данной культуре систему значений, выраженную в форме различных эталонов и стереотипов. В отличие от “объектного” восприятия “субъектное” восприятие другого человека представляет такой особый тип восприятия, при котором поступки этого другого воспринимаются через его отношение к предмету совместной деятельности, к мотиву и тем самым приобретают личностный смысл» [5, с. 320]. Несмотря на значимость совместной деятельности в развитии субъект-субъектных отношений, нам представляется такое толкование их природы неполным. Мы хотим подчеркнуть приоритетный статус самого субъекта по отношению к совместной деятельности. Когда мы говорим о субъект-субъектных отношениях, совместная деятельность в них приобретает вспомогательный символический характер. Для нас в первую очередь важен тот, с кем мы вступаем в отношения (если, конечно, этот некто не воспринимается как средство решения задачи), а уж деятельность (которая во многих случаях не является совместной, т. е. ориентированной на некий общий результат) служит скорее формой выражения отношений субъектов друг с другом¹. На первое место следует поставить не *отношение к* «объектам, поступкам и явлениям,

¹ Здесь можно вспомнить идею Л. С. Выготского о сотрудничестве как изначальной форме развития высших психических функций, т. е. функций сознания.

ради которых развертывается деятельность и общение индивида» [5, с. 327], а *отношения с другим субъектом, другим Я, ради которого* или, по крайней мере, с учетом которого осуществляется деятельность. Кроме того, многие проявления субъект-субъектных отношений носят чисто символический характер и не ориентированы на получение какого-либо совместного продукта. Это могут быть проявления симпатии, привязанности, заботы, уважения, ритуальные действия, мероприятия, встречи, ставшие традицией, взаимодействие учителя и ученика. С другой стороны, совместная деятельность вовсе не обязательно ведет к развитию субъект-субъектных отношений. Другой человек в совместной деятельности может так и сохранить статус средства (более или менее эффективного) для решения каких-либо задач. Здесь мы снова находим подтверждение мысли о том, что представленность другого субъекта нашему сознанию не сводима к содержанию деятельности и не выводима из нее.

В обыденном сознании зачастую бытует представление о том, что отношения складываются сами по себе, понимаются как нечто готовое, уже сделанное. Субъект не видит своей роли в их построении, в понимании Другого, в установлении с ним незримой связи. Субъект превращается в объект отношений. Одним из симптомов такого представления может послужить идея психологической совместимости (или несовместимости), будто человек – это стул или диван, который может соответствовать столу или шкафу. Можно сравнить эту идею с выражением «не сошлись характерами». Несмотря на такое часто встречающееся (надо признать, не только в обыденном сознании, но и в профессиональном) объектное видение человека, вероятно, его нельзя отнести исключительно к стереотипизированным представлениям. Мы полагаем, что за этим феноменом лежит специфика функционирования человеческого сознания. Чтобы лучше ее понять, следует изучить особенности работы его духовного слоя и особенности опосредования субъект-субъектных отношений идеальными формами культуры.

Исследования сознания занимают одно из центральных мест в культурно-исторической психологии и деятельностном подходе. Этой проблемой занимались такие крупнейшие ученые, как Л. С. Выготский, Г. Г. Шпет, М. М. Бахтин, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. П. Зинченко, Дж. Верч и др. В качестве ключевых идей, раскрывающих природу сознания человека, предложенных указанными учеными, можно указать представления о социальных механизмах развития и функционирования сознания, его интерсубъектности, диалогичности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, М. М. Бахтин, Г. Г. Шпет), о роли культурных медиаторов (слов, знаков, символов и др.) в построении психической деятельности и поведения (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, В. Ф. Петренко, Н. Г. Салмина, Е. Е. Сапогова и др.), об

онтологическом статусе сознания (в противоположность феноменологическому взгляду), обнаруживающем себя во взаимоотношениях сознания и деятельности (Е. Ю. Артемьева, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн и др.), о системном и смысловом строении сознания (Е. Ю. Артемьева, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, В. П. Зинченко, В. Ф. Петренко). Все эти идеи настолько широко известны, что нет необходимости на них останавливаться подробно.

Вместе с тем в отечественной традиции исследований сознания подчеркивается важность преодоления ограниченности «мозговой (можно добавить и компьютерной) метафоры», согласно которой сознание рассматривается как продукт или функция деятельности мозга [23, 48–50, 70]. «Сознание, конечно, является продуктом и результатом деятельности органических систем, к числу которых относится не только нервная система, но и индивид и общество. Важнейшим свойством таких систем, согласно К. Марксу, является возможность создания недостающих им функциональных органов, своего рода новообразований, которые в принципе невозможно редуцировать к тем или иным компонентам исходной системы» [49, с. 213]. Таким образом, не отдельный индивид или тем более его мозг (не говоря уже о функционировании отдельных его областей) является носителем сознания, а некоторое культурное общество, вне которого индивидуальное сознание не формируется.

Кроме того, следует обратить внимание на предлагаемое В. П. Зинченко понимание сознания как функционального (а не анатомо-морфологического) органа. Понятие функционального органа было разработано А. А. Ухтомским, который определял его как «всякое временное сочетание сил, способное осуществить определенное достижение» [131, с. 98]. А. А. Ухтомский относил к функциональным органам доминанту (в том числе «доминанту на лицо»), Н. А. Бернштейн – живое движение и предметное действие, А. Н. Леонтьев же – образ мира [10, 49, 60, 131]. Понимание сознания как функционального органа позволяет объяснить существующий зазор между работой сознания и работой мозга (проявляющийся, например, в компенсаторных возможностях психической деятельности при повреждении некоторых его структур), а также предметной деятельностью (о чем речь шла в разделах 1 и 2).

Между тем в современной науке встречаются отождествления работы сознания и деятельности мозга. В известных исследованиях Б. Либета, которые начали проводиться еще 1970-х гг., было показано, что намерение к действию переживается почти на полсекунды позже (в среднем 350–400 ms), чем начинается подготовка к нему в премоторной коре [154]. Между тем интерпретации данного эмпирического исследования, как нам кажется, слишком глобальны и не соответствуют полученным фактам, хотя любопытны в плане обнаружения ряда допущений, на которых они строятся. В о - п е р ы х , в данных исследованиях

работа сознания и бессознательного отождествляется с работой мозга и понимается как «функция мозга». В работах А. Р. Лурии высказывается положение о системной динамической локализации психических функций [69]. Это положение говорит нам о том, что даже отдельные сложно организованные (высшие) психические функции, не говоря уже о сознании в целом, нельзя локализовать в отдельных областях коры головного мозга [23, 48–50, 69]. Кроме того, в отечественной психологической традиции сложилось иное понимание сознания – как функции «интерпсихической», носителем которой, по крайней мере изначально, является не отдельный индивид, а некоторое сообщество. Поэтому непонятно, о чем в отношении работы сознания на самом деле говорит активация премоторных отделов коры. Можем ли мы отождествлять ее именно с актом принятия решения и работой сознания?

Во-вторых, в упомянутом эксперименте испытуемые должны были сами оценить момент выполнения действия (нажатия кнопки), т. е. совершить рефлексивный акт, требующий времени, что вполне могло вызвать разбежку в доли секунды. И, в-третьих, что самое интересное, сознание в данном исследовании, похоже, понимается исключительно как результат, но не как процесс [18]. В этом смысле процесс подготовки к принятию решения не учитывается. Этот процесс выносится в бессознательное, не контролируемое человеком, которое почему-то отождествляется с запрограммированной работой мозга (что, кстати, вовсе не обязательно, речь скорее идет о стереотипе, заданном «компьютеризацией» общественного сознания и когнитивной психологией). Между тем сознание не следует ограничивать рефлексивными актами (точнее – их продуктами), выраженными в речи. Большое значение здесь могут играть эмоции и смысловые оценки объекта, что показано в известных исследованиях мышления, выполненных под руководством О. К. Тихомирова (согласно которым эмоциональное решение задачи предшествует вербализуемому), работах А. В. Запорожца (определившего роль превосходящих действие эмоций), Е. Ю. Артемьевой (установившей, что общая семантическая оценка объекта предшествует его узнаванию на уровне словесного обозначения) [3, 43, 125]. Данные исследования указывают на необходимость различения работы мозга и деятельности сознания.

Представления о **структуре сознания** разрабатывались в различных направлениях и школах психологии. Достаточно вспомнить о психологии сознания В. Вундта, выделяющего в структуре сознания ощущения, представления, чувства; о психоаналитической концепции З. Фрейда, описавшего различные уровни психического – сознание, предсознание, бессознательное; о работах, описывающих модели сознания в когнитивной психологии (Д. Шактер и др.) [24, 102, 118]. В частности, Д. М. Розенталь выделяет три основных подхода к описанию со-

знания, сложившихся в психологии: 1) как состояние бодрствования в противоположность сну, коме и т. п. (живое сознание); 2) как понимание или осознание чего-либо (переходное или транзитивное сознание); 3) свойства ментальных состояний (сознание состояния) [102].

Однако, рассматривая сознание сквозь призму становления субъекта и проявления его осмысленной активности, наиболее адекватной и полно разработанной является структура сознания, описанная в трудах отечественных психологов – Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, В. П. Зинченко [23, 30, 48–50, 59]. Общая позиция здесь такова, что истинное человеческое бытие – это человеческое действие (деяние, поступок).

Структура сознания позволяет лучше понять механизмы построения человеком осмысленного действия. Другое дело, можно ли сводить реальность человеческого действия к субъект-объектному (предметному) воздействию? Очевидно, нельзя. Речь не идет о хаотической внутренней активности. Мы хотим подчеркнуть то, что основной целью человеческого действия может являться не предмет, а другой субъект, другое Я, которое по своей сути беспредметно. Такое смещение акцента с предметной действительности на реальность субъекта позволяет иначе понять природу человеческого действия. Последнее обретает как бы два плана существования – внешний, предметный (не обязательно материальный), и внутренний, план субъект-субъектных отношений. Медиатором таких отношений предположительно является символ, выражающий отношения одного субъекта с другим [49, 93, 94]. Действие начинает выражать символический смысл, становится не просто актом преобразования предметной действительности, но еще и актом выражения субъект-субъектных отношений. Поэтому и замысел (смысл) действия нельзя ограничить его предметным содержанием: целью, планом осуществления, входящими в его состав операциями и др. Замысел оказывается ипостасью символического смысла. Когда мы совершаем действие или планируем его совершить, мы не только стараемся определить, что нам нужно сделать и какие условия учесть, но и думаем о том, как это действие отразится на наших отношениях с другими людьми – разрушит, укрепит, усложнит или окажет какое-либо другое влияние.

Правда, в действительности мы не всегда соотносим предметный смысл действий и его символический смысл (смысл, который оно приобретает в субъект-субъектных отношениях). Часто у нас сохраняется инфантильное желание поступать так, как нам того хочется, без учета других людей. Сохранение такой позиции приводит к обособлению сфер субъект-субъектных отношений и предметных действий. Мы продолжаем осуществлять действия не в соответствии с нашими отношениями с другими людьми, а исходя из собственных эгоцентрических побуждений. Целостность сознания, единство всех его слоев

могут быть достигнуты только при условии подчинения предметных действий логике человеческих отношений и обнаружения их символического смысла.

Именно символический смысл действия, его связь с субъект-субъектными отношениями в большинстве случаев представляют собой смыслообразующий мотив деятельности. На это указывают разнообразные эмпирические исследования, выполненные в русле детской, медицинской, специальной психологии советскими учеными (Л. С. Выготским, Д. Б. Элькониным, А. В. Запорожцем, М. И. Лисиной, Н. И. Непомнящей, Б. С. Братусем, С. Г. Якобсон и др.). В этих исследованиях смысл и смыслообразующий мотив действия отождествляются со смыслом человеческих отношений. Например, в известном исследовании динамических смысловых систем у младших школьников с нормальным развитием и умственной отсталостью Л. С. Выготского дополнительная мотивация рутинным действиям (например, вырезанию полосок из бумаги) после психического пресыщения придавалась за счет изменения социальной позиции ребенка: он должен был научить другого ребенка выполнять освоенную операцию, т. е. за счет включения выполняемого действия в структуру субъект-субъектных отношений [28]. В похожих по своей логике исследованиях Н. И. Непомнящей дополнительный смысл-мотив монотонным действиям детей-дошкольников придавался за счет «вписывания» совершаемого действия в адекватный контекст субъект-субъектных отношений [84]. Если же действие по своему смыслу не соответствовало логике отношений, то ребенок отказывался его выполнять. В частности, дети продолжали выполнять задание, если нужно было вырезать полоски из бумаги, чтобы сделать вертушки для более маленьких детей, и отказывались, если им предлагалось делать то же самое для мамы. Противоположный эффект обнаруживался, если предлагалось делать заготовки для открыток к празднику. Е. О. Смирнова указывает на тождественность понятий потребностей (мотивов) общения и субъект-субъектных отношений в исследованиях М. И. Лисиной: «Следует подчеркнуть, что в центре внимания М. И. Лисиной и ее сотрудников была не только и не столько внешняя, поведенческая картина общения, сколько его внутренний, психологический пласт, т. е. *потребности и мотивы общения, которые по сути дела и есть отношения* (курсив мой. – А. П.)» [117, с. 5]. Б. С. Братусь обнаружил у больных алкоголизмом распад системы смыслообразующих мотивов, что связывается с утратой значимости социальных отношений, ориентации на других людей [13].

Интересную в плане соотношения предметного и символического смыслов интерпретацию предметной действительности и предмета потребности с позиций теории деятельности А. Н. Леонтьева пред-

лагает Е. В. Улыбина [130]. Она рассматривает предмет как метафору потребности субъекта, символически выражающую его отношения с другими людьми и наполняющую его деятельность конкретным предметным содержанием. При этом отмечается драматизм объективации смысла потребности (символического смысла) в значениях языка. Автор проводит аналогию между такой интерпретацией предмета потребности в теории А. Н. Леонтьева и работах Ж. Лакана, который, по сути, рассматривает частные опредмеченные желания как символическое выражение глубинной потребности человека в единстве и связи с другими людьми (прообразом которых является единство с телом матери). Для нас здесь важно, что предмет – это общественный предмет, выполняющий, кроме всего прочего, функцию символа человеческих отношений, а значит, обладающий не только предметным, но и символическим смыслом.

Таким образом, структура сознания для адекватного выражения идеи субъектности должна отражать возможность удержания субъектом двух планов: предметного, фиксирующего субъект-объектные отношения, и символического, представляющего субъект-субъектные отношения.

Л. С. Выготский выделил сознание для бытия – бытийный слой – и сознание для сознания – рефлексивный слой [23, 30, 48–50]. Бытийный слой предполагает «удвоение» действительности в чувственном опыте. Рефлексивный обращает нас к собственному опыту, структурируя и преобразуя его. Он предполагает использование знаково-символических средств. Например, когда мы называем словом какой-либо предмет, мы структурируем чувственный опыт, организуем внимание, направляя его на этот предмет, обнаруживаем его смысл и назначение, соотнося воспринимаемое с прошлым опытом. На наш взгляд, бытийный слой сознания можно соотнести с транзитивным сознанием (сознанием чего-либо), а рефлексивный – с сознанием состояний, выделенных Д. М. Розенталем [102]. А. Н. Леонтьев выделил три образующие структуры сознания: чувственную ткань образа, значение и смысл [59]. Первая относится к бытийному слою сознания, последние два – к рефлексивному. В. П. Зинченко предложил дополнить бытийный слой сознания биодинамической тканью – органа построения живого движения (понятие, предложенное Н. А. Бернштейном) [23, 48–50].

Чувственная ткань сознания, по А. Н. Леонтьеву, представляет собой материал для построения чувственных образов – восприятия, памяти, воображения. Одна из ее основных функций состоит в том, чтобы объективировать субъективный опыт. Объективация проявляется в том, что чувственные образы не рассматриваются нами исключительно как внутренний опыт, но как бы выносятся вовне, отождествляясь с объектами окружающего мира или собственным телом, что создает

чувство достоверности и объективности опыта. В качестве примера объективации чувственного опыта А. Н. Леонтьев приводит использование хирургического зонда, которым врач ощупывает какие-либо ткани или органы. Ощущения при этом «располагаются» не там, где находятся рецепторы, – на кончиках пальцев, соприкасающихся с зондом, а в точке соприкосновения зонда с поверхностью ощупываемой ткани, т. е. выносятся вовне. То же самое происходит в процессе зрительного восприятия окружающих объектов. Мы видим не проекцию отраженных от объекта световых лучей на сетчатку глаза, а сами объекты, расположенные вне нас. Механизм объективации демонстрирует несовпадение чувственного опыта и физиологических процессов. Он указывает на активность самого субъекта в построении образов объектов и картины мира в целом. Иначе можно сказать, что чувственный опыт не является простой реакцией на воздействие физических стимулов.

Второй составляющей бытийного слоя сознания является *биодинамическая ткань*, по аналогии с чувственной тканью представляющая собой материал для построения живого движения и действий субъекта. Термин «живое движение» был предложен Н. А. Бернштейном и понимался им не как реакция на внешние стимулы, а как проявление целенаправленной активности субъекта [10]. Живое движение подчинено образу потребного будущего (цели), определяющему логику его построения. Представление о том, что и как нужно сделать, определяет движение или последовательность движений. Оно также позволяет субъекту определить момент завершения действия. Последний наступает, когда образ потребного будущего и реальный результат движения совпадают. Например, мы представляем, как возьмем стакан с водой и выпьем ее, а затем совершаем это движение. Последнее не является простой реакцией на восприятие стакана с водой. Если бы это было так, мы реагировали бы всегда одинаково на этот стимул и не могли бы удержаться, чтобы не выпить воду, а также не могли бы завершить начатое движение (в клинике неврологических и психических нарушений имеется множество примеров повреждения целенаправленности движений: например, персеверации – повторяющиеся многократно движения без учета особенностей задачи).

Кроме того, живое движение отличается то, что его построение подчинено механизму рефлекторного кольца: совершая движение, субъект постоянно получает и учитывает обратную связь от органов чувств и приводит их в соответствие друг с другом. Данный механизм Н. А. Бернштейн назвал механизмом сенсорных коррекций. В. П. Зинченко и Н. Д. Гордеева утверждают, что живое движение обладает собственной чувствительностью и придает чувственным образам дополнительное измерение, глубину [33, 48, 49]. Чем сложнее становится биодинамиче-

ская ткань, внешняя, наблюдаемая сторона живого движения, тем более многомерной становится его внутренняя форма, внутренняя картина. Последняя наполняется чувственными образами движения и ситуации, эмоциональными составляющими, смыслами и значениями. В процессе онтогенетического развития живого движения происходит переход от хаотических движений младенца к целенаправленным, осмысленным и ответственным поступкам взрослого человека.

Значение как компонент рефлексивного слоя сознания отражает причастность индивидуального сознания культуре, аккумулирующей в себе исторический опыт данного сообщества или даже человечества в целом. Значение раскрывает социальную природу и происхождение индивидуального сознания. Оно есть форма со-знания людей, в соответствии с которой отдельный субъект выстраивает свой собственный опыт бытия. Так, в соответствии с культурно-историческим опытом мы осваиваем способы коммуникации друг с другом, способы взаимодействия с предметным миром, способы удовлетворения потребностей, выстраиваем образ мира, формируем цели деятельности и др. Значения объективны и зафиксированы в различных культурных формах: словах, понятиях, моделях, жестах и др. Поскольку они являют собой форму социального знания, то в них присутствует обобщение. Обобщения могут строиться на разных уровнях: практическом, перцептивном, предметном, вербальном. Высшей формой обобщения считаются научные понятия, фиксирующие принцип или критерий, по которому строится обобщение.

Несмотря на то что по своему происхождению значения социальны, в отношении индивидуального сознания они выполняют рефлексивную функцию. Значения структурируют, организуют субъективный опыт индивида [30, 59, 70, 86, 108–110 и др.]. К примеру, значение действия определяет особенности движений, из которых оно строится, значение воспринимаемого предмета структурирует перцептивное пространство. В силу этого освоение субъектом культурных значений требует от него их соотнесения с собственным опытом. Система значений в целом, освоенная индивидом, служит каркасом для его картины мира, а ее качества (целостность, непротиворечивость, устойчивость, гибкость) определяют константность последней. Кроме того, знаки и их значения позволяют субъекту произвольно управлять своей деятельностью благодаря способности замещать совершаемые действия [30]. А. Н. Леонтьев рассматривает значение как свернутое действие или операцию [59, 61]. Действительно, освоение значения чего-либо предполагает, что субъект понял, как с этим чем-то взаимодействовать, какие функции данный предмет может выполнить. Неслучайно в онтогенезе первые осмысленные слова ребенка относятся именно к действиям («иди-иди», «ням-ням», «где мама», что означает подойти, кушать, указать).

Однако, как это ни парадоксально звучит, знаки (и их значения в узком смысле, как обобщение или понятие) в силу их определенности и однозначности позволяют нам оперировать лишь тем, что мы уже знаем. В знаке не заложено то, на каком основании следует построить обобщение в каждом конкретном случае. Знак позволяет нам произвольно управлять своей деятельностью, но не говорит о том, какую именно деятельность нам следует совершать (не отвечает на исконно русский вопрос «что делать?»), а от какой отказаться. Субъектность и психологический опыт существенно шире, нежели нам позволяют представить рамки деятельности и «знакового» сознания.

Смысл есть субъективная составляющая рефлексивного слоя сознания. Смысл всегда индивидуален. Он есть значение чего-либо для конкретного субъекта. В силу этого смысл выражает пристрастность человека и проявляет себя в первую очередь в его чувствах. При восприятии объектов быстрее всего осуществляется эмоциональная оценка их смысла для субъекта [3, 49, 80], что указывает на их организующую функцию по отношению к бытийному слою сознания. В теории деятельности А. Н. Леонтьева смысл трактовался как отношение цели к мотиву и как след деятельности субъекта [3, 59]. Опыт взаимодействия с окружающим миром оставляет следы, которые определяют наше субъективное отношение к происходящему. В более поздних работах, начиная с середины 1970-х гг., в отечественной психологии появилось понятие смысловых образований и смысловой сферы как относительно автономных от деятельности субъекта, не выводимых из нее непосредственно и даже определяющих ее мотивы и цели (В. К. Вилюнас, Е. Е. Назиновская, Б. С. Братусь, Е. В. Субботский, В. А. Иванников, А. Г. Асмолов, Д. А. Леонтьев и др.). Переход от смыслов к значениям представляет собой процесс их осознания, решение «задачи на смысл» [59, 62]. Осмысление значений есть акт понимания и, возможно, принятия знания другого субъекта, есть момент приобщения отдельного индивида к культурно-историческому опыту человечества.

В. П. Зинченко также развивает представления о *духовном слое сознания*, центром которого является человеческое Я или, в нашей терминологии, субъект отношений [49, 50]. При этом он опирается на работы таких известных мыслителей, как С. Л. Франк, М. Шелер, М. Бубер, М. М. Бахтин, Г. Г. Шпет и др., и полагает, что представления о Я, или, точнее, об отношениях Я – Ты, логично встраиваются в идеи Л. С. Выготского об интер- и интраиндивидуальности, Д. Б. Эльконина – о совокупном Я, первоначально объединяющем Я и Ты, А. А. Ухтомского – о «доминанте на лицо другого».

Субъективной образующей духовного слоя является Я, не сознающее самое себя, а в качестве объективной образующей – Ты: «Видимо, в духовном слое сознания человеческую субъективность представляет Я

в его различных модификациях и ипостасях. Именно это Я, составляющее момент всякого сознания, должно рассматриваться в качестве одной из образующих духовного слоя сознания – его субъективной или субъектной составляющей. Эти положения не противоречат понятию личности в философской антропологии: “Личность – центр духовных актов, по Максу Шелеру, и, соответственно, центр всего сознания, который сам не может быть, однако, осознан” [цит. по 136, с. 100]. Парадокс в том, что “центр духовных актов” не осознает структуру сознания. В качестве объективной образующей в духовном слое может выступать Другой или, точнее, Ты» [49, с. 223]. Таким образом, подчеркивается арелфлексивная природа субъектной реальности и духовного слоя сознания. Такое понимание Я как не сознающего самого себя дало основание М. К. Мамардашвили и А. М. Пятигорскому назвать его псевдосимволом в противовес реальным символам, представленным в эмпирической реальности [73]. Напротив, внешнее выражение Ты, «лицо другого» доступны нашему наблюдению. Конечно, и свои собственные проявления мы способны наблюдать и фиксировать (например, некоторые особенности выражения чувств, движений или высказывания). Однако эмпирическая сторона нашего Я никогда не дана нам в своей целостности и полноте, сознание его выражения всегда частично, фрагментарно. Кроме того, более весомый аргумент состоит в том, что наше Я, наша субъектность никогда не доступны непосредственному наблюдению и осознанию в настоящем, так как делая себя объектом сознания, мы разделяемся на субъект и объект, и то, что осознается, перестает быть Я.

Реальность уникальных отношений между Я и Ты, согласно М. Буберу, позволяет, с одной стороны, избежать растворения Я в Мы, социуме, в безликой массе индивидов, а с другой – противостоит индивидуализму (широко представленному в гуманистической психологии), сводящему Ты к Я [19]. В советской психологии в значительной мере присутствовало стремление растворить Я в Мы или вывести его из Мы. Однако существовала и сегодня, на наш взгляд, преобладает противоположная тенденция, состоящая в том, что психология стремится свести жизнь человека только к его Я и уничтожить Ты. Механизмы идентификации и проекции, описанные в психоанализе, говорят о стремлении поглотить Ты в Я. В действительности, если мы обратимся к нашему повседневному опыту, то станет очевидным, что Ты объективно. Мы общаемся с людьми, не с их телами, а с их Я, с имяреками. Наше сознательное Я как раз и рождается только тогда, когда перед ним возникает тайна живого другого Я или Ты. Важно не показать, как другое Я, другой субъект, поглощается нашим Я или как наше Я распространяется на других, а раскрыть ту духовную связь, незримую нить, *соединяющую*, но не отождествляющую Я и Ты. Только когда мы чувствуем тайну живого Ты, непостижимым образом связанного с нашим Я и жизненно необходимого ему, рождаемся и мы сами.

Л. С. Выготский, а вслед за ним Д. Б. Эльконин, объясняя процессы психического развития ребенка и пытаясь соотнести его индивидуальные изменения с реальностью культуры и задачами социализации, которые общество ставит перед ним, вынуждены были обратиться к идее посредника между ребенком и культурой, в качестве которого выступал конкретный взрослый или более развитый ребенок [30, 47, 147]. Согласно Д. Б. Эльконину, ребенок, овладевая теми или иными культурными действиями, стремится установить психологическую связь со взрослым, отождествить себя с ним, с его Я [148]. Я ребенка в этом смысле растворено в Ты. Лишь в процессе длительного развития ребенок начинает отделять себя, свое Я от Ты.

Онтологическое сознание индивида понимается как реальность отношений субъекта с миром [23, 48–50]. Проблема отношений человека с миром, анализируемая С. Л. Рубинштейном [106], может быть разделена на несколько составляющих, которые коррелируют с описанными слоями сознания. Каждый из слоев отображает разные системы отношений: бытийный – отношения между предметами, рефлексивный – отношения человека к предметному миру, между Я (Ты) и предметами, как физическими, так и идеальными, и, наконец, духовный – субъект-субъектные отношения, отношения между Я и Ты.

Каждый слой сознания оперирует своими специфическими средствами: бытийный – чувственными образами и движениями, рефлексивный – знаками (моделями, кодами и др.), духовный – символами. В. П. Зинченко отмечает: «Духовный слой сознания – это его вертикальное измерение. И вершиной его, несомненно, окажется символ» [49, с. 228]. Поскольку Я (Ты) осознается нами как уникальное, то и содержание символа уникально. Мы выстраиваем субъект-субъектные отношения и понимаем другое Я посредством символов. Именно символ выступает той культурной формой, которая позволяет нам установить, зафиксировать и понять внутреннюю связь между Я и Ты. В этом плане человек выступает как существо, символизирующее, осуществляющее символическую практику, т. е. определяющее символы и определяемое ими [5, с. 59–60]. Такие проявления человеческих отношений, как уважение, пренебрежение, любовь, осуждение, восхищение, гордость, признание, презрение и др., относятся к субъектности индивида и имеют символическое выражение. Именно посредством символических практик мы учимся понимать и различать эти отношения, превращаем их в предмет осмысленной активности и начинаем нести за них ответственность.

Каждый слой сознания рождает свое специфическое психологическое содержание, выполняет свою функцию: взаимодействие чувственной и биодинамической тканей есть основа регуляции деятельности, значений и смыслов – понимания (знания), Я и Ты – личной

причастности и ответственности. В отношении последних следует заметить, что они являются необходимым и, на наш взгляд, главным условием совести, соучастия, заботы, покаяния и других проявлений духовности человека.

Единицей («клеточкой») анализа сознания в целом, содержащей в себе все (и представленной во всех) слои сознания, является *действие* [48, 49, 59, 105, 106 и др.]. Его построение включает (если мы, конечно, говорим о полноценном, нередуцированном действии) и регуляцию движений, и знание цели (а также способов ее достижения), и его смысл в отношениях с другими людьми (в частности, ответственность перед кем-то за его осуществление). Для совершения действия мы должны знать, как его осуществить, для чего (с какой целью) и ради кого. Мы несем ответственность не только за что-то, но и перед кем-то (причем в ответственности перед самим собой есть что-то лукавое).

Не следует отождествлять категории действия и отношения. Достаточно четкую их дифференциацию осуществляет Е. О. Смирнова: «В отличие от действия отношение: 1) не имеет цели и не может быть произвольным; 2) не является процессом и, следовательно, не имеет пространственно-временной развертки; оно скорее есть состояние, чем процесс; 3) не имеет культурно-нормированных внешних средств осуществления и, следовательно, не может быть представлено и усвоено в обобщенной форме; оно всегда предельно индивидуально и конкретно. Вместе с тем отношение неразрывно связано с действием. Оно порождает действие, меняется и преобразуется в действии и само формируется и возникает в действии. Личностный смысл (наиболее близкий аналог понятию отношения в концепции А. Н. Леонтьева) является и образующей сознания (которое, как известно, предшествует действию), и главной характеристикой действия, и его результатом. Получается, что отношение может быть и источником действия, и его продуктом. Но может и не быть, поскольку далеко не всегда отношение выражает себя во внешней активности (тем более адекватно)» [117, с. 5]. И далее: «Таким образом, отношение можно представить как действие, которое разворачивается на уровне сознания и в котором реальная и идеальная форма фактически совпадают (тождественны друг другу), в отличие от внешнего действия, где эти формы разведены» [там же, с. 6–7]. Тем самым автор подчеркивает такие особенности субъект-субъектных отношений, как непроизвольность, вневременной и внепространственный характер, уникальность, единство внутренней и внешней формы и возможность служить основой и результатом действия.

Человек может зафиксироваться на каком-то слое сознания [49, с. 230]. Такая центрация сознания приводит к его деформации. Напротив, «здоровое» действие предполагает полицентризм сознания

[49]. К примеру, если человек хочет о ком-то позаботиться, но делает это так, что тому, о ком он заботится, становится еще хуже, то пренебрежение бытийным слоем сознания искажает и его духовный слой – ответственность становится редуцированной.

Следовательно, соотнося структуру сознания с различными аспектами отношений субъекта с миром, можно выделить три его ипостаси:

- творящий субъект (работа с образами);
- познающий субъект (работа со знаковой реальностью);
- субъект человеческих отношений (символическая практика).

В дальнейшем нас будет интересовать преимущественно последний аспект субъектности человека.

Символическая функция как функциональный орган сознания

Мы отметили, что именно символические формы выполняют функцию культурных медиаторов субъект-субъектных отношений. Однако такая общая позиция требует раскрытия механизмов психологического воздействия символа на человека. Какое психологическое влияние символ в действительности оказывает на человека? Каков психологический механизм, обеспечивающий обращение человека к символической реальности, реальности субъект-субъектных отношений и ее понимание? Каким образом предмет становится символом, выражающим отношения? Почему в одних случаях предмет – это всего лишь предмет, а в других – форма выражения отношения? Ведь мы совершенно по-разному чувствуем и ведем себя в этих двух случаях. Представьте, что вы купили в магазине нечто (яблоко, сок, карандаш, блокнот и т. п.), что покупаете регулярно и что для вас является чем-то таким, в чем вы не склонны видеть некий скрытый смысл. Самое большее, что вы почувствуете, – это радость от приобретения. А теперь представьте, что это же вам решил подарить ребенок, которого вы любите или которому хотя бы симпатизируете. В этом случае формально то же самое приобретение превращается в символ личных отношений с данным ребенком (конечно, может быть, он так же относится и к другим, но сути дела это не меняет). Один и тот же предмет в первом случае является просто предметом, имея некоторое значение и предметный смысл, а во втором становится символом. Другой пример. Вы случайно обо что-то сильно стукнулись, и у вас сильно болит ушибленное место. Как вы себя почувствуете? А теперь представьте, что вас кто-то намеренно ударил, пусть не столь сильно, как вы перед этим ударились сами. И физическая боль не столь выражена. Однако очевидно, что чувства у нас возникнут совсем иные, так как произо-

шедшее относится уже не к сфере отношений с предметным миром, а к сфере субъект-субъектных отношений, и на наше состояние влияет не только и не столько физиологическая реакция, сколько отношения с другим человеком. Третий пример. Человек удовлетворяет свою потребность в питательных веществах. В одном случае он кушает один, а в другом участвует в совместном воскресном обеде, следуя старой семейной традиции. Очевидно, что переживания и смыслы этих двух действий будут различными. Мы реагируем эмоционально не на значение предметов, а на их символический смысл, на отношение, выраженное другим субъектом в этом предмете (образе, действии). Символ представляет отношения между двумя или более субъектами.

Раскрытие механизмов влияния символов на сознание и ответы на поставленные вопросы требуют раскрытия понятия символической функции сознания и ее структуры.

Символическая функция сознания (СФС) понимается нами как функциональный орган, обеспечивающий разделение и соотнесение внутреннего содержания, смысла, и внешней формы символа, реальности субъектных отношений и предметной действительности, в которой субъект себя выражает.

Говоря о СФС, следует учитывать необходимость разделения в сознании указанных двух типов отношений – субъект-объектных и субъект-субъектных. Из-за отсутствия такой дифференциации мы часто подменяем реальность отношений предметной реальностью, смещаем акцент со смысла человеческих отношений на предметный смысл деятельности или, напротив, в предметно-практической стороне дела выискиваем несуществующий в нем пласт отношений, вследствие чего не выстраиваем или разрушаем связи с другими субъектами, а психологически изолируем себя. Например, выражение заботы и любви родителя к ребенку сводится к его кормлению (точнее, закармливанию), решению за него предметных задач. В результате вместо того, чтобы выстроить отношения с ребенком, акцент смещается на выполнение предметных действий («Я ли тебя не кормила?!», «Я ли за тобой не убирала?!» и т. п.)¹.

С другой стороны, по мнению психоаналитиков, символ замещает отсутствующего субъекта и со временем сам может становиться тем, на что направлены желания и ожидания, адресованные замещенному

¹ Сравните с исследованиями С. Г. Якобсон [151], в которых приводятся примеры подмены реальности моральных норм у ребенка прагматическим отношением. Например, вместо того, чтобы поровну разделить игрушки между детьми, ребенок старался обосновать, почему ему самому нужно больше игрушек, т. е. реальность и ценность определенных человеческих отношений и правил, регулирующих их, в его сознании не удерживалась.

субъекту [56, 137]. На наш взгляд, символ вырождается и превращается в самодостаточный предмет, которому мы приписываем свойства отсутствующего субъекта, символ становится псевдосимволом или идолом. Если такая самодостаточность приписывается индивиду (или самому себе, своему телу как полностью автономной инстанции), он превращается в истукана (самоистукана) [133]. Утрачивается истинная функция символа: будучи чувственным образом, обращать наше сознание к духовной сущности субъекта, *всегда* отсутствующего для нашего чувственного опыта, чувственной ткани сознания.

Л. С. Выготский раскрыл роль знака (значения) в становлении и работе высших психических функций. Однако на что обращает внимание сам Л. С. Выготский: мы не используем знаки механически (не всегда, например, слово вызывает к жизни соответствующее действие), но включаем их в свою деятельность *осмысленно*. Это, в свою очередь, предполагает способность человека распознавать контексты, в которых знак должен руководить деятельностью и в которых нет. Если мы слышим на улице кем-то произнесенное и не относящееся к нам восклицание «Стой!», мы не реагируем на него, но если его произносит командир взвода, обращаясь к своим подчиненным, они реагируют иначе. Очевидно, что способность понимания контекста относится к способностям *сознания*. Зачастую непонимание контекста при опознании текста ведет к тому, что диалог между людьми разворачивается в разных смысловых измерениях. В данном отношении проблему понимания контекста можно определить как соотношение внешней (текстовой) формы с реальностью конкретного субъекта – автора этого текста, т. е. как работу СФС.

Экспериментальное исследование влияния символа на содержание сознания

Нам не удалось обнаружить в психологических научных изданиях эмпирических исследований, раскрывающих специфику символического опосредования (с пониманием символа как медиатора субъект–субъектных отношений). Эмпирические исследования затрагивали, главным образом, проблему знакового опосредования и моделирования [17, 30, 88, 108–110]. Если и шла речь о символах, то они понимались как разновидность знака, т. е. как наглядные средства, замещающие какие-либо содержания предметной действительности, но не субъектной реальности. Между тем в последнее время появились отдельные исследования, раскрывающие роль символического опосредования в развитии личности и эмоциональной сферы [4, 20, 25, 82, 83, 109 и др.], однако они либо носят теоретический характер, либо представляют символ как средство познания, занимающее промежуточное положение между образом и знаком (см. раздел 2).

Для того чтобы определить, какое психологическое влияние символ в действительности оказывает на человека, мы провели эксперимент, в котором попытались вычлени́ть специфику воздействия на сознание человека символической реальности по сравнению с предметной. В исследовании приняли участие десять взрослых испытуемых различного пола, возраста (от 18 до 56 лет) и образования. Небольшой объем выборки связан с применением экспериментального метода и тем, что перед нами стояла задача выявления *закономерностей* работы СФС, а не определение каких-либо ее особенностей у некоторой генеральной совокупности индивидов.

Для обнаружения указанных различий испытуемым предъявлялись две группы стимулов: простые объекты и объекты-символы. В первую группу вошли объекты двух типов, которые воспринимались испытуемыми соответственно в различных модальностях: при помощи зрения и при помощи осязания. Визуально предъявлялись изображения черного равностороннего креста на белом фоне и разноцветных пузырей на бумаге формата 10×15 см. При помощи осязания также предъявлялись два объекта выпиленных из фанеры толщиной 8 мм: равносторонний крест размером 11×11 см и многоугольник, по форме приближенный к трапеции, размером 11×4 см. Последние два объекта испытуемый воспринимал с завязанными глазами. Предъявление объектов в разных модальностях осуществлялось для того, чтобы, в о п е р ы х , учесть возможность влияния на результат способа предъявления объекта и, в о - в т о р ы х , развернуть во времени процесс взаимодействия с объектом благодаря его осуществлению во внешней форме при осязательном восприятии (в этом случае движения испытуемого записывались на видеокамеру). Мы не стали использовать в качестве стимульного материала более сложные предметы, чтобы уменьшить возможность обнаружения в них символического содержания.

Во вторую группу символических объектов вошли художественные символы также двух типов, с различной степенью выражающие субъектную реальность. Это были репродукции картин (к сожалению, мы не могли предъявить предметы-символы при помощи осязания, т. к. это затруднило или сделало бы невозможным распознавание в них символического содержания) современного американского художника Тимоти Тайлера размером 10×15 см. К первому типу с более выраженным символическим эффектом мы отнесли изображение сидящей девочки, держащей в руках кувшин, – «Кувшин Ханны». Ко второму типу был отнесен натюрморт, с одной стороны, также передающий некоторое отношение автора, т. е. являющийся художественным символом, но, с другой стороны, формально изображающий предметную действительность (грушу, медный чайник и кувшин, расположенные на столе), – «Груша и медь» (см. рис. П1.1, П1.2 в прил. 1).

Мы намеренно использовали репродукции картин одного автора для того, чтобы уменьшить влияние на результат эксперимента специфики стиля и качества художественного произведения.

Основная *гипотеза* состояла в том, что взаимодействие с символом вызывает встречную активность субъекта, побуждая его порождать или воссоздавать субъектную (смысловую) реальность символа. При взаимодействии с обычным объектом (не приобретающим статус символа) в сознании сохраняется акцент на его предметных (внешних) свойствах.

Понимание символа, по нашему предположению, требует от субъекта определенного усилия для сосредоточения на его содержании. Для того чтобы это проверить, необходимо было развернуть во времени процесс сосредоточения на осознаваемом объекте. Поэтому испытуемым предлагалось зафиксироваться на предъявляемом объекте как можно дольше. Если у испытуемого наступала стадия психического пресыщения, ему оказывалась стимулирующая помощь («Постарайтесь еще сосредоточиться на картине (этом предмете)», «Не важно, появляются ли у вас новые мысли, продолжайте на нем концентрироваться» и т. п.). Такая временная развертка позволила отследить моменты затруднений и изменения содержания сознания (от предметного к субъектному, символическому, и наоборот). Понимание символа требует «погружения» в его содержание. Психическое пресыщение в ряде случаев помогало это сделать, стимулировало переходы от одного содержания сознания к другому, так как испытуемый «исчерпывал» свои исходные установки на осознание предъявляемого объекта и вынужден был перейти к новому содержанию для продолжения выполнения задания.

Кроме того, временная развертка была необходима для решения еще одной задачи. Дело в том, что осознание символического содержания может происходить мгновенно, и, соответственно, отследить в естественных условиях момент понимания символа зачастую невозможно. Для изучения этих процессов необходимо искусственно «растянуть» их во времени. В этом, кроме задачи на сосредоточение, нам помог еще один прием, который для исследования процессов решения мыслительных задач разработал известный гештальтпсихолог К. Дункер [38], – прием «рассуждение вслух». Испытуемому предлагалось произносить все возникающие у него мысли вслух. Такой прием позволял зафиксировать этапы рассуждения испытуемого, в естественных условиях скрытого от постороннего наблюдателя. В нашем случае это было необходимо для актуализации содержаний сознания, возникающих при сосредоточении на предъявляемом объекте. Безусловно, мы отдавали себе отчет в том, что высказываемые испытуемыми вслух мысли могут исказиться или не представлять исчерпывающе все, что

происходило у них «в голове». Однако это не столь существенный недостаток, так как нам необходимо было отследить общую «логику движения» содержаний сознания.

Для того чтобы не оказать влияния на возникающие у испытуемых установки, им сообщалось о том, что эксперимент нацелен на исследование внимания. Инструкция в данном эксперименте звучала следующим образом: «Постарайтесь как можно дольше сосредотачиваться на этой картине (этом предмете) и произносите вслух все мысли, которые у вас при этом будут возникать. Содержание того, что вы будете говорить, не имеет значения».

В результате анализа ответов испытуемых нами было выделено 4 типа высказываний.

1. Высказывания с объектным содержанием (О).

Примеры: «Шероховатое, тут выемка. Так бы можно было подумать, что это трапеция. А может, даже не трапеция. Может, окрашенная каким-нибудь цветом».

«Чайник – с крышечкой. Крышечка – с дырочкой».

«Какая-то вещь, которая сама по себе не имеет никакого значения, но как часть чего-то очень важная».

2. Высказывания с субъектным содержанием, выявляемым в описаниях себя, своего Я: своих состояний, намерений, желаний, отношений и др. (С-Я).

Примеры: «Хочется спать очень. Дальше. Ни одной мысли вообще в голове. Как темнота... Нету мыслей вообще».

«Не знаю даже, что еще можно сказать про все это».

«Почему-то хочется ее к чему-то привязать, чтобы она достроилась и ожила... Какой-то приобрела образ цельный».

«Ой, мне очень нравятся тона. Очень близкие моей цветовой гамме...».

3. Высказывания с субъектным содержанием, выявляемым в описаниях объекта и приписываемым другому субъекту (С-с).

Примеры: «И очень такой взрослый взгляд у девочки, полный взрослых переживаний».

«Вот она эту воду набрала и теперь сидит задумавшись».

«Очень красивая девочка».

«Он не натюрморт одинокого человека почему-то, а натюрморт, вот, кухни семьи. Говорит о семье, вот тут есть семья. Почему-то тихая такая, трудолюбивая, немногословная женщина, у которой все как-то в порядке, которая мало говорит... Больше говорит глазами, чем ртом...»

«Очень необычно для маленькой девочки... Такая глубокая задумчивость... Вот... Причем, интересно, что (откашливается)... как бы цветовая гамма, она подчеркивает, на мой взгляд, настроение этой девочки...»

4. Высказывания с субъектным содержанием, выявляемым в описаниях объекта, в которых либо чередуются, либо одновременно представлены и собственное Я, и другой – символизируемый – субъект (С(Я-с)).

Примеры: «Задумчивые глаза вызывают эмоцию грусти. Но на самом деле они скорее самого заставляют задуматься. Ты думаешь... Ну, хочется подумать, понять, о чем же она думает».

«Еще, глядя на картину, я понимаю, что вот взор мой привлекает именно лицо девочки, ее глаза. То есть глядя на картину, я как бы понимаю, что я смотрю на лицо девочки... Все как бы дополняет, но вот лицо для меня самая притягательная часть».

«Просто на эту девочку все время хочется смотреть. Она завораживает. Как будто ты встретился... вообще вот вся жизнь, вот ты вот такой. Вот ты сейчас уже другой, и вот она вся твоя жизнь между этой девочкой и тем, что ты сейчас сидишь и говоришь. Вот она вся жизнь».

Полученные данные были соотнесены с выделенными типами высказываний, отражающими различные содержания сознания, при предъявлении объектных и символических стимулов. В результате проведенного исследования мы обнаружили несколько интересных и важных закономерностей в высказываниях и действиях испытуемых (примеры ответов испытуемых по этому заданию приведены в прил. 2). В самом общем виде их можно сформулировать следующим образом.

1) В высказываниях испытуемых в каждый конкретный момент времени отражалось либо субъектное (ответы типов С-Я, С-с, С(Я-с)), либо предметное (объектное) (ответы типа О) содержание (см. пример прил. 2, и. 4). К первому можно отнести высказывания по поводу отношений, состояний, намерений, переживаний, статуса, деятельности субъекта, ко вторым – описания физических свойств объекта, его назначения, внешней стороны действий, предметных ассоциаций, связанных с ним, и т. п. Это позволяет нам говорить о дискретности субъектного и предметного (объектного) содержаний сознания, их дифференцированности.

2) Как при сосредоточении на «объектном», так и на «символическом» стимульном материале, субъектное и объектное содержание циклически чередовалось: испытуемые поочередно говорили то о предметных свойствах объекта, то о субъектной реальности, реальности человеческих действий и отношений.

3) Высказывания при сосредоточении на стимулах с предметным и символическим содержанием различались.

3.1) При сосредоточении на «объектных» стимулах испытуемый осознает лишь самого себя как субъекта (ответы типа С-Я). При сосредоточении на символическом изображении оно само наделяется свойствами субъектности, осознается как активное или, точнее, за ним ви-

дится другой субъект (см. пример прил. 2, и. 1 зад. 4 (конец), 5, 6). Если в первом случае цикл между «объектными» и «субъектными» содержаниями проходит как бы между самим испытуемым и воспринимаемым объектом (испытуемый то описывает объект-стимул, то переходит к описанию собственных состояний, намерений, отношений), то во втором случае этот цикл совершается уже «внутри» самого символа – между его внешней предметной формой и внутренним смысловым содержанием (описывалось то предметное содержание изображения, то отношения, переживания, состояния, намерения изображенного персонажа или, несколько реже, автора картины). При работе с символическими объектами-стимулами количество высказываний, отражающих субъектную реальность Другого, было существенно большим по сравнению с работой с объектным материалом (см. табл. 3.1). Однако иногда и в случае сосредоточения на символическом объекте, когда у испытуемых наступало пресыщение, символ начинал восприниматься как «неживой» объект и субъектность «возвращалась» к самому испытуемому (см. пример прил. 2, и. 4, зад. 6). Последнее наблюдение подтверждает наше предположение о том, что обнаружение символического смысла, понимание символа требует определенных внутренних усилий от человека. Это же подтверждается и наблюдением № 4.

Кроме того, мы обнаружили, что художественные символы, с одной стороны, легче вызывают поток предметных образов (что выражается в их количестве и скорости порождения), а с другой, более жестко ограничивают содержание предметного поля образов (либо идет циклическое обращение к одним и тем же образам, либо эти образы обогащаются с сохранением некоторого инварианта смысла, происходит развитие темы) (см. пример прил. 2 и. 3 зад. 6). При этом происходит «погружение» в символическую реальность, символ начинает «оживать» в воображении испытуемого, вызывает у него ответную реакцию, чувства, мысли, он как бы вступает в отношения с другим субъектом (ответы типа С-с, см. пример прил. 2 и. 4 зад. 6, 2'25"). Данная особенность указывает на способность символа направлять и ограничивать предметное поле сознания, формировать поток образов, идущий в определенном направлении;

3.2) Более того, в «символических» описаниях зачастую было невозможно разделить субъектное и объектное содержание, так как последнее наделялось определенным смыслом или к нему выражалось определенное отношение, субъектная и объектная реальности в символе образовывали неделимую целостность (ответы типа С(Я-с), см. пример прил. 2, и. 2, зад. 3 и 4). В противоположность этому содержание высказываний по поводу простых стимулов-объектов было произвольным и формальным (см. прил. 2).

3.3) Сосредоточение на объектах-символах во многих случаях сопровождалось обнаружением его антиномии – парадоксального сочетания противоположных по смыслу признаков или свойств объекта, что приводило к углублению понимания субъектной реальности, передаваемой символом (например, при сосредоточении на картине «Кувшин Ханны» испытуемый обнаруживал несоответствие «взросло-го задумчивого взгляда» возрасту девочки) (см. пример прил. 2, и. 3, зад. 5, 6, и. 2, зад. 5, 6, и. 4, зад. 6).

Последние две особенности позволяют нам говорить о прочной внутренней связи между внешней формой символа и его смысловым содержанием, которая при произвольном и условном («знаковом») отношении к предметной действительности отсутствует (обычный предмет может иметь много значений: стол может быть не только столом, но и полем боя для ребенка, играющего с солдатиками, и дровами, и семейной реликвией и мн. др.). Символ, как это ни парадоксально, при своей внутренней пустоте обладает большей определенностью, нежели «безличный» предмет. С этим связана и уникальность символа, указывающего на конкретного субъекта, его Я.

4) При переходе от описания предметного содержания сознания к субъектному или символическому и обратно либо при смене описываемого содержания внутри каждого из этих типов во многих случаях возникали паузы длительностью от нескольких до 50 секунд. Этот факт, на наш взгляд, подчеркивает субъективную трудность «переключения» сознания с предметной реальности на реальность субъект-субъектных отношений и обратно или, по крайней мере, трудность их логического совмещения. Такие переходы, по всей видимости, требуют изменения самого принципа работы сознания (можно эту мысль соотнести с особенностями функционирования различных слоев сознания). Каждый такой переход требует обнаружения новой смысловой целостности, никак напрямую не вытекающей из предыдущего содержания, *смены смысловой позиции* видения объекта. На это указывает еще и то, что даже при описании объектных характеристик после пауз испытуемые часто начинали вычленять новые характеристики или элементы объекта (см. пример прил. 2, и. 1, зад. 6, и. 2, зад. 2, 6).

Каждый раз при таком переходе должен сработать механизм торможения предыдущей предметной или символической установки сознания. Данное положение можно соотнести с идеей И. М. Сеченова о том, что мысль (рефлексивный слой сознания) есть заторможенное действие (бытийный слой). Если развить его идею, то следует задуматься, к чему приводит заторможенная мысль. В логике нашего исследования можно предположить, что заторможенная мысль есть переход к духовному слою сознания, т. е. к обнаружению субъектной реальности, реальности субъект-субъектных отношений, выраженной в символе.

При сосредоточении на стимулах с объектным содержанием (объекты 1–4) у испытуемых преобладали высказывания первых двух типов (О и С-Я) с небольшим перевесом в пользу первого типа (50,15 и 46,25 % соответственно), которые чередовались в ответах испытуемых (см. табл. 3.1). При сосредоточении на стимулах символического содержания (объекты 5 и 6) преобладали высказывания последних двух типов (С-с и С(Я-с), 24,88 и 19,25 % соответственно, в сумме 44,13 % против 3,6 % ответов символического содержания при предъявлении объектных стимулов), перемежающиеся с высказываниями объектного содержания (О) (36 %). Следует отметить, что сосредоточение на натюрморте (объект 5) в некоторых случаях вызывало такую же динамику содержаний сознания, как и сосредоточение на объектных стимулах (средний процент высказываний символического содержания типов С-с и С(Я-с) – 26,25 против 62 при сосредоточении на портрете). Вероятно, это связано с тем, что изображение человека (девочки) значительно легче вызывает переживания, обращающие наше сознание к субъектной реальности, в то время как художественные образы неживых объектов (натюрморт) требуют определенной работы сознания для достраивания реальности Другого. Однако наиболее важна целостная картина динамики содержаний сознания, а не количественные пропорции типов высказываний. Если объект переживается как символ, то он задает определенную логику работы сознания, отличную от логики переживания предметной действительности.

Таблица 3.1

Соотношение типов высказываний при предъявлении стимулов с объектным и символическим содержанием

Типы высказываний, %				
Стимул	О	С-Я	С-с	С(Я-с)
Объектный	50,15	46,25	2,1	1,5
Символический	36	21,98	24,88	19,25

Таким образом, общая картина ответов подтверждает нашу гипотезу о специфике влияния символов на сознание человека. На основании проведенного эксперимента мы можем заключить, что при сосредоточении на простом объекте его представление по преимуществу связано с «объектными» описаниями, а высказывания, отражающие реальность субъекта, относятся исключительно к самому себе, своему собственному Я. В этом случае сознание испытуемого работает в парадигме субъект – объект, он в качестве субъекта сознает исключительно самого себя, а окружающий мир – как предметную действительность,

которую можно познавать или преобразовывать. При сосредоточении на объектах-символах содержание сознания испытуемого меняется. В его высказываниях отражается реальность другого субъекта, возникает как бы диалог испытуемого с другим Я, представленным символом. Следовательно, *символ обращает нас к реальности другого субъекта, к реальности Ты, он способен вывести нас за пределы собственного Я*, в отличие от предметной действительности, при взаимодействии с которой единственным субъектом остается сам испытуемый.

Помимо этого основного вывода наше внимание привлек факт индивидуального разброса данных. У некоторых испытуемых и простые объекты «одушевлялись», «оживали» и превращались в символы, а у некоторых «упорно» сохранялось объектное отношение даже к символическим изображениям. Это наблюдение позволило нам предположить, что помимо собственного содержания символа его воздействие на наше сознание определяется установкой самого испытуемого на то, как отнестись к воспринимаемому объекту – как к символу, выражающему другого субъекта, или как к «самодостаточному», никого не выражающему предмету, как к «вещи-в-себе». Согласно К. Г. Юнгу: «Что есть символ, что нет – это зависит, прежде всего, от установки рассматривающего сознания, например, рассудка, который рассматривает данное обстоятельство не просто как таковое, но, сверх того, и как выражение чего-то (мы бы добавили, “кого-то”. – А. П.) неизвестного» [36, с. 132]. Иными словами, символ становится символом лишь при условии соответствующего к нему отношения субъекта.

Экспериментальное исследование влияния целевой установки (задачи) на осознание символического содержания объекта

Для проверки этой гипотезы мы провели еще один эксперимент, помогающий смоделировать у испытуемого «символическую» и «предметную» установки сознания. Для этого необходимо принять в учет, что установка имеет уровневое строение. А. Г. Асмолов выделяет ситуативную, целевую и социальную установки [6]. Ситуативная установка задается условиями деятельности, целевая – решаемыми задачами, социальная – социальной позицией и индивидуальными особенностями субъекта. В нашем эксперименте ситуативная установка задавалась стимульным материалом. Мы выбрали объекты, наиболее отчетливо выражающие субъектную реальность и обладающие, соответственно, очевидным символическим содержанием. Мы действовали символы – портреты и притчи, предъявляемые в разных модальностях. Репродукции первых были продемонстрированы

в формате 10×15 см, тексты вторых были напечатаны на листе белой бумаги (21×29,7 см).

Как мы уже отмечали, сам по себе материал еще не определяет однозначно содержание сознания, которое он вызывает к жизни. Для того чтобы выявить, действительно ли установка субъекта способна определить содержание сознания при предъявлении символа как предметное или символическое, необходимо было смоделировать различные типы целевых установок (ведь достаточно сложно определить экспериментально, имеем ли мы дело с социальными или личностными установками). Тип целевой установки, как известно еще из исследований вюрцбургской школы, определялся содержанием инструкции, предъявляемой испытуемому, и, соответственно, типом задания, которое ему необходимо было выполнить. В. Блок пишет: «Произвольное внимание представляет собой, в сущности, облегчающую *подготовительную установку*. Инструкция, включающая эту установку, является фактически условным стимулом, заменяющим собой безусловные стимулы, вызывающие обычно пробуждение, готовность (к восприятию стимула. – А. П.)» [12, с. 132]. Таким образом, инструкция способна выполнить функцию генератора целевой установки.

При составлении экспериментального задания необходимо было учесть особенности символического и предметного (или объектного) отношения к действительности. В первом случае, как мы уже отмечали, символ выражает конкретного субъекта в конкретных условиях, и потому он всегда уникален. Символ всегда противостоит типичному, обычному, стереотипному. Он позволяет нам обнаружить не столько общее и абстрактное, сколько специфическое и конкретное. Символ «провоцирует» нас на обнаружение различий, проявляющихся в нюансах. Объектное отношение к миру, опосредованное знаками, напротив, стимулирует нас к обобщениям, абстракциям и схемам. Оно стирает уникальные различия, убивая живую индивидуальность субъекта. Мы привыкли превозносить последний тип отношения к миру, так как он более технологичен, эффективен, объективен и прагматичен. В тех случаях, когда речь идет о человеке, о живом субъекте, о Я, такой тип отношения оказывается неадекватным, так как пытается вогнать его уникальность и уникальность его жизни в «прокрустово ложе» формальных конструкций и технологий.

В этом контексте применительно к развитию человека интересны рассуждения известного невролога О. Сакса, считающего «наивное» сознание и конкретное мышление (в нашем понимании – символическую функцию сознания и символическое отношение), преобладающие у людей с интеллектуальной недостаточностью, детей и дикарей, базовыми по отношению к мышлению абстрактному (в нашем понимании – знаковой функции и объектному отношению): «Итак, что же

это за особые способности? Какие свойства “наивного” сознания общаются человеку такую трогательную невинность, такую открытость, цельность и достоинство? Что это за новое качество, столь яркое, что можно говорить о “мире” умственно отсталого, как говорим мы о мире ребенка или дикаря? Если бы нужно было ответить одним словом, я назвал бы это качество “конкретностью”. Мир “наивного” сознания столь ярок, насыщен и подробен и в то же время столь непосредствен и прост потому, что он конкретен: его не усложняет, не разбавляет и не унифицирует абстракция. В результате странного обращения естественного порядка вещей неврология (можно добавить и психология. – А. П.) часто рассматривает конкретность как нечто убогое и презренное, как не заслуживающую внимания область хаоса и регресса. Курт Гольдштейн, величайший систематизатор своего поколения, связывает мышление – гордость человека – исключительно с абстракцией и категоризацией. Любое нарушение функций мозга, считает он, выбрасывает человека из этой высшей сферы в недостойное *homo sapiens* болото конкретности. Лишаясь “абстрактно-категориальной установки” (Гольдштейн) или “пропозиционального мышления” (Хьюлингс Джексон), индивидуум опускается на дочеловеческий уровень и исчезает как объект исследования. Я называю это обращением естественного порядка вещей, поскольку в мышлении и восприятии более фундаментальным считаю не абстрактное, а конкретное. Именно оно делает реальность человека “реальной” – живой, личностной и осмысленной» [107, с. 224].

Символическое отношение, с одной стороны, конкретно и просто, так как опирается на обычные доступные почти каждому образы или события. С другой стороны, оно более свободно и глубоко, так как не оперирует «рецептурным» знанием, а требует от субъекта самостоятельной активности по осмыслению, пониманию и принятию символизируемой реальности. В этом смысле притча или портрет существенно проще, нежели, например, научная концепция, но значительно труднее для осмысления и принятия. В этом плане необходимо проблематизировать наше отношение к социализации личности как процессу, который может «склонять» человека к доминирующему в данной культуре типу отношения к миру. Неизвестно, в какой степени от самого субъекта зависит отношение к миру как к хорошо или плохо работающему механизму, как к мертвой конструкции или как к «одушевленной» реальности, в которой происходящее пронизано тканью смысла человеческих отношений.

В эксперименте мы попытались спровоцировать оба типа отношения к предъявляемым объектам. Для этого мы попарно предъявляли

объекты-символы, формально имеющие ряд сходных особенностей, но различающиеся по своему смыслу. Мы использовали две притчи с формально схожими сюжетами («Теневая сторона солнца» и «Не все сразу» (см. прил. 3)), а также репродукции картин разных авторов – «Кувшин Ханны» Тимоти Тайлера и «Девочка со скрипкой» Томаса Бэйкера (см. рис. П1.1, П1.2, П4.1 в прил. 1 и 4), на которых изображены девочки, формально имеющие много общего (обе приблизительно одного возраста, обе сидят и держат в руках какой-то предмет: одна кувшин, другая скрипку и др.). Картины разных авторов были взяты намеренно, чтобы исключить возможность тождественности их символического смысла.

В данном эксперименте также применялся описанный выше прием «рассуждения вслух», предложенный К. Дункером, для актуализации содержаний сознания [38].

Испытуемым предъявлялись следующие две инструкции: первая для актуализации предметного (объектного) отношения, субъект-объектной установки, вторая – символической, субъект-субъектной.

1. Посмотрите на эти картины (прочитайте эти истории) и найдите в них как можно больше общего, рассуждая вслух. Постарайтесь найти основное (главное) сходство между ними.

2. Посмотрите на эти картины (прочитайте эти истории) и найдите между ними как можно больше различий, рассуждая вслух. Постарайтесь определить основное (главное) их отличие друг от друга.

Ключевым критерием для дифференциации предметного, знакового отношения и отношения субъектного, символического служили те признаки или свойства, которые испытуемый обнаруживал при сравнении объектов-стимулов. В первом случае это были формальные внешние признаки или свойства сравниваемых объектов (Ф).

Например:

«Обе они в платье... Обе внешне красивые. Ну, дети все красивые, в принципе...»;

«Возраст у них приблизительно одинаковый, около 5–6 лет»;

«В обоих текстах участвуют люди...»;

«У каждой может быть... вырисованы фигуры одинаково»;

«Ну, общее то, что здесь две притчи. И, наверное, общее, что и там и там перед человеком стоит дилемма, делать что-то или нет. И в общении с кем-то он находит для себя какой-то выход»;

«Держат в руках они разные предметы. У одной в руках скрипка».

Во втором – символический смысл сравниваемых объектов и субъектные проявления персонажей (С).

Например:

«У одной на лице выражение грусти, такой... У другой, мне кажется, наоборот, ощущение приятное. То, о чем она думает, наверное, ей приятно»;

«На картине “Девушка с кувшином” девушка смотрит куда-то вдаль, совершенно не думая о той обстановке, которая ее окружает. А на картине “Девушка со скрипкой” девушка именно смотрит на скрипку и о чем-то думает, о чем-то рассуждает»;

«На картине, где девушка с кувшином, у нее более закрытая одежда, она, может быть, более скованна от того, что происходит, от наличной ситуации. Девушка со скрипкой более раскованна, что также видно по выражению лица»;

«Ну, мудрец, в принципе, тоже такой доминирующий, но он доминирующий не по какому-то социальному положению, а просто по своей мудрости»;

«Такое ощущение, что эмоции разные передают. Вот эта (показывает на картину “Кувшин Ханны”) больше печальная девочка, а эта (показывает на девочку со скрипкой) ... ну, у нее как будто бы какая-то радость. И это очень бросается в глаза»;

«У обеих печальный грустный взгляд, обе чем-то опечалены... Главное сходство – это то, что они обе грустные, печальные».

Кроме того, в этом эксперименте, как и в предыдущем, у испытуемых иногда встречались высказывания, отражающие их собственные состояния или действия (С-Я).

Для того чтобы избежать влияния длительного сосредоточения на объекте-стимуле на результат эксперимента, первая и вторая инструкции для разных испытуемых предъявлялись в разной последовательности. Всего в эксперименте приняло участие десять взрослых испытуемых различного пола, возраста и социального статуса.

При предъявлении инструкций на обобщение и различение, предположительно создающих «объектную» и «субъектную» или «знаковую» и «символическую» целевые установки, были обнаружены различия в ответах испытуемых. В первом случае в портретах и притчах испытуемые выявляли формальные предметные характеристики. Кроме того, при установке на обобщение в случаях, когда формальные признаки исчерпывали себя и у испытуемого наступала стадия пресыщения, в ответах появлялись высказывания, отражающие собственные состояния и действия испытуемого (С-Я), что также подтверждает наше предположение о том, что задача, стоящая перед субъектом, определяет его отношение к объекту как к предмету или как к символу. Во втором случае появлялась выраженная установка на обнаружение символического смысла, которая в процессе выполнения задания (обнаружения различий и определения главного из них) усиливалась (см. пример в прил. 5, и. 1, 2, сравнить ответы по зад. 1 и 3). Любопытно, что, как и в предыдущем эксперименте, при обнаружении различий в некоторых случаях высказывания, выражающие символический смысл (С), чередовались с высказываниями, содержащими формальные признаки сравниваемых объектов (Ф), что еще раз показывает ци-

клический характер изменения содержания сознания при сосредоточении на символе (см. пример в прил. 5, и. 1, зад. 3).

После определения типов отдельных высказываний осуществлялась оценка содержания ответов в целом при выполнении каждого из четырех заданий – как предметного или символического, свидетельствующего об отношении к предъявляемым объектам как к предметам или как к символам. Для этого анализировалась логика высказываний в целом, и особое внимание уделялось ответам, связанным с обнаружением основного сходства или различия между сравниваемыми объектами (см. примеры в прил. 5.). Если акцент в высказываниях испытуемого делался на формальных предметных характеристиках сравниваемых объектов, то их содержание оценивалось как предметное, если на субъектных (переживания, отношения субъекта) – как символическое. В некоторых случаях символический смысл не вычленился сразу, а раскрывался и уточнялся постепенно (см. пример в прил. 5, и. 1, зад. 4, до 17'45"). С помощью уточняющих вопросов экспериментатора могли появляться дополнительные интерпретации смысла символа (см. там же после 17'45").

В количественном плане оценивался процент случаев, когда изменение инструкции приводило к изменению содержания сознания – с предметного на символическое (см. табл. 3.2).

Таблица 3.2

Обобщенная оценка ответов при выполнении заданий на обнаружение сходства и различий при сравнении символических объектов

№ задания	Испытуемый, содержание сознания										% изменений содержания сознания с предметного на символическое	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Картины Притчи	Общий показатель
1	П	П	П	С	С	П	П	С	С	С	50	50
3	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С		
2	П	П	П	С	С	П	П	П	П	П	50	
4	С	П	П	С	С	С	П	С	С	С		

Примечание.

Задания: № 1 – найти общее между картинками, № 2 – найти общее между историями, № 3 – найти различия между картинками, № 4 – найти различия между историями;

П – предметное содержание сознания; С – символическое содержание сознания.

Содержание сознания, отраженное в описаниях сравниваемых объектов, при изменении инструкции в 50 % случаев изменялось с предметного на символическое. Однако не было обнаружено ни одного случая обратного изменения содержания ответов испытуемых, когда при выполнении инструкции на нахождение различий высказывания отражали предметный смысл, а при выполнении инструкции на нахождение общего – символический. Кроме того, в трех случаях было обнаружено более скрытое влияние задачи на обнаружение символического смысла. В подобных случаях мы не фиксировали переход от отношения к сравниваемым объектам как предметам к отношению к ним как символам, так как и в первом и во втором случаях испытуемыми вычленялся символический смысл. Однако при этом наблюдалось уточнение и углубление понимания символического смысла (см. пример в прил. 5, и. 4, зад. 1 и 3). Факты уточнения смысла при изменении инструкции в целом также подтверждают общее положение о влиянии целевой установки (задачи) на обнаружение символического содержания объекта. Если принять их в учет в количественном отношении, то окажется, что изменение инструкции приводило к изменению содержания ответов в 65 % случаев.

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о том, что целевая установка, определяемая задачей, влияет на отношение субъекта к реальности как символической, выражающей субъектную реальность, или как обладающей лишь внешними предметными свойствами.

Кроме того, мы столкнулись с фактом, подтверждающим выявленный в предыдущем эксперименте феномен. Очевидно, что обнаружение различий и особенно вычленение главного из них требовало от испытуемого определенных усилий, что выражалось в паузах (в некоторых случаях длительностью почти в 1 минуту), постепенном движении от формальных внешних различий к смысловым и раскрытию или уточнению смысла символа (см. пример в прил. 5, и. 1, зад. 4). Можно утверждать, что понимание символа требует «погружения» в его содержание. В результате символический смысл, по нашему предположению, эмоционально переживается субъектом и создает установку на ту или иную деятельность¹. Именно эмоциональный «заряд» символа способен, на наш взгляд, вызывать к жизни у субъекта те или иные установки и намерения.

¹ Появление «эмоционального понимания» при работе с символами нами было обнаружено в исследованиях переживания произведений искусства и динамики анимистического отношения к объектам у детей (см. раздел 5).

Между тем, как и в предыдущем эксперименте, здесь мы встречались с некоторыми исключениями из правила. Наблюдались случаи, когда изменение инструкции не вызывало изменений характера ответов, и они в обоих случаях отражали либо символическую реальность, либо предметную. Иногда даже при обнаружении различий между сравниваемыми объектами испытуемые апеллировали к формальным признакам и описывали свои субъективные состояния или действия, т. е. сохраняли отношение к символу как к предмету, имеющему лишь объективное значение, но не выражающему реальность другого субъекта (см. пример в прил. 5, и. 2, зад. 4). В других случаях константной оставалась установка на выявление символического смысла. Такие случаи не опровергают выдвинутой нами гипотезы, однако указывают на значительную роль социальной или личностной установки в осознании смыслового содержания символа. Ответы, которые не менялись при изменении инструкции, можно объяснить устойчивостью отношения личности к действительности, т. е. наличием преобладающей социальной установки на отношение к миру как предметному или выражающему символический смысл. Не всегда целевая установка, «запускаемая» в контексте конкретной решаемой человеком задачи, способна «перекрыть» установку личности.

Таким образом, полученные экспериментальные данные раскрывают роль целевой установки в формировании субъект-объектного, «знакового», или субъект-субъектного, «символического», отношения к действительности. Исследование доказывает, что символ может стать таковым лишь при условии соответствующего к нему отношения. Это отношение связано не с установкой теоретического, понятийного, абстрактно-категориального сознания на обобщение, а с установкой конкретного, «наивного» сознания на различение, на выявление уникального и специфического в объекте (или субъекте). Именно последняя установка позволяет сформировать у субъекта отношение к действительности как к одушевленной символической реальности, выражающей уникального субъекта, имярека. Полученные данные проливают свет на устройство СФС. Становится очевидным, что самого факта предъявления человеку символа еще не достаточно для того, чтобы он был понят и пережит как таковой, а также было раскрыто его смысловое содержание. Именно здесь мы приходим к пониманию СФС как *функционального органа, нацеленного на понимание символического смысла, на обнаружение и раскрытие выраженной в символе реальности другого субъекта, его отношений, переживаний, чувств и др.*

Подытоживая результаты двух экспериментов, мы можем сделать несколько важных выводов относительно психологического значения символических форм и работы СФС:

1) символ является той культурной формой, которая обращает наше сознание к реальности другого субъекта и intersубъектных отношений;

2) проникновение в реальность символического смысла требует от самого субъекта встречной активности и усилия, затрачиваемого на сосредоточение на символе;

3) обнаружение символического содержания зависит от задачи, решаемой субъектом, и общей личностной позиции, определяющих отношение к действительности как предметной или символической.

Субъект отношений в представленном нами контексте обретает две ключевых характеристики, или способности. В о - п е р в ы х, при построении отношений он преодолевает зависимость от предметных условий, внешних обстоятельств (что, однако, не исключает необходимости их учитывать). Основной вектор действий субъекта не совпадает с вектором действия «естественных» сил – обстоятельств, привычек, импульсов, витальных потребностей и т. п. Это становится возможным благодаря тому, что «опорой» для построения деятельности становятся отношения с Другим, другим Я, и субъект обретает возможность вырваться из порочного круга субъект-объектного взаимодействия, в котором его активность определяется в равной мере не только им самим, но и внешним объектом. В о - в т о р ы х, субъект отношений преодолевает ориентацию исключительно на самого себя и «обнаруживает» реальность другого Я или Ты. Смещение в сознании акцента с объекта и собственного Я на другое Я или Ты есть существенный момент социализации и духовного роста личности, требующий от нее значительных усилий. Оба указанных вектора изменений субъекта задаются логикой освоения символических форм культуры.

Символическая функция в структуре субъект-субъектных отношений

Целью СФС является обнаружение в сознаваемом объекте Другого, не просто проявляющего сопротивление нашим усилиям, активности Я, вызывающего в нас чувство «сопротивление материала»¹, а выказыва-

¹ Сравните с представлениями А. Ш. Тхостова об объективации предметной среды как условия произвольного овладения ею и включения в структуру собственного Я [127].

ющего встречную активность, направленную на наше Я. Наше собственное Я становится не только объектом рефлексии, но и, что более важно, субъектом для Другого, а сознаваемый объект – «говорящим» символом, или, точнее, тем, через что говорит Другой, одушевленным объектом.

В отличие от анимизма мышления ребенка, который не различает свою собственную активность и активность объекта, здесь речь идет о различении собственной и чужой активности, а также внешней формы, в которой эта активность находит выражение. Символ при этом – точка встречи, совпадения этих трех составляющих (Я, Другого и внешней формы). В символе парадоксальным образом оказываются одновременно разделены и соединены Я и Другой (их замыслы, намерения, отношения и др.), а также внешняя форма и внутреннее (смысловое) содержание взаимоотношений Я и Другого. Интересно, что собственное Я, как правило, не сознается субъектом. Внимание должно быть сосредоточено на Другом. Рефлексия же, оценка и корректировка собственной активности осуществляется с позиции Другого (или Других).

Следовательно, модель субъект-субъектных отношений, определяющую работу СФС, можно представить следующим образом:

СУБЪЕКТ 1 (Я) → СИМВОЛ ← СУБЪЕКТ 2 (ДРУГОЙ).

В соответствии с этой моделью можно полагать, что одной из основных задач СФС является *различение (разграничение) и соединение (соотнесение) Я и Другого (Ты), их отношений, намерений, желаний, целей и др.* Знак (обозначение) необходим для четкого определения границ предметов и явлений, для того, чтобы овладеть ими, сделать их частью своего сознательного Я [127]. Символ необходим для разграничения Я и Другого, для преодоления (самотрансценденции) границ своего Я. Если человек не чувствует своих границ¹, он не имеет возможности адекватно к себе отнестись, так как не имеет четкого представления о себе, не может учитывать интересы других людей и не может обнаружить их различий со своими собственными, и, как следствие, не способен выстраивать устойчивые и гармоничные отношения с другими людьми, перерастать собственные границы, соотнося собственное Я с другими Я. Однако, если это все же становится возможным, Я уже перестает быть только Я, но становится еще и Другим. Таким образом, если использование знака расширяет границы Я на предметную среду (в т. ч. на собственное тело), то обращение к символу делает то же самое применительно к субъект-субъектному взаимодействию.

¹ Сравните с идеей Э. Эриксона о формировании диффузной, размытой эго-идентичности [149].

Знаковая функция позволяет нам овладевать (управлять) предметным миром, своим телом, психическими функциями и, в конечном счете, в качестве возможного побочного эффекта – научиться пренебрегать собой (Другими) и своими (чужими) чувствами. Символ же проникает внутрь нас, переживается нами. Символическая функция помогает обнаружить и почувствовать, что есть не только мы сами, но и Другие, точнее, обнаружив Другого, мы находим самих себя. Знаковая функция и связанная с ней произвольность, как справедливо отмечали П. Жане и Д. Б. Эльконин, генетически есть следствие ориентации на Другого (в частности, ребенка на взрослого). Ребенок начинает подчинять свое поведение, свои желания и чувства социальным нормам, потому что этого хочет взрослый, который значим для ребенка. Сама интериоризация форм культуры становится возможной лишь постольку, поскольку в нашем сознании появляется Другой, ради которого мы готовы пожертвовать своими собственными желаниями¹. Именно здесь и рождается наше истинное Я. В старшем возрасте мы, увлекаясь соответствием социальным нормам, ролям и т. п., уже перестаем обращать внимание на Другого и, как следствие, перестаем чувствовать и себя, свое Я.

Возвращаясь в этом контексте к представлениям о структуре сознания, можно сказать, что рефлексивный слой сознания подчинен духовному слою. Знаковая функция обеспечивает интерпретацию символической реальности и обслуживает реализацию символического смысла. С другой стороны, знаковая функция обращает нас внутрь себя, к своему опыту. СФС, напротив, выводит нас за пределы эмпирической действительности и чувственного опыта, обращая к интерсубъективной реальности, реальности человеческих отношений.

В этом плане знаковая функция вторична по отношению к символической, так как позволяет оценить нашу пригодность или непригодность для осуществления символического смысла [129]. Знаковая функция ни в коей мере не является самодостаточной. Самосознание и рефлексия не являются конечной целью для человека (в противном случае это путь к патологии: нарциссизму, мнительности, аутизации и др.). Рефлексия лишь средство, необходимое для корректировки собственных отношений и деятельности.

Мы привыкли отождествлять субъектность со способностью человека образовывать цели и достигать их. В данном случае следует обратить внимание на то, что субъектность следует понимать шире. Она включает в себя и не-деятельную осмысленную активность. Это сим-

¹ Метафорой здесь может послужить сюжет известной сказки «Пинокио», в которой непослушного и глупого мальчика прощает добрая фея за то, что он без раздумий захотел пожертвовать собой, чтобы помочь своему отцу.

волическая активность по установлению смысловых связей и отношений с другим субъектом. При этом выстраиваемые отношения с другим субъектом не обязательно имеют двусторонний характер: то, что для одного может являться символом, отражающим личные отношения, для другого может служить лишь средством манипулятивного воздействия, т. е. выступать в роли знака, либо вовсе ничего не значить. Символ есть представленность субъекта Другому, а через него и самому себе, а символическая функция – акт раскрытия субъекта себе и другим. Основная ее задача состоит в *объективации субъектности*, что позволяет обнаружить другое Я в себе и себя в другом Я, сделать существование друг друга предметом со-знания, т. е. совместного знания.

Целью СФС является другое лицо, другой субъект. Она, в терминологии А. А. Ухтомского, есть «доминанта на лицо Другого» [131]. Лицо есть первичный и наиболее доступный символ Другого, его Я. Оно всегда живое и уникальное. Оно не поддается обобщению и концептуализации, как и все живое¹. Однако следует отметить само стремление человека завершить, определить и тем самым умертвить образ человеческого лица. «Забвен и отвержен пусть я буду, когда “решу” бесконечный интеграл человеческого лица, и оно станет для меня вещью и умрет!» [131, с. 322]. Как только символ становится просто завершенным и определенным предметом, он объективируется, а субъект-субъектное отношение исчезает. Нормальная работа СФС – это постоянная незавершенность, непрерывное становление, распремечивание смысла символа.

Работа СФС – это работа по преодолению дистанции – не физической, но психологической, душевной – между Я и Ты. Результатом ее становится душевная близость или обособление двух субъектов. Таким образом, результат такой деятельности может быть представлен только в символической форме, поскольку не является материальным. Внешние проявления субъект-субъектных отношений не есть сама их суть. Они лишь помогают объективировать и зафиксировать главное – внутреннее содержание отношений или связи двух субъектов. Следовательно, если выразить понятие СФС на языке теории деятельности, то можно сказать, что она есть *символически опосредованная деятельность, целью-мотивом которой является другой конкретный субъект, другое Я*. Такая деятельность разворачивается, когда мы испытываем потребность в другом субъекте, в установлении связи на уровне Я – Ты. Эти связи в значительной степени определяют нашу мотивацию

¹ Не случайно, даже при современном уровне развития компьютерных технологий существуют большие трудности в создании программ для безошибочного распознавания человеческих лиц.

предметной деятельности, по крайней мере, то, что относится к сфере смыслообразующих мотивов (по А. Н. Леонтьеву), так как именно отношения с другими придают нашим действиям смысл.

Такую деятельность обычно называют деятельностью общения (см., например, работы М. И. Лисиной) и противопоставляют ее предметной деятельности. Однако тут есть несколько отличительных моментов. В о - п е р в ы х , *любую* деятельность А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и их последователи характеризуют как предметную, и результатом ее считается именно преобразование предметной действительности. Если же деятельность направлена на другого субъекта как имярека, как Ты, то последнего нельзя назвать предметом. В то же время мы можем испытывать потребность в Другом не как в объекте, а как в живом субъекте. Следовательно, мы сталкиваемся с понятийной «нестыковкой», т. е. оказываемся перед дилеммой: либо не считать общение деятельностью, либо переосмыслить саму категорию деятельности (данную позицию, как известно, отстаивал Б. Ф. Ломов [66]). В т о р о й момент состоит в том, что даже если мы понимаем общение как направленное на другого субъекта, то и тут он обычно интерпретируется как некоторая данность, пусть и изменяющаяся, т. е., по сути, приравнивается к предмету деятельности. Мы же хотим подчеркнуть неопределимость субъекта для нашего сознания, его беспредметность. В - т р е т ь е х , символическую деятельность, направленную на Другого, нельзя отождествлять с общением и на эмпирическом уровне, так как общение может носить манипулятивный характер, следовательно, здесь реализуется отношение к Другому как к неживому объекту. Кроме того, символическая деятельность вовсе не обязательно осуществляется в форме общения. Если последнее обязательно интерактивно, т. е. представляет собой *взаимодействие* двух или более субъектов, то символическую деятельность (и СФС), несмотря на ее интересную природу, мы рассматриваем как деятельность отдельного субъекта (которая может дополняться или нет встречной деятельностью другого). Как такового общения при этом может и не происходить (когда, к примеру, мы в уединении пытаемся понять чей-то поступок или смотрим на фотографию близкого нам человека и переживаем то, что нас связывает; или в молчании просто вместе проводим время, может быть, даже каждый занимаясь своими делами). В этот момент присутствующие могут как решать совместные задачи, так и не стремиться к этому, потому что на первый план для них выходит собственно факт присутствия другого субъекта и реальность отношений с ним. Именно он становится целью и смыслом того, что мы делаем. Подытожив сказанное, можно отметить, что общение выступает одной из форм, в которых разворачивается символическая деятельность.

Особенность символической деятельности в том, что ее цель и результат никогда полностью не совпадают, поэтому она никогда не может быть завершена окончательно. Именно эта особенность придает данной деятельности развивающий характер, так как побуждает человека, с одной стороны, углублять свое понимание символической реальности, а с другой – совершенствовать формы и способы ее выражения.

Природа символа и символической функции парадоксальна: символ соединяет людей, помогает им узнать друг друга, но одновременно замещает другого субъекта, представляет его в превращенной форме образа (в психоанализе – символ как заместитель отсутствующего Другого). Младенец, еще не освоивший символическую реальность, смотрит на лицо Другого без искажений. У нас же эти искажения появляются и с возрастом накапливаются. По сути, психотерапевтические практики (в особенности психоанализ) и СФС помогают нам решить задачу «очищения» и обнаружения «замутненного» Я, чужого и своего собственного, открытия лица Другого. Значит, конечная цель – вернуться в исходное состояние, которое было присуще нам в детстве. Может быть, этим объясняется такой интерес к детским переживаниям в психоанализе?

В этом контексте можно по-особому понять ценность «наивного сознания» (О. Сакс), присущего детям и умственно отсталым людям. Возможно, у них не развита СФС (см. раздел 5), так как она им не нужна. Они и так видят Другого без искажений, навешанных в процессе социализации. Правда, ребенок и умственно отсталый не способны видеть себя. Их сознание арефлексивно. Может быть, наш замутненный взгляд на лицо Другого – это и есть плата за обнаружение себя, своего Я. Главный соблазн для человека – его собственное Я. Мы соблазнились собой, превратились, как пишет П. Флоренский, в самоистукана и из-за этого утратили чистоту взгляда, стали искаженно воспринимать других (и вовсе не обязательно адекватно – себя самих). Наша задача – вновь увидеть лицо Другого, имея знание о собственной развращенности (от слова «развернуть», т. е. изменить направление на противоположное). СФС и есть один из тех органов, благодаря которым мы можем это сделать.

Однако есть еще нечто, чему следует придать значение. Можно полагать, что для младенца человеческое лицо и символ совпадают, так как они еще не разделены (об этом говорят многочисленные исследования в области детской психологии, направленные на изучение развития потребности в Другом: эксперименты Троника «с каменным лицом», исследования Дж. Боулби, М. Эйнсворт, М. И. Лисиной и др.). Эти исследования говорят о том, что с самого начала человек является символическим существом, но в отношениях с Другим этот Другой,

его Я, его субъектность и символ, не разделены (Х. Лейнер пишет: человек не знает, что символ для него является символом [56]), или иначе – не разделены внешняя форма и внутреннее содержание символа, поскольку внутреннее содержание и есть отношения Я – Ты.

Что дает нам такое разделение? Оно позволяет осознать другое Я, Ты как независимое от внешних пространственно-временных изменений, превращает его в константное Ты. В этом и состоит объективация субъектности. Только в этом случае и можно говорить о доверии к Другому (или вере в него) и постоянстве отношений с ним, не зависящих от ситуативных изменений и ошибочных действий.

В своей структуре символическая функция должна отражать не только познавательный момент (понимание смысла символа), но и моменты намерения (цели, замыслы, установки) и эмоционального переживания (чувства) – неотъемлемого атрибута пристрастности и причастности человека к чему-либо или кому-либо.

Специфика интенционального момента СФС состоит в том, что он порождается не столько самим субъектом, сколько символом и контекстом обращения к нему. Субъект, опираясь на символ, смещает центр своей субъектности на интерсубъектное пространство. Сущность намерения не только в направленности субъекта на объект, как обычно полагают [61, 78], а в направленности на самого субъекта. Через намерение, создаваемое символом, и происходит порождение субъектности. Субъективно это представляется так. Человек, сосредотачивая свое внимание на символе, осознает единство или связь с другим субъектом, что и вызывает к жизни определенные намерения в адрес последнего (например, желание поделиться чем-либо или сделать подарок, проявить заботу, выразить радость или благодарность и др.). Субъект перерастает самого себя, становится уже не только собой, но и Другим. С другой стороны, возможно сохранение некоторой дистанции с символом и, соответственно, другим субъектом, когда человек понимает, что нечто имеет символический смысл для Другого и превращает это в средство воздействия (в этом случае можно намеренно манипулировать, побудив сделать нечто, не раскрывая своих истинных намерений). Со стороны другого субъекта, подвергающегося воздействию, напротив, происходит некритичное принятие воли первого, идентификация с ним и, в конечном счете, утрата собственной субъектности.

Поскольку символ выступает посредником в субъект-субъектных отношениях, можно утверждать, что он имеет вектор. Один субъект себя выражает для другого, другой понимает и принимает данное отношение. В этом плане возможно неадекватное понимание направленности символа, что приводит либо к идентификации, когда соб-

ственное отношение заменяется чужим, либо к действию механизма проекции, когда собственное отношение приписывается другому субъекту. В обоих случаях не происходит различения Я и Ты. Иными словами, возможна *ошибка идентификации символизируемого субъекта* (проекция, идентификация).

Для развития субъектности важно научиться отличать символы, указывающие на себя (псевдосимволы), и символы, говорящие за Другого. Мы склонны представлять главным образом себя [104], но Я, как справедливо указывают М. К. Мамардашвили и А. М. Пятигорский, – это псевдосимвол, так как реальность собственного Я недоступна нашему сознанию в принципе, поскольку то, что мы осознаем, тут же становится объектом [73]. Проекция Я на внешний мир является скорее отклонением от нормы либо признаком незрелого сознания. Однако проблема Я еще сложнее в силу того, что мы не можем непосредственно осознавать и Я другого субъекта. Мы его можем лишь символизировать.

Если человек стремится соответствовать своему Я или пытается сохранить его неизменным, то, несомненно, его утрачивает, так как занимает какую-то позицию по отношению к нему, дистанцируется от него, а следовательно, раздваивается. Субъектность человека арелексивна. Значит, стремление быть самим собой, соответствовать самому себе противоречит самой природе субъектности. При этом возникает вопрос о том, как же мы можем произвольно и осмысленно регулировать свою активность (поведение, отношения, психическую деятельность), не отражая в сознании самих себя, своего Я. Ведь для того, чтобы нечто контролировать, необходимо сделать это объектом своего сознания [127]. Ответом на этот вопрос может послужить устройство символа и СФС. Символ есть та превращенная форма, в которой выражена наша субъектность и которая при этом сама может быть объектом нашего сознания. Именно обнаруживая себя в таких превращенных формах, мы обретаем и себя, и возможность овладения своими отношениями и деятельностями. Этот аспект работы СФС проявляется в становлении идентичности субъекта. Например, ребенок, понимая, что он мальчик, а не девочка, начинает вести себя так, как ведут (или должны вести) себя мальчики.

Обнаружение истинного Я есть процесс постоянного поиска того, что мы знаем как сверхчувственную реальность, как Идею или Смысл. Это есть процесс неустанного сосредоточения внимания на этой идеальной сущности. В чем же состоит такой поиск? В том, что мы стремимся соотнести эту идеальную сущность с содержанием, доступным нашим чувствам, увидеть ее, сделать осязаемой, воплотить в чем-либо, опредметить. Это процесс творческий. Причем даже нельзя сказать,

что *мы* это делаем. Скорее идея или смысл *сами* находят свою чувственно представимую форму. Однако, чтобы оказаться причастными к этому процессу символотворчества, мы должны сосредоточить свое внимание на идеальном символическом содержании, которое в данном ключе можно назвать потенцией или *потенциальным содержанием символа*. Последнее, в свою очередь, обретая чувственно доступную форму, превращается в *актуальное символическое содержание*. Следовательно, внутреннее смысловое, идеальное содержание символа и его внешняя форма есть две ипостаси единой реальности, ее потенция и актуальное выражение. При этом потенция может иметь многообразные формы выражения. *СФС есть участие сознания в этих взаимопереходах потенциального и актуального содержания символа*. Эти взаимопереходы представляют собой процессы порождения, воплощения и понимания замысла. Если символический смысл можно понять как потенциальное содержание символа, то замысел – как актуальное. Этот процесс чрезвычайно важен для нас, так как в нем происходит изменение, преобразование нас самих. Мы сами превращаемся в орудие символа, становимся тем, в чем или ком воплощается его идеальное содержание (сравните с идеей М. К. Мамардашвили и А. М. Пятигорского о том, что не столько мы понимаем или используем символ, сколько обнаруживаем себя в нем [73]). Обнаружение чувственной формы символического смысла позволяет нам лучше понять, *почувствовать* символ. В этом и заключается непрерывный процесс порождения и осуществления субъектности, процесс проявления свободной воли. Как только нам начинает казаться, что мы уже определены или сами определили себя, мы превращаемся в объект, в вещь, утрачиваем живой источник активности. Актуальное воплощение символического содержания и есть субъектная активность. Потенция же символа есть точка покоя, из которой все рождается, без нее нет самого субъекта. Это точка, в которой еще ничего не произошло, но в которой уже все есть.

Таким образом, *символическая функция есть циклический процесс скольжения сознания от внутреннего, смыслового содержания символа к его внешней, чувственной форме, и обратно*. Первый момент придает константность этому процессу, второй делает его динамичным.

Внутреннее содержание символа есть смысл отношений с другим субъектом, внешняя же форма – предметна. Когда мы сосредотачиваемся на внешней форме символа, мы видим в ней выражение субъекта. Слушая чьи-то слова или воспринимая какую-то другую форму обращения, мы реагируем не только на их буквальное значение (хотя возможно и это), но и на отношение субъекта, которое он при этом

выражает¹. В первую очередь нам важен смысл, который хотел выразить другой человек, и его отношение к нам, а уж то, как у него это получилось, имеет вторичное значение.

Сосредоточение на субъекте есть обращение к нему через символ, через его внешнюю форму. Иначе мы обратимся к нему не можем. В этом смысле *символ* есть не столько замещение отсутствующего субъекта, как утверждают психоаналитики, сколько *форма связи одного субъекта с другим*, в которой происходит *снятие, самоуничтожение* этой формы. Просто сама по себе субъектность, точнее, интерсубъектная реальность не дана нам *непосредственно* в чувственной ткани сознания. Мы переживаем ее только посредством символических форм культуры.

СФС есть непрерывное чередование обращения к Другому и принятия его обращения к нам, *выраженных в одной внешней форме* символа. Если процесс становится односторонним, то связь разрушается, а символ перестает быть таковым, перестает быть «разделенным на двоих», превращается в *псевдосимвол* (например, в ситуации манипулирования). Однако этот процесс не бегание по кругу. Его целью является сближение внешней формы и внутреннего содержания символа и в результате – преобразование формы таким образом, что она становится формой связи двух (или более) субъектов, адекватно выражающей их обоих.

Как уже отмечалось выше, одним из основных моментов понимания символа является разведение его внешней формы и внутреннего смыслового содержания [93, 94]. Основную задачу символической функции сознания мы видим в осознании этих различий, что, в свою очередь, является необходимым условием трансценденции эмпирического, предметного выражения символа. Однако здесь требуется уточнение. Известно, что и в развитии знаковой функции этап разделения знака и обозначаемого является необходимым и закономерным этапом онтогенеза [17, 30, 82, 86, 108–110 и др.]. В чем же состоят различия между этими функциями?

¹ Иллюстрацией к этому положению может послужить забавный случай, который произошел, когда я гулял со своей трехлетней дочерью. На улице она играла с соседским мальчиком, ее ровесником. Мальчик отобрал у моей дочери палку и не хотел отдавать. Она бегала вокруг него в расстроенных чувствах, чуть не плача и желая, чтобы ей вернули палку. Дочь обратилась ко мне, потянув за руку, чтобы я забрал у мальчика палку. Я попросил его отдать палку, но он не отреагировал. Тогда я предложил дочери самой попросить мальчика. Когда она это сделала, он нашел еще одну палку и дал ей. Все остались довольны. Вероятно, мальчику было важно, чтобы его попросила моя дочь, ее личное обращение. Данный пример можно рассматривать как пример символического взаимодействия.

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

Означает ли это, что понимание символа происходит автоматически, само по себе, без активного участия самого субъекта? Как показывают описанные в этом разделе эксперименты, нет. Однако в чем состоит эта активность? Для того чтобы ответить на эти вопросы, необходимо описать процессы, из которых складывается символическая функция сознания, иными словами, охарактеризовать ее структуру.

4. СТРУКТУРА СИМВОЛИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ СОЗНАНИЯ

Да будет проклят правды свет,
Когда посредственности хладной,
Завистливой, соблазну жадной,
Он угождает праздно! – Нет,
Тьмы низких истин мне дороже
Нас возвышающий обман...
Оставь герою сердце! Что же
Он будет без него? Тиран... .

А. С. Пушкин. Герой

В данном разделе описана структура символической функции сознания. Компоненты структуры выделены на основе модели символически опосредованных субъект-субъектных отношений. В структуру символической функции включены такие составляющие, как осознание антиномичности символа, порождение и реализация замысла, преобразование символической формы, интерпретация символического смысла.

Работа СФС направлена на осознание – понимание и эмоциональное переживание – символического смысла. Термин «переживание» в работах Л. С. Выготского, по мнению Д. А. Леонтьева, эквивалентен понятию смысла [63]. Понимание – чрезвычайно сложный и многогранный процесс, исследовавшийся в различных философских и психологических направлениях. Согласно А. А. Брудному, он представлен в культуре тремя типами:

- рационально-объяснительный тип основан на определении значения понимаемого содержания и подчинен рациональной логике (определению видов, причинно-следственных и родовидовых отношений и др.). С этой позиции истинно то, что логически доказуемо. Данный тип понимания можно соотнести с работой рефлексивного слоя сознания;

- эмпирический тип подчинен логике фактов. Понять – значит определить факты, в которых проявляется тот или иной феномен. Истинно то, что можно наблюдать и эмпирически зафиксировать. Данный тип можно соотнести с функционированием бытийного слоя сознания;

- смысловой тип подчинен логике культуры, логике человеческих отношений. Понять – значит раскрыть смысл происходящего для человека [16]. Истинно то, что имеет какую-то ценность для человека. В контексте нашей работы можно сказать, что предельной реальностью для понимания является сам субъект, имярек. Данный тип, соответственно, соотносится с духовным слоем сознания и работой СФС.

Нас в наибольшей степени интересует последний тип понимания – понимание смысла, можно добавить – символического смысла. Однако чтобы не создалось впечатление, будто СФС – это исключительно познавательная функция, мы используем термин «переживание», фиксирующий пристрастность человека по отношению к понимаемому содержанию, подчеркивающий роль эмоций и мотивации в этом процессе.

Описываемая нами структура СФС основана на модели субъект-субъектных отношений, опосредованных символами, и строении самого символа, состоящего из внешней формы, доступной чувственному опыту, и внутреннего содержания, раскрывающего смысл отношений субъекта. В соответствии с этим мы логическим путем можем выделить четыре направления деятельности СФС, задающих логику работы ее структурных компонентов и формы активности самого субъекта:

1. Символ → субъект;
2. Субъект → символ;
3. Символ → символ;
4. Субъект → субъект.

Символ → субъект. Здесь речь идет о воздействии символа на субъекта. Символ антиномичен, т. е. его содержание совмещает в себе внешне противоречивые смыслы и факты (см. раздел 2), что создает внутреннее напряжение и запускает эмоциональное переживание (или эмоциональное понимание – термин, отражающий важность именно эмоционального аспекта в понимании символа, что было обнаружено нами в эмпирических исследованиях СФС у детей, в частности переживания произведений искусства и анимистического отношения – см. раздел 5) символического смысла. Такое свойство символа, как антиномичность, при осознании субъектом вызывает эмоциональное (а возможно, и когнитивное) его понимание. Данный процесс мы обозначаем как *осознание антиномичности символа*.

Осознание антиномичности основано на несовпадении, даже противостоянии естественной, очевидной логики отношения субъекта, существующей как фон, и сверхъестественной логики символа, представленной как фигура на фоне. Причем как закономерное знание, соответствующее логике повседневности, так и противостоящий ему смысл символа находят выражение во внешней символической форме. Вот это несоответствие двух логик и должен обнаружить субъект, осознавая предметное выражение символа. Это приводит к эмоциональному переживанию символа, его эмоциональному осмыслению.

Наиболее типичным проявлением антиномичности служит поступок человека, бросающий вызов «логике» ситуации или некоторым чертам характера, регулирующим наше поведение без учета личной позиции самого субъекта. Так, привычное поведение, обусловленное устойчивыми чертами характера, имея для нас некий позитивный предметный смысл в прагматическом отношении, может идти вразрез с контекстом ситуации и смыслом субъект-субъектных отношений. Например, упорство, настойчивость, сдержанность в проявлении эмоций позволяют человеку достигать многие цели и делают во многих случаях его деятельность эффективной. Однако эта особенность приобретает иной смысл в ситуациях, когда необходимо отказаться от достижения цели, уступить другому, вчувствоваться в происходящее, иными словами, она становится привычным способом ухода от решения ряда проблем, связанных с отношениями. Работа СФС состоит в том, чтобы соотнести намерения субъекта с логикой отношений и контекстом ситуации. Посредством такого соотнесения и вычленяется символический смысл поступка.

Например, в используемом нами в эмпирическом исследовании рассказе А. И. Пантелеева «Честное слово» (см. раздел 5) описывается поступок мальчика, которому старшие дети предложили быть часовым в игре и охранять важный объект, взяв с него честное слово, что он не оставит пост без разрешения старшего по званию. Старшие дети ушли, забыв про мальчика и оставив его стоять на «посту». Герой рассказа, несмотря на то, что уже было темно и поздно, не уходил домой, так как дал ребятам честное слово. Только получив разрешение настоящего кавалерийского майора оставить «пост», он смог уйти домой. В данном рассказе символический смысл обнаруживается при сопоставлении необычного поступка мальчика с «естественной» логикой ситуации. Вероятно, почти каждый, оказавшись на месте мальчика, «естественно», ушел бы домой, так как это была всего лишь игра, так как уже было поздно и страшно, так как старшие мальчики оставили его одного и т. д. Герой рассказа ведет себя вопреки логике обстоятельств. Именно эта «противоестественная» логика поступка является

адекватным выражением личной позиции и человеческих отношений. Антиномичность поступка мальчика состоит в том, что он бросает вызов «логике обстоятельств», согласно которой он выглядит наивным, может даже глупым, и действует в логике символического смысла, представляющей его смелым, ответственным и честным.

Примерами осознания антиномичности символа может также служить понимание смысла притч, литературных художественных произведений, икон и др., являющихся символическими формами культуры. Так, еще Л. С. Выготский в рамках психологического анализа литературных произведений обнаружил присутствие в них разнонаправленных смыслов [29]. Смысловой конфликт вызывает определенное эмоциональное переживание у читателя.

П. А. Флоренский, анализируя православные иконы, обращает наше внимание на использование их авторами закона обратной перспективы (более далекие объекты изображаются более крупными), позволяющего отразить смысл изображаемого, а не соответствующий физическим законам внешний порядок вещей [134].

В притчах отчетливо противопоставляется естественная логика обыденного эмпирического сознания и логика иного, смыслового или духовного, содержания. Для ясности этого положения приведем пример возможного понимания притчи (использовавшейся в наших исследованиях (см. раздел 5)) как одной из символических форм культуры. Притча звучит следующим образом:

«Один человек каждый день приходил к пророку. Однажды пророк отвел его в сторону и сказал: “Не приходи каждый день, тогда мы больше станем любить друг друга”. И тут же рассказал следующую историю. У одного ученого спросили: “Солнце так прекрасно, так великолепно, почему, однако, нельзя сказать, что мы всегда одинаково сильно любим его?” Ученый ответил: “Солнце светит каждый день. И только зимой, когда оно скрывается за тучами, мы начинаем его ценить”».

В данной притче отчетливо противопоставляется естественная логика обыденного сознания – «если что-то нам нравится, то этого должно быть больше в нашей жизни» – и логика иного содержания – «то, что редко дано нам в нашем эмпирическом бытии, начинает являть себя в иной форме бытия – бытия ценности». Первая логика, представленная в описанной в притче ситуации, служит как бы фоном, высвечивает смысл другой логики, логики человеческих отношений.

Обнаружение антиномичности символа субъектом создает то психическое напряжение, которое запускает процесс эмоционального переживания и понимания символического смысла. Однако это не означает, что понимание происходит само по себе, без активного участия субъекта. Поскольку парадоксальная логика символа не поддается

рассудочному, формально-логическому объяснению и не может быть выстроена в цепочку вытекающих друг из друга умозаключений, то от личности требуется определенное усилие для сосредоточения на его внутреннем содержании (или точнее – на внутренней пустоте символа). Только в этом случае возможно трансцендирование внешнего выражения символа (см. экспериментальные исследования в разделе 3).

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

СФС осуществляет дифференциацию внешнего и внутреннего содержаний символа, образующих неразрывное единство. Для изучения механизмов работы СФС необходимо определить функции каждой из этих сторон. При этом возникает проблема языка описания этих сторон, так как термины, применимые к физической реальности (в нашем случае к внешней стороне символа), оказываются неприменимыми к реальности идеального содержания сознания (смысловому содержанию символа). Ж. Пиаже отмечает, что к реальности сознания неприменимы измерение и причинность (которые применимы к материальным явлениям – физиологическим феноменам, поведению) [89, с. 189–190]. Они говорят о *соответствии* (мы можем добавить – различии) состояний, значений, ценностей, смыслов и иных содержаний сознания друг другу ($2 + 2 = 4$ и $4 - 2 = 2$) [89, с. 191]. Отсюда следует, что внутренний (смысловой) аспект символической функции обеспечивает *сопоставление и связывание смыслов в единое целое, различает и соединяет частные смыслы*, говорящие о присутствии Другого (эта идея находит свое воплощение при изучении воображения (см. раздел 6)). Внешняя сторона СФС обеспечивает процесс «самоуничтожения», снятия эмпирической составляющей символа за счет ее внешне противоречивого характера и внешне недетерминированного содержания. Символ всегда алогичен, он как бы подрывает эмпирическую действительность изнутри. Если по логике вещей из А должно следовать В, то символ указывает на то, что из А следует С, т. е. в действительности, согласно «символической» логике, А не является причиной

С, С произошло вопреки обстоятельствам и внешним требованиям по воле самого субъекта. Мы обнаруживаем субъектность не тогда, когда человек действует по инерции привычки, под влиянием внешних обстоятельств, аффекта или потребностей, а тогда, когда он поступает в соответствии со смыслом его отношений с другими субъектами, противостоящим инерции жизни¹.

Понимание антиномии символа возможно только при его соотношении с контекстом ситуации, в которой он обнаруживается субъектом, так как контекст, толкая наше сознание в «привычном», «естественном» для него направлении, создает фон, контрастирующий с символическим смыслом. К. Ясперс указывает на то, что понимание смысла возможно только на основе более широкого контекста [63, с. 16–17]. Ту же самую мысль мы находим у А. А. Брудного. Одно дело – солнце как звезда в исследованиях астронома, другое – объект религиозного поклонения [16]. Внешняя сторона символа – это всегда часть чего-то целого, это недостающий элемент, снимающий смысловой разрыв. Внутренняя сторона – это парадоксальные смысловые связи различных содержаний нашего опыта, не поддающихся логическому и рациональному увязыванию в единую систему. Чувственная сторона символа рождается из разделения вещей, из их многообразия, внутренняя – из единства смысла.

А. А. Ухтомский пишет: «Философы говорят: “Я ищущ согласия с самим собою, – согласия и счастья в моих мыслях”. Так и рожденная ими абстрактная наука, в особенности школьная, ищет более всего согласия, самоудовлетворения в своих исходных идеях и выводах. А я вот всего более боюсь этого самоудовлетворенного согласия для человека, ибо в нем чудится смерть!» [131, с. 337].

Субъект → символ. Здесь мы имеем в виду движение в направлении противоположном первому, т. е. от субъекта к символу. Понимание символа происходит в процессе порождения и реализации субъектом замысла (т. е. цели, смысла и способов их осуществления) в соответствии с символическим смыслом. По сути, это и есть символотворчество – порождение или нахождение формы в соответствии с символическим смыслом. Такое свойство символа, как интенциональность, определяет содержательную наполненность деятельности субъекта, задавая границы (но не конкретное содержание) порождаемого замысла. Данный процесс мы представляем как процесс *порождения и реализации замысла* с учетом отношений с другим субъектом.

¹ Сравните с идеей Л. С. Выготского о высших и натуральных психических функциях. Согласно Б. Д. Эльконину, только первые представляют собой проявление субъектности и осмысленной активности человека [146].

Построение деятельности в соответствии с символическим смыслом есть способ понимания внутреннего содержания символа. Отсюда построение способов своего существования и взаимодействия с миром в соответствии с символическим смыслом есть способ понимания субъект-субъектных отношений. В этом контексте можно вспомнить идею Д. Б. Эльконина о разделении в сознании человека (как ребенка, так и взрослого) отношений с миром вещей и миром людей [147]. При освоении первых ребенок овладевает по преимуществу операционально-технической стороной деятельности (способами, средствами), а при освоении вторых – мотивационно-смысловой стороной (смыслами, смыслообразующими мотивами, задачами, нормами человеческих взаимоотношений и др.). Например, моделируя в сюжетно-ролевой игре человеческие отношения, ребенок учится их понимать и руководствоваться ими в своем поведении. О том, что смыслообразующие мотивы (термин А. Н. Леонтьева) есть, по сути, символически представленный смысл отношений, определяющий деятельность человека, мы уже говорили в предыдущем разделе. Широко известные исследования в детской, педагогической, медицинской и специальной психологии Л. С. Выготского (динамических смысловых систем у умственно отсталых детей), Д. Б. Эльконина, М. И. Лисиной (роли идеальных форм культуры и отношений ребенка со взрослым и сверстниками в психическом развитии – развитии общения, учебной деятельности, самосознания), А. В. Запорожца (влияния игровых мотивов на продуктивность деятельности), Н. И. Непомнящей (влияния смысла отношений на продуктивность деятельности дошкольников), Е. В. Субботского (морального поведения), С. Г. Якобсон (влияния идентификации со сказочным персонажем, т. е. символическим образом (Буратино, Карабас), на моральные чувства и поведение), Б. С. Братуся (деформации смыслообразующих мотивов у больных алкоголизмом) и др. подтверждают это положение, так как в них смыслообразующие мотивы отождествляются с субъект-субъектными отношениями и позицией, которую в них занимает ребенок или взрослый. Иными словами, выстраивая собственную деятельность в соответствии с реальностью человеческих отношений, т. е. символической реальностью, мы понимаем ее, и она, в свою очередь, обретает побудительную силу смыслообразующего мотива.

Такая деятельность приобретает продуктивный характер в силу открытости решаемых субъектом задач [93, 115]. В частности, при построении и осуществлении замысла игры ребенок не следует «готовому» образцу, а сам наполняет свою деятельность конкретным содержанием. Общаясь со сверстниками, подросток также должен самостоятельно определить содержание и форму такого общения в

зависимости от характера отношений. Таким образом, именно *продуктивная деятельность является способом понимания символа*. Продуктивная деятельность есть деятельность, опосредованная символами и включающая в себя построение и реализацию замысла (как опредмеченного в психическом образе смысла) [93]. Замысел есть точка соприкосновения деятельности и сознания. Иначе продуктивную деятельность можно определить как процесс опредмечивания субъект-субъектных отношений, как наполнение конкретным чувственным опытом субъектной реальности.

Очевидно, что замыслы определяют нашу деятельность. В силу этого они должны содержать в себе образ деятельности, ее внешнего выражения: что, в какой последовательности и в каких случаях делать. Однако замысел имеет и иное содержание. По семантике слова «замысел» – это смысл, то, что лежит в самом основании деятельности. Мы задаемся вопросами «делать или не делать?», «что именно делать?», «для чего и ради кого делать?». Замысел является узловым пунктом, соединяющим в единое целое наши мысли, понимания, отношения, чувства с одной стороны и действия, поведение, поступки – с другой.

Наряду с этим соотношение процессов построения замысла и сознания достаточно сложны. Ведь замысел может быть простым и сложным, творческим и стереотипным, легким и трудным для реализации, ориентированным на другого и эгоцентричным, осмысленным (человек может понимать, что делает) и бездумным («не ведает, что творит») и др. Данные противопоставления говорят нам о том, что человек обладает способностью осознать этот процесс и как-то к нему отнестись. Проблема осознанности построения замысла сопряжена с вопросом свободы и ответственности. Может ли человек отвечать за действия, смысла которых он не понимает? Социальные и религиозные законы говорят, что может. Но как же быть, если ответственность есть, а понимания нет? Очевидно, выход один – понимать, осмыслять собственные замыслы и намерения.

Символический смысл не есть данность, нечто готовое. В нем всегда содержится момент виртуальности, возможности, того, что еще не существует, того, что можно условно назвать потенцией смысла. Раскрытие этой потенции предполагает нахождение субъектом адекватных форм и способов выражения смысла в деятельности. Символ в этом контексте можно сопоставить с понятием динамически преформированной морфы, предложенным Б. С. Кузиным: «Динамически преформированная морфа так и продолжает присутствовать при всяком морфотенном или регуляционном процессе, определяя его результат еще до всякого его начала. Динамически преформированная морфа – это предшествующий образ, идея, цель» [цит. по 50, с. 320].

Однако это не означает произвольности смыслопорождения. Данный процесс носит символический и диалогический характер (сравните с идеей М. М. Бахтина о диалогической природе смысла). Смысл есть ответ на вопрос, который мы задаем и на который ждем ответа. Задать вопрос и ждать в нашей власти. Однако получение ответа от нас напрямую не зависит. Мы можем лишь сосредоточиться на том, от кого ждем ответа или в чем надеемся его обнаружить. Такое вопрошание делает нас открытыми и позволяет удерживать смысловой контекст как целое, не имеющее точного определения. Последний же определяется человеком, человеческими отношениями, человеком как тайной, как одушевленной реальностью, доступной нашему сознанию лишь косвенно в символических формах. Если наши действия поддерживают связь с этой реальностью, то они имеют для нас смысл. А если нет, то и смысла нет. Смысл обнаруживается человеком не по отношению к его деятельности, а по отношению к нему самому, как то, что связывает его с Другим, как то, что имеет отношение к имени Другого, к его Я. Соотнесение деятельности с такой символически представленной реальностью человека и человеческих отношений позволяет нам обнаруживать смысл либо утрачивать его. Душевная патология есть утрата человека как одушевленного целого, утрата человеческого контекста. Ж.-П. Сартр пишет, что смысл порождается проектом человека своего бытия в мире [63, с. 19]. Интенциональность символического смысла предполагает определенную *позицию* субъекта, который смотрит на вещи под определенным ракурсом. Замысел есть одна из проекций символического смысла на деятельность, принадлежащая осуществляющему ее конкретному субъекту.

Наиболее типичной формой существования замысла является предметный образ, в котором соприкасаются идея (смысл) и чувственно-практический опыт. Замысел как бы подрывает сформировавшуюся у человека картину мира, задавая ей глубину и делая ее динамичной. Благодаря созданию замыслов может происходить переосмысление уже имеющегося опыта, так как субъект начинает включать его в новые контексты и видеть с иной точки зрения. Таким образом, построение замыслов прерывает инерцию существования человека.

Следует особо обратить внимание на то, что фиксация символического смысла в предметном образе возможна благодаря слову. Без слова образ-замысел может утратить свои границы и раствориться в чувственной ткани сознания. Возможно, именно слово является исходной точкой порождения замысла¹.

¹ Может быть, именно поэтому мы называем замысел идеей, которая, конечно же, выражена в слове.

СФС необходима там, где новое знание не может быть выведено из уже знакомого, т. е. в продуктивной деятельности. Она снимает иррациональный разрыв в нашем опыте и знаниях. Так, если мы овладели правилами умножения и по памяти не можем сказать, сколько будет 8×7 , то мы можем просто вывести результат, используя правило сложения (в данном случае, например, последовательно прибавляем семь раз по 8). Однако если мы столкнулись с предметом (тем паче человеком), доселе нам неизвестным, мы еще должны определить, какие способы, схемы познания к нему применимы: его надо трогать, мыслить, чувствовать, расчленять, считать или что-то еще. Например, если мы хотим наладить контакт с неизвестным нам человеком, мы не можем «наложить» на эту ситуацию привычные и хорошо отработанные нами способы взаимодействия, нам еще нужно выяснить, что это за человек и как он на эти или другие способы ответит. Если мы действуем механически, используя привычные способы и стратегии поведения, это может оказаться или просто бесполезным, или принести вред. Более того, если мы признаем, что любой человек – это не машина с определенным спектром реакций, а живой субъект, то и в отношениях с хорошо знакомыми людьми остается зазор между тем, что мы знаем и ожидаем, и тем, что получается в действительности. Или, к примеру, мы оказались в темноте в неизвестном месте. Как нам действовать, чтобы определить, где мы и что нас окружает? Потрогать? А вдруг там окажется что-то опасное? Человек в этом смысле постоянно сталкивается с ситуациями, в которых он не знает, с *чем* или *кем* имеет дело, и в которых он вынужден опредмечивать свой опыт. Вот это-то пространство между знакомым предметным миром и потенциальным, еще беспредметным, и заполняет СФС. Это справедливо как по отношению к различным видам деятельности, так и по отношению к отдельным психическим функциям – особенно к вниманию, воображению, продуктивному мышлению (см. раздел 6).

Остановимся на проблеме продуктивности деятельности подробнее. Данная проблема является актуальной для психологии практически с начала ее возникновения как науки. Общеизвестны исследования продуктивного мышления в рамках вюрцбургской школы (О. Зельц) и гештальтпсихологии (К. Дункер), исследования Ф. Хоппе, выполненные под руководством К. Левина. Развитие идей, заложенных в указанных классических работах, происходило в рамках теории мотивации достижения (J. W. Atkinson, T. Gjesm, A. & A. Gottfried, H. Hechhausen, D. McClelland, J. R. Nuttin, J. R. Raynor, B. D. Smith, R. C. Teevan, V. H. Vroom и др.). При разнообразии в западных подходах объяснительных схем продуктивной мыслительной и практической деятельности можно указать на две преобладающие в них особенности. Пер-

вая говорит о понимании продуктивности как эффективности или внешней результативности. Иными словами, продуктивна та деятельность, которая приводит к *определенному*, заранее запланированному внешнему результату. Вторая особенность непосредственно связана с первой и состоит в том, что продуктивные задачи понимаются как «точные» (например, у К. Дункера), их решение опирается на формально-логические законы и в них изначально предполагается единственно правильный (он же продуктивный) вариант ответа. При этом задачи «открытого» типа, т. е. задачи, в которых не существует одного единственно правильного ответа, не рассматриваются. Между тем следует заметить, что большинство задач, с которыми сталкивается человек в своей жизни, относятся именно к последнему типу; если же это задачи с одним ответом, то он определяется не формальными требованиями, а соответствием индивидуальному опыту.

В отечественной психологической традиции (по преимуществу в деятельностном подходе) также представлены работы, в которых изучались различные аспекты продуктивности. При этом продуктивная деятельность понимается у разных авторов по-разному. Так, в теории развивающего обучения (В. В. Давыдов, Н. Г. Салмина, Д. Б. Эльконин и др.) под продуктивной деятельностью понимается деятельность по переоткрытию учащимся значений научных понятий, содержание которых изначально заложено в учебном процессе и используемых в учебных заданиях материалах [31, 34, 35, 108, 147]. Другое понимание продуктивной деятельности основано на том, что у субъекта отсутствуют необходимые средства решения поставленной перед ним задачи, которые он должен обнаружить сам [138]. Можно также выделить представление Н. Г. Салминой и Е. Е. Сапоговой о продуктивной деятельности как деятельности моделирования, продуктом которой является модель, воспроизводящая ключевые особенности реальных объектов и способная выступить в качестве их заместителя [108, 110].

В исследованиях Л. Г. Лысюк, Э. Д. Телегиной, В. В. Гагай отмечаются общие характеристики продуктивной деятельности – отсутствие заданности, запрограммированности, формулируемость основных образований по ходу деятельности, преобразование и продуцирование нового знания [72, 124]. В качестве основного условия продуктивной деятельности выделяется *ситуационная неопределенность*, под которой понимается такая «проблемная ситуация, которая в субъективном осознании индивида строго не детерминирована ни в способах решения, ни в искомом результате» [71, с. 122]. Преодоление ситуационной неопределенности представляет собой целенаправленный процесс.

Следует особо остановиться на анализе проблемы продуктивности действия, представленном в работах Б. Д. Эльконина [146]. Автор рассматривает продуктивное действие как единицу психического развития. Для нас существенно, что Б. Д. Эльконин, реализуя идеи культурно-исторической психологии, говорит не только и не столько о внешней результативности продуктивного действия, сколько о самоизменении личности. Самоизменение в данном случае включает в себя построение субъектом идеальной формы (образца) деятельности и преодоление с помощью последней сложившихся натуральных форм активности. Для дальнейшего рассмотрения проблемы важно отметить несколько существенных моментов в работах Б. Д. Эльконина.

1) Построение ребенком идеальной формы в продуктивном действии понимается как способ включения другого человека в собственную жизнедеятельность (она есть результат совокупного действия); другой (взрослый) своими действиями «экранирует» поведение ребенка; при этом возникает проблема соотношения субъектом собственной позиции (пространственно-временной или/и смысловой) с позицией другого человека, выступающего в качестве образца деятельности; отсюда возникает необходимость соотношения двух полюсов – предельно субъективного опыта и объективной идеи.

2) Продуктивное действие двойственно в отношении своей предметности: оно ориентировано на построение идеальной формы, с одной стороны, и на ее воплощение – с другой стороны.

3) В силу того, что идеальная форма (образец) каждый раз воссоздается (или преобразуется) в продуктивном действии заново, то его осуществление носит творческий, неавтоматизированный характер; можно добавить, что, поскольку идеальная форма определяет предметную отнесенность продуктивного действия, построение его предметности есть открытая и решаемая этим действием задача.

4) Идеальная форма (образец) не однозначно определяет деятельность личности, а задает «поле возможных действий»; соответственно, продуктивное действие носит пробный характер [146].

Полностью присоединяясь к пониманию продуктивности, представленному в работах Б. Д. Эльконина, мы хотим обратить внимание на несколько существенных положений, касающихся вопроса о ее условиях. Если продуктивное действие есть попытка построения человеком собственной активности в соответствии с идеальной формой – символом, значит, такое действие можно понимать как процесс осмысления символа. С другой стороны, поскольку продуктивное действие имеет пробный характер, т. е. в нем воссоздается идеальная форма, можно утверждать и то, что оно есть процесс порождения замысла. Данный парадокс ставит *проблему идеальной формы* как условия

построения продуктивного действия. Какова должна быть идеальная форма, чтобы удовлетворять требованиям продуктивного действия? Рассматривая эти требования, следует указать следующее:

1) идеальная форма должна задавать образ, форму действия (по крайней мере, его смысл и цель), и в то же время она должна быть в предметном отношении «пустой» для того, чтобы предоставить личности возможность наполнить ее субъективным опытом, возможность смысло-, целе- и мотивообразования;

2) идеальная форма должна обеспечивать одновременное «удержание» по крайней мере двух планов или позиций: субъективного, фиксирующего натуральные или автоматизированные формы активности, и объективного, представляющего «другое видение» и задающего образец деятельности (на самом деле во многих ситуациях, когда отсутствует один-единственный образец, на который мы ориентированы, мы сталкиваемся с необходимостью «удержания» множества позиций).

Таким образом, идеальная форма, чтобы обеспечивать построение продуктивного действия, должна совмещать в себе характеристики объективного и субъективного, единичного и всеобщего, предметного и бессодержательного, быть произвольной и произвольной одновременно.

В дополнение к теоретическому обоснованию проблемы следует указать и на ее практическую актуальность. Проблема продуктивной деятельности – это проблема построения человеком индивидуальных способов своего существования в конкретных предметных и социальных условиях в соответствии с требованиями человеческих отношений. Однако это не только и не столько проблема индивидуальных особенностей деятельности, сколько проблема самоопределения в культуре, проблема «попадания» личности в символический «мир» культуры и нахождения своего места в этом «мире». При сегодняшнем многообразии, а зачастую и противоречивости идеальных образцов ее решение для личности становится чрезвычайно трудной задачей. Изучение этой проблемы предполагает раскрытие особенностей онтогенеза продуктивной деятельности.

Продуктивная деятельность представлена нами как процесс порождения и реализации субъектом замысла. Мы отметили двойственность требований, предъявляемых к замыслу: с одной стороны, его объективность, независимость от субъекта, эталонность, с другой – его соответствие индивидуальности личности и ситуации, субъектность в отношении к его порождению. Продуктивность предполагает построение собственной деятельности как «живой», адекватной каждой конкретной ситуации и индивидуальным особенностям личности. «Инструментом» продуктивной деятельности не может быть понятие,

обобщенно и отвлеченно от конкретных условий, а главное – неизменно представляющее действительность. Такой «инструмент» сознания должен «играть» разными гранями в соответствии с самой жизнью (быть живым), т. е. акцентировать различные ипостаси действительности в зависимости от конкретных ситуаций и задач, решаемых личностью.

Рассмотренные особенности символа позволяют рассматривать его как форму существования замысла продуктивной деятельности (сравните с представлениями о живом слове-понятии у В. П. Зинченко [46]). При этом, однако, возникает существенная проблема, без решения которой мы не сможем понять сути продуктивной деятельности и отношения к ней символа. Если мы полагаем символ как объективную идеальную форму, определяющую самого субъекта – выступающую эталоном его отношений и деятельности, то в чем же тогда состоит активность самого субъекта, т. е. в чем заключается продуктивность деятельности?

Двойственность символа, состоящая в единстве идеального смыслового содержания и предметного его воплощения, позволяет преодолеть указанное противоречие и соотнести ее с двойственностью продуктивной деятельности. В отношении субъекта к символическому смыслу последний определяет первого, в отношении субъекта к символу как конкретной вещи (образу) первый может проявлять *определенного рода* активность по отношению к последней. В силу объективности и активности символа по отношению к субъекту мы не можем говорить о нем как о средстве, но лишь как об *условии* продуктивной деятельности, в силу субъективности и индивидуальности символа его можно представить как способ обращения личности к идеальной форме. В первом случае мы говорим о символе как идеальном образце, во втором – как замысле продуктивной деятельности. Относительно идеальной формы субъект зависим, относительно ее предметного содержания – активен и свободен.

Следовательно, **продуктивную деятельность** как процесс порождения и реализации замысла в соответствии с символическим смыслом мы можем понимать как *обнаружение, воссоздание или построение предметного содержания, внешней формы символа*, выражающего особенности субъект-субъектных отношений, т. е. как *символотворчество*. Мы уже отметили, что в процессе предметного воплощения символа субъект проявляет активность *определенного рода*. Дело в том, что многие символы существуют и воздействуют на нас вне зависимости от нас самих (например, «змея» как символ силы или женской мудрости, «символ тричности» и др. [73]). В этих случаях мы не порождаем их. Следовательно, адекватней понимать символотворчество не только и не столько как придумывание образов-символов, сколько как понимание, выявление,

воссоздание образов предметной действительности (предметов, действий, поступков, ситуаций и др.) как символов, вписанных в определенный контекст и выражающих их внутреннее смысловое содержание.

Согласно П. А. Флоренскому, основное условие символотворчества – разведение в сознании идеального содержания символа и его предметности, вещиности [134, с. 121]. Это условие позволяет субъекту порождать новую предметность, новые замыслы в соответствии с идеальными требованиями. Если повернуть проблему символотворчества и продуктивной деятельности в плоскость онтогенетического развития, то для нас несомненным становится движение, подобное описанному Л. С. Выготским в отношении формирования высших форм поведения и состоящее в указанном разведении идеального и чувственного содержания символа, а также развитии способности субъекта к опосредованию собственной деятельности символизируемым идеальным содержанием. Последнее умозаключение не является голословным, а опирается на материалы нашего эмпирического исследования развития продуктивных действий у подростков как в норме, так и при легкой интеллектуальной недостаточности [92, 115].

Можно сказать, что в рамках представленной логики деятельность трактовка символа как предмета, как вещи позволяет рассматривать его как материализованный замысел, т. е. замысел, воплощенный в чувственно-практическом опыте. Символ выступает как инвариант деятельностного отношения субъекта, как условие построения замысла, с одной стороны, и как результат продуктивной деятельности – с другой. При этом онтогенетическое развитие продуктивной деятельности непосредственно сопряжено с формированием символотворческих процессов.

Говоря о построении замыслов, мы хотим обратить внимание еще на один аспект этой проблемы. Замысел может отражать не только преобразования внешних предметных условий, но и изменения самого индивида – его тела, опыта, способностей, психических функций, деятельностей и т. п. Даже когда он направлен вовне, он отражает особенности деятельности самого субъекта и, следовательно, определяет его внутренние изменения. Иными словами, материалом для порождения и реализации замысла можем быть мы сами. Логично думать, что для этого мы нуждаемся в некоторой смысловой опоре, в соответствии с которой будет выстраиваться и осуществляться проект изменений. Очевидно и то, что такую опору мы не можем найти в самих себе, так как сами же являемся преобразуемым материалом. Источник смысла может быть найден только вовне, в другом субъекте.

Е. Е. Насиновская и О. С. Шалина говорят о символотворчестве как средстве конструктивного преодоления внутренних конфликтов личности (в противовес действию психологических защит, изолирующих

субъекта от его переживаний) [83]. Воплощая свои переживания и внутренние конфликты в символах, субъект делает их доступными для осмысления. Кроме того, авторы обращают внимание на то, что символизация переживаний есть процесс, ориентированный на Другого, поскольку человеку важно не просто самовыразиться, но сделать свои переживания доступными другому субъекту: «Творцу важен не только факт выражения глубинного, личного содержания вовне, но и живой отклик Другого. Искусство налаживает культурный диалог, и здесь творчество – это средство особого общения между людьми» [83, с. 51].

Активность субъекта в данном контексте есть произвольное воплощение объективного смысла в различных внешних (символических) формах. Однако произвольность здесь ограничена необходимостью соответствия воплощаемой формы содержанию символического смысла. На это обращает наше внимание Д. А. Леонтьев, анализируя труды П. Тиллиха, М. М. Бахтина и др. [63]. Так, П. Тиллих в работе «Мужество быть» пишет, что «сущность человека в том, что он обладает способностью понимать и формировать свой мир и самого себя в соответствии со смыслами и ценностями» [цит. по 63, с. 19]. М. М. Бахтин в «Литературно-критических статьях» отмечает, что смыслы укоренены в культуре, объективны и трансцендентны индивидуальному сознанию: «Мы уверенно поступаем, когда поступаем не от себя, а как одержимые имманентной необходимостью смысла или другой культурной области» [цит. по 63, с. 20]. Согласно М. М. Бахтину, смысловая организация жизни противопоставляется временной организации, смысл есть непосредственная вневременная опора жизни. Смысл как духовное образование есть нечто объективное по отношению к индивидуальному сознанию.

Символ → **Символ**. Вследствие уникальности формы символа его понимание происходит не за счет обобщения и унификации внешне схожих форм, а за счет их различения и выявления уникальности. Именно нацеленность на выявление уникальности символов порождает установку на их понимание (как было показано в нашем эксперименте в разделе 3). Из этого следует обратное: постижение символического смысла может осуществляться за счет нахождения или порождения субъектом иных внешних форм с тем же символическим смыслом. Таким образом, уникальность символа предоставляет субъекту возможность понимания его смысла за счет процесса *преобразования (перевода) его формы*.

Символ как предметный образ опирается, как это обычно представляют в литературе, на широкое смысловое поле и допускает множественное толкование [4, 88, 108]. Символу приписывается способность замещать другие предметные образы, т. е. служить основой для обобщения. Однако если мы задумаемся, на основе чего строятся такие обобщения, то придем к выводу о том, что символический образ, как и

замещаемые им образы, является «вариацией на тему», т. е. выступает одной из форм выражения некоторого смыслового отношения субъекта к чему-либо. Эта мысль косвенно подтверждается экспериментальными исследованиями Е. Ю. Артемьевой в области психосемантики, показавшими, что общая эмоционально-смысловая оценка объекта предшествует его узнаванию, т. е. отнесению к какой-либо общей категории объектов [3]. Иными словами, генетически первичным является именно субъективное отношение, а не некоторое обобщенное содержание или значение образа. Аналогичную мысль высказывает Д. А. Леонтьев в своей монографии, посвященной проблеме смысла [63].

Мы уже говорили о сверхчувственной беспредметной основе символа, хотя и выраженной в предметных формах (образах), но тем не менее доступной только непосредственному переживанию и не могущей быть четко определенной. Символ скорее нужно рассматривать не как то, что определяет некий смысл, а как то, что предоставляет возможность его существования для индивидуального сознания и обнаружения человеком. Поскольку символ а-refлексивен, не является моделью (дублем) мира и не может быть произвольно заменен другими символами (в отличие от знака, который может быть выражен через другие знаки), возникает вопрос о том, как происходит понимание символа. В методологическом плане этот вопрос важен еще и тем, что ответ на него позволяет определить способы фиксации в эмпирическом исследовании процессов понимания символа. Что мы делаем, когда прилагаем усилие для понимания символа и в чем эта активность выражается? Существенным обстоятельством здесь является обнаружение уникальности внешней формы символа благодаря ее сопоставлению с другими символическими формами и преобразованию, переводу либо из одной модальности в другую, либо как бы «параллельному» переводу в рамках одной модальности¹. Для этого принципиально соблюсти следующее условие: такой перевод должен сохранять целостность формы символа в соответствии с его смыслом и быть адекватным контексту, в который она включается (поэтому мы говорим о «преобразовании»).

¹ В этом контексте интересно вспомнить о длительно существующей в китайской культуре традиции, прививаемой детям сызмальства, придумывать «параллельные» фразы, когда высказывания собеседников совпадают грамматически и синтаксически, выстраиваясь в единую смысловую последовательность и по своему смыслу выражая ответ на высказывание собеседника, но не совпадают предметно [Пу Сунлин. Рассказы Ляо Чжая о необычайном. М. : Художественная литература, 1988. С. 508]. Таким образом, сохранение формы и смысла высказывания служило связующим звеном между различными по предметному содержанию и буквальному значению высказываниями и выражало как бы единство темы диалога.

Похожую мысль мы находим у В. П. Зинченко, который указывает на важность «перевода» «живого слова-понятия» (которое в его понимании близко к представленному нами пониманию символа) в образ и формирование живого образа-понятия или живого действия-понятия [46, с. 57]. Именно к данному аспекту символической функции в наибольшей мере применима характеристика «живого», столь важная для понимания природы субъекта. На важность перевода, правда, при понимании текста, обращает внимание также А. А. Леонтьев [57, с. 141–144]. Понимание текста происходит, когда мы осуществляем его перевод с языка автора на «свой», с иностранного на родной или другой иностранный. Замысел автора, конечно, при этом может искажаться, поэтому важно, чтобы перевод был не механическим, буквальным, а учитывал целостность всего текста. Это положение, на наш взгляд, применимо и к пониманию символической реальности. Только в этом случае необходимо расширить представления о «материале», который переводится. Это уже необязательно вербальный текст (в случае использования слова-символа или символического описания), превращаемый субъектом в другой вербальный текст, но и текст, переводимый в чувственный образ (воображения, памяти), действие, ситуацию или образ-символ, который мы пытаемся описать словами, выразить в поступке и т. п. Константным при этом остается не форма, а внутреннее содержание символа. Происходит как бы игра с формой при сохранении единства смысла символа. Метафорой здесь может служить сохранение темы музыкального произведения при изменении способов ее выражения. Естественно, что для осуществления преобразования формы символа необходимо сознательное разведение субъектом последней с его внутренним содержанием и пониманием того, что конкретное предметное выражение символа всегда есть лишь один из способов представления его внутреннего смысла.

В качестве примера преобразования формы символа можно привести фрагмент методики, которую мы применяли в эмпирическом исследовании переживания произведений искусства у детей (см. раздел 5). В этом исследовании в качестве помощи в понимании художественного произведения (рассказа, сюжетной картины) детям предлагалось придумать или вспомнить «похожую» историю либо сопоставить его со схожей по смыслу, но отличной по предметному содержанию сказкой.

Субъект → Субъект. Внутреннее содержание символа не имеет жестких границ, так как не может однозначно быть соотносено с конкретным предметным содержанием. Оно задает безграничное пространство для субъективных интерпретаций, в которых символический смысл доступен рефлексивному и рациональному сознанию. В силу этого обстоятельства смысловое содержание символа может

быть понято с различных субъективных позиций и в различных смысловых контекстах в *процессе интерпретации символа*. Вычленение, различение и сопоставление таких смысловых позиций разных субъектов необходимо для того, чтобы символ выполнял свою функцию медиатора субъект-субъектных отношений, позволяющую установить внутреннюю связь между двумя или более Я. Целостность и единство смыслового содержания символа обеспечивается вычленением и совмещением различных смысловых позиций.

Мы уже отмечали, что внутреннее содержание символа всегда многогранно и никогда жестко не фиксированно. Пустота символа служит условием его потенциала в порождении и выражении многогранных смыслов. Здесь правильнее будет говорить не о единственном смысле символа, а о разнообразии смыслов, выступающих гранями или ипостасями некоторого единого Смысла. Данная особенность напрямую связана с коммуникативной функцией символа, его способностью объединять различные смысловые позиции (отношения), представленные в опыте как одной личности, так и различных людей. В этом контексте уместно вспомнить про диалогическую природу смысла в частности и сознания в общем, подробно описанную М. М. Бахтиным [7–9, 26]. Смысл М. М. Бахтиным понимается как ответ на вопрос, и без этого вопроса немислим. Д. А. Леонтьев отмечает, что нет смысла в себе: «Актуальный смысл принадлежит не одному (одинокому) смыслу, а только двум встретившимся и соприкоснувшимся смыслам» [63, с. 22]. Таким образом, единый Смысл символа способен совмещать в себе различные смысловые позиции (голоса), обнаруживающие различные его грани и создающие глубину его понимания человеком. Любой символ – это всегда чей-то символ, и он к кому-то обращен. Символ должен учитывать сознание как минимум двух личностей: той, которая себя выражает, и той, к которой он обращен. Для субъекта символ становится символом, только если он одновременно становится символом и для Другого, что, в свою очередь, требует осознания им символа с различных позиций. Такое осознание включает в себя не только «позиционирование» (смену позиции, децентрацию сознания), но и интеграцию различных позиций (смыслов) при понимании или порождении символа.

Одним из самых ранних проявлений СФС является обращение ребенка с помощью голоса (крик, плач, лепет) к взрослому. В более сложных вариантах можно говорить об обращении к Другому по имени. С помощью имени человек как бы утверждает существование другого Я в своем сознании. Он как бы приращивает к своему Я чужое Я. Однако обращаясь к Другому, мы выявляем и собственную позицию. Примерами проявления диалогической природы символа могут служить различные традиции и ритуалы, объединяющие людей.

Диалогический аспект СФС, на наш взгляд, не может быть понят с прагматических позиций, так как во многих случаях он является избыточным по отношению к «техническому» усовершенствованию деятельности и повышению ее эффективности. В особенности очевидным это становится при использовании человеком различных ритуалов. Например, приветствие вряд ли можно считать прагматически необходимой формой активности. Или соблюдение семейных ритуалов (например, семейные обеды) зачастую только мешает более «эффективному» использованию времени. Однако если посмотреть на эти ритуалы с точки зрения человеческих отношений, то они приобретают определенный смысл, выполняя роль их медиаторов.

Следует обратить внимание на то, что механического выполнения определенных действий (например, ритуальных) еще недостаточно для того, чтобы они приобрели символический смысл. Для этого необходима внутренняя работа по соотношению своей позиции и чужой, своего голоса и чужого. Выражая это словами М. М. Бахтина, необходимо, чтобы чужой голос стал «чужим-своим» [9]. Это возможно только в диалоге, в котором осуществляется интерпретация символа с различных позиций.

На существование в психологических исследованиях личности двух противоположных ориентаций – дихотомической и монологической – обращает наше внимание А. Г. Асмолов [5, с. 9]. Представление о данном структурном компоненте СФС позволяет, на наш взгляд, совместить эти парадоксально противостоящие друг другу позиции в отношении субъекта. Диалогическая природа личности несомненна. Однако такое ее видение сводит личность к языковым, речевым проявлениям. Но когда есть слово, есть и тот, кто его произносит, автор. Личность, кроме этого, является субъектом высказываний. Субъект как имярек, в отличие от того, что он говорит, един. Высказывание, правда, может быть простой реакцией на другое высказывание (бездумное согласие или несогласие). В этом случае авторство, свобода и ответственность личности могут исчезнуть. Авторство предполагает ответственность, способность дать ответ, дополнив другое высказывание до полноты выражения сверхпредметной реальности, реальности трансцендентного бытия личности. Такое выражение всегда носит символический характер, так как указывает на автора и служит выражением его сверхрационального начала. Позиции диалога, противоречащие друг другу голоса образуют целостность и единство личности, что предполагает выход за пределы рефлексии. Это есть состояние диалогического безмолвия, это непосредственное переживание символического содержания субъектом.

Несмотря на то что внутреннее содержание символа беспредметно и арефлексивно, оно может быть осмыслено с различных позиций

и представлено в различных интерпретациях, включено в различные смысловые системы. М. К. Мамардашвили и А. М. Пятигорский утверждают, что символ для нашего сознания существует только в интерпретациях [73]. С этим утверждением мы не можем полностью согласиться, учитывая существование других компонентов СФС. Однако необходимо признать важность интерпретации как одного из способов осознания символического смысла¹. Схожую мысль высказывает представитель герменевтической традиции П. Рикер, отмечая, что символ существует в интерпретациях его смысла, движении между неопределенным смыслом и конкретным значением [см. 36, с. 153–154]. Данный компонент символической функции предполагает способность личности по-разному интерпретировать содержание символа. А. А. Брудный пишет: «Результат понимания – отнюдь не обязательно истина в последней инстанции. Понимание плюрално, оно существует во множестве вариантов, каждый из которых отражает ту или иную грань объективной действительности. В понимании находит выражение связь индивидуального существования с общезначимыми фактами» [16, с. 20].

Интегративный аспект символической функции сознания, на наш взгляд, играет большую роль в построении личностью целостного образа мира. В соответствии с этим нам представляется, что часто встречающиеся попытки человека свести свои переживания (и переживания своего Я и Я других) к отдельным эмпирическим проявлениям, рассматривать их как изолированные факты, имеющие такие же изолированные объективные значения, следует рассматривать как уход от целостного символического видения мира. Психологи назвали этот феномен расщеплением – психологической защитой, состоящей в том, что все воспринимается по отдельности, не соединяясь в единое целое [123].

Все четыре компонента символической функции сознания хотя и обладают определенной автономией представленности в психической жизни, существуют как неделимые и действуют как единое целое. Так, например, преобразование формы символа, как правило, сопровождается изменением способа его понимания, построением новой

¹ Традиция передачи символического знания глубоко укоренена в культуре разных народов. Вспомним, например, о существовании в еврейской культуре не только письменной, но и устной Торы, поясняющей, интерпретирующей письменную, или о необъятном количестве текстов разных авторов, толкующих Священное Писание, в христианстве.

интерпретации. Обнаружение антиномичности символа, безусловно, предполагает совмещение хотя бы двух смысловых позиций и их интерпретацию. Порождение замысла требует учета нескольких смысловых позиций.

Каждый из элементов символической функции обнаруживает свою особую роль в жизнедеятельности человека: обнаружение антиномии – способность к самотрансцендированию индивидуального сознания, порождение замысла – творческое начало активности субъекта, преобразование символических форм – способность к построению виртуальных миров, а совмещение позиций разных субъектов – нравственный аспект существования личности. В совокупности все четыре компонента символической функции можно рассматривать как основу порождения субъектности индивида, его осмысленной активности и отношений.

При анализе структуры СФС выстраивается любопытная параллель с исследованиями представителей психодинамического направления, затрагивающими проблему символа. По сути, в разных ответвлениях и школах психоанализа, согласно обзорным трудам Х. Лейнера, были выделены четыре основных свойства (функции) символа, достаточно четко соотносимых с описанными нами структурными компонентами СФС (они приведены в той же последовательности) [56]:

1) символ как причина поведения и переживаний человека (З. Фрейд);

2) символ как проект или замысел предстоящих событий или действий (К. Г. Юнг, А. Адлер, Р. Мей). Здесь отмечается его телеологичность;

3) символ как реальность, замещающая или, точнее, выражающая объект, – в нашей терминологии субъектность другого человека (З. Фрейд, работы в рамках теории объектных отношений);

4) символ как форма выражения Я человека, его субъектности (эгопсихология – Э. Эриксон, Х. Лейнер и др.).

В то же время психоаналитики полагают, что сознание человека не причастно к символообразованию и определению символического смысла, а полностью является бессознательным процессом. Согласно Х. Лейнеру, символ – это непрямая, косвенная форма выражения бессознательного. При встрече с символом с точки зрения психоанализа сам человек не знает, что он имеет дело с символом. Мы полагаем, что это не совсем так, а представляемая психоаналитиками ситуация является одним из возможных вариантов. Кроме того, сама практика психоанализа указывает на возможность сознательного вмешательства в работу по построению и пониманию символов.

Ряд техник, применяемых в психоаналитической практике, также можно сопоставить с работой СФС. Например, техника преобразова-

ния символических форм широко используется в психоанализе в методах свободных ассоциаций, анализа сновидений, анализа ранних детских воспоминаний. При этом важно использовать способности пациента самому спонтанно интерпретировать символические образы. Позиционирование и интерпретация применяются для выявления значимых лиц, на которые указывает символ (например, фигуру отца). Данную технику, предложенную З. Фрейдом, называют интерпретацией на объектном уровне. Этой технике К. Г. Юнг противопоставил интерпретацию на субъектном уровне, благодаря которой раскрывались символически представленные неосознаваемые тенденции поведения и особенности характера самого пациента. Один и тот же символ, согласно Х. Лейнеру, может указывать как на другого субъекта, так и на скрытые тенденции поведения самого пациента [56]. В частности, автор приводит случай, в котором страхи пациента были выражены символически в образе локомотива, указывающем, с одной стороны, на фигуру отца (большого, могущественного, сильного), а с другой – на желание самого пациента быть таким же сильным и могущественным. Интересно, что в этом примере высвечивается, кроме всего прочего, антиномичность символа, заключенная в видении пациентом себя слабым и беззащитным и одновременно с этим в идентификации себя (так как символ есть выражение его бессознательного) с силой и несокрушимостью.

5. ОНТОГЕНЕЗ И АНОМАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ СИМВОЛИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ СОЗНАНИЯ

Каждый человек –
священная история.
Ж. Ванье

В разделе представлены результаты эмпирических исследований символической функции, на основе которых выделены два варианта ее онтогенетического развития. Первый – нормальный – предполагает развитие в сознании субъекта внешней формы и смыслового содержания символа, второй – аномальный – связан либо с редукцией символа к его внешней форме, либо с редукцией содержания символической реальности к Я субъекта.

Рассмотрев понятие и структуру СФС, необходимо перейти к анализу процессов ее онтогенетического развития. Такого рода исследование необходимо для того, чтобы разобраться в условиях и механизмах становления субъектности ребенка.

Л. С. Выготский указывал на огромную роль отношений ребенка с другими людьми в развитии высших (сознательных) форм активности [30]. По сути, отношения ребенка со взрослым представляют собой первичную форму существования высших функций. Впоследствии в ходе развития интерпсихические функции («функции, разделенные на двоих») становятся интрапсихическими, т. е. превращаются в достояние индивидуального сознания ребенка. Однако каковы условия включения Другого в пространство индивидуального сознания? Почему в одних случаях ребенок обнаруживает готовность принять позицию, знания, требования взрослого, а в других нет?

Е. О. Смирнова по этому поводу высказывает следующее соображение: «Интерпсихическая форма – это свой-чужой голос (по М. М. Бахтину, комментарий наш. – А. П.), который затем становится своим. Но для того, чтобы чужое слово вошло в сознание как “свое”,

необходимо, чтобы в этом сознании было “место” для другого, открытость ему, готовность встретиться с другим голосом и услышать его. Это возможно только в том случае, если другой уже живет в сознании, если он является не внешним воспринимаемым объектом, а внутренним содержанием сознания. Можно полагать, что отношения “я – ты” являются необходимой предпосылкой развития индивидуального сознания» [117, с. 11]. Таким образом, реальность intersубъективных отношений для ребенка предшествует освоению высших форм поведения и психической деятельности. Близкую мысль высказывал и Д. Б. Эльконин, отмечая, что в ребенке уже на самых ранних этапах развития живет взрослый, внутреннее взаимодействие с которым и может помочь нам понять внутреннюю логику развития [147].

В этом контексте важно понять символическую природу таких отношений. Л. С. Выготский подчеркивал мысль о том, что ребенок способен подражать только тем формам поведения и осваивать только те знания, которые доступны его пониманию (пусть и с помощью взрослого), т. е. осваивает лишь то, что попадает в сферу его сознания (совместного знания) или в зону ближайшего развития. Символ является тем инструментом, который высвечивает реальность Другого, делает чужой голос чужим-своим (по М. М. Бахтину) и тем самым создает пространство осмысленного отношения, пространство сознания, определяя зону ближайшего развития. Затем сознание переходит в самосознание.

Символ становится символом отношений, выражая внутреннюю (личностную) готовность (установку) ребенка к обнаружению субъектной реальности Другого. Сама по себе эта готовность не определяется единолично ребенком или взрослым, но рождается в их субъект-субъектных отношениях. Это, в свою очередь, предполагает, что не только ребенок присваивает позицию (голос) взрослого, но и взрослый – позицию (голос) ребенка. Символ должен быть значим для обоих. Для того чтобы понять, как изменяются содержание и способы символизации отношений на разных этапах онтогенеза, необходимо разобраться не только в том, что взрослый значит для ребенка, но и что ребенок значит для взрослого. Вторая линия исследований представляет собой дело будущего. Мы подробнее остановимся на первой линии, т. е. на развитии СФС самого ребенка. В отношении такого развития можно предположить, что на разных этапах онтогенеза ребенку оказываются доступны разные формы и способы символизации отношений.

Эмпирическое исследование развития символической функции не может быть осуществлено непосредственно. Ее изучение возможно только на материале взаимодействия субъекта с конкретными символическими формами. При этом необходимо учесть, что они, в о п е р ы х, должны соответствовать возрастным особенностям и возможностям

ребенка и, во-вторых, различаться по характеру своих проявлений и содержанию. Соблюдение последних двух условий необходимо для того, чтобы выявить *закономерности* онтогенетического развития СФС, так как если мы будем жестко привязаны к какому-то одному ее проявлению (например, пониманию притч) или зафиксируемся на изучении одного периода развития, то будет затруднительно говорить об общих тенденциях и линиях становления данной функции. Материалом для представленных ниже исследований послужили отношение к одушевленным и неодушевленным объектам у старших дошкольников и младших школьников, процессы построения замысла у подростков с нормальным развитием и интеллектуальной недостаточностью, понимание притч младшими и старшими подростками и переживание произведений искусства детьми 10–11 лет, воспитывающимися в различных социальных условиях (в семье, интернатах закрытого и семейного типов).

Многообразие категорий испытуемых было вызвано необходимостью выявления различных вариантов отклоняющегося развития СФС, обусловленных влиянием тех или иных факторов. В одном случае аномалии были обусловлены интеллектуальной недостаточностью (задержка психического развития и умственная отсталость). Такой тип отклонений представлен в изучении понимания притч и процессов построения замысла у подростков. Другой вариант отклонений в развитии СФС связан с особыми социальными условиями развития и был обнаружен нами в исследовании переживания произведений искусства детьми, воспитывающимися в детском доме. Мы предположили, что в последнем случае будет выявлен особый по сравнению с интеллектуальной недостаточностью тип развития символической функции, так как у детей, воспитывающихся вне семьи, страдает в первую очередь не сфера интеллекта, а смысловая сфера личности, сфера социальных отношений [96, 139, 144]. Хотя, безусловно, и при интеллектуальной недостаточности такого рода отклонения имеют место быть [115, 126], важна их первичность или вторичность по отношению к интеллектуальному дефекту и снижению общей психической активности.

Мы, к сожалению, пока не имеем достаточного объема данных для того, чтобы составить полную картину развития СФС и описать отдельные этапы онтогенеза. Однако полученные нами результаты эмпирических исследований позволяют охарактеризовать направление развития СФС. Кроме того, для понимания механизмов развития СФС представляется важным раскрыть его специфику при аномальном развитии ребенка. Сопоставление двух линий анализа СФС – нормального онтогенеза и аномального развития – помогает нам обнаружить дополнительное измерение в понимании ее деятельности и роли в развитии субъекта.

Основная линия *онтогенеза* СФС представляет собой движение от недифференцированности, слитности в сознании внешней формы символа и его смысла к их разделению. В результате происходит понимание того, что форма символа есть предметное выражение субъектных отношений, благодаря чему, в свою очередь, человек обретает способность более свободно и в более разнообразных формах выражать символический смысл (порождать замыслы), интерпретировать его, обнаруживать его антиномичность и осуществлять трансформацию символических форм. Кроме того, дифференциация формы и смысла символа сопряжена со способностью индивида сознавать и учитывать в собственной деятельности Другого, его Я, и, соответственно, с возможностью стать субъектом отношений. Если же внешняя форма и смысл символа не дифференцированы, то человек не может осуществлять ни преобразование первой, ни понимание второго, ни определять их соответствие друг другу и главное – осмысленно учитывать отношения с другими субъектами.

В отношении *аномального развития* СФС нам удалось обнаружить две линии отклонений. *Первую линию* мы обозначили как *редукцию символа к его внешней форме*, что выражается в «уплощении» символического смысла и его жесткой привязке к конкретному внешнему выражению. За символом ребенок не видит реальность человеческих отношений. Происходит вырождение, обеднение смыслового измерения символов. Они не вызывают эмоциональных переживаний и осмыслений. Содержание символов сводится к чему-то хорошо знакомому, интерпретации заменяются стереотипами и штампами, а их внешняя форма становится ограничителем, который не позволяет выйти за пределы представленного в ней предметного содержания. Символ становится для человека таким предметным образом, который жестко определяет формы и способы проявления активности субъекта и субъект-субъектных отношений.

Вторая линия аномального развития представляет собой *редукцию символа к Я субъекта*. В этом случае символ не становится символом отношений Я и Другого, Я и Ты, а выражает лишь собственную смысловую позицию субъекта без учета позиции Другого. Данное отклонение приводит к чрезмерному субъективизму в понимании символической реальности, а СФС не становится «разделенной на двоих» функцией. Символические смыслы не поддаются рефлексии (так как для этого требуется учесть отношение другого субъекта), а их интерпретации жестко привязаны к удовлетворению собственных эгоцентрических потребностей (например, витальных). По сути, патология СФС в данном случае – это отсутствие в сознании реальности Другого, отличной от реальности собственного Я. Другой так и остается предметом собственных потребностей или деятельностей, не обладающим собственной субъектностью.

Рассмотрим, как проявляются указанные линии нормального и аномального развития СФС, на примерах четырех эмпирических исследований, выполненных нами или под нашим руководством в рамках курсовых, дипломных, магистерской работы и диссертационного исследования.

Исследование динамики анимистического отношения к объектам у детей

Данное исследование посвящено изучению возрастной динамики анимистического отношения к объектам у детей в возрасте 4/5–8/9 лет (курсовое исследование О. П. Козодой, выполненное под нашим руководством [53]). Под анимизмом (или аниматизмом) в детской психологии традиционно понимается отношение к неживым или неодушевленным объектам, как к живым или одушевленным [75, 132, 153]. Объект при этом наделяется субъектными свойствами. Например, «солнышко может выглянуть из-за тучки и улыбнуться». Важно, что и свое взаимодействие с неживыми объектами в случае анимистического отношения ребенок строит, как с живыми субъектами. Так, он может позвать солнышко, поговорить с деревом и т. п. По сути, в случае анимистического отношения к объекту он превращается для ребенка в символ, выражающий некоторое субъектное к нему отношение (солнце может быть «добрым», а стол, о который ударился ребенок, «плохим» или «злым»). Окружающая предметная действительность в сознании ребенка одушевляется и оживает. По данным ряда эмпирических исследований анимистическое отношение к неживым объектам начинает проявляться к 2 годам и пропадает к 5–6 [75, 132, 153].

Анимизм традиционно рассматривался как атрибут незрелого детского мышления, исчезающий по мере развития ребенка, когда отражение окружающей действительности становится более адекватным. В этом смысле, безусловно, данный феномен связан с процессами социализации [30, 88, 132]. Вероятно, и появление, и исчезновение анимистического отношения сопряжено с культурным влиянием взрослого на развитие ребенка. Однако остается не совсем понятным, с чем именно связано его появление и какую роль оно играет в развитии ребенка. Кроме того, не ставился вопрос о том, как отражается исчезновение анимизма на отношении к живым субъектам. Не происходит ли перехлест в противоположную сторону, когда живые люди начинают восприниматься как неживые объекты?

Эти вопросы, на наш взгляд, могут быть осмыслены с позиции анализа развития СФС. Феномен анимизма можно объяснить недифференцированностью в сознании ребенка предметной и субъектной

реальностей, свойств неживых объектов и субъектных характеристик (намерений, целей, желаний, замыслов, отношений и др.). Детский анимизм представляет собой попытку непосредственного совмещения указанных реальностей, в терминологии Д. Б. Эльконина «мира людей» и «мира вещей» [147]. Дифференциация субъектной реальности и реальности неодушевленных предметов, происходящая предположительно к началу младшего школьного возраста, позволяет выстраивать отношения между ними и дифференцировать смысловое содержание и внешнее предметное выражение символов (что, кроме всего прочего, находит выражение в умении ребенка выстраивать свою деятельность в соответствии со смыслом отношений, т. е. символическим смыслом¹).

Для проверки этой гипотезы было проведено эмпирическое исследование с детьми двух возрастных групп – 4/5 и 8/9 лет. Нам необходимо было определить способность детей дифференцировать в своих описаниях свойства и характеристики живого, субъектного, обладающего активным началом, и неживого, объектного, не обладающего встречной активностью. Для этого мы разработали эксперимент, дополненный вопросами интервью и поэтапной помощью.

Методика состояла из нескольких заданий. Первое задание предполагало свободное описание детьми серии картинок, изображающих одушевленные объекты, наделенные субъектными характеристиками (младенец, мальчик), и неодушевленные объекты (облако, часы), а также объекты, обладающие смешанными характеристиками (живые объекты, не обладающие свойствами субъекта, – кролик, голубь; неодушевленные объекты с атрибутами субъекта – автомобиль из мультфильма с определенным выражением «лица», часы с «улыбкой»; неодушевленные модели субъекта – кукла, скульптура мужчины). Использование в качестве стимульного материала изображений объектов со смешанными характеристиками было необходимо для определения четкости их дифференциации детьми. Второе задание предполагало деление детьми картинок на две группы по критериям живое/неживое и субъектное/объектное. Важно, что эти критерии дети должны были вычленивать самостоятельно, опираясь на собственное понимание содержания изображений. Выполнение заданий включало также оказание стимулирующей и организующей помощи для определения возможностей понимания ребенком критериев группировки изображений.

¹ Сравните с исследованием Л. С. Выготского динамических смысловых систем, Н. И. Непомнящей – смысловой регуляции деятельности, А. В. Запорожцем – произвольной регуляции движений, С. Г. Якобсоном – моральной регуляции поведения и др., описанными в разделе 2.

На первом этапе инструкция предполагала выяснение ответов на следующие вопросы, сопряженные со структурой СФС:

1) Расскажи, что ты видишь на картинке. Можешь рассказать подробнее, какой (-ая, -ое) он (она, оно)? (антиномичность и интерпретация символа);

2) Как ты думаешь, он (она, оно) может что-нибудь делать или нет? Что именно? (построение замысла);

3) То, что здесь нарисовано, напоминает тебе что-нибудь или кого-нибудь? Чем напоминает или чем они похожи? Что у них общего? (преобразование формы символа).

В рамках ответов на каждый из вопросов, если ребенок затруднялся или не хотел отвечать, оказывалась стимулирующая помощь типа: «Посмотри внимательнее!», «Подумай!», «А все-таки!» и т. п. Также задавались уточняющие вопросы.

На втором этапе задание выполнялось в несколько шагов, включающих оказание помощи ребенку. Инструкция звучала следующим образом:

1) «Разложи эти картинки на две группы, что к чему подходит». После выполнения: «Почему ты так положил? Чем картинки в этих группах различаются?»

2) «Можешь ли ты разложить иначе? Сделай другие две группы...»

3) В случае, если ребенок не выполнял задание или раскладывал картинки не по критериям живое/неживое или субъектное содержание/объектное содержание, экспериментатор сам начинал группировку: «Вот смотри! Сюда я положу младенца, мальчика, куклу, скульптуру! Как ты думаешь, почему я их положил вместе?.. (дождаться ответа) А какие картинки попадут в другую группу?.. Почему?»

4) Далее по аналогии образуется группа «живое» – младенец, мальчик, кролик, голубь – и задаются аналогичные вопросы.

После проводился качественный и количественный анализ полученных эмпирических данных. При количественной обработке данных подсчитывалось количество различных вариантов ответов в каждой возрастной группе детей (9 детей 4/5 лет и 10 – 8/9 лет). Таким образом, общее количество проб, подвергшихся количественной обработке, составило 190–90 в первой группе и 100 во второй.

Для выявления особенностей и различий в выполнении эксперимента в двух возрастных группах мы рассматривали четкость дифференциации содержания изображений по свойствам субъектного/объектного и живого («одушевленного»)/неживого. Четкость такой дифференциации определялась по следующим критериям:

1) «ошибки» в описаниях однозначных изображений (мальчик, часы обычные, облако, ребенок), проявляющиеся в приписывании субъектам объектных характеристик или наоборот;

2) «ошибки» в описаниях промежуточных изображений (грузовик с улыбкой, скульптура, кукла, кролик, голубь);

3) самостоятельное раскладывание картинок по критериям субъектного/объектного и живого/неживого.

При анализе полученных эмпирических данных учитывалось использование детьми помощи экспериментатора, а также характер и уровень оказываемой помощи:

1) проявления «спонтанного» анимизма, который корригируется при оказании помощи;

2) осознанность критериев дифференциации по субъектному/объектному содержанию и живому/неживому содержанию. Четкость различия: ребенок сам делит на группы, но совершает отдельные ошибки. С помощью экспериментатора их исправляет. Противоположностью является четкое осознание и умение вербализовать критерии дифференциации.

Нечеткость осознания может выражаться, например, в том, что испытуемый называет действующих лиц (субъектов) «живое», а в действительности делит по критерию «может/не может действовать». Нечеткость осознания различий также может проявляться в «эмоциональном» понимании критериев различия картинок, когда эмоциональная составляющая превалирует над другими;

3) вычленение признаков субъектного/объектного содержания и живого/неживого при раскладывании картинок на группы с помощью экспериментатора, иными словами, когда экспериментатор сам производит деление на группы.

Данное исследование позволило выявить следующие особенности анимистического отношения к объектам у детей в **возрасте 4/5 лет**.

При описании изображений, имеющих однозначное содержание, таких как мальчик, часы, облако, младенец, дети четко дифференцируют их по критерию живое/неживое. Процент ошибок в описаниях однозначных изображений по критерию живое/неживое равен нулю. Но подобной ситуации не наблюдается при описании однозначных изображений по критерию субъект/объектных свойств. Здесь процент ошибок составил 22 %. Например, при описании картинки с изображением мальчика девочка Катя (5 лет) не дифференцирует внешние характеристики объекта и его субъектные проявления¹: *«Вот у нас такая картинка. – Мальчик. – Расскажи о нем. – У мальчика ручки, носик, глазки... ушки. – Скажи, а он что-нибудь делает? – Да. – А что? – Стоит... смотрит... – Может, еще что-то? – Маечка... пальчики... шея. – Может,*

¹ Здесь и далее высказывания экспериментатора выделены курсивом, а высказывания ребенка обычным шрифтом.

он на кого-то похож? – Угу. – Кого? – На человечка. – Чем похож? – У человечка есть руки, волосики, ушки, глазики». Другой пример отсутствия такой дифференциации мы находим в описаниях мальчика Вани (4 года), когда объект наделяется волей, т. е. свойствами субъекта (рис. «облако»): «Тут белое облако. Оно может как будто двигаться. На нем может быть солнышко вот тут [указывает на картинке за облако]. – Скажи, оно на что-то похоже? – Да. Оно может сделать кого-нибудь. Он кого-то делает так ... туман. Он плывет. И он кого угодно может сделать. Он плывет, когда он медленно плывет. А иногда он стоит».

Для сравнения приведем примеры «правильных» ответов с четкой дифференциацией предметного и субъектного компонентов изображений. Денис (4 года) описывает картинку с изображением мальчика: «Давай следующую картинку посмотрим. – Мальчик. – Немножко расскажи... – Руки есть. Ногтики недлинные. Локоть тут виден, а тут нет. Голова и волосики. А еще он похож на меня. – Чем вы похожи? – У меня тоже короткие волосики. – А еще чем? – У меня такие же ушки. – Мальчик может что-нибудь делать или не может? – Может. Ходить может. Прыгать, если захочет. – Что еще? – Не знаю. – Чем еще он может заняться? – Раскрашивать». Другой пример. Ульяна (4 года) четко разделяет субъект/объектное содержание изображения (рис. «часы»): «Часики. – Расскажи еще про них. – Часики время показывают. – Что еще они делают? – Тиктакают. – Еще что-нибудь делают? Или больше ничего? – Они на круг похожи. – Может еще на что-нибудь? – На мячик».

При описании изображений с неоднозначным содержанием, таких как автомобиль из мультика с определенным выражением «лица», часы с улыбкой, кукла, скульптура, голубь, кролик, у детей наблюдается нечеткость дифференциации как по критерию живое/неживое, так и по критерию субъект/объектного содержания. Процент ошибок в описании промежуточных изображений по критерию живое/неживое составил 19 %. Процент ошибок в описании промежуточных изображений по критерию субъект/объектного содержания составил 43 %.

Например, мальчик Дима (4 года) следующим образом описывает изображение куклы: «Что тут нарисовано? – Девочка. – Расскажи, какая она? – (Молчит). – Опиши немножко картинку, ты говоришь, что это девочка, что еще можно сказать? – Штанишки... туфельки... рукава... – Что еще про нее можно сказать? – Маечка. – А она что-нибудь делает? – Да. – Расскажи что. – Ходит. – А еще что? ...скажи, она самостоятельно ходит или ей кто-то помогает? – Сама. – Скажи, а на кого она похожа? – На куклу. – А чем они похожи? – Похожи руки... и глазки похожи. – Может, она еще что-то напоминает? – Угу. – Что? – Девочку. – С девочкой чем они похожи? – Волосы... туфельки». Другой пример в ответах де-

вочки Лены (4 года), которая так описывала изображение скульптуры: «Это человек. – Какой он? – Он похож на другого человека. – Чем они похожи? – У другого человека есть голова и у этого тоже. – А он что-нибудь может делать или ничего не может делать? – Он может делать, если он настоящий, ходить, есть, спать. – Как еще его можно описать? – Он играть может». Данный пример иллюстрирует ошибочность представления об «одушевленности» объекта, а также демонстрирует приписывание ему субъектных свойств.

Приведем примеры ответов с четкой дифференциацией субъектного и объектного, а также живого и неживого. Денис (4 года) описывает часы: «Что тут нарисовано? – Точки, цифры... – Что еще? – Эти точки, точки... – Что нарисовано? – Часы. – А на что похожи? Что напоминают? – На мяч. – Чем? – Ну на часы похож мяч. Круглый такой. На солнце похож. – А чем? – Потому что это часы, а солнце желтое такое. – Могут они что-нибудь делать или ничего не могут делать? – Могут тик-так. – А еще что? – И звонить. – А еще что-нибудь могут? – Могут. Стрелки показывают, сколько времени». Описание голубя в ответе Ульяны (4 года): «Что это у нас нарисовано? – Голубь. – Какой он? – Он живой. Он может летать. – Что еще? – Ходить, сидеть. Стоит. – Кого-то напоминает? На что-нибудь похож? – На птицы другие похож. – Чем он с другими птицами похож? – У голубя есть крылья, и у остальных есть крылья. Голова есть, и у остальных тоже есть. Туловище, и у остальных есть. Крылья есть, и у остальных есть крылья. Они то же самое могут делать, то же что и голубь».

При выполнении детьми второй части задания выявились следующие тенденции. Самостоятельно разложить картинки на группы по критерию живое/неживое смогли только двое детей из 9, что составляет 22 % от группы. При этом в одном из случаев была допущена ошибка. При оказании помощи экспериментатора смогли выделить данные категории еще двое детей. Оказанная помощь состояла в том, что экспериментатор сам разложил картинки по заданному критерию. Тогда с учетом помощи экспериментатора количество детей, выполнивших задание, составило 44 %.

Например, девочка Катя (5 лет) с помощью экспериментатора смогла выделить группу по критерию живое/неживое, но выделить группу по критерию субъектное/объектное содержание не смогла: «Я сейчас разложу картинки, а ты раздели их на две группы. Что к чему подходит (экспериментатор делает пары). Так, первая группа у тебя какая? – Человечки. – А остальные? Другая группа? – Еще голубь и зайчик. – А куда их положить? – Сюда (первая группа «человечки»: голубь, кролик, кукла, мальчик, ребенок, скульптура). – А вторую группу как

назовешь? – Не знаю, как назову. – *А еще какую-нибудь группу можно сделать? По-другому можно как-то разделить?* – Не знаю. – *Хорошо, давай я попробую сделать другие группы (по критерию субъект/объектные). Как думаешь, почему я так разделила?* – Не знаю. – *А если внимательней посмотреть?* – Не знаю... как будто бы они сидят...».

Самостоятельно разложить картинки по критерию субъектного/объектного содержания детям не удалось. Помощь экспериментатора в данном случае оказалась неэффективной, дети не могли дифференцировать даже готовые группы. Таким образом, процент выполнения задания в данном случае равен нулю.

Обобщая полученные данные, можно сделать следующие выводы. Дети 4/5 лет нечетко дифференцируют живое и неживое, субъектное и объектное содержание объектов. В большинстве случаев они не дифференцируют внешние детали объекта и его субъектные проявления. В описаниях изображений преобладает смешение одушевленных и неодушевленных характеристик. Оказание помощи в случаях дифференциации по критерию живое/неживое и субъектное/объектное содержание не эффективно.

В отношении особенностей анимистического отношения к объектам у детей в **возрасте 8/9 лет** удалось обнаружить следующее.

При описании изображений, имеющих однозначное содержание, таких как мальчик, часы обычные, облако, ребенок, дети четко дифференцируют их по критерию живое/неживое. Ошибки в описаниях однозначных изображений по критерию живое/неживое отсутствуют. При описании однозначных изображений по критерию субъект/объектных свойств отмечается низкий процент ошибочных описаний, он составил 7,5 %. «Ошибки» проявлялись в основном в наделении субъекта чертами объекта или, наоборот, наделении объекта чертами субъекта. Например, в описании изображения младенца Сережа (8 лет) говорит: «Малыш. Маленький, он тут улыбается, еще, наверное, не умеет ходить. – *Он может что-нибудь делать?* – Да. Плакать. Он похож немножко на куклу. – *Почему?* – Бывают куклы маленькие, он такой маленький». Другой пример, Алена (8 лет): «Это облако. Оно белое. Оно мне напоминает медведя. – *Почему?* – Ну... как будто он спит. А еще он мне напоминает норку... тоже медведя. – *Он может что-нибудь делать?* – Оно тут движется медленно».

Приведем примеры «правильных» ответов, составивших большинство в данной возрастной группе. Владик (8 лет) следующим образом описывает мальчика на картинке: «Это человек. Он может слушать. У него есть кожа, глаза, нос, руки, ноги... волосы. Одежда. И все. – *На кого похож?* – Он похож на ребенка. Когда он вырастет, он будет похож на взрослого человека. – *Что он может делать?* – Он

может двигать руками. Слушать. Глазами моргать. Носом дышать. Ртом говорить, ногами двигать. Одежду одевать. – *Похож на ребенка, а потом будет на взрослого?* – Да. Когда вырастает. – *А почему на взрослого?* – Потому что, когда он вырастает, он уже не маленький, а взрослый по возрасту». Другой пример, Света (9 лет): «Часики. Они круглые по форме. Есть стрелки. Одна показывает часы, другая минуты, третья секунды. Они ничего не могут делать. На них есть цифры, когда какой час. – *На что они похожи?* – На круг. Еще на то, что первым мы смотрели, там тоже такое же, похож». Как видно из этих примеров, дети имеют четкое представление о живом/неживом и субъект/объектном содержании изображений.

При описании изображений с неоднозначным содержанием, таких как автомобиль из мультика с определенным выражением «лица», часы с улыбкой, кукла, скульптура, голубь, кролик, у детей наблюдается более четкая дифференциация содержания изображений как по критерию живое/неживое, так и по субъект/объектное содержание по сравнению с детьми 4/5 лет. Ошибки в описании промежуточных изображений по критерию живое/неживое составили 6,7 %, в описании промежуточных изображений по критерию субъект/объектное содержание – 23,3 %.

Например, Вика (8 лет) так описывает изображение куклы: «Девочка. Она идет. – *Что еще она может делать?* – Она просто идет. Похожа на куклу Барби. – *Почему?* – Потому что... не знаю...». Она же описывает грузовик: «Это машина с мультика “Тачки”. У него есть рот, глаза, это уши типа. Он сам ездит, без человека. Он может разговаривать. На грузовик похож. – *Как ты определила?* – Потому что большой, еще на... это... пожарную. Красная». Но в то же время она дает и правильные ответы: «Часы. Они улыбаются. И глазки. Они ходят. В переносном смысле. Напоминают солнце. – *Расскажи, почему?* – Потому что оно желтое». В данном примере девочка демонстрирует способность к четкой дифференциации по критерию субъект/объектное содержание.

Другой пример четкой дифференциации признаков. Света (9 лет) рассказывает о скульптуре: «Статуя. Это человек. Только из камня сделанный. У него есть уши, глаза, нос, рот. На него одет плащ, майка. Он может только стоять. Он не может двигаться, потому что он статуя. – *Хорошо*».

При выполнении детьми второй части задания выявились следующие тенденции. Самостоятельно разложить картинки по критерию живое/неживое смогли 9 детей из 10, что составляет 90 % от группы. Но в 3 случаях (30 %) были допущены ошибки. При оказании помощи экспериментатором с заданием справились все дети. Помощь состояла либо в том, что экспериментатор сам раскладывал картинки по

заданному критерию и дети самостоятельно их выделяли, либо в том, что им задавали наводящие вопросы, помогающие осознать и применить критерии дифференциации.

Самостоятельно разложить картинки по критерию субъектного/объектного содержания смогли 3 ребенка из 10 (30 % от группы). В одном случае была допущена ошибка. При оказании помощи экспериментатором с заданием справились еще четверо детей, т. е. процент выполнивших задание составил 70 %. В данном случае помощь экспериментатора также состояла в том, что он сам раскладывал картинки по заданному критерию, и это позволило детям сразу же догадаться о нем.

Например, Вика (8 лет) при помощи экспериментатора сразу обнаружила критерий деления на группы: «(следует помочь экспериментатора, деление по критерию живое/неживое) – А! Я знаю, потому что оно живое, а те предметы неживые!» Другой пример, Алена (9 лет): «(следует помочь экспериментатора, деление по критерию субъектное/объектное содержание) – Куклу, потому что похожа на человека. Часики, потому что на лицо человека, это (статуя), потому что он похож... ну... потому что... это изображение человека, сделанного из камня, а это потому что похож на человека, а эти... потому что... облачко, потому что оно природа тоже, она просто не живая. Часы, потому что они ходят стрелками и кажется, что они живые».

Анализ данных позволил выявить у детей анимистические сравнения, когда неживые объекты одушевляются и наделяются качествами человека, субъекта, через «параллельный» образ в процессе сравнения. Например, девочка Маша (9 лет) сравнивает грузовик со слонем: «Это машина. Она игрушечная. Красного цвета. – *Что еще? Что напоминает?* – Она напоминает настоящую машину. Тоже колеса... – *А еще что?* – Слона. – *Почему?* – Ну, что он большой, у него есть тоже глаза, его фары... не фары... а... уши такие большие. – *Делает что-нибудь эта машинка?* – Ездит. – *Самостоятельно?* – С помощью чьего-нибудь управления».

Обобщая данные, можно сделать следующие выводы. Дети 8/9 лет различают субъектное и объектное, живое и неживое содержание изображений. Однако эти различия не рефлексируются самими детьми. Поэтому критерии недостаточно четкие, и наблюдается невысокий процент ошибок. Во многих случаях дифференциация на субъектное и объектное содержание картинок требует помощи взрослого. Однако с помощью экспериментатора ребенок с легкостью устраняет сделанные ошибки. Также нечеткость осознания выражается в неверном назывании категорий, когда признаки, по которым они выделяются, не соответствуют названию категории.

Таким образом, исследование показало, что существует возрастная динамика анимистического отношения к объектам у детей 4/5 и

8/9-летнего возраста. Дети 4/5 лет еще нечетко дифференцируют живое и неживое, субъектное и объектное содержание объектов. В сравнении с ними дети 8/9 лет хорошо различают субъектное и объектное, живое и неживое. Однако критерии различий недостаточно четкие как в первой возрастной группе, так и во второй. Поэтому возникают ошибки при выполнении заданий. В большинстве случаев дети 4/5 лет не дифференцируют внешние предметные свойства или элементы объекта и его субъектные проявления. Описания представляют собой смешение характеристик объектного и субъектного содержания, одушевленных и неодушевленных характеристик в одном и том же изображении. У детей 8/9 лет такого смешения либо не наблюдалось, либо оно легко корригировалось помощью экспериментатора.

Соотнося полученные данные эмпирического исследования с развитием СФС, можно утверждать, что оно, как предполагалось, происходит в направлении от диффузного смешения в сознании внешней предметной формы и внутреннего смыслового содержания символической реальности к их дифференциации. Безусловно, конкретная наполненность символической реальности будет различной в разных возрастах, однако логика развития, как нам представляется, остается тождественной. Это подтверждается в том числе данными трех описанных далее исследований.

Исследование процессов построения замысла подростками в норме и с легкой интеллектуальной недостаточностью

Разведение в сознании идеального содержания символа и его предметности, вещиности является условием, позволяющим субъекту порождать новую предметность, новые замыслы в соответствии с идеальными требованиями. Онтогенез символотворчества и продуктивной деятельности так же, как онтогенез анимистического отношения к объектам, представляет собой движение, подобное описанному Л. С. Выготским, Ж. Пиаже, Дж. Брунером и др. в отношении формирования высших форм поведения и состоящее в разведении смыслового и чувственного содержания символа, а также развития способности субъекта к опосредованию символизируемым идеальным содержанием собственной деятельности [17, 30, 88]. Данное умозаключение опирается на материалы нашего эмпирического исследования развития продуктивных действий (в частности, особенностей построения замысла в соответствии с социальными требованиями) у подростков (12–17 лет, $n = 195$) как в норме, так и с легкой интеллектуальной недостаточностью [92, 93, 115].

Мы не будем здесь полностью излагать его методику и результаты, ограничимся лишь примером выполнения подростками одного из заданий использованной методики для иллюстрации указанной закономерности. Подросткам предлагалось придумать (назвать) и отобразить на специальном бланке какой-либо предмет, который они впоследствии смогли бы сложить из кубиков Кооса. Детям следовало вычленить исходные элементы изображения (раскрашенные грани кубиков) и на их основе построить целостный образ, наполненный некоторым идеальным содержанием. Последнее не было жестко определено, что создавало «поле» для проявления свободы в порождении замысла, на что мы хотим обратить особое внимание. Данная экспериментальная ситуация моделирует символическую деятельность. «Символ вводится в тех ситуациях, когда ориентировочная деятельность затруднена, непонятна (ребенок испытывает недостаток средств, не владеет способами решения. – А. П.). В этом случае на данную реальность накладывается реальность символическая, которая ее замещает и в которой ориентировка также замещает ориентировку в исследуемой реальности... По мере исследования познаваемой реальности символическое отражение переходит в различные формы модельного, схематического отражения или “сворачивается” в знак. Таким образом... знаковое отражение есть вырожденная форма символического отражения» [25, с. 20].

Важно, что содержание замыслов у подростков разных возрастных групп (12/13, 14/15 и 16/17 лет) было различным по наполненности образов идеальным содержанием. Образы-замыслы младших подростков отличались конкретностью и «буквальностью», т. е. изображения, как правило, максимально точно соответствовали изображаемому (чаще конкретному предмету или знаку). Дети предлагали такие изображения, как «домик», «елочка», «дорожный знак», «ковер», «шахматная доска» и т. п. В замыслах подростков 14/15 лет присутствовало достраивание ограниченных в своих изобразительных возможностях рисунков идеальным содержанием. Придуманые образы скорее «намекали» на то, что они отображают. В частности, создавались такие образы, как «лицо», «цветочек», «лягушка», «человек», «стул-кровать», «вилка», «лошадь» и пр. Наконец, старшие подростки прибегали к «работе» с самим идеальным содержанием, лишь косвенно связанным с конкретным изображением: «Три моста», «Пирамида и стена другого здания», «Лестница вверх и вниз», «Крыша дома сверху», «Светофор», «Две параллельные черные линии» и т. п. Безусловно, сами по себе создаваемые подростками образы еще не являются символами в точном смысле слова. Однако здесь обнаруживаются, во-первых, возрастная динамика, проявляющая себя в сознательном разведении предметно-практического чувственного опыта и отображаемого им

идеального содержания, и, во-вторых, изменения того, что позволяет усвоить инструкцию неопределенного содержания¹ (при этом требования инструкции преимущественно накладывались на сам образ, но практически не ограничивали его идеального содержания, что отражает модель символа как внешне простой и внутренне пустой идеальной формы) и на его основе создавать разнообразные образы-замыслы. Иными словами, активность, участие самого субъекта заключались в обнаружении себя (своих действий) в логике идеального содержания символа и подчинении собственных действий данной логике.

Следовательно, если понимать продуктивную деятельность как творческую активность, то она представляет собой акт воссоздания символического смысла в процессе его воплощения (материализации). Символ служит источником разнообразия и единства чувственно-практического опыта и активности субъекта. В данном контексте мы хотим отметить, что единство символического смысла и его внешнего предметно-деятельностного выражения достигается через «снятие» внешней формы символа, ее самоотрицание. Только в этом случае символ (как и знак) полностью выполняет свою функцию [146]. Всецело знак и символ раскрывают себя «умирая». Даже при завязывании «узлов на память» фиксация на самом по себе узелке, превращение его в самоценность уводит нас от содержания, которое он обозначает. Б. Д. Эльконин обращает наше внимание на то, что использование знаково-символических средств сопровождается некоторым внутренним усилием, а не осуществляется автоматически [146]. Аналогично предметное содержание символа должно «уйти на задний план», чтобы высветить его смысл.

В исследовании также были выявлены особенности построения замысла у подростков с задержкой психического развития и умственной отсталостью. Образ-замысел конечного продукта деятельности даже у старших подростков с задержкой психического развития, как правило, отличался «буквальностью» отображения действительности, отсутствием «глубины», смыслового измерения. Они не могли додумать в изображении то, чего непосредственно не видно (например, любое изображение называли просто «узор»). Умственно отсталые подростки, как правило, не справлялись с заданием во внутреннем плане, а составляли изображение во внешнем плане, оперируя предложенными элементами (кубиками). Умственно отсталые подростки, даже сложив из кубиков какой-либо узор, не могли придумать название, что также

¹ Инструкция звучала следующим образом: «Придумай какой-нибудь предмет, изображение которого ты смог(-ла) бы выложить из этих кубиков (указать на кубики) на таком (показать бланк) квадрате. При этом ты должен (-на) будешь использовать все 4 (9) кубика».

указывает на трудности вычленения смыслового содержания образа. В данном исследовании была выявлена типичная для подростков с легкой интеллектуальной недостаточностью повторяемость, «штампованность» и статичность замыслов, что указывает на возможные ограничения продуктивности и символотворчества у данной категории испытуемых.

В описанном исследовании предъявление инструкции выступает как акт трансляции подростку *позиции* – позиции как способа видения или действия, а не четко сформулированного правила [93, 114] – Другого (экспериментатора), которая должна быть соотнесена с собственным опытом и пониманием ситуации и стать основанием для построения собственного замысла. Следует заметить, что в данном случае речь идет именно о позиции, поскольку она жестко не регламентирует деятельность и не задает ее конкретную направленность. Подросток в процессе символотворчества, в процессе порождения замысла осваивает и осмысляет эту позицию, т. е. делает ее своей. Поскольку объективно отсутствуют психологические средства, позволяющие зафиксировать общую цель задания в силу ее неопределенности, мы допускаем, что содержание транслируемой экспериментатором позиции не может проявиться для испытуемого иначе, как через построение им конкретного замысла, материализующего, «заземляющего» идеальную форму. При построении замысла элементы предметной ситуации должны обрести для субъекта не «буквальный» операциональный, а символический смысл.

Таково положение вещей и в большинстве реальных жизненных ситуаций. Например, чтобы «прочитать» смысл получаемого подарка (как символа личного отношения) или привнести самим смысл в даримое, важно понять не то, что есть эта вещь сама по себе, а символизированное ею содержание и выражаемое через нее отношение, которые чаще всего нельзя облечь в строгие понятийные определения.

Результаты описанного исследования позволяют подойти к проблеме развития сознания ребенка не только как процесса освоения четко определенных образцов поведения и мышления (понятий), но и как процесса дифференциации и воссоздания единства смыслового содержания в многообразии его выражения в чувственно-практическом опыте.

В рамках представленной логики деятельностная трактовка символа как предмета позволяет рассматривать его как материализованный замысел, т. е. смысл, воплощенный в чувственно-практическом опыте. Символ, таким образом, выступает как продукт деятельностного воплощения отношения субъекта, как результат продуктивной деятельности, с одной стороны, и как условие построения замысла – с другой.

количественном выражении, т. е. при трудностях дифференциации смысла и внешней формы символа (случаи фиксации на внешних формальных описаниях) одновременно наблюдались трудности вычленения и понимания символического смысла, соотнесения его с контекстом ситуации, перевода в иную символическую форму и интерпретации. Это подтверждает высказанное нами положение о том, что процесс дифференциации внешней формы символа от его внутреннего содержания есть центральная характеристика и условие развития СФС. (Примеры ответов приведены в прил. 7.)

Во - в т о р ы х, в исследовании была обнаружена возрастная динамика развития СФС у нормально развивающихся подростков. Высокий уровень дифференциации наблюдался у 14/15-летних подростков. Подростки 12/13 лет испытывали значительные трудности различения смыслового содержания и внешней стороны притчи (достоверность различий между группами на уровне $p < 0,01$ по H -критерию Крускала – Уоллиса). Для этого им требовалась помощь экспериментатора. В среднем в группе 12/13-летних подростков не было случаев самостоятельного выполнения заданий, 13 % различали смысловую наполненность и формальную стороны притчи, вычленяли ее смысл (конечно, далеко не всегда адекватно), интерпретировали его, могли соотнести с иными аналогичными по смыслу ситуациями благодаря оказанию стимулирующей помощи, 13 % – благодаря организующей помощи и 74 % – благодаря обучающей помощи.

Помимо этого необходимо отметить специфику интерпретаций притч в этой возрастной группе. Детям была свойственна стереотипия и нормативность в объяснении смысла историй. Например, в «Притче о двух волках» для испытуемых принципиальным являлся вопрос соотношения добра и зла («добро всегда побеждает зло» – 93 % испытуемых). Далее испытуемые, как правило, не могли соотнести содержание притч с отношениями и действиями субъекта, т. е. до конца не понимали, на какой аспект жизнедеятельности и отношений субъекта указывает притча и, как следствие, не могли адекватно перенести ее содержание на конкретные жизненные ситуации. Содержание притчи оказывалось существующим как бы автономно от самого субъекта, которому оно адресовано. Например, 12-летняя Ксения при объяснении «Притчи про двух волков» отвечает следующим образом.

Э к с п е р и м е н т а т о р : «Расскажи мне, о чем эта история, какая здесь главная мысль?» И с п ы т у е м ы й : «Ну, тут говорится про то, как один индеец рассказывает внуку историю. Про то, что побеждает волк, которого ты кормишь. То есть побеждает тот волк, который побеждает добро. Тот, что зло представляет, он бы даже не стал к человеку идти». Э.: «А давай вместе подумаем, какая главная мысль этой истории. Вот люди же волков не кормят?» И.: «Не кормят». Э.: «Так что

тут про волков написано такое? Давай, еще раз почитаем». **И.**: «Прочитала». **Э.**: «И что самое важное в этой истории?» **И.**: «Добро и зло».

Особый интерес представляют результаты, полученные нами при выполнении задания, в котором предлагалось с помощью рисунков передать содержание притчи. 20 % испытуемых отказывались выполнять задание, мотивируя это тем, что они «не умеют рисовать» или «не могут это нарисовать». Тем не менее после того как испытуемые выполняли задание, важны были не столько сами рисунки, сколько пояснения, которые они давали к ним. У подростков в этом возрасте закономерной явилась попытка представить символ посредством метафоры. Если подростки с задержкой психического развития изображали внешнюю сторону описываемой в притче ситуации буквально, то нормально развивающиеся подростки 12/13 лет иногда принимали попытку перевода символической ситуации в аналогичный метафорический образ (такие образы существенно чаще встречались у подростков 14/15 лет). Например, изображение человечка, выбирающего между ангелом и бесом («Притча о двух волках»). Однако у большинства испытуемых проявлялась ориентация на описание символов по формальным признакам: в притче «Теневая сторона солнца» большая часть испытуемых ориентировалась на изображение разницы между зимой и летом, не понимая без последующей помощи экспериментатора основной смысл символической ситуации.

В группе 14/15-летних подростков 13 % испытуемых самостоятельно дифференцировали внешнюю сторону и смысловое содержание притч, вычленили основной их смысл и соотносили с контекстом, могли их интерпретировать, соотносить с аналогичными по смыслу конкретными ситуациями, 40 % – выполняли задания при оказании стимулирующей помощи, 40 % – организующей и 7 % – обучающей. Кроме того, в отличие от младших подростков они соотносили содержание притч с действиями и отношениями самого субъекта, к которому последние обращены, в частности с собственными. Понимание смысла притч оказывалось более глубоким и адекватным (см. примеры в прил. 7), ведь антиномия символа, которая замечалась старшими подростками, «вытаскивает» нас в измерение субъекта, показывает, что что-то зависит от нас самих, а может быть, даже раскрывает, «что именно».

Например, при пояснении смысла притчи «Теневая сторона солнца» испытуемая Наташа (14 лет) говорит: «Отличная история. Это факт. Что имеем – не храним, потерявши, плачем. Это действительно так. Это как с моим молодым человеком: чем меньше я его вижу, тем больше мне хочется его видеть. Надоедает однообразие. Вот солнышко каждый день светит – ну и хорошо, пусть светит. А вот как оно пропадет, становится плохо. Ну, где оно, ну как оно там, начинаешь волноваться. Когда видишь каждый день одного и того же человека, ты к нему привыкаешь,

как бы все остановится однообразно». Помимо этого в большинстве случаев испытуемые данной возрастной группы могли передать основной смысл притчи при помощи рисунка, т. е. осуществить преобразование символической формы.

Таким образом, при переходе от младшего к старшему подростковому возрасту мы наблюдаем очевидную динамику СФС, проявляющуюся в развитии умения различать смысловую наполненность и внешнюю форму символа и, в связи с этим, в формировании ее структуры.

В-третьих, в исследовании были обнаружены особенности работы СФС у подростков с задержкой психического развития. Подростки данной категории обеих возрастных групп не справлялись с заданием даже с помощью экспериментатора. При помощи используемой методики не удалось выявить достоверных различий между двумя возрастными группами, а помощь, оказываемая подросткам в запланированном объеме, была неэффективна. Они не могли вычленить смысловое содержание притч и сводили их к представленной в них внешней стороне событий. Приведем пример.

Коля, 14 лет. Экспериментатор: «Расскажи, о чем эта история (притча «Теневая сторона солнца». – А. П.)». Испытуемый: «Про то, что летом светит солнце»... Э.: «А что здесь самое главное?» И.: «То, что летом солнце». (Более подробно примеры приведены в прил. 7).

У многих испытуемых интерпретации притч подменялись нормативными представлениями. Например, Света (13 лет) при объяснении смысла той же притчи отвечает: «...надо ценить *солнце* и в жару, и в холод».

Аналогично в рисунках и комментариях к ним подростков с задержкой психического развития отражена лишь внешняя сторона описываемых в притчах ситуаций. Предложение придумать аналогичную по смыслу ситуацию либо встречалось отказом, либо описанием ситуации, имеющей некоторое внешнее сходство с описываемой в притче (например: «У бабушки в деревне живут волки»).

Таким образом, у подростков с задержкой психического развития наблюдается феномен редукции символа к его внешней форме, исключаяющий работу с его смысловым содержанием и препятствующий деятельности структурных компонентов СФС.

Исследование переживания произведений искусства школьниками, воспитывающимися в семье и детском доме

Данное эмпирическое исследование было посвящено изучению специфики переживания произведений искусства у детей 10/11 лет, воспитывающихся в условиях семьи и детских домов закрытого и се-

мейного типа (дипломное исследование Д. Г. Литвин, выполненное под нашим руководством [65, 91]). Переживание в данном случае понималось в контексте культурно-исторической теории как процесс постижения смысла художественного произведения, не сводимый к когнитивному или эмоциональному аспектам психической деятельности [30, 63]. Художественное произведение приравнивалось нами к символической форме (см. анализ символических форм в разделе 2), передающей в процессе переживания смысла, заложенный в него автором. Иными словами, переживание произведений искусства рассматривалось как деятельность СФС.

В исследовании применялся генетико-моделирующий метод, разработанный в соответствии со структурой СФС и направленный на моделирование процесса переживания произведений искусства, с использованием специально разработанных способов помощи ребенку и оценки их эффективности (см. прил. 8). Применение данного метода исследования помогло «нащупать» логику развития СФС и условия, способствующие ему. В силу того, что в этом возрасте дети зачастую не могут адекватно выразить свое переживание произведения искусства, необходимо было обнаружить психическую активность, адекватно отражающую возникающие в результате переживания произведений изменения. Таковую активность мы обозначили как *эмоциональное осмысление*, выражающееся в эмоционально-оценочном отношении ребенка к представленной в произведении реальности. С целью выявления глубины и особенностей эмоционального осмысления детьми произведения применялся метод свободных описаний с использованием 10-шкального семантического дифференциала [3] (см. прил. 10). В качестве вспомогательных методов использовались методы полуструктурированного интервью и наблюдения за эмоциональными проявлениями в ответах ребенка. Стимульным материалом служили сюжетная картина В. Г. Перова «Тройка» и рассказ А. И. Пантелеева «Честное слово».

В случаях затруднений понимания контекста произведения, антиномичности его смысла, возникновения эмоционального осмысления и интерпретации детям оказывалась поэтапная помощь различной «интенсивности» в форме наводящих вопросов, моделирования сюжета произведения посредством предметных опор (пластмассовых или вырезанных из картона фигурок) и приведения близких по смыслу произведений (сказок) (см. прил. 9).

В исследовании приняло участие 40 детей: 14 школьников 5-го класса средней общеобразовательной школы, 13 школьников 5-го класса школы-интерната, 13 воспитанников детского дома семейного типа. В качестве испытуемых были выбраны именно эти категории испытуемых, так как у них в качестве одного из центральных моментов, стягивающего на себя множество вторичных «симптомов» проблем в психическом

развитии, отмечается дефектность смысловой сферы и социальных отношений [91]. Это не может не отразиться на развитии СФС у ребенка. Таким образом, исследование воспитанников детского дома помогло нам обнаружить возможные отклонения в развитии СФС.

Применение генетико-моделирующего метода позволило нам обнаружить логику процесса переживания произведений искусства детьми 10/11 лет. Ядром этого процесса является *эмоциональное осмысление*, с одной стороны, выступающее определенным промежуточным результатом переживания, отражающим резкое изменение отношения ребенка к представленной в произведении ситуации, своеобразный «переворот» сознания (предшествующий рефлексии этого отношения и сознательной интерпретации символической реальности), а с другой стороны, выполняющее функцию «узла», соединяющего различные предметные содержания сознания в единое целое и таким образом структурирующего в соответствии со смыслом символа видение реальности.

Именно в момент эмоционального осмысления у детей возникало своеобразное озарение, чувство понимания того, что хотел выразить автор произведения, а их ответы сразу приобретали более осмысленный и менее формальный характер. Эмоциональное осмысление включало в себя три основных компонента: 1) собственно эмоциональный компонент – чувства по поводу противоположных граней ситуации; 2) мотивационный компонент: восхищение поступком главного героя вызывает у ребенка желание поступить так же, как и он, с учетом сложности его выполнения в повседневной жизни; 3) смысловой компонент – выявление и эмоциональная оценка антиномичного смысла символа.

Эмоциональное осмысление возникало у детей лишь в тех случаях, когда они обнаруживали антиномичность, парадоксальность представленного в произведении содержания и соотносили действия героев произведений с контекстом ситуации. Так, в процессе работы над рассказом А. И. Пантелеева «Честное слово» дети понимали, что герой произведения по естественной логике вещей мог оставить «охраняемый пост», так как ему страшно, было уже поздно, он скорее всего понимал, что старшие дети, взявшие его в игру, ушли и т. п., но в то же время он продолжал стоять, так как не мог нарушить данное им слово, т. е. поступал вопреки сложившейся ситуации. Приведем пример.

Настя, 10 лет, интервью по рассказу:

Интервьюер: Как поступил мальчик?

Респондент: Он поверил, я не знаю. Мне кажется, он не понял, что над ним подшутили. Но он сделал правильно, что сдержал честное слово.

И: А как он мог еще поступить в этой ситуации?

Р: Он мог просто, как прошло несколько минут, пять или десять, мог взять и уйти. Это, конечно, правильно, что он уйдет, если поймет, что над ним подшутили, но он бы не был тогда честным. Ведь он дал честное слово.

И: А чем этот поступок отличается от первого?

Р: Он не был бы таким честным, и потом бы так все время поступал и привык бы, и потом бы врал и поступал нечестно все время.

И: Как удобнее, легче поступить мальчику?

Р: Я думаю, что легче было бы уйти, но было бы нечестно.

И: Почему мальчик выбрал более трудный поступок?

Р: Ну потому что этот поступок был, хоть над ним и подшутили, но он не сдавался и немножко верил и в свою честность, и в свою справедливость.

И: Какие чувства у тебя вызывает поступок мальчика?

Р: Ну мне вообще понравилось, что он был честный. А не так, что прошло пару мгновений, и он ушел сразу. Мне показалось, что он немножко не понял, что над ним подшутили, но он был честный. Может, он и понимал, что над ним подшутили, но он все-таки, даже если ему было холодно и голодно, он плакал, он все равно должен был сдержать свое честное слово.

Из данного интервью видно, что адекватное понимание контекста (возможности выбора мальчика) приводит к обнаружению школьницей антиномии – одновременному пониманию сложности и свободно-го выбора мальчиком того поступка, на который он решился. Впоследствии это приводит к возникновению у ребенка чувств, отражающих эмоциональное осмысление противоположных граней ситуации: с одной стороны, сочувствие мальчику в тяжелых обстоятельствах и, с другой – восхищение его поступком, его честностью и стойкостью.

Понимание испытываемыми возможностями выбора и ответственности у героя произведения позволяло обнаружить символически заложенный в нем намек на субъектность и пережить, почувствовать это самому, как бы примерить на себя. Именно этот момент изменял отношение детей, участвовавших в эксперименте и, вероятно, вносил определенный вклад в развитие их собственной субъектности. Интересно, что эмоциональное осмысление оказалось тесно связанным с умением ребенка самостоятельно осуществлять преобразование символической формы. В данном случае это выражалось в соотношении смысла предлагаемых ребенку рассказа или картины с близкими им по смыслу, но отличающимися по содержанию сказками. Как правило, у детей, способных самостоятельно осуществить такое соотношение, обнаруживалось и эмоциональное осмысление произведения. Такие

дети довольно успешно справлялись с задачей соотнесения смысла рассказа со своим собственным опытом и часто приводили адекватные примеры из жизни самостоятельно или после вербальной помощи (что можно расценивать как умение порождать замысел). Наблюдались даже случаи переосмысления своего опыта под воздействием рассказа, как это произошло у Ильи 10 лет.

Интервьюер: Попробуй привести пример похожей ситуации, в которой оказался ты. (*Пауза, после затруднения в ответе интервьюер приводит свой пример.*) У меня, например, был такой случай, когда я пообещала помочь однокласснице с математикой. У нее были плохие оценки, и она меня очень просила помочь. Но потом у меня самой не было времени на домашнее задание и другие дела, и я ей так и не помогла. И у нее была за четверть низкая оценка. Я не выполнила свое обещание и подвела ее. А у тебя было что-нибудь похожее?

Респондент: Я помню, другу обещал «Женя, будь дома, я к тебе зайду». А он умственно отсталый, и с ним никто из моих друзей не хочет играть. И я иногда говорю: «Давайте пойдем к Жене играть». А они говорят: «Нет, не надо, ты что, позориться!» Когда мы его встречаем на улице, мы с ним играем, а так к нему никто не хочет идти.

И: Чем эта история похожа на рассказ?

Р: Ну то, что я ему обещаю, что я зайду, и не захожу.

И: А как бы ты хотел поступать?

Р: Я бы зашел, если бы у меня друзья не были такими плохими. Нет, они хорошие, но просто они с Женей не хотят играть.

И: В этой ситуации, когда ты пообещал, а твои друзья не хотят играть, как бы ты все равно хотел поступить?

Р: Я бы пошел бы.

И: Ты бы хотел один даже пойти?

Р: Да, к Жене.

И: Почему?

Р: Потому что я ему постоянно обещаю, обещаю и не прихожу. А теперь кажется, что поступаешь с ним плохо и он с тобой так будет.

В данном фрагменте интервью можно заметить, как школьник соотносит выявленную им логику в рассказе со своей ситуацией и переоценивает ее в соответствии с новыми ценностями; в случае данного литературного произведения речь идет о ценности честности даже в тех обстоятельствах, которые не только не принесут пользы самому себе, но и причинят неудобства.

Что касается интерпретаций содержания произведений, то они следовали за эмоциональным осмыслением. Однако адекватность и полнота интерпретаций не являлись обязательным условием появления у детей эмоционального осмысления. Рассмотрим пример.

Дима, 11 лет, воспитанник школы-интерната, интервью по рассказу:
Интервьюер: Какой у мальчика выбор был в этой ситуации? Что он мог сделать? (с фигурками)

Респондент: Он мог уйти.

И: Вот если бы он ушел, что это был бы за поступок?

Р: Это был бы плохой поступок.

И: Почему?

Р: Потому что не сдержал свое слово.

И: И что дальше?

Р: Ну если бы они пришли, а его нет, то они бы больше не играли с ним никогда.

И: А если бы он остался, то это что за поступок?

Р: Это хороший, они бы с ним играли, ну наоборот все.

И: А как бы тебе хотелось поступить на месте мальчика в рассказе?

Р: Остался бы, тоже слово свое сдержал.

И: Как ты думаешь, что автор хотел показать этим рассказом?

Р: Что нужно сдерживать свое слово.

И: Для чего?

Р: Чтобы с тобой хорошо обращались.

И: А как могут плохо обращаться?

Р: Обходить стороной.

И: Какие чувства у тебя вызывает поступок мальчика?

Р: Поступок этого мальчика вызывает хорошие чувства, ну и жалость, что он так долго стоял.

И: А какие хорошие чувства?

Р: Что он там... гордость за него.

В данном интервью воспитанник интерната адекватно определил контекст ситуации и обнаружил антиномию, о чем свидетельствуют адекватные эмоции ребенка – жалость по отношению к мальчику и, с другой стороны, гордость за его поступок. Мотивационный компонент эмоционального осмысления также говорит об адекватном эмоциональном переживании основного смысла: школьник выразил желание поступить так же, как мальчик, сдержать свое слово. На смысловом уровне эмоционального понимания у школьника прослеживается тенденция оценивать поступок мальчика, исходя из понимания и переживания основного смысла, о чем в свою очередь свидетельствуют семантические оценки, подчеркивающие переживание конфликта: «Слабый, потому что он плакал, но сильный, потому что очень трудно стоять», «Упрямый – стоял, свое слово сдерживал (уверенно, проникновенно)». Однако на вопросы об интерпретации основного смысла произведения, о замысле автора воспитанник школы-интерната говорил о внешней обусловленности поступка. В качестве причин поступка героя

он называл следующее: «чтобы про меня хорошо подумали», «чтобы с тобой хорошо обращались», «чтобы мальчики потом с ним еще играли и дружили». Поступок героя объясняется прагматическими соображениями. При этом у поступка, в сущности, не могло быть каких-либо конкретных целей, он отрицает сам себя, и любая рациональная цель ведет к искажению его смысла.

У детей, воспитывающихся в семьях, были выявлены следующие особенности переживания произведений искусства. Они в основном самостоятельно понимали контекст произведения, а также обнаруживали в нем антиномию. При затруднениях в выявлении противоположного смыслового полюса хороший эффект давали вербальная помощь и использование предметных опор. Эмоциональное осмысление детьми произведений искусства отличалось наиболее полным и выраженным проявлением всех его компонентов. Эмоции, о которых сообщали школьники, отражали понимание и переживание антиномии в рассказе – эмоции радости, восхищения поступком главного героя и сопереживание, сочувствие ему. Для детей характерно желание поступать так же, как главные герои произведений, при понимании сложности поступка и восхищении им. На смысловом уровне эмоционального понимания рассказа у детей преобладали оценки поступков героев, отражающие адекватное понимание основного смысла произведения. При этом они значительно чаще, чем дети из других групп, давали оценки, отражающие переживание ими смыслового противоречия. Осуществляя перевод формы, дети довольно успешно справлялись с задачей соотнесения смысла рассказа со своим собственным опытом и часто приводили адекватные примеры самостоятельно или после вербальной помощи.

На примере беседы со школьницей Настей (11 лет) рассмотрим особенности осмысления картины у детей, растущих в семье:

Интервьюер: Как ты думаешь, что эти дети чувствуют?

Респондент: Мне кажется, им трудно, им больно, что они в таком возрасте и такая сильная работа. Мне кажется, что девочке приятно, что эти мальчики ей помогают. Они могли сесть отдохнуть и ей сказать: «Сама вези!», но они ей помогают.

И: А как ты думаешь, что для них значит эта ситуация? Как они относятся к этой тяжелой работе?

Р: Мне кажется, что эта работа не для них, она очень тяжелая. Но если им за это будут хоть немножко платить и они смогут помочь своей семье, то они будут работать, пока не будет хорошего результата, хотя они такие маленькие.

И: Как ты думаешь, что художник хотел показать этой картиной?

Р: Он хотел показать, что даже если ты маленький и у тебя нет сил, ты должен помочь своим родным, ты должен быть честным, справед-

ливым, ты должен понимать, что этот труд во благо (*с выражением, проникновенно*).

И: А какие чувства у тебя вызывает эта картина и поступок этих детей?

Р: Мне, вообще, жалко их, потому что они такие маленькие. Они должны наслаждаться жизнью, пока они еще маленькие. А они везут, как взрослые, со всеми силами. И мне их жалко... Я думаю, что они делали правильно, они это не бросили, а с упрямством везут все-таки это.

И: Их поступок привлекательный или непривлекательный?

Р: Мне кажется, что привлекательный, потому что если посмотришь на эту картину, задумаешься, то потом, когда будет что-то тяжелое, вспомнишь про эту картину, вспомнишь, как эти дети старались, и сам, может, так будешь делать (*с выражением, проникновенно*).

Из данного интервью видно, что, хотя пятиклассница не понимает вынужденности работы детей (объясняет их «выбор» работать с целью помочь семье) и преувеличивает их старательность, желание и любовь к труду, что не соответствует контексту ситуации, все же на уровне эмоций понимание тяжести непосильной работы находит отражение в сознании детей. Девочка сочувствует героям картины. Особенностью детей данной группы является способность отделять слой чувств и отношений героев от их внешних действий, как упоминалось выше. Яркое проявление этого мы находим в приведенном интервью. Школьница свободно рассуждает о переживаниях героев, их внутренней позиции, отношении к работе: «им трудно и больно», «они должны понимать, что этот труд во благо», «с упрямством везут», «эти дети старались» и др.

На этапе интерпретации символа с различных смысловых позиций дети в средней общеобразовательной школе значительно чаще давали адекватные интерпретации смысла рассказа ($p = 0,05$) по сравнению с нормативными ответами детей, воспитывающихся в детском доме.

Рассмотрим пример беседы с десятилетней Настей.

Интервьюер: И вот если бы этот мальчик в игре не остался на посту, а пошел домой играть с другими детьми, то что это за поступок?

Респондент: Ну, я не знаю, мне кажется это неправильно, потому что в следующий раз может случиться что-то подобное или что-то важное оставят, ценное родители. Если родители его пойдут в магазин и попросят оставить его с продуктами всякими, с покупками, а он может взять и уйти, подумает, что никто не будет брать, все люди честные. Если бы так пошел играть с другими, могли бы просто это забрать. И то же самое в этом – даже если это просто будка, и просто эти мальчишки ввали ему, то он может и вправду это привыкнуть и может взять и уйти (*с выражением, проникновенно*).

И: Хорошо, а если бы он в игре остался на посту, то что это за поступок?

Р: Ну, это хороший поступок, потому что он остался, он сдержал свое слово, хоть он понимал, мне кажется, да, он и вправду понимал, что его обманули, поэтому он плакал, но он стоял, он не мог уйти просто так. Он же дал честное слово, и хоть он был маленький, он понимал, что честное слово – это добро, а если он сейчас просто уйдет, то он пойдет на обман, как те мальчики, и когда вырастет, будет такой же *(говорит эмоционально, вовлеченно)*.

И: А как бы ты даже в игре на месте этого мальчика хотела поступить?

Р: Ну, может быть, и осталась, а может быть, и нет, я не знаю.

И: А как бы ты хотела все-таки, что бы ты поступила?

Р: Я бы хотела, чтобы я осталась, потому что все-таки дала бы честное слово, и, конечно, у нас сейчас не найдешь адмиралов, но может кто-нибудь подошел бы.

И: Какие чувства у тебя вызывает поступок мальчика?

Р: Мне кажется, что это очень хороший поступок. Может, он и не понимал, что они соврали, и хоть он хотел уйти, но он думал, что если он уйдет, у него будет угрызение совести, и он бы потом думал все время: «А вдруг они пришли. Почему я не остался?» Я думаю, он правильно поступил. Мне его поступок даже очень нравится *(проникновенно, с восхищением)*!

В данном интервью присутствует один из возможных вариантов адекватной интерпретации смысла рассказа, который можно сформулировать следующим образом: необходимо в любых обстоятельствах поступать честно, так как происходит формирование привычки, и в будущих важных ситуациях человек будет поступать в соответствии с ранее сформировавшейся привычкой.

Таким образом, особенностью СФС, проявляющейся в переживании произведений искусства детьми, воспитывающимися в семьях, является умение вычленять смысловое содержание символической реальности, фиксирующее сферу человеческих отношений и чувств, и соотносить его с внешней формой в процессе сравнения различных по форме, но близких по смыслу произведений и их интерпретации. Это умение является необходимым условием возникновения ядра переживания художественного символа – эмоционального осмысления.

Дети – воспитанники детских домов проявили отличные от контрольной группы особенности переживания.

Переживание произведений искусства у детей 10/11 лет, воспитывающихся в детском доме закрытого типа, отличается восприятием изобра-

женных в них ситуаций вне социального контекста. Дети в большинстве случаев не вычленились символическая реальность в произведении.

Рассмотрим фрагмент беседы с Сергеем (11 лет) по рассказу:

Интервьюер: Как ты думаешь, что в этом рассказе произошло? Постарайся описать своими словами, о чем этот рассказ.

Респондент: Ну, то, что мальчишки увидели этого мальчика и сказали, если он хочет играть, он сказал, хочет, ну в войнушку. Они поставили его на пост и ушли, обманули.

И: Как поступил мальчик?

Р: Он дал честное слово, ну и не ушел.

И: Как еще он мог поступить?

Р: Сказал бы, не хочу играть.

И: А вот, когда он уже согласился играть и остался на посту, как он мог еще поступить?

Р: Не знаю.

И: Если бы ты оказался на месте мальчика, как бы ты хотел поступить?

Р: Ушел бы и все.

И: Почему?

Р: Ну, если б я знал, что они ушли, я бы ушел, потому что они обманули.

И: Как ты думаешь, что автор хотел показать этим рассказом?

Р: ...Не знаю.

И: Какие чувства у тебя вызывает рассказ (поступок мальчика)?

Р: Плохие.

И: Почему?

Р: Ну, так же нельзя делать – уходить там.

Школьник описывает внешнюю сторону действий, не выявляя символического смысла поступка мальчика, он не видит ценности этого поступка. На этапе обсуждения антиномии дети, вычленив разные возможные варианты поведения мальчика, сравнивают их по внешним, второстепенным признакам: «если интересно и весело, то можно поиграть в войну и постоять на посту, а если скучно, то можно пойти домой». Варианты поведения героя не сопоставляются детьми, а ставятся в один ряд, воспринимаются как однородные. Следовательно, не происходит обнаружения антиномии в произведении. Воспитанники школы-интерната значительно чаще, чем дети из средних общеобразовательных школ, выявляли в произведении два полюса по отдельности, не обнаруживая связи между ними ($p = 0,049$ по рассказу; $p = 0,05$ по картине).

На этапе эмоционального осмысления у воспитанников школы-интерната были выявлены следующие особенности: уплощенность

эмоциональных переживаний как таковых (по картине $\rho = 0,035$ в сравнении с обычными школьниками; по рассказу $\rho = 0,002$ в сравнении с обычными школьниками; $\rho = 0,037$ в сравнении с воспитанниками детской деревни), преобладание негативных эмоций жалости к героям, сочувствия ($\rho = 0,05$ по картине в сравнении с воспитанниками детского дома семейного типа). При осмыслении и рассказа, и картины у детей в большинстве случаев не возникает желания поступить так, как главные герои (по картине $\rho = 0,007$ в сравнении с воспитанниками детского дома семейного типа; $\rho = 0,003$ в сравнении с обычными школьниками).

Рассмотрим пример беседы с Игорем десяти лет по рассказу.

Интервьюер: Если бы ты оказался на месте мальчика, как бы ты хотел поступить?

Респондент: Уйти. Зачем мне там оставаться? Меня бы родители потом еще искали.

И: Как ты думаешь, что автор хотел показать этим рассказом?

Р: Что нельзя предавать своих друзей. Это очень плохо (*уверенно*).

И: Почему?

Р: Потом плохо на душе станет другу.

И: Какие чувства у тебя вызывает рассказ (поступок мальчика)?

Р: Нормальные, хорошие. Вначале было грустно, а потом нормально стало.

И: (с использованием предметных опор) Какой у мальчика выбор был в этой ситуации? Что он мог сделать?

Р: Стоять по стойке смирно. Если долго ждать, то плакать.

И: А мог он взять и уйти домой?

Р: Да, мог. Может так постоять, например, и потом пойти и все. А зачем это сторожить? Зачем это вообще сторожить (*эмоционально, уверенно*)? Что это за игра вот такая вот (*уверенно, с негодованием*)? Поставить... он младше их был, да? Поставить маленького и уйти к себе! Что это за игра? Это ж не игра будет.

И: Да, они поступили плохо, действительно, что забыли про маленького мальчика. Но изменить уже ничего нельзя. Что теперь ему делать? Вот что это за поступок, если бы он взял и ушел?

Р: Ну, если в игре это, то правильно сделал. Пускай бы они завтра доиграли. Правильно сделал, потому что за чем маленького поставили одного охранять? Поставили бы какого-нибудь большака. Или предупредил бы маму, что мы там поиграем. А если бы мама позвала, то идти домой. А что стоять так всю вечность и ждать?..

И: (на этапе перевода формы в сказку) Как ты думаешь, что общего у этой сказки с рассказом? Чем похож главный смысл сказки и рассказа?

Р: Смысл сказки – как помогли коты одной деревне.

И: Как там мальчик поступил в этой сказке?

Р: Он себе же денег не забрал. Он те, которые деньги заработал, забрал себе, а те, которые краденые, выбросил в озеро.

И: А его поступок похож на поступок мальчика в рассказе?

Р: Не очень. Тут про то, что он нашел, а там про то, что он стоял.

И: Ну смотри, тот мальчик честно поступил в сказке?

Р: Да. Зачем краденые монеты забирать?

И: А тот мальчик честно поступил, который на посту стоял?

Р: Да.

И: Значит, похожи их поступки?

Р: Да.

И: В чем главная мысль сказки и рассказа? Чему авторы этих историй хотят научить, что показать детям, которые их читают?

Р: Не знаю. А! Хотят они нам показать, что надо поступать, все правильно делать, надо поступать по честности. Я даже не знаю...

И: Как ты думаешь, этот мальчик правильно сделал, что стоял на посту?

Р: Наверно. Потому что он пообещал.

И: Тебе нравится его поступок?

Р: Нравится.

И: Почему?

Р: Ну, он же свое слово хорошо выполнил. Молодец, что стоял и выполнял.

И: Ты бы хотел так же на его месте поступить?

Р: Если бы меня освободили, то да, но все равно я не хотел бы там до ночи стоять.

Данная беседа является примером изменения как понимания ребенком смысла поступка мальчика, так и его эмоционального переживания. От «параллельной» логики, отдельно представляющей различные позиции как одобрения, так и осуждения выбора мальчика, Игорь переходит к пониманию основного смысла рассказа на пересечении антиномичных смысловых позиций. Заметен также переход от рассуждений по поводу внешних аспектов ситуации, второстепенных моментов к выявлению символической реальности, главного смысла при сравнении рассказа со сказкой. Очевидно, что такие изменения приводят к прорыву в эмоциональном осмыслении рассказа: появляются позитивные эмоции восхищения поступком мальчика, желание поступить, как он, в похожей ситуации. Семантические оценки также отражают понимание и переживание основного смысла рассказа. Вот некоторые из них: «Мне похоже, что он маленький и слабый. Он плакал. Поступок его сильный, он храбро

поступил, храбро это все сделал», «Он добросовестный, потому что свое слово выполнил до того, как его дядя не снял», «Добрый, конечно, добрый. Он свою доброту отдал, он хотел играть», «Честный, конечно. Он честноту всю свою отдал. Он честный был: он честно все сказал своему другу, он честно стоял на своем посту. Он даже, когда честный был, даже не хотел с вахты уходить».

К сожалению, в данном исследовании не так много случаев, в которых оказываемая испытуемым помощь была эффективной. Чаще всего и вербальная помощь, и использование предметных опор, и преобразование предъявляемой художественной формы в собственный опыт и сказку оказывались бесполезными. Вербальная помощь в лучшем случае приводила к размышления ребенка к анализу социального контекста ситуации. Однако даже наличие редких случаев изменений в процессе исследования говорят о правильности выбранных направлений помощи.

Итогом обсуждения как рассказа, так и картины становились интерпретации их смысла воспитанниками школы-интерната по внешним и второстепенным признакам ($p = 0,019$ по рассказу; $p = 0,035$ по картине).

Таким образом, переживание произведений искусства у детей 10/11 лет, воспитывающихся в условиях детских домов закрытого типа, отличается неадекватным пониманием контекста произведения, восприятием изображенной в нем ситуации вне социального контекста, отсутствием выявления символической реальности. На этапе обсуждения антиномии дети, вычлняя разные возможные варианты поведения героев произведения, сравнивают их по внешним, второстепенным признакам, не сопоставляя друг с другом по смыслу. Следовательно, у них не происходит обнаружения антиномии в произведении.

На этапе эмоционального осмысления у воспитанников школы-интерната были выявлены следующие особенности: уплотненность эмоциональных переживаний как таковых, преобладание эмоций жалости и сочувствия героям. В большинстве случаев у детей возникает желание поступить не так, как главный герой в рассказе и картине, это означает, что произведение не опосредует их переживания и отношения, а служит лишь материалом для «проекции» на него своих состояний и потребностей. Перевод формы в собственный опыт и сказку не давал ожидаемого эффекта, дети сравнивали второстепенные характеристики, внешние признаки ситуаций. В лучшем случае вербальная помощь позволяла направить размышления ребенка в русло социального контекста ситуации. Итогом обсуждения как рассказа, так и картины становились интерпретации их смысла воспитанниками школы-интерната по внешним и субъективным второстепенным признакам. Перечисленные особенности указывают на выраженный *субъекти-*

визм, понимание смысла произведения исключительно с позиции своего Я и редукцию художественного символа к его внешней форме, проявляющие себя на всех этапах переживания у детей данной категории.

К особенностям переживания произведений искусства у детей 10/11 лет, воспитывающихся в условиях детского дома семейного типа можно отнести следующие. Для детей данной группы в значительно меньшей степени характерно самостоятельное понимание контекста произведения, чем для детей, воспитывающихся в семьях ($p = 0,02$ по картине; $p = 0,014$ по рассказу). В обсуждении контекста рассказа дети делали акцент на невозможности главного героя поступить как-то иначе, кроме как выполнить свое слово и стоять на посту. При этом проявлялась ярко выраженная нормативная окраска ответов школьников. Аналогично в обсуждении контекста картины у детей проявлялось неадекватное понимание возможности выбора отношения детей к работе, они рассматривали лишь внешнюю сторону их действий. В большинстве случаев дальнейшее обсуждение контекста, применение вербальной помощи и предметных опор приводило к преодолению такой односторонности и адекватному пониманию контекста. В целом вербальная помощь именно в этой группе детей оказалась наиболее эффективной по сравнению с другими группами ($p = 0,042$ по сравнению с контрольной группой по картине; $p = 0,016$ по сравнению с контрольной группой по рассказу; $p = 0,032$ по сравнению с детьми из школы-интерната по рассказу).

На этапе обнаружения антиномии воспитанники детской деревни выявляли полюс «правильности» поступка, соответствующего норме, но, с другой стороны, оценивали его как неправильный, не соответствующий жизненному опыту в контексте применения к повседневным ситуациям. Обе позиции могли присутствовать в высказываниях детей, не вступая в противоречие и не будучи соотносимыми друг с другом. Создавалось впечатление существования для этих детей как бы двух отдельных и независимых друг от друга реальностей – вербальной и предметно-практической. Социальные нормы и правила существуют для них лишь в форме жестких словесных формулировок, но не преломляются через конкретные жизненные ситуации. Данная особенность проявилась и на этапе перевода формы символа в другую модальность. Дети оказались не способны распространять выявляемые ими смыслы на другие ситуации, их сравнения со сказкой или собственным опытом всегда были жестко привязаны к внешней форме, определялись внешним соответствием ситуации. Было выявлено, что воспитанники детского дома семейного типа значительно чаще сравнивали второстепенные факторы при переводе формы символа в другую модальность, чем школьники, воспитывающиеся в семьях ($p = 0,003$).

Схожие результаты были получены при обсуждении картины. Дети чаще обнаруживали лишь полюс правильности терпения и трудолюбия, не принимая во внимание вынужденность и тяжесть работы. Специфичным здесь является понимание детьми действий героев и их отношения к работе как обусловленных внешними факторами.

Ниже представлен один из примеров беседы по рассказу с представительницей данной группы. Ангелина, 10 лет.

Интервьюер: Как мальчик поступил?

Респондент: Он сказал честное слово, что не отойдет, но когда мальчики уже пошли домой, он сидел и плакал.

И: Как он мог по-другому поступить?

Р: ...*(молчание)*

И: А мог он взять и уйти?

Р: Нет, потому что он дал честное слово.

И: Он мог нарушить свое слово и уйти?

Р: Мог.

И: А чем эти поступки отличаются друг от друга?

Р: ... *(молчание)*

И: Мог он остаться на посту и сдержать свое слово?

Р: Мог.

И: А в чем разница между этими поступками?

Р: ...*(молчание)*

И: А как было бы легче, «удобнее» поступить мальчику?

Р: Ну, например, взять и какого-нибудь мальчика попросить, чтобы он нашел мальчиков.

И: А если не найдешь их, парк же большой. Что было легче: остаться на посту или уйти с поста?

Р: Остаться и стоять.

И: Это легко?

Р: Нет.

И: А уйти легко?

Р: Да.

И: А почему он выбрал более «трудный» поступок?

Р: Потому что он дал честное слово, и он его сдерживает.

И: Если бы ты оказалась на месте мальчика, как бы ты хотела поступить?

Р: Как он.

И: Почему?

Р: Потому что он был воспитанный и сдержал свое слово, не ушел.

И: Как ты думаешь, что автор хотел показать этим рассказом? Чему он хотел нас научить?

Р: Чтобы мы сдерживали свое слово.

И: Почему?

Р: Потому что слово не надо нарушать.

И: А почему надо держать слово?

Р: Потому что, если хочешь быть воспитанным.

И: А что будет, если не сдержишь слово?

Р: ...*(молчание)*

И: Что будет, если уйдешь с поста, например?

Р: Пойдешь домой, ляжешь спать, а утром обратно на пост.

И: И что тогда? Получается, если нарушишь слово, тоже все будет нормально? Значит, можно нарушать свое слово?

Р: Если никто не заметит.

Существенным отличием ответов детей из детского дома семейного типа, отраженным в данном интервью, является пассивность детей в осмыслении произведения, отсутствие разнообразных трактовок, гипотез в объяснении происходящих в рассказе событий, а также стереотипность, однообразие ответов. Это приводит к значительно меньшей выраженности эмоционального осмысления и рассказа, и картины у детей данной категории по сравнению с детьми, воспитывающимися в семье: менее выраженным переживаниями восхищения поступком ($p = 0,039$; $p = 0,039$), сопереживанию и сочувствию героям ($p = 0,035$; $p = 0,009$), а также желанию поступить так же, как герои картины ($p = 0,001$). Зачастую для детей характерно желание поступить как главный герой рассказа, без понимания сложности поступка и восхищения им, что связано, скорее, со стремлением соответствовать социальной норме.

В приведенной беседе с Ангелиной можно проследить и специфику интерпретаций основного смысла произведения детьми. Школьница в своем рассуждении как бы «застревает» на самой норме, образуя замкнутый круг: надо быть честным, потому что это правильно, а это правильно, потому что надо быть честным. Такого рода циклические интерпретации встречались практически у каждого испытуемого. Вот еще один пример ответа на вопрос о разнице между двумя вариантами поведения мальчика: «Это отличается тем, что один поступок – уйти – это поступить неверно, ты, значит, не сдержишь слово. А вот остаться – это уже верно ты поступил, ты остался и поступил верно». Таким образом, дети многократно повторяли разными словами одни и те же социальные нормативы, а при дальнейших уточнениях могли приводить какую-нибудь второстепенную мысль, не имеющую ничего общего ни с основным смыслом рассказа, ни с субъективно значимыми смыслами. Например: «Если не будешь честным, то быстро состаришься», «Надо быть честным, потому что это считается хорошим поступком», «Мальчик сдержал слово, потому что ему сказали тут стоять».

Значительно чаще, чем среди школьников, живущих в семьях, у этих детей появлялись интерпретации в соответствии с внешней обусловленностью действий героев ($p = 0,015$ по рассказу). Для них характерны рассуждения в следующей логике: «если так положено, если кто-то (значимый) сказал тебе что-то сделать, значит, ты не можешь этого не выполнить, потому что автоматически это является самым лучшим, легким и необходимым».

В то же время важным отличием в этой группе является более сильный эффект вербальной помощи при переводе внешней формы смысла рассказа и картины в другую модальность. Несмотря на то что зачастую дети воспринимали эту помощь пассивно, в результате происходило изменение ими понимания контекста произведения, что, в свою очередь, вело к выявлению антиномии и адекватному эмоциональному осмыслению произведения (по картине $p = 0,018$ в сравнении с детьми из семей; $p = 0,05$ в сравнении с детьми из школы-интерната).

Рассмотрим пример интервью со школьницей из детской деревни по картине.

Катя, 11 лет.

Интервьюер: Что легче в такой ситуации – злиться или терпеть?

Респондент: Терпеть.

И: Терпеть – это легко или сложно?

Р: Это трудно.

И: А разозлиться и сказать: «Мне надоело, я не буду это делать»?

Р: Это легко.

И: Почему они выбрали более «трудный» поступок?

Р: Они стараются, чтобы их люди уважали, поэтому они везут эту воду. Если они будут терпеть, делать все, их будут уважать, а если они будут злиться, их не будут уважать.

И: А почему так важно, чтобы тебя уважали?

Р: ... (молчание)

И: Как ты думаешь, что художник хотел показать этой картиной? Что он хочет, чтобы мы поняли, когда ее увидели?

Р: Что надо терпеть, что вот происходило раньше, людям было тяжело и детям. Теперь все сейчас делают взрослые, и им чем-то помогают дети.

И: Какие чувства у тебя вызывает картина (чувства детей в тяжелом труде, их поступок)?

Р: Мне их жалко, потому что они в такой холод зимний везут тяжелые бочки с водой.

И: А их поступок, что они, несмотря на все это и что тяжело, все равно терпеливо тянут, какие у тебя чувства вызывает?

Р: Что они терпеливые, добрые (с выражением, проникновенно).

...

И: (на этапе перевода формы) Как там, в сказке, девочка поступила?

Р: Она пошла в холод искать эти подснежники, терпела и шла, ей было очень холодно, но она искала подснежники.

И: Ее поступок похож на поступок этих детей?

Р: Да.

И: Чему автор этой истории и художник этой картины хотят научить, что показать детям, которые их читают и видят?

Р: ... Что они терпят, везут эти бочки с водой, что им очень тяжело.

И: Чему мы можем научиться?

Р: Что надо терпеть и выполнять все, о чем тебя попросят.

И: Почему?

Р: Потому что тому человеку, который тебя просит, ему тяжело, и надо помочь.

И: Какие чувства у тебя вызывает эта картина (поступок детей)?

Р: Доброту, потому что они выполняют тут, все делают, стараются.

В данной беседе можно наблюдать эффект от перевода внешней формы символа из картины в сказку. В первой части фрагмента интервью виден переход от нормативного одностороннего понимания ситуации и выявления лишь полюса правильности терпения к обнаружению антиномии при помощи наводящих вопросов. Об этом свидетельствуют адекватные эмоции Кати (жалость к детям), а также эмоциональное осмысление ценности их терпеливого отношения к работе в таких тяжелых обстоятельствах. Однако на данном этапе интерпретация остается неадекватной и не увязывается с общей логикой беседы: «Если они будут терпеть, делать все, их будут уважать, а если они будут злиться, их не будут уважать». Данная интерпретация отражает улавливание школьницей лишь внешней стороны поступка. Однако уже после перевода внешней формы произведения у испытуемой меняется интерпретация: «Надо терпеть и выполнять все, чему тебя просят, потому что тому человеку, который тебя просит, ему тяжело и надо помочь». Конечно, такая интерпретация не является самой полной и исчерпывающей, но все же смещает внимание ребенка к второстепенным внешним аспектам на более существенные стороны ситуации.

Таким образом, для детей, воспитывающихся в детских домах семейного типа, в значительно меньшей степени характерно самостоятельное понимание контекста произведения (по сравнению с контрольной группой). У них наблюдается смещение акцента на полюс правильности поступка, соответствующего социальным нормам, и настаивание на невозможности выбора другого варианта поведения. В большинстве случаев применение вербальной помощи и предметных опор приводило к преодолению такой однобокости и адекватному пониманию контекста.

Трудности в обнаружении антиномии содержания произведения были связаны с тем, что социальные нормы и правила для детей представлены в форме жестких словесных формулировок, которые не преломляются ими через конкретные жизненные ситуации, что указывает на *неумение дифференцировать и соотносить внешнюю форму и смысл символов*. Для школьников из детского дома семейного типа характерными являются пассивность в осмыслении произведения, отсутствие разнообразных трактовок в объяснении происходящих в рассказе событий, а также стереотипность ответов. Это приводит к значительно меньшей выраженности эмоционального осмысления произведений у детей. Специфика интерпретации ими основного смысла произведения заключается в ее нормативности, а также направленности на внешние обстоятельства.

Обобщая сказанное относительно детей, воспитывающихся в детском доме семейного типа, можно заключить, что им присуща не столько аномальная линия развития СФС, в отличие от детей из школы-интерната, сколько отставание в нем по сравнению с нормой. Причем это отставание является не столь значительным, так как то, что доступно детям из семей, попадает в зону ближайшего развития этой категории испытуемых. Это положение подтверждается данными наших предыдущих исследований возрастной динамики переживания произведений искусства у младших школьников [91], которым в значительно большей степени по сравнению с детьми 10/11 лет присуща нормативность высказываний по поводу предъявляемых им художественных символов.

Кроме выявленных особенностей развития СФС у изученных категорий детей, данное исследование наиболее полно иллюстрирует деятельность структурных компонентов символической функции.

Подведем некоторые итоги. Ценность результатов приведенных эмпирических исследований состоит в том, что они выявляют не только линии нормального и аномального развития СФС, но также феномен эмоционального осмысления символа. Помимо этого они имеют практическую ценность, так как применяющийся в них генетико-моделирующий метод раскрывает логику и условия развития символической функции. По сути, данные исследования, с одной стороны, доказали адекватность и применимость для анализа эмпирических данных разработанной структуры символической функции, а с другой, – показали направления психологической работы, способствующей ее развитию. Эти направления включают в себя создание условий:

- требующих от ребенка соотношения символического смысла с предметными условиями и построения замысла;

- помогающих ему осознать контекст и антиномичность символа;
- позволяющих соотнести схожие символические смыслы при различных формах их выражения или, наоборот, различные смыслы при схожих формах;
- способствующих пониманию символических смыслов с различных позиций и построению их интерпретации.

Применяемые в данных исследованиях методики и заложенная в них модель помощи могут использоваться не только как исследовательские, но и как развивающие. Они также могут служить прототипом для разработки аналогичных способов работы с применением другого материала.

Безусловно, в контексте полученных эмпирических данных возникает вопрос об эффективности применяемых методик для развития СФС у различных категорий детей в различных возрастах. Для исчерпывающего ответа на него мы пока не имеем достаточного объема данных исследований. Однако уже теперь мы можем утверждать, что применяемые методики и формы помощи не всегда оказываются эффективными. Этот факт можно, на наш взгляд, объяснить двумя обстоятельствами. Первое из них, формальное, – это ограниченный объем помощи. Поскольку исследования носили не столько «формирующий», сколько «диагностический» характер, мы не ставили перед собой задачи добиться определенного эффекта в понимании или переживании символов от испытуемых. Более значительная помощь, очевидно, дала бы другие результаты.

Второе обстоятельство, содержательное, – это отношение уникального субъекта, испытуемого, к уникальным символическим формам и их смыслам, используемым в исследованиях. Безусловно, одни и те же символы у одних людей находят отклик и актуализируют, оживляют в их сознании множество смысловых связей и переживаний, а у других – нет. В этом плане практическая работа для повышения эффективности требует подбора символических форм, наиболее отвечающих уникальному Я субъекта, значимых для него и способных вызвать в нем живой отклик. На эту мысль нас натолкнули наблюдения известного невролога О. Сакса за взрослыми с интеллектуальной недостаточностью [107], а также исследования С. Г. Якобсон по формированию моральной регуляции поведения у дошкольников [151].

В работах С. Г. Якобсон в качестве моральных регуляторов применялись образы сказочных персонажей, причем в одновременном сочетании «добрых» и «злых» героев (например, Буратино и Карабас). В контексте нашей работы эти образы можно понять как символические и транслирующие антиномичность смысла («добрый» и «злой» герои). В связи с этим указанное исследование можно рассматривать как пример формирования символического опосредования.

Дети «примеряли» на себя образы сказочных героев и должны были оценить свое поведение в ситуации морального выбора в соответствии с ними (например, при делении игрушек между детьми). Если воспользоваться выражением М. К. Мамардашвили и А. М. Пятигорского, дети должны были «обнаружить себя» в этих символических образах [73]. Однако не у всех детей такой способ работы находил отклик, изменял их поведение от эгоистического выбора в свою пользу к справедливому разделу. Автору удалось обнаружить, что для детей, не «поддавшихся» благотворному влиянию используемых в эксперименте образов Буратино и Карабаса, они попросту оказались незначимыми. Подбор в качестве эталонов морали персонажей из других сказок, находивших отклик у этих детей, позволил исправить положение и изменить их выборы в пользу других детей. Мы полагаем, что психологическая помощь по развитию символической функции у детей в случаях аномального развития должна опираться на подбор уникальных символов в соответствии с индивидуальным отношением к ним самого ребенка.

Помимо практической ценности полученных данных следует обратить внимание еще на один аспект, касающийся проблем социализации, оценки психического развития и его норм. Дело в том, что принято отождествлять совершенствование психических функций и развитие личности с возрастными изменениями, по крайней мере, применительно к периоду детства. Иными словами, мы подразумеваем, что чем старше становится ребенок, тем он лучше развит. Однако известно, что психическое развитие и становление личности – это в значительной мере продукт социализации. При таком подходе упускаются из виду возможные негативные последствия процесса социализации [128]. Можем ли мы быть так уверены в том, что задаем верное направление развитию ребенка?

Возьмем, к примеру, феномены развития, описанные Ж. Пиаже, такие как реализм и анимизм, сменяющиеся натурализмом и объективацией интеллекта [88, 132]. Реализм состоит в том, что для ребенка субъективный опыт (мысли, желания и др.) оказывается таким же реальным, как и факты физической действительности. Анимизм предполагает одушевление неживых объектов (солнца, облаков, деревьев, камней и др.). В процессе интеллектуального развития ребенок начинает сознавать вторичность и произвольность субъективной реальности и перестает одушевлять, с нашей точки зрения, неодушевленные объекты. Однако не приводит ли процесс социализации и усвоение ребенком образа мира взрослых к противоположной крайности, когда в неживые объекты превращается все, даже человек, а мир души утрачивает реальность и тайну? Может быть, из-за этого во «взрослом мире» мы постоянно сталкиваемся с выраженной потребностью мани-

пулирования, воздействия, влияния, ментального уплощения, уничтожения сакральности мира и человека и, в конечном счете, отчуждения человека от своей сути и экзистенциального одиночества? Разве можно чувствовать связь и единство с кем-то, если этот кто-то является неживым объектом, а не уникальным субъектом?

Дифференциация в сознании в ходе развития внешней стороны и смыслового содержания символической реальности, помимо расширения возможностей понимания, созидания и преобразования, имеет и оборотную сторону. У нас появляется возможность разрыва символических смыслов и их внешнего выражения. И этой возможностью мы часто пользуемся. В результате мы либо приходим к выхолощенным от смысла формам – словам, действиям, образу жизни, которые ничего не значат и не требуют от нас встречи лицом к лицу с тайной их понимания, либо к пренебрежению внешним выражением символического смысла, обособлению «мира идей» и человеческих отношений от «мира сего», от их предметного и деятельностного выражения. В итоге до предела доводится условность формы и произвольность ее употребления. В этом случае «возможно все», и традиции, ритуалы, правила поведения и взаимоотношений утрачивают смысл и перестают соблюдаться. Не утрачиваем ли мы вместе с верой в реальность «души» объектов мира и переживанием единства символических форм и смыслов нечто важное для человека? Не является ли объектный натурализм нашего сознания неотъемлемым атрибутом плоского и редуцированного образа мира?

Возможно, именно неделимость символа на внешнюю форму и внутреннее содержание есть ядерная характеристика «наивного сознания» [107], являющего собой одно из основных достоинств ребенка, позволяющее ему быть целостным, искренним, адекватно выражать свои чувства со всей их простотой и глубиной, видеть ситуацию, себя и других как целое, а не думать одно, говорить другое, делать третье, а чувствовать четвертое. Эта же неделимость символа создает и трудности, так как не позволяет рефлексировать и произвольно контролировать свою деятельность, т. е. препятствует успешной социальной адаптации.

Все эти вопросы ставят под сомнение однозначность оценки направления и «нормальности» развития ребенка. Возможно, единство и одушевленность образа мира, основанная на опосредованной символами работе сознания, в детском возрасте являются более нормальными и отражают тот уровень развития субъектности, которого взрослому человеку еще нужно достичь. Возможно, натурализм и объективация, которые мы так упорно прививаем ребенку, не являются такими уж бесспорными достижениями человечества.

6. РОЛЬ СИМВОЛИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ СОЗНАНИЯ В ПСИХИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СУБЪЕКТА

И, если подлинно поется
И полной грудью, наконец,
Все исчезает – остается
Пространство, звезды и певец!
О. Э. Мандельштам

Освещаются проблемы соотношения различных психических функций и символической функции сознания. В частности, это касается изучения воображения как обращения к символической реальности, проблемы предметности и сосредоточения внимания, проблемы определения оснований умозаключений и обобщений в мышлении, понимания эмоций как проявления субъект-субъектных отношений, символической природы памяти и организации субъективного опыта.

В этом разделе мы постараемся обозначить некоторые проблемы (касающиеся изучения некоторых психических функций), решение которых может быть связано с пониманием работы СФС. На наш взгляд, эти проблемы в психологии обычно замалчиваются. Тем не менее их решение имеет большое значение для понимания природы психической деятельности и отношений человека с миром. Данный раздел ни в коей мере не представляет исчерпывающий перечень этих проблем и уж тем более не претендует на их систематическое изложение. Мы попытаемся лишь указать на их существование и связь с СФС.

Воображение как обращение к символической реальности

Воображение обычно понимают как процесс построения *новых* образов действительности на основе переработки приобретенного опыта [75, 105]. С таким пониманием, безусловно, следует согласиться,

однако выдвижение на первый план новизны как ключевой характеристики воображения не позволяет нам обнаружить его специфику по сравнению с другими познавательными процессами. Ведь по большому счету любой познавательный процесс приводит к обнаружению чего-то нового и опирается на прошлый опыт. Если бы это было не так, мы не могли бы называть эти процессы познавательными. Возьмем, к примеру, восприятие. Разве благодаря восприятию не создаются *новые* образы, опирающиеся на опыт? Или память. Разве в процессе запоминания, сохранения, забывания, воспроизведения информации не происходит ее искажение, а значит, и порождение новых образов действительности? Ответы на эти вопросы однозначно положительны. Что касается мышления, то оно по определению должно приводить к обнаружению чего-либо нового. Таким образом, следуя данному определению воображения, мы стираем его специфику. Аргумент о том, что воображение детерминирует протекание практически всех психических процессов, не исправляет положения, так как растворяет его в других функциях.

Как же быть? В чем мы можем обнаружить отличительные особенности и ключевые свойства воображения? Ответ, как нам кажется, может быть найден, если обратиться к давно известным и достаточно очевидным его особенностям и функциям. Благодаря воображению мы прогнозируем последствия наших действий, порождаем цели и планы, предвосхищаем возможные решения задач, представляем то, что могло бы быть, но чего нет и, может, никогда не будет в нашем непосредственном чувственном опыте, понимаем сверхчувственную и иррациональную реальность (например, жизнь, смерть, человеческие отношения, развитие и др.). Воображение позволяет нам воплотить в конкретных образах (не обязательно образах-представлениях, но и образах движений или вербальных образах) то, чего нет в нашем непосредственном чувственном опыте и что мы не способны рационально осмыслить. Это, конечно, не означает, что образы воображения не могут быть воплощены в действительности или реализованы в деятельности человека. Напротив, воображение выполняет важную функцию регуляции деятельности, проявляющуюся в таких процессах, как целеобразование (А. Н. Леонтьев, О. К. Тихомиров) или построение «образа потребного будущего» (Н. А. Бернштейн), «эмоциональное предвосхищение» (А. В. Запорожец) и др. Однако построение образов воображения всегда происходит в сфере виртуальной реальности (В. П. Зинченко, А. А. Брудный) или «мнимой ситуации» (Л. С. Выготский), никогда не совпадающей с непосредственно воспринимаемой или рационально мыслимой действительностью [16, 54, 58, 95]. Таким образом, воображение осуществляется посредством символических

образов, соединяющих иррационально переживаемый смысл с чувственным опытом субъекта. Именно символическая функция сознания, на наш взгляд, играет ведущую роль в понимании специфики воображения.

Кроме того, необходимо отметить, что в описаниях воображения акцент, как правило, делается на самих порождаемых образах, т. е. на его формальной стороне. Это очевидно следует из характеристики его механизмов, ключевым из которых считается перенос свойств с одного объекта на другой [27, 75, 105]. При этом особое значение придается оригинальности такого переноса и его продуктивности для понимания объекта. Между тем, сосредотачиваясь на работе с образами, т. е. на внешней стороне воображения, невозможно ответить на вопрос о том, как субъект определяет, какие именно свойства, а также с какого объекта на какой следует перенести. С этим же вопросом связана и способность воображения, которая неоднократно служила поводом для его мистификации, состоящая в том, что образ воображения с самого начала целостно и адекватно может представлять предмет, ситуацию или деятельность (например, в сказках, мифах, детской игре) [54]. Как может быть, что субъект, еще не имея подкрепленного опытом и рационально осмысленного знания, может адекватно представлять ситуацию, предвосхищать события или изменения в отношениях и др.?

Для ответа на эти вопросы необходимо обратиться к внутренней – смысловой – составляющей воображения. Воображение – это не механическое манипулирование образами-представлениями, а *осмысленное* их построение. Воображение – это всегда единство смысла и образа, это порождение или воссоздание *замысла* (близкую мысль высказывает О. М. Дьяченко [39, 40])¹. Замысел мы реализуем в деятельности, замыслами мы обмениваемся, общаясь друг с другом. Именно смысл позволяет нам определить значимые свойства объектов и сами объекты для переноса. Он позволяет нам создавать адекватные целостные образы в виртуальной реальности.

Рассматривая вопрос о психологическом инструментарии воображения, следует определить, какие средства культуры позволяют, с одной стороны, удерживать многомерное смысловое содержание образа, а с другой стороны, фиксировать его конкретную уникальность. Таким требованиям отвечает *символ*, который, будучи представленным в чувственно доступной форме, является носителем бесконечного многообразия граней смысла. Такую роль символам в воображении отводим не только мы: «...Символ выступает как форма организации воображения... его многозначность делает воображение незамени-

¹ Описание исследований процессов построения замысла см. в разделах 4 и 5.

мым компонентом творчества, предоставляя свободу ассоциациям, поисковому разбросу, развертыванию смысловой перспективы и т. д.» [74, с. 103]. Ж. Лакан также полагает, что воображаемое подчинено символическому [см. 36, с. 125]. Именно символ обладает тем количеством степеней свободы, которое необходимо для творческой деятельности воображения. При этом его природа двойственна: он является одновременно средством воображения и его результатом. Такая двойственность составляет необходимое условие воображения, поскольку создает возможность непрерывности творчества. Символ, выступая в роли медиатора человеческих отношений, интегрирует множество смысловых позиций субъектов, включенных в эти отношения. Следовательно, символ может быть представлен в качестве формообразующего начала воображения.

По своей сути воображение направлено не на что-то, а на кого-то. Мы воображаем не столько предметы, сколько другого субъекта или, точнее, воображаем что-то для того, чтобы увидеть в этом отражение кого-то. При помощи воображения мы достраиваем предметную действительность до тех пор, пока не обнаружим и не поймем стоящего за ней конкретного субъекта [16, 54].

Обнаружение глубинного, субъектного, смысла воображения требует от воображающего особого отношения к действительности как состоящей из символов – медиаторов субъект-субъектных отношений. Именно символ позволяет нам обнаружить смысл данной предметной ситуации для конкретного субъекта. Последний же связывает разрозненные элементы ситуации в единое целое. Благодаря воображению мы обретаем способность понимать предметную действительность как символическое выражение другого субъекта: его замыслов, намерений, отношений, чувств. «Не всякий умеет слушать человека. Иной слушает слова, понимает их связь и связно на них отвечает. Но он не уловил “подголосков”, теней звука “под голосом”, – а в них-то, и притом в них одних, говорила душа», – пишет В. В. Розанов [101, с. 42]. Воображение, на наш взгляд, позволяет уловить «подголоски» души, не доступные ни непосредственному чувственному познанию, ни рациональному рассудку.

На смысловую составляющую воображения обращает наше внимание И. М. Розет, который понимает данный процесс как изменения значимости или смысла познаваемых вещей, их свойств, правил, действий и пр. [103]. Автор на основании масштабных теоретических и эмпирических исследований выделил и описал два основных механизма воображения – анаксиоматизацию, или обесценивание психических реалий (знаний, умений, способов решения задачи, правил, отношений и др.), и гипераксиоматизацию, или повышение их значимости [103]. Поскольку оба механизма взаимосвязаны, так как обесценивание

одних реалий приводит к повышенной оценке других, и наоборот, И. М. Розет объединяет их в один механизм смещения оценок. Именно в смещении оценок, согласно автору, и заключается продуктивный момент деятельности.

Под воображением или фантазией (автор не разводит эти понятия) понимается любая деятельность, не детерминированная внешними условиями, требованиями задачи (инструкцией), усвоенными субъектом правилами и др. Иными словами, воображение – это процесс решения задач открытого типа, т. е. продуктивная деятельность. В силу того, что продуктивная деятельность воображения имеет дело с переоценкой или обесцениванием объективных данностей – фактов, событий, условий, правил и пр., – она противопоставляется И. М. Розетом репродукции и, более того, рассматривается с ней в одном аксиологическом ряду. Автор использует вероятностную концепцию продуктивной деятельности (на основе исследований процесса припоминания), согласно которой знания, выступающие для субъекта как равнозначимые и равноценные, воспроизводятся равновероятно [103]. Таким образом, и в первом, и во втором случае речь идет о значимости или ценности тех или иных психических реалий для субъекта. Если качество репродукции тем выше, чем больше степень соответствия субъективной значимости (в принятой в советской психологии «леонтьевской» терминологии можно сказать «смысла») требованиям объективной действительности (по аналогии – «значению»), то продуктивность деятельности воображения, напротив, определяется степенью их различий.

Предложенная концепция, несомненно, эвристична, поскольку обращается к внутренним закономерностям воображения и дополняет их анализом смыслового измерения. Однако стремление автора обнаружить универсальные закономерности, которые применимы к любому виду продуктивной деятельности, любому возрасту и т. д., привело, на наш взгляд, к чрезмерно широкой трактовке продуктивной деятельности. Вероятно, автор неслучайно не разграничивает понятия «воображение» и «фантазия». Если подойти к описанным механизмам критически и задаться вопросом о том, всегда ли их работа способствует продуктивному решению задачи, то мы, очевидно, получим отрицательный ответ. Правда, надо отдать должное, И. М. Розет сам указывает на то, что описанные им механизмы обуславливают не только положительные, но и отрицательные эффекты. Например, гипераксиоматизация может существенно ограничивать возможные варианты решения задачи, а анаксиоматизация – приводить к логическим ошибкам, нереалистическим построениям, неучету каких-либо правил и пр. Тем самым, автор сам подвергает критике свою концеп-

цию продуктивной деятельности. Ведь если одни и те же механизмы работают и в случае продуктивного решения задачи, и в случае просто ошибочных решений, то являются ли они механизмами *воображения* или какой-то иной активности более широкого круга? Не является ли трактовка выделенных механизмов чрезмерно широкой?

Другая трудность состоит в том, что, хотя автор и ставил задачу выявить *объективные* закономерности и механизмы воображения, это привело к утрате субъекта как его источника и реализатора. Это напрямую связано с проблемой определения границ продуктивности воображения, поскольку описываемые ниже его особенности пусть и подчиняются механизмам анаксиоматизации и гиперанаксиоматизации, тем не менее, не могут считаться продуктивными. Если из исследования исключить субъекта (хотя бы как носителя определенных качеств, способностей и пр.), мы должны прийти к выводу, что продуктивность воображения от него не зависит. Мы же полагаем, и это подтверждается данными наших эмпирических исследований, что описанный И. М. Розетом механизм будет «вести» себя по-разному при нормальном и отклоняющемся развитии ребенка [113, 114]. Такие различия демонстрируют зависимость продуктивности воображения не только от объективных механизмов и внешних условий, но и от качеств и усилий самого субъекта. Иными словами, концепция воображения И. М. Розета нуждается в обнаружении промежуточного звена, «расположенного» между субъектом и механизмом смещения оценок и определяющего направленность работы этого механизма либо в сторону повышения продуктивности, либо в сторону ее снижения. Вероятностная концепция, к которой прибегает автор, в данном случае ничего не объясняет, поскольку она уже в качестве предпосылки берет значимость для субъекта тех или иных психических реалий, но не рассматривает, почему эти реалии приобрели ту или иную значимость.

Учет субъекта при решении продуктивных задач необходим и из чисто теоретических соображений. Ведь поскольку результат такого рода задач не предопределен извне (общепризнанным считается их «открытый» характер), то он с необходимостью должен быть спроектирован самим субъектом. Такой проект и находит свое выражение в виде *замысла* (как единства образа и смысла) деятельности, придающего ей и смысл, и направленность, и логическую последовательность, и характер осуществимости. В силу данного обстоятельства изучение механизмов воображения без учета особенностей построения замысла субъектом приводит к редукции самой его сути.

Результаты наших исследований показывают, что при аномальном развитии построение замысла происходит с редукцией его смыслового содержания (что выражается в трудностях соотношения образа

с контекстом, достраивания его по частям, придумывания названия и др.) [113 – 115]. По сути, в норме продуктивность воображения и динамичность его образов, определяющая их адекватность решаемой задаче и характеризующая качество создаваемых субъектом замыслов, состоит во включенности в их структуру пространства смысла.

На наш взгляд, различия между фантазией и воображением проявляются в их соотношенности с реальностью и деятельностью субъекта. А. А. Митькин пишет, что историческое развитие человека привело к раздвоению внутреннего мира и внешнего плана практических действий, что имеет далеко не однозначный смысл для его существования и психического здоровья [77, с. 34]. В этом смысле фантазия и воображение принципиально различны. Первая оторвана от внешнего плана бытия человека, в то время как второе находится с ним в единстве. «Здоровое» воображение призвано соединять то, что доступно нашему чувственному опыту и проявляется во внешней стороне деятельности, и то, что относится к сверхчувственной реальности Смысла.

«В одном индивидуе противоречиво соединились “человек действия” и “человек-созерцатель” с широким варьированием степени выраженности этих признаков в масштабе человеческих популяций. Если первый стремится (продолжая импульсивные традиции животных) к реальным действиям, то второй пребывает преимущественно в воображаемом мире, оторванном в большей или меньшей мере от мира реального. Поэтому умозрительно “находки” такого плана далеко не однозначны по своей практической (и даже теоретической) ценности: в диапазоне от гениальных озарений до бредовых фантазий... Гипертрофированное развитие внутреннего мира привело к тому, что человек утратил свое исходное естественное единство с природой и оказался в изоляции от мира с вытекающим отсюда тягостным ощущением своего одиночества... Другим последствием такой чрезмерной “самоуглубленности” стала тенденция к уходу в “виртуальный мир”» [77, с. 34].

Т. В. Кудрявцев придает воображению способность творчески совмещать идеальный и реальный планы сознания. Причем такое совмещение осуществляется не произвольно, посредством знакового замещения и бессмысленного совмещения или замены элементов тех или иных объектов и ситуаций, а с учетом их уникальных особенностей и смыслового контекста [54]. Автор пишет: «Детское воображение – не продавец и не покупатель, а производитель (причем бескорыстный). Конечно, оно опирается на символическую функцию (автор понимает ее как функцию знакового замещения. – А. П.), но при этом “видит” в своих объектах самобытные целостности, связанные не символиче-

ски, а содержательно, по существу. Производя взаимопревращение объектов, воображение не разрушает эти целостности, а перестраивает их по особым законам.

Именно здесь обнаруживается принципиальная несводимость воображения к одной из его составляющих – операции знаково-символического замещения (как это наблюдается у Ж. Пиаже, частично – у Л. С. Выготского). Замещающий предмет часто оказывается индифферентным по отношению к природе замещаемого (и наоборот), а их соотнесение производится ребенком по сугубо произвольным основаниям. Задачи “на замещение” в большинстве своем не требуют от ребенка продуктивной активности, их решения легко шаблонизируются в отличие от творческих решений – всегда уникальных и невозпроизводимых. Иначе, “произвол” и “штамп” (действие по штампу) переходят друг в друга... В умении ребенка гибко совместить идеальный и реальный, условный и действительный планы ситуации как раз проступает важная особенность его реалистического воображения. К тому же граница между этими планами нередко носит постоянно смещающийся характер, что приводит к возрастанию степени проблемности задачи... По Рубинштейну, критерием объективности творческого произведения служит его внутренняя завершенность. На наш взгляд, психологическим механизмом порождения формы такой завершенности и выступает “схватывание” целого раньше частей» [54, с. 65–66].

Такое понимание воображения наталкивает нас на проблему психологических инструментов такого «схватывания» и удержания целостности. Приведенная цитата и характер проблемных задач, используемых автором для изучения и развития воображения, позволяют говорить о символической природе воображения. Например, в воображаемой ситуации дошкольники должны были совместить конкретное свойство чернил – их использование для письма – с неопределенным символическим смыслом защиты (автор неслучайно обозначает этот смысл «символической собакой»). В качестве истинно творческого воображения автор указывает на его реализм, способный совместить в новом образе логическое противоречие (рисунку человека под луной и солнцем, чернильница и собака), т. е. полноценный образ воображения антиномичен. Произвольность же, основанная на знаковой функции, приводит к штампованным решениям.

Далее автор прямо указывает на диалогическую природу и смысл воображения: «Уже по тому, как ребенок подходит к решению задачи “на воображение”, можно косвенно судить об общем развитии у него интенций к общению и сотрудничеству. Ведь процесс воображения не исчерпывается сугубо пространственным... взаимодействием

с предъявляемым ему предметным материалом – например, с противоречивой картинкой, которая использовалась в наших экспериментах. Воображение начинается там, где ребенок начинает видеть в картинке проблематизацию, т. е. обращение другого человека – взрослого (разработчика теста, экспериментатора и т. д.)... Только благодаря этому ребенок принимает задачу как творческую. Здесь он вынужден учитывать исходную качественную определенность изображения. Противоречие в изображении сродни “намеку” в сказке, который существует для того, чтобы его уловили. И то, и другое проецирует (но не преформирует!) “зону ближайшего развития” своего адресата. Напротив, “произвол” – следствие беспроблемного отношения к ситуации – это одновременно и неумение услышать “вещные вещи” как рупора, усиливающего голос Другого» [54, с. 72–73]. Приведенное высказывание полностью совпадает с нашим видением воображения как средства понимания Другого и обращения к нему. Уместным здесь является и упоминание об идее Л. С. Выготского о «зоне ближайшего развития», так как воображение благодаря своей символической природе снимает разрыв между тем, что ребенку уже доступно и понятно, и тем, что он еще самостоятельно понять не в состоянии.

Проблема предметности и сосредоточения внимания

Одной из фундаментальных проблем в исследованиях функции внимания и его сосредоточения является проблема его предмета или, точнее, беспредметности. Внимание, как известно, в отличие от других познавательных функций, не имеет собственного предмета и продукта. Так, восприятие порождает образы восприятия, память – образы-представления, мышление – понятия, суждения, умозаключения, речь оперирует словами и их значениями, воображение порождает свои образы. У внимания же нет собственного предмета. Оно всегда как бы растворяется в других психических функциях. Благодаря этой особенности его отождествляли то с сознанием (У. Джеймс), то с восприятием (Э. Дж. Рубин), то с функцией активации организма (психофизиологические исследования – Г. Пьерон и др.), то с функцией контроля (П. Я. Гальперин), то деятельностью аффективной сферы и моторной активностью (Т. Рибо), то с действием бессознательной установки (Д. Н. Узнадзе). Между тем общепризнанным является тот факт, что сосредоточение внимания изменяет психическую и двигательную активность индивида, формируя его готовность к переработке определенной информации или действию. Таким образом, предметная неопределенность внимания создает парадоксальную ситуацию, ставящую под вопрос сам факт его существования.

Можно предположить, что предметом внимания является сама психическая деятельность: мы направляем ее на что-то – обращаем слух к чему-то, сосредотачиваем мысль на чем-то и т. д. Внимание выступает в роли организатора психической деятельности. Неслучайно одной из основных характеристик внимания является произвольность-непроизвольность, т. е. способность субъекта по собственной воле управлять своей психической деятельностью и движениями. Данная позиция близка взглядам П. Я. Гальперина, который отождествляет внимание со свернутым *планомерным* контролем над осуществляемым действием. Однако планомерность не всегда характерна для произвольного внимания. Сосредотачиваясь на каком-либо объекте, мы зачастую не знаем, на какие его аспекты, стороны обращать внимание. Во многих случаях мы для того и сосредотачиваемся на объекте, чтобы вычленил эти аспекты. Если бы мы знали о них наперед, то и сосредоточенно наблюдать было бы незачем. Работа внимания в большинстве случаев как раз и состоит в том, чтобы обнаружить предмет. Известно, что внимательный человек может заметить то, на что не обращали внимания другие. Если бы он следовал стереотипно отработанной схеме наблюдения (контроля), то это было бы невозможно.

С другой стороны, внимание предполагает сознательное сосредоточение психической деятельности на чем-то. Внимание есть показатель степени включенности субъекта в то, что он делает. Примечательно, что степень сосредоточения внимания описывается как характеристика состояний сознания и уровня бодрствования [12]. Однако активизацию внимания не следует понимать как синоним перехода содержания бессознательного в сферу сознания в духе психоанализа.

Произвольное и непроизвольное внимание по-разному направляют психическую деятельность. Если последнее запускается внешними по отношению к субъекту факторами – силой или новизной раздражителя, активностью другого субъекта и пр., то первое предполагает *построение предметности в соответствии со смыслом* психической деятельности по собственной инициативе. Однако даже в случае непроизвольного внимания сильный раздражитель сообщает нам только об отдельном признаке предмета, отдельном его свойстве. Предмет, по словам А. Н. Леонтьева, есть «узел» свойств [61]. Следовательно, даже в этом случае мы должны достроить предметную целостность, ориентируясь на отдельное свойство. Привлечение внимания, как произвольного, так и непроизвольного, – это только начало процесса, результатом которого является предметная определенность.

Различие же произвольного и постпроизвольного внимания предполагает, что в первом случае предмет неизвестен, а во втором он нам хорошо знаком. Иными словами, если в случае постпроизвольного

внимания предмет психической деятельности нам как бы дан в готовом виде, то в альтернативном случае он является результатом процесса опредмечивания субъектом некоторого смысла, что требует известных усилий, поскольку он изначально должен сосредоточиться на том, чего он не знает. Когда предмет известен, когда он определен, обратить на него внимание не составляет большого труда, и здесь мы имеем дело с постпроизвольным вниманием.

Работа внимания – это *работа по опредмечиванию субъективного смысла*. Поэтому внимание и не имеет своего собственного предметного содержания в том плане, в котором его имеют восприятие, воображение, память и другие функции. Внимание – это сапожник без сапог. Близкой позиции придерживается И. М. Розет. Понимая внимание как активность, позволяющую предвосхищать опасность или возможность удовлетворения потребности, он пишет: «Организм не может знать наперед, *где* и *когда* появится опасность. Поэтому предупреждение опасности должно состоять в *постоянном* и *полном* нащупывании среды. Следовательно, первоначально внимание беспредметно, т. е. направлено не на какой-либо определенный предмет, а на окружающую обстановку в целом» [103, с. 28].

Кроме того, работа внимания связана со способностью к отвлечению от предмета. Иначе субъект не имел бы возможности направлять или перенаправлять свое внимание. На эту особенность обращает наше внимание С. Л. Рубинштейн: «... Существенная черта высших форм внимания заключается в отвлечении. Внимание связано с абстракцией, с возможностью расчленить структуру восприятия, кое от чего отвлечься и сознательно направить взор в определенную сторону» [105, с. 420]. Способность к отвлечению и абстракции предполагает возможность флукутации внимания от предметности к беспредметности и обратно.

Такое понимание внимания позволяет понять, почему его с давних пор соотносили с работой сознания. По сути, опредмечивание символического смысла в процессе привлечения внимания к соответствующему предмету и есть процесс осознания. Ведь осознание предполагает не механическое обнаружение чего-либо, но выявление чего-либо, имеющего для субъекта смысл. В процессе осознания как раз и происходит совмещение смысла с предметом, его выражающим. С одной стороны, выстраивается предметная отнесенность смысла, а с другой – высвечиваются границы и грани смысла. Старая метафора сознания как луча прожектора, выхватывающего фрагмент реальности, применима и к вниманию.

В русле данной логики проблема предметности внимания переходит в проблему *механизмов произвольного сосредоточения внимания*, так

как внимание как процесс не заканчивается обнаружением некоторого предмета, но предполагает и возможность длительного сосредоточения на нем.

Внимание чаще всего изучается как некий акт «выхватывания» предмета или его свойств из внешней действительности или внутреннего плана сознания. После этого предмет как будто исчезает для субъекта и исследователя. В лучшем случае проверяется способность сосредотачиваться на чем-то для решения какой-то определенной задачи (узнавания слов в ряду букв, отыскивание чисел и т. п.). В конечном счете все сводится к распознаванию предмета. Однако такой подход ограничивает наше понимание проявлений внимания, которые требуют *длительного* сосредоточения на каком-либо объекте и которые в жизни человека также занимают значительное место. Это необходимо, например, для работы ученого, длительное время работающего над какой-либо проблемой, для специалистов, которые должны подолгу сосредотачиваться на другом человеке (педагоги, психологи-практики и др.), для ученика, осваивающего новый материал, попросту для человека, который хочет осмыслить какое-то событие своей жизни, и во многих других случаях.

Объяснения длительного сосредоточения направленностью личности или мотивацией деятельности, на наш взгляд, недостаточно. При этом создается впечатление, что предмет внимания дан субъекту в готовом виде, как бы изначально предстоит ему и «ждет», когда на него обратят внимание. Да и впоследствии предмет как будто не меняется, а «замирает» в неизменном виде. Между тем известно, что как раз при длительном сосредоточении на каком-либо предмете он изменяется и предстает сознанию субъекта различными своими гранями и смыслами [105].

Внимание – это *динамическая* характеристика сознания. Оно представляет собой циклический процесс построения и преобразования предметности субъектом: внимание как бы флуктуирует от субъекта к объекту и обратно. С. Л. Рубинштейн пишет: «За вниманием всегда стоят интересы и потребности, установки и направленность личности. Они вызывают изменение отношения к объекту. А изменение отношения к объекту выражается во внимании – в изменении образа этого объекта, в его данности сознания: он становится более *ясным* и *отчетливым*, как бы более выпуклым» [105, с. 417]. Кроме того, наши эксперименты, в которых испытуемые должны были длительное время сосредотачивать свое внимание на объектах (см. результаты первого эксперимента по изучению СФС в разделе 3), демонстрируют флуктуации сознания от объекта к субъекту и обратно. При длительном сосредоточении внимания происходит непрерывный

процесс корректировки субъектом своей позиции и построения в соответствии с ней образа объекта, который, в свою очередь, служит точкой опоры для уточнения или изменения позиции субъекта, его способа видения объекта.

Таким образом, внимание не фиксировано постоянно на объекте или отдельном его свойстве, а циклически к нему обращается, чередуясь с обращением к субъектной реальности. Так обеспечивается связь субъекта с объектом внимания. При этом важно, что предметность не дана сознанию в готовом виде, а конструируется субъектом. В эксперименте эмпирическим путем подтверждается высказанная С. Л. Рубинштейном мысль о связи предмета внимания с позицией и отношением субъекта.

Также верно и то, что при длительном сосредоточении внимания на объекте происходит конструирование самого субъекта – его способов видения мира, отношений с миром, позиций. Происходит самотрансценденция субъекта: всегда ограниченное отношение и способы взаимодействия с предметной действительностью осознаются и преодолеваются, снимаются в процессе их осознания, расширяется пространство свободы субъекта, увеличивается количество степеней свободы по отношению к объекту внимания. Главное, что *сознание переходит от предметной действительности к реальности субъекта*. Именно выход в субъектное измерение позволяет увидеть объект внимания иначе. Возможно, онтогенез внимания связан с развитием у ребенка способности изменять свою позицию, способ видения при сосредоточении на объекте. Поскольку изменяется и субъект, и предметность сознания, необходима точка опоры, не являющаяся ни субъектом, ни предметом, и в то же время объединяющая их. Такой точкой является символ.

Мы уже отмечали, что проблема сосредоточения внимания – это проблема опредмечивания смысла. «Во внимании находит себе заостренное выражение связь сознания с предметом; чем активнее сознательная деятельность, тем отчетливее выступает объект; чем более отчетливо выступает в сознании объект, тем интенсивнее и самое сознание. Внимание – проявление этой связи сознания и предмета, который в нем осознается» [105, с. 418]. Связь сознания и предмета, раскрытая С. Л. Рубинштейном, требует пояснения. Дело в том, что объекты внимания могут осознаваться с различной степенью ясности, и степень этой ясности отражает прочность связи смысла с предметом или иначе – глубину осмысленности предмета внимания. И. М. Розет отмечает, что внимание проясляется в расстановке смысловых акцентов: объект внимания воспринимается, мыслится четче, становится более осмысленным, но все остальное не исчезает из сознания, а становится фоном [103, с. 19]. С одной стороны, внимание имеет

свой предмет, мы проявляем внимание всегда к чему-то, но, с другой стороны, если представить внимание как процесс, то в самом его начале мы точно не знаем, на что оно направлено. Смысл внимания как раз в том и состоит, чтобы определить, *что же это такое* (на что мы смотрим, что слышим, о чем думаем и т. д.), т. е. опредметить и осмыслить свой опыт. Таким образом, *внимание – это процесс движения сознания от беспредметности к предметной определенности, а также ее трансформация и переосмысление.*

Здесь возникает вопрос о том, как же вообще возможно внимание, особенно произвольное. Как мы можем управлять чем-то, делать что-то, сосредотачиваться на чем-то, не зная, что это. Субъект оказывается в сказочной ситуации: «пойди туда, не знаю куда, и найди то, не знаю что». В связи с этим как раз и возникает необходимость работы СФС. Последняя обеспечивает движение от беспредметного символического смысла, представленного в чувстве, образе или действии, к его предметному воплощению. Такое объяснение соответствует и самой логике внимания. И. М. Розут обращает внимание на слова К. Д. Ушинского о том, что то, на что мы обращаем внимание, должно быть отчасти знакомо, а отчасти ново [103, с. 19]. Если что-то совершенно нам не знакомо и никак не связано с нашим опытом, мы этого просто не заметим. Если оно нам полностью известно, то нет необходимости его обнаруживать и на нем сосредотачиваться. Символ в этом смысле есть связующее звено между уже знакомым и еще неизвестным. Он позволяет направить внимание к чему-то и задает границы ожидаемого. Он способен возбуждать интерес у субъекта. Он позволяет нам пойти туда, не знаю куда, и найти то, не знаю что. Попросту говоря, в процессе сосредоточения внимания сначала мы для себя констатируем, что есть нечто для нас важное и это нечто требует осознания, а затем пытаемся определить, что же это такое.

Из сказанного следует, что предмет внимания всегда динамичен, изменчив (может быть, отчасти с этим связаны нарушения внимания при умственной отсталости, так как образы не динамичны, ригидны). Однако можем ли мы сосредоточиться на постоянно изменяющемся образе, можем ли войти в одну реку дважды, а уж тем более долго стоять в одной воде? То же и в отношении идеального мыслительного образа. Можем ли мы остановить мысль, замереть на одной идее? Очевидно, нет. И живое восприятие, и живое движение, и живое мышление не могут замереть, так как они тогда просто прекращаются. На чем же мы сосредотачиваем свое внимание? И что является его продуктом? Ничто! Мы сосредотачиваемся на «ничем», на пустоте, но пустоте, обладающей смыслом, рождающей образы, – воспринимаемые, мыслимые, воображаемые. Может быть, именно поэтому отсутствие

четких установок или ожиданий делает внимание человека более продуктивным, позволяя находить нужную информацию в неожиданных местах. Напротив, уверенность человека в том, что он найдет нужный объект в конкретном месте, делает его внимание «слепым».

Мышление и проблема определения оснований умозаключений и обобщений

Мышление понимают как активность, направленную на выявление отношений между объектами [61, 105, 125]. Эти отношения не доступны чувственному познанию. Причем такое понимание мышления применимо не только к словесно-логическому, но и к наглядно-образному или наглядно-действенному мышлению. Согласно А. Н. Леонтьеву, даже когда человек решает задачу посредством внешне-практических действий (например, с помощью одного предмета измеряя длину другого), сохраняется это правило. Именно логика отношений ставится во главу угла абстрактно-понятийного или категориального мышления (Дж. Брунер, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Ж. Пиаже и др.). Считается, что эти отношения либо предопределены объективными свойствами предметов (например, их величиной, формой или плотностью), либо заложены в культуре и передаются в процессе обучения [30, 34]. Л. С. Выготский показал, что на разных этапах развития ребенок может использовать различные основания для сравнения и обобщения предметов [30]. Только в старшем подростковом возрасте начинают осмысленно и «адекватно» применяться критерии для обобщения, т. е. формируется понятийное мышление. Однако если обратиться к известному эксперименту по методике Выготского – Сахарова, который применялся в упомянутом выше исследовании, то мы обнаружим интересную деталь. «Правильные» критерии для объединения различных геометрических фигур в группы транслировались извне, т. е. были определены самими экспериментаторами. Таким образом, эксперимент воспроизводил модель *трансляции* «готового» социального опыта. Между тем в жизни, решая различные мыслительные задачи, мы далеко не всегда можем использовать «готовые» модели решения. В так называемых задачах открытого типа, когда отсутствуют наперед известные способы решения либо когда существует большое количество возможных решений, субъект должен самостоятельно определить основания для сравнения, обобщений, самостоятельно подобрать исходные посылы для построения умозаключений. Одно дело, когда эти послы уже даны человеку (типичные задачи на проверку формальной логики. Например: «дерево не тонет + береза – дерево = значит...»), совсем другое, когда эти послы

необходимо найти. Одно дело – сравнить два объекта по формальным признакам и отнести их к одной категории объектов (например, «чашка и тарелка – это посуда»), другое – найти подходящие объекты для сравнения и определить сами основания для построения обобщения. Из чего мы исходим, когда сопоставляем именно «этот» объект именно с «тем» и именно по «этому» основанию? На этом этапе мышления появляется большой простор для субъективизма. Например, почему человек начал сравнивать именно эту книгу именно с той и почему именно по таким-то основаниям (например, по стилю, глубине мысли или сходству характеров главных персонажей)? Эти основания не определяются ни объективными свойствами сравниваемых объектов, ни схемами мышления, транслируемыми извне, так как свойств и схем великое множество, а человек выбирает лишь некоторые из них, а может быть, обнаруживает новые, ранее ему не знакомые.

В данном контексте интересны исследования мышления людей с психическими расстройствами, в частности с шизофренией [11, 45]. У таких испытуемых отмечается искажение процесса обобщения, проявляющееся в том, что при сравнении объектов больные используют оторванные от социального и практического опыта основания. Данный феномен заслуживает особого внимания, так как ярко демонстрирует зависимость выбора оснований для построения суждений и обобщений от самого субъекта и его личностных особенностей. Кроме того, очевидно, что от «адекватности» выбора этих оснований в значительной степени зависит продуктивность мышления, ведь именно она определяет оригинальность или стереотипность, глубину или поверхностность суждений.

Приведенные аргументы указывают на необходимость определения человеком «адекватности» оснований для построения умозаключения, обобщений, отношений и заставляют задуматься над тем, как субъект может определять эту «адекватность». В этом, можно полагать, значительную роль играет символическая регуляция процессов мышления. Именно символ помогает человеку почувствовать «верное» направление мысли. Схожую мысль, правда в более широком философском контексте, высказывает Л. В. Уваров [129], раскрывающий направляющую функцию символа в познании человека. Согласно его мнению, символические образы задают общую логику и направленность познавательной деятельности, которые уточняются и формализуются в рамках понятийного мышления.

Мы уже отмечали роль конкретного мышления, опирающегося на символические образы, наряду с мышлением абстрактным в познавательной деятельности человека (со ссылкой на работы О. Сакса) (см. раздел 3). В данном контексте мы можем выдвинуть гипотезу

о том, что именно в пространстве конкретного мышления человек находит «адекватные» основания для формально-логического мышления, для своих умозаключений и обобщений, так как именно конкретное мышление «погружено» в саму жизнь и практический опыт человека. Б. В. Зейгарник полагает, что искажение процессов обобщения у больных шизофренией определяется отрывом их мышления от жизни и практического опыта [45]. Конкретное мышление, опосредованное символами, позволяет человеку представить свое жизненное пространство во всем многообразии связей и отношений, и главное – определить и локализовать себя как субъекта в этом жизненном пространстве. Если благодаря абстрактному мышлению человек представляет мир как объект, к которому он сам безучастен, безразличен, с которым держит непреодолимую дистанцию, то благодаря конкретному мышлению и символической функции субъект оказывается вписанным в свой образ мира и занимает в нем свое уникальное место.

Проблема понимания эмоций как проявления субъект-субъектных отношений

Проявления СФС, на наш взгляд, следует также искать в процессах понимания и порождения чувств. Последние, как известно, не являются эмоциональной реакцией на какое-либо событие или воздействие, а в большей степени связаны с отношением личности к чему-либо или, точнее, кому-либо. Иными словами, чувства, в отличие от предметных эмоций, всегда вписаны в социальный контекст и являются субъективным выражением человеческих отношений. Смысл чувств как раз и состоит в этих отношениях. Понимание чувств предполагает не только «считывание» их внешних (мимических, интонационных, пантомимических и пр.) проявлений у субъекта и соотнесение с возможностями удовлетворения тех или иных потребностей в определенных условиях (прагматическую оценку), но – и это главное – раскрытие тех субъект-субъектных отношений, которые стоят за ними.

А. А. Брудный пишет о понимании следующее: «Мы верим, – писал некто (быть может, Х. Эспронседа) в 1834 г., – что чувства человека выше его интересов, желания – больше потребностей, а воображение – шире реальности. Как это верно! На том, что желания больше потребностей, построена, в сущности, вся психология рыночных отношений. То, что воображение шире реальности, позволяет строить виртуальные миры, семантически равнозначные реальному. А не эта ли способность порождает гипотезу, игру, литературу? А разве не чувства людей лежат в основе собственно человеческих отношений между

ними? Разве понимание – это только и исключительно рациональный процесс?» [16, с. 7]. Такое объяснение понимания, как включающего в себя момент иррациональности, применимо и к пониманию чувств.

Основным психологическим орудием, позволяющим вызывать и понимать чувства, является символ. На уровне чувств мы реагируем (если этот термин здесь уместен) не на удовлетворение или неудовлетворение своих потребностей, а на смысловое содержание символа. Чувства не вырастают из потребностей и влечений. Они вырастают из символического смысла, т. е. из наших личных связей и отношений с другой личностью. Кроме того, понимание чувств как переживания символического смысла позволяет понять их как один из основных мотивов человеческих действий. Такую роль чувствам придавали А. В. Запорожец, Л. И. Божович, С. Г. Якобсон и другие виднейшие психологи.

Проблема изучения чувств во многом связана с раскрытием роли и механизмов символического опосредования в процессах их воспитания, проживания, понимания и, возможно, регуляции. Только обращаясь к символической природе чувств, мы можем объяснить их иррациональный характер, их побудительную силу к совершению поступка, их значимость для человеческих отношений и раскрытия истинно человеческой природы в процессе развития субъекта.

О символической природе памяти и организации субъективного опыта

Одной из проблем исследования памяти человека является проблема связи и единства отдельных воспоминаний. Без этого единства личность утрачивает свою целостность, распадается. Об этом убедительно свидетельствуют клинические примеры нарушений памяти. О. Сакс описывает случай больного с нарушением памяти на текущие события (синдромом Корсакова) [107, с. 49–72]. Для него была характерна фиксация только внешних событий: что было на обед, что шло по телевизору и т. п. Глубокие чувства, переживания он никогда не описывал, что, вероятно, было связано с распадом его памяти, тем, что он жил только в настоящем. Автор связывает это с распадом личности больного. На наш взгляд, отсутствие глубоких переживаний, мыслей можно связать с нарушениями символической функции сознания. Последняя обращает человека к символическому смыслу, связывающему разрозненные впечатления в единое целое, а следовательно, выражает один из механизмов памяти. Любопытно, что описываемый автором пациент «обретал» себя и связь с миром, когда обращался к символической реальности: например, когда молился в церкви, слушал музыку, смотрел пьесу в театре.

Проблема единства и целостности субъективного опыта – это не только проблема памяти. В особенности это касается не абстракций, а *живого* опыта человека. А. А. Ухтомский пишет: «Конкретные ощущения всегда оказывались уже сложными образованиями, заключающими в себе элементы синтеза и суждения. “Простое ощущение” есть, в сущности, абстракция, более или менее полезная аналитическая фикция, тогда как реальный и живой опыт имеет дело всегда с интегральными образами. Для каждого из нас непрерываемою реальностью опыта являются не “ощущения”, а такие сложные образы, как этот зал в данный момент со всем его содержанием, любимое человеческое лицо, смерть друга, война, революция, те “истины”, которым мы преданы. То, что всплывает на поверхность нашего сознания из того, что глубже сознания, уже на самом пороге оказывается сложным и многообразным синтезом. Кто же является образователем этих синтезов в нашей организации?» [131, с. 64].

Вопрос, который ставит А. А. Ухтомский, как вопрос «кто», а не «что», на наш взгляд, является не случайным. Он подчеркивает, с одной стороны, роль самого субъекта в интеграции собственного опыта, необходимость совершения для этого внутренней работы. С другой стороны, вопрос намекает на символическую природу связей между элементами опыта, отдельными переживаниями, воспоминаниями, знаниями. Важно, что не существует готовых формальных правил синтеза и организации субъективного опыта, так как, во-первых, он уникален для каждого человека и, во-вторых, связи между элементами опыта настолько разнообразны и многомерны, что рационально выстроить их просто невозможно. Только символ способен передать то многообразие смыслов и смысловых оттенков, которое необходимо для того, чтобы собрать опыт человека в единый пучок. В более широком контексте данную проблему можно соотнести с проблемой построения образа мира, поставленной А. Н. Леонтьевым и в дальнейшем развиваемой Е. Ю. Артемьевой [3, 60].

В силу того, что синтез и структурирование опыта в каждом отдельном случае является уникальным, можно выделить несколько типов такого структурирования, связанного с индивидуальными особенностями и предпочтениями. Опираясь на представления о структуре СФС, мы выделили 4 основных типа структурирования опыта.

1) *Смыслостремительный, или логический, тип.* Люди с преобладающим логическим типом структурирования опыта склонны искать опору и связующее начало в осмыслении и логическом обосновании происходящего. Для таких людей истинно то, что можно рационально объяснить. Эмпирические факты для них служат скорее материалом для построения различного рода теорий. Наблюдается даже некото-

рое пренебрежение формой (например, невнимательность к одежде, манерам, обстановке и т. п.). Если факты не вписываются в теорию, то они либо не замечаются, либо рассматриваются как исключение, подтверждающее правило, либо создается новая теория, ассимилирующая в себя эти факты. Носители логического типа отрицают веру во все иррациональное и при этом иррационально верят в свои теории. Если соотнести данный тип со структурой СФС, то акцент здесь делается на поиске антиномичных смыслов и их интеграции на фоне склонности поддерживать константность внешней формы символов – обстановки, действий, людей, с которыми осуществляется коммуникация. Субъект осуществляет движение, главным образом, от внешней формы, от фактов к смыслу.

2) *Формостремительный, или ритмический, тип.* Данный тип структурирования опыта в противоположность предыдущему основан на сохранении в качестве константы смысловой составляющей символической реальности. Вопрос о смысле тех или иных событий, действий, отношений у людей с данным типом практически не возникает в сознании, так как для них характерна полная смысловая определенность. Они четко понимают, что важно, а что нет, что хорошо, а что плохо, что имеет смысл, а что нет. Основная задача, которую решают носители данного типа, – это построение формы, адекватно выражающей ту систему смыслов, которая связывает их жизнь воедино. Воплощение смысла может совершаться, например, в регулярно повторяющихся действиях или событиях (ритуалах, традициях). Так, в известном английском детективном сериале («Убийство в Мидсомере») один из героев, фотограф, делал каждый день в 9 утра снимки одного и того же места на определенной улице в течение нескольких десятков лет, создавая своего рода архив. Примерами такого рода ритуалов могут также служить традиционные семейные встречи или ежедневные ритуалы (зарядка, чтение газеты, молитва).

Главное в данном типе, в противоположность предыдущему, – это воплощение символических смыслов. Субъект совершает движение от смысла к форме. Такое движение совершается по преимуществу интуитивно, так как если рациональность и логика предполагают обобщение, то символическая форма должна быть уникальной.

3) *Смыслообразующий, или коммуникативный, тип.* Данный тип структурирования опыта базируется на создании «поля» общения, единого коммуникативного и смыслового пространства с другими людьми, на чувствах, связывающих людей между собой. Это может быть общение в рамках профессиональных сообществ, семьи, кружков по интересам, общение с ограниченным кругом друзей и т. п. Особую ценность для обладателей данного типа структурирования

опыта имеет индивидуальная личностная позиция и отношения другого человека. Ядром, связывающим в единый узел субъективный опыт, служат уникальные чувства, порождаемые отношениями с другими людьми, так как именно эти чувства позволяют зафиксировать глубинный и уникальный символический смысл. Люди данного типа имеют уникальный подход к каждому, с кем они вступают в субъект-субъектные отношения. Они достаточно легко понимают и принимают в учет индивидуальные особенности и позиции других людей, создавая уникальные интерпретационные модели для поведения каждого из них. В то же время обладатели коммуникативного типа зачастую не могут дифференцировать важность взаимоотношений с различными людьми и как бы теряются в отношениях, не имея твердой почвы под ногами в виде константного символического смысла.

4) Формообразующий, или *творческий*, тип. Данный тип находит смысловую основу и единство собственного опыта, осуществляя разнообразные изменения формы, его внешних проявлений. Человек как бы ищет единую тему в разных вариациях символических форм. Преобразование внешних форм позволяет ощутить и удержать константность стоящих за ними смыслов. В силу этого для носителей данного типа важен сам процесс преобразования форм. Такие люди находятся в постоянном творческом поиске, который никогда не прекращается, так как его прекращение означало бы утрату смысла и личной целостности. Их обычно считают творческими личностями, однако в действительности творческий характер их жизнедеятельности присущ им лишь отчасти, поскольку они не порождают что-то принципиально новое, не ищут уникальный способ выражения смысла, а скорее изменяют и модифицируют что-то уже им известное. Они склонны не столько во-ображать, сколько пре-ображать, так как первое требует четкого осознания и удержания символического смысла, что доступно только формостремительному типу, второе позволяет интуитивно нащупывать этот смысл.

Безусловно, четыре указанных основных типа могут встречаться в различных сочетаниях. Например, совмещение коммуникативного и ритмического типов может выражаться в приверженности к участию в регулярно повторяющихся встречах с членами какого-либо сообщества. Можно также предположить существование универсального типа, совмещающего в себе в равных пропорциях все четыре.

Кроме того, теоретически можно выделить и несколько дополнительных типов, в рамках которых СФС работает в редуцированном виде, не позволяя субъекту осуществить полноценную интеграцию собственного опыта и склоняя его к использованию *символических за-*

щит. Под последними мы понимаем избегание обнаружения символического смысла, сведение всего опыта к внешним фактам, вычленение лишь формальных значений символических форм (формализм). Символическая защита связана со страхом обнаружения противоречий в собственных действиях, намерениях, картине мира, умозаключениях и представлениях, чувствах. Она порождает страх воображения в силу того, что оно наполняет чувственным содержанием, позволяет осознать и пережить неизъяснимый символический смысл (например, смысл смерти и жизни).

Таким образом, *дополнительные типы* описывают варианты нарушений в психологической организации субъекта. Их типология основана на выделении нарушений в различных структурных компонентах СФС и преобладании типов соотношения смыслового содержания и формы символа. Мы выделили следующие типы:

- *ригидный*: здесь наблюдается единство символической формы и смысла при неспособности субъекта к их изменению и трансформации. С одной стороны, определенные действия, события, ситуации, вещи имеют для человека жестко определенный смысл, который практически не изменяется (не переосмысливается), а с другой – в картину мира не включаются новые события, действия и пр., которые также могут являться носителями символического смысла;

- *игнорирующий форму* (шизоидный): в данном случае смысл как бы отрывается от формы символа, вследствие чего становится легко подвижным и «пустым». Смыслы жизнедеятельности субъекта перестают опираться на эмпирический опыт и факты. Из-за этого они легко искажаются и перестают соотноситься со смыслами других людей. Человек становится неспособным существовать в общем смысловом пространстве с другими людьми и делается неадекватным им. Данный тип является утрированным вариантом смыслостремительного (логического) типа;

- *привязанный к форме* (аутистический): в данном случае в противоположность предыдущему субъект как бы утрачивает из своего сознания «пространство» смысла и фиксируется на чувственно воспринимаемых формах. Такая ситуация приводит к тому, что опыт распадается на отдельные фрагменты, которые не соотносятся друг с другом и не увязываются в единую картину. Носителю данного типа становится чрезвычайно сложно понять смысл взаимоотношений с другими людьми и «прочитать» его в сообщениях, содержащихся в их символических «посланиях» – действиях, высказываниях, жестах, мимике. Этот тип представляет собой гипертрофированный вариант формостремительного (ритмического) типа;

- *конформно-авторитарный* (некритично принимающий/отвергающий смысловые позиции других): этот тип отличается неспособностью соотносить и связывать в единое целое смысловые позиции разных людей. Для носителей данного типа характерна жесткая дискретность, буквальность и однозначность интерпретации символического пространства. Вследствие этого сосуществование двух уникальных позиций в сознании субъекта становится невозможным. Такой человек живет по принципу «или-или», а не «и-и». У него остается только два выхода: либо полностью и безоговорочно принять позицию другого, либо жестко настаивать на своей. Этот тип следует соотнести со смыслообразующим (коммуникативным) типом;

- *хаотичный* (бесцельно меняющий форму, суетливый): характерной особенностью данного типа является неспособность субъекта удерживать символическую реальность в своем сознании. Как следствие этого творческий поиск превращается в манипулятивную бесцельную активность, связанную с бессмысленным изменением внешней обстановки, условий, предметной среды и т. п. Изменение внешних условий деятельности или внешней стороны самой деятельности превращается в самоцель, а не способ «очистки» и «возгонки» смысла. Данный тип представляет собой выхолощенный вариант формообразующего типа;

- *нигилистический* (нарциссический): ключевой особенностью этого типа является отрицание символической реальности как таковой как в ее внешних, так и смысловых проявлениях. Такой человек не признает ничьих личных позиций, ценностей и смыслов, скрывая и свои собственные. В соответствии с этим уникальная реальность другого субъекта не допускается в сознание. Другой воспринимается как неживой объект, существующий наряду с другими объектами. Априори единственным субъектом внутренне признается только сам носитель данного типа. Основной задачей для него становится демонстрация субъектных качеств и возможностей самому себе, что и служит проявлением нарциссизма.

Обозначение психологических проблем, связанных с работой СФС, безусловно, не является исчерпывающим. Мы и не ставили задачу разобрать все возможные связи СФС с психическими функциями и личностью субъекта. Однако приведенных примеров достаточно для того, чтобы показать роль символической функции в понимании иррациональных аспектов психической деятельности. Эти аспекты, как правило, выносятся за скобки научных исследований, так как «размы-

вают» логику классической научной рациональности из-за их связи с духовностью человека в противовес идее причинного детерминизма, алогичностью в противовес алгоритмизированности деятельности, конкретностью знания в противовес стремлению к абстракциям, трудностью осуществления символических практик в противовес технологической легкости, ориентацией на Другого в противовес индивидуализму или коллективизму. Всем этим разногласиям с культурными тенденциями и ценностями современной психологии еще только предстоит быть интегрированным в профессиональное сознание, что, в свою очередь, может породить новые вопросы.

К этому следует добавить, что даже решение уже обозначенных проблем требует проведения масштабных и многолетних исследований. В данном разделе нам лишь хотелось показать их сложность и наметить перспективы решения. Опорной точкой таких исследований могут служить представления о символической медиации и об особенностях и строении СФС. Главным отправным пунктом здесь является выраженное еще Л. С. Выготским и развитое Д. Б. Элькониным понимание необходимости поиска оснований психического развития субъекта не в нем самом, а в Другом и в отношениях с ним. Медиатором же таких отношений служит символ. Строение СФС помогает нам понять механизмы и способы символического опосредования как на уровне отдельных психических функций, так и на уровне субъект-субъектного взаимодействия.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Тема данной книги представляется настолько сложной и бесконечной, что достаточно трудно подвести ей итог. Как только мне удавалось найти ответ на один вопрос, тут же появлялись новые, вытекающие из этого ответа. У меня постоянно сохранялось чувство, что самое главное остается за пределами моих исследований и описаний. Все результаты размышлений и эмпирических исследований казались не совсем удачным намеком на то, о чем действительно следовало сказать. Работа над книгой больше ставила вопросов, нежели позволяла решить. Рассматриваемые в ней понятия и проблемы никак не желали приобретать четких очертаний и связываться между собой. Только после завершения подготовки текста некоторые идеи, содержащиеся в нем, приобрели для меня более или менее отчетливую форму. Резюмируя их, можно сказать следующее.

Становление культурного и осмысленно действующего субъекта нельзя свести к овладению им различными видами предметной деятельности, направленной на преобразование объективной действительности. Человек живет не только в мире неживых объектов, но и учится выстраивать субъект-субъектные отношения. Становление субъекта отношений, способного увидеть в Другом уникального живого субъекта, имярека, важный аспект обретения человеческой сущности по сравнению с расширением возможностей преобразования предметной среды. Человек становится полноценным субъектом только тогда, когда его активность обращена к другому субъекту: в виде просьбы, благодарности, понимания, сопереживания, помощи, созерцания и со-присутствия, представления его интересов и пр.

Так же, как становление субъекта деятельности предполагает развитие умений сосредотачиваться на внешнем объекте, отражать его свойства, овладевать орудиями и способами преобразования предметной действительности, становление субъекта отношений включает развитие умений сосредотачиваться на другом субъекте, выявлять его отличительные свойства и понимать особенности отношений с ним. Если в первом случае источник активности как бы помещается в самом индивиде, то во втором он смещается на другого субъекта либо на интересующее пространство.

Различается также и характер работы сознания. Предметная действительность доступна субъекту деятельности через чувственное и рациональное познание, а основными средствами такого познания являются образы и знаки. Здесь задействованы бытийный и рефлексивный слои сознания. Понимание субъектной реальности сверхчувственно и сверхрационально и может происходить только косвенным путем посредством символических форм. Субъект-субъектные отношения – это символический обмен, в процессе которого с помощью уникальных внешних форм порождается, передается и воспринимается реальность смыслов, представляющих позиции разных субъектов.

Гипертрофия в современной культуре ценности рациональных теорий, моделей, объясняющих действительность, технологий, позволяющих ее изменять, связана в большей мере с развитием субъекта деятельности и приводит к недооценке роли в развитии личности символических форм культуры, таких как мифы, ритуалы, традиции, художественные и духовные символы. Это ведет к дистрофии и редукции человеческой сущности, уплощению реальности субъект-субъектных отношений, сведению личности к выполняемым ею функциям, а жизни человека – к удовлетворению его потребностей. При этом взаимоотношения сводятся к взаимной полезности, мораль – к прагматизму, смысл жизни – к достижению внешней обеспеченности, расширению возможностей влияния на других людей и повышению социального статуса, творчество – к самовыражению, познание – к приобретению внешнего рационального знания. Самоценность присутствия Другого, порождающая внутреннюю радость, бескорыстная помощь, создание чего-то, имеющего ценность не только для себя, но и для других, тайна живого знания и понимания превращаются в ничего не значащие абстракции.

Сложность освоения символических форм культуры во многом связана с тем, что они выражают содержащийся в них смысл косвенно в отличие от буквальности и конкретности знаковой информации. В смысл символа нельзя проникнуть напрямую, действуя «в лоб». В этом отношении отмечается непроизвольность в овладении символами. Однако это не означает, что субъект остается в бездействии, стремясь проникнуть в их суть. Такая активность, связанная с работой духовного слоя сознания, раскрыта нами в описании структуры символической функции и эмоционального понимания. Человек понимает символы в процессе воплощения их смысла в своих замыслах, через их интерпретацию, преобразование символических форм, сосредоточение на антиномичности их смысла. В постижении иррационального смысла символа особое значение приобретает его эмоциональное переживание.

Активность субъекта по отношению к символу, состоящая в стремлении проникнуть в его смысл, – это ревнование о духе символа. Его противоположностью является духовная или душевная лень. С дру-

гой стороны, воздействие символа на человека (его непроизвольность) предполагает смирение с его влиянием, добровольное подчинение себя – своих отношений, намерений, воли – символической логике. Противоположностью смирению служат своеволие, произвол и гордыня, делающие отношения и деятельность человека эгоцентрически однобокими и примитивными, не учитывающими другого субъекта. Ревнование о символическом смысле и смирение с ним составляют две ипостаси парадоксально устроенного отношения субъекта с символом. В этом отношении скрыта и антиномия природы самого субъекта как одновременно выводимого из отношений с Другими, так и активно определяющего эти отношения. Эта антиномия состоит в том, что, лишь постигая смысл символа, понимая его, проникая в его суть, мы начинаем поддаваться его влиянию. В этот момент субъект одновременно определяет свою активность и подчиняет ее логике сакральной связи с другим субъектом, выраженной в символе, возникает единство произвольности субъекта и зависимости его воли от Другого, создается единство Я и Ты.

Процесс развития субъектности чрезвычайно сложен и может происходить с различного рода деформациями. Нормальная линия развития связана с осмысленной дифференциацией внешней формы и смыслового содержания символа. Именно она обеспечивает возможность учитывать в своей деятельности реальность отношений с другим субъектом. Только обнаружив сверхчувственную реальность Другого, человек может во всей полноте проявить свою человеческую сущность, стать субъектом отношений. Только «увчувствовав лицо» Другого, мы можем обрести собственное лицо. Наряду с этим возможна и другая линия развития субъектности, связанная либо с фиксацией на собственном Я, сопровождающейся объектным отношением к миру, либо с редукцией символически представленной реальности к ее внешней стороне. В первом случае человек живет исключительно в мире бездушных объектов, во втором – субъектная реальность оказывается для него жестко «склеенной» с конкретными внешними проявлениями предметной действительности.

Представленные здесь исследования – это, безусловно, только начало работы в заявленном направлении. Некоторые исследования лишь проектируются, а некоторые, не вошедшие в книгу по причине их незавершенности, проводятся в настоящее время. Это касается изучения символического опосредования понимания эмоций, символической представленности образа другого человека и др. у детей с различными типами аномального развития. Практически неизученными в отношении развития субъектности и символической функции остаются многие типы отклоняющегося развития в различные возрастные периоды, что определяет широкие перспективы дальнейших исследований в этой области.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1



Рис. П1.1. Т. Тайлер. Кувшин
Ханны

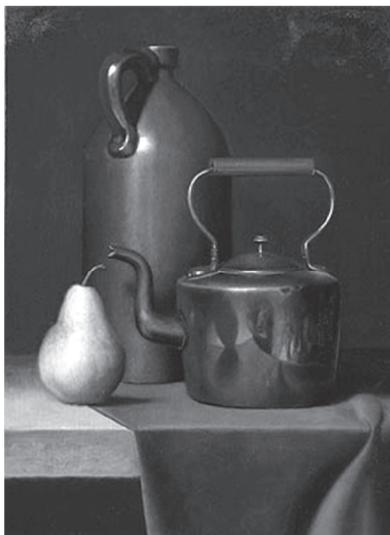


Рис. П1.2. Т. Тайлер. Груша и медь

Приложение 2

Примеры ответов по эксперименту № 1

УСЛОВНЫЕ ОБОЗНАЧЕНИЯ

О – объектное содержание;

С-Я – субъектное содержание, выявляемое в описаниях себя, своих состояний, намерений, желаний, отношений и др.;

С-с – субъектное содержание, выявляемое в описаниях объекта-символа, т. е. приписываемое другому субъекту;

С(Я-с) – субъектное содержание, выявляемое в описаниях объекта, в которых либо чередуются, либо одновременно представлены и собственное Я, и другой – символизируемый – субъект;

П – пауза;

... – паузы в несколько секунд (2–5);

(минуты' секунды'') – время;

И (пол, возраст) – испытуемый, его пол и возраст;

Стимульный материал: трапеция – объект № 1, крест деревянный – объект № 2, крест нарисованный черный – объект № 3, пузыри – объект № 4, натюрморт – объект № 5, портрет девочки – объект № 6;

Э – экспериментатор.

И. 1 (ж., 57 л.)

Объект № 1

О (0'') Шероховатое, тут выемка. Так бы можно было подумать, что это трапеция. А может, даже не трапеция. Может, окрашенная каким-нибудь цветом.

П (32'')

С-Я (35'') Хочется спать очень. Дальше. Ни одной мысли вообще в голове. Как темнота... Нету мыслей вообще. Вот. Думаю, придет ли Вика к шести или полшестому.

О (1'10'') Царапается. Не тщательно пра..., как это называется, полировка – не полировка. Не тщательно зашкуренный предмет.

П (1'20'')

С-Я (1'28'') В чем суть, интересно, всего этого эксперимента?

П (1'40'')

С-Я (1'48'') Безумно хочется спать. Никак не могу понять, причем тут внимание. Не могу понять. На мой взгляд, к этому хило привязано внимание. У меня нету мыслей, отвлекаются на какие-то звуки на улице. На то, что во рту горько, отвлекается внимание. (*Наступил момент пресыщения*).

Помощь (2'40'') Постарайтесь возвращаться все время к предмету.

О (2'43'') Немножко похож на бабочку (*предмет 1*). На уровне тактильном шероховатость смущает... Хочется, чтобы был глаже, не окрашенный... Четыре угла... Похоже на бабочку... Царапается. Тут гладко, гладко и вдруг раз и... Есть возможность занозу сделать.

П (3'49'')

С-Я (3'54'') Не знаю даже, что еще можно сказать про все это.

О (4'08'') деревянное, что-то враскорячку... Может быть, крыша китайского дома (*предмет 2*). Похоже на вот такой кусок крыши китайского дома. Или это может быть... Но вот эта выемка меня смущает. Она какая-то такая... немножко необычная... Думаю, чем это могло вырезаться. Или это из конструктора плохо сделанного белорусского... Каким таким лобзиком выпиливалось. Скорее всего, из плохого конструктора...

С-Я (5'10'') Я не знаю, что еще можно говорить. (*Пресыщение*).

Помощь (5'12''). Можно говорить все, что приходит в голову.

С-Я (5'15) Ничего не приходит в голову.

О (5'18'') Прохладная на ощупь.

Объект № 2

О (0'') Тоже деревянный. Еще хуже ошкуренный. Плохая шкурровка, поэтому царапает, царапает руки... на сгибах и на... Вообще вся поверхность царапает руки. По форме это, скорее всего, крест (*предмет 1*). Ну, деревянный, примерно из такого же дерева сделанный... Тоже или очень кондово покрашенный или не покрашенный вообще... Ну, не знаю, очень какое-то «несграбное» впечатление производит. Если крест, то какой-то очень «несграбный». Не знаю, в какой-нибудь глухой деревне, какой-нибудь народный умелец на могилы ставит... Что-нибудь такое... Очень такое «несграбное».

С-Я (1'12'') Такое тяжелое ощущение производит... Тяжелое ощущение. Нету больше, чего сказать. (*Пресыщение.*)

П (1'25'')

О (1'30'') Никаких, кроме как... Завалывшееся где-то далеко... в глубине деревни... какое-то сиротливое кладбище и там два-три креста, один из которых крест вот такой...

С-Я (1'53'') На ощупь такие ассоциации и визуально возникает такой образ и больше ничего... (*Пресыщение.*)

О (2'2'') Ну, можно, как это сказать... Если поднатужиться, то можно запустить как бы иллюзию бумеранга создать. (*Предмет 2.*) Хотя, как бумеранг обратно не вернется. Но иллюзию запуска в даль можно создать... Очень кондово сделан.

С-Я (2'28'') Не знаю, что дальше... Никаких мыслей не идет, совсем. Слишком простая фигура, чтобы какие-то мысли по поводу, вокруг фигуры шли. Не получается больше. (*Пресыщение.*)

Помощь (2'50''). Постарайтесь еще сосредоточиться на нем.

О (3'00'') Опять ничего, кроме погоста, маленькой глухой деревеньки, снегом засыпанной, и вот это торчит там из-под снега. И дети играют, бросают – вторая картина – кто дальше бросит. Оно так летит, приземляется. Они забирают обратно и бросают... Очень уж до руки неприятно. Больше ничего (испытываемый прекращает движения рук, в которых держит предмет, как будто отказывается сосредотачиваться на нем; крест даже выпал из рук). (*Пресыщение.*)

Помощь (3'45'') Постарайтесь еще сосредоточиться на нем.

О (3'53'') Вот еще подставка под елку такая же грубо вытесанная. (*Предмет 3.*) На нее можно живую елку ставить на Новый год, чтобы она не падала. Вот такая же дома была грубая такая подставка деревянная. Ее выносили из подвала и ставили на нее живую елку на Новый год. Было такое же ощущение... Вот и все...

Объект № 5

О (00'') Натюрморт... Чайник, кувшин, груша на столе на кусочке ска-терти. Приходит на ум время, ну, не позднее 30-х годов XIX века, вернее XX века. Какая-то старинность, что ли, тут ощущается... Ну, как-то очень приятно

глазом ощущается. Прямо даже на ощупь пальцы чувствуют кувшин, вот, насколько он гладкий, не глазурованный. Судя по всему, там холодная вода и он от этого прохладный, такой вот немного запотевающий.

С-Я (1'22'') Вообще все изображение... оно как-то напоминает детство.

С-с (1'25'') Детство вообще по фильмам 20-е годы, 30-е годы. Не очень богатую семью. Не очень богатый дом, даже скорее с очень небольшим достатком, но очень аккуратный, очень скромный. Почему-то интеллигентный дом. Очень какой-то семейный-семейный. Он не натюрморт одинокого человека почему-то, а натюрморт, вот, кухни семьи. Говорит о семье, вот тут есть семья. Почему-то тихая такая, трудолюбивая, немногословная женщина, у которой все как-то в порядке, которая мало говорит... Больше говорит глазами, чем ртом...

С-Я (2'52'') Почему-то думается про август. Август... Солнечные лучики, когда уже вот-вот осень. И все-таки вот такой солнечный августовский день. Вот так... И как-то почему-то очень грустно. Очень грустный такой натюрморт... Хотя вроде бы и краски не грустные, и каждый сам по себе предмет не грустный, но вместе это как-то очень грустно. Щемит сердце. (*Антиномия*.) Вот все, наверное.

Помощь (3'35''). Постарайтесь еще сосредоточиться.

О (3'40'') Ну, кухня явно.

С-Я (3'45'') Очень, очень щемит сердце. Ласкает глаз и щемит сердце (*антиномия*), как будто заглянул в какую-то светлую, не радостную, именно светлую картину прошлого. Вот оно было таким, каким оно было.

Помощь (4'18''). Можете вы еще сосредоточиться на нем?

О (4'20'') Груша сочная, судя по всему. Как я люблю. Не такая, как картошка, а сочная. Явно не из этой местности. Ну, не знаю, кувшин, когда прижимаешь к себе, он холодный, прохладный такой, почему-то кажется, в нем не молоко, а вода, хотя может быть и молоко.

П (5'03'')

С-Я (5'12'') В общем, то, что было и уже не будет.

Объект № 6

С-с (0'') Девочка

П (02'')

С(Я-с) (14'') Очень похожая на меня девочка. Как будто меня сделали девочкой и перенесли в XVII–XVIII века. Такая же «вещь в себе», грустная немножко, даже не столько грустная, сколько грустно думающая, не обиженная, не что, а вот именно грустно думающая девочка, у которой много таких внутренних проблем. Это не на языке психологии, а просто, что она понимает, что у нее есть проблемы, что надо заботиться, помогать, что она девочка и уже не девочка (*антиномия*), не в плане возраста, а вот недетское что-то лежит у нее на плечах, недетское. Вот. И вот об этом недетском, что у нее на плечах лежит, она вот как раз и размышляет.

С-с (1'30'') Если событийно, наверное, отправили за водой или еще за чем-то. Приустала, села отдохнуть. Вот...

(1'41'') И очень такой взрослый взгляд у девочки, полный взрослых переживаний.

С(Я-с) (1'55'') И руки похожи, и глаза похожи, и нос похож. Все похоже. Как будто это меня взяли, переодели и нарисовали. И все.

Помощь (2'14''). Постарайтесь еще сосредоточиться и смотреть на картину.

С-Я (2'25'') Даже не знаю, что тут говорить. Я думаю, все-таки,

С-с (2'28'') она шла за водой.

О (2'30'') Вот тут что-то намекает, что она шла с кувшином к источнику. Вот фон, фон такой, как немножко такая садовая там тропинка... Ну в общем, где-то, где-то там деревьев много, где-то там какой-то источник, и она эту воду брала.

С-с (3'00'') Вот она эту воду набрала и теперь сидит задумавшись. *(В предыдущих и последующих высказываниях описание субъекта непосредственно связано с описанием объектных характеристик, они образуют неделимую целостность. Их даже логически трудно разделить на объектные и субъектные.)*

О (3'10'') Даже плечи присогнуты вот от этих...

С-с (3'13'') Не только глаза очень... взрослые, взросло-грустные, но и вот как этот крест, какая-то тяжесть в плечах.

О (3'20'') Плечи тоже согнуты.

С-с (3'25'') Что-то несет она, несет она... в себе внутри несет.

П (3'35'')

С-с (3'43'') Вообще вся ее дальнейшая судьба написана у нее на лице. За муж она никогда не выйдет. И будет всегда что-то нести на своей спине и в своих глазах... и всегда для кого-то, для кого-то. Все.

Помощь (4'03'') Еще постарайтесь посмотреть внимательно, сосредоточиться.

О (4'15'') Что-то отражается в кувшине... Не могу разглядеть, что отражается в кувшине, не могу разглядеть (берет картину в руки и приближает к глазам)... Люди ли это?.. Или не люди в отражении. Наверное, что-то значит отражение в кувшине, но я его разглядеть не могу (отодвигается от картинки).

П (4'48'')

С (Я-с) (4'58'') У меня больше никаких мыслей нет. Просто на эту девочку все время хочется смотреть. Она завораживает. Как будто ты встретился... вообще вот вся жизнь, вот ты вот такой. Вот ты сейчас уже другой, и вот она, вся твоя жизнь, между этой девочкой и тем, что ты сейчас сидишь и говоришь. Вот она, вся жизнь. *(У испытуемого возникает отношение с символизируемым субъектом.)*

И. 2 (м., 32 г.)

Объект № 1

О (0'') Ну, что! Деревянный, шершавый предмет. Наверное, трапеция. *(Предмет 1.)*

С-Я (20'') Сложно сконцентрироваться, когда диалог идет.

О (25'') Два острых угла. (Гладит пальцами по сторонам трапеции.) Не параллельная трапеция, по-моему... Здесь вот поуже, а здесь пошире. Не очень ровная. Шершавая текстура.

С-Я (46'') А долго говорить?

Помощь (48''). Как можно дольше.

О (52'') Хороший предмет. (Вертит в руках и говорит: «Предмет, предмет, предмет...»). Приятная вещь, можно как ножик еще (вертит в руках)... Эх (вздыхает)... Трапеция... трапеция.

С-Я (1'26'') Концентрируюсь на том, чтобы концентрироваться. Концентрироваться и при этом говорить, как я концентрируюсь.

О (1'45'') Фрагмент детской игрушки (*предмет 2*). Интересно, какого она цвета. На ощупь никакого. Все-таки неровная трапеция (40'' вертит в руках и говорит что-то невнятное).

С-Я (2'43'') Интересно, сколько на ней концентрироваться-то можно? Концентрируешься, концентрируешься...

О (3'00'') Трапеция, трапеция, трапеция (многократно).

С-Я (3'12'') Я с ней почти уже одно целое. Сроднился.

О (3'25'') Трапеция, трапеция (многократно). Так, крутишь ее такую шершавенькую. Может, раньше она была параллельной? Это просто даже не трапеция, это четырехугольник (*предмет 3*). Можно было бы использовать, как шурикен японский (*предмет 4*). Выбросить подальше в надежде, что это не бумеранг, не вернется.

П (3'46'')

О (4'03'') Четырехугольник, пусть будет четырехугольник (продолжает молча вертеть в руках предмет).

Объект № 5

О (00'') Лежит груша, нельзя скусать. (Шутит.) О чем вы думаете, глядя на эту грушу? – Да все о том же (смеется). Чайник такой классический, как в фильме «Ленин и печник» или «Ленин в феврале», солдатик кипяточек носил. Ну, классная картинка вообще. Только непонятно, что там на стене: какие-то разводы. То ли картина бракованная, то ли штукатурку плохо положили. Прикольный железный кувшин с железной же ручкой... Только для чего – непонятно. Для горячей воды не надо, вино хранится в других. (*Зевает.*)

П (1'16'')

С (Я-с) (1'25'') Красивый натюрморт. Мне даже нравится (*здесь и далее выражается отношение к объекту и попытка «прочитать» его смысл*). Только не ясен смысл композиции: почему рядом с двумя этими железяками вдруг оказалась такая груша? (*Антиномия*). Видна явная вычурность композиции: стол, на нем якобы небрежно брошена скатерть; ровно на границу поставлена красненькая груша с красным боком.

С-Я (1'50'') Блин, жрать хочется. (*Здесь наблюдается переход к собственной субъектности, свойственный испытуемым при сосредоточении на объектных стимулах, что свидетельствует о пресыщении*).

(1'55'') Чайник классно сделан... Я когда-то смотрел киношку с таким же чайником...

О (2'18'') Только заметил, что в чайнике ямочка такая, как будто ударили чем-то.

(2'28'') Лежит тень, кстати! С тенью, по-моему, чуть-чуть геометрия промазана. Потому как тень от ручки идет практически вертикально, а от груши – туда (показывает пальцем направление), от чайника – туда (показывает). То бишь каждый предмет под своим освещением.

С-с (3'00'') Фу-у! Позор!.. «Так не бывает!» – кричат негодующие зрители.

С-Я (3'07'') (Зевает). Какой поток сознания вызывает эта чудная картинка. Так и хочется заглянуть в нее с другой стороны (берет в руку и поворачивает обратной стороной). Блин, а с другой стороны ничего нету (кладет картинку)! Зря! А то написали бы, что там год, открытка выпущена... *(Здесь мы наблюдаем, как символ-стимул вызывает у испытуемого обнаружение субъективной реальности, смысл которой, однако, не находит у него отклика. В силу этого в высказываниях испытуемого чередуются ответы, свойственные при сосредоточении как на предметном, так и на символическом стимульном материале).*

О (3'37'') Чайник – с крышечкой. Крышечка – с дырочкой.

С-Я (3'42'') Ручка прикольная. Ну, чайник мне понравился больше всего. Груша тоже ничего, но уж очень есть хочется. Бутылка не понравилась, непонятная какая-то.

(4'05'') Интересно поставить перед собой чайник и концентрироваться на нем: чайник, чайник, электрочайник.

П (4'13'')

О (4'20'') Откуда эта картина? Из годов эпохи соцреализма? Годов 20–30-х. Хотя уже ж и чайники такие были...

С(Я-с) (4'30'') Кто-то ж написал в те времена «девочку с персиками». Хорошая картина. Стоишь так на выставке и восхищаешься. Можешь смотреть и фантазировать.

Объект № 6

С-с (00'') Симпатичная грустная девочка. Наверное, собралась мыть этот чайничек. Или не мыть. Может, просто бежала, устала, задумалась, бедная. Наверное, девочку не мучила совесть, а мучила грусть.

П (18'')

С (Я-с) (28'') *(В приведенных ниже высказываниях трудно разграничить субъективную и объективную реальность. Здесь они составляют неделимое целое, так как описание тех или иных объектов сопровождается выражением отношения к ним).* Не будем делать кучу предположений, что с ней случилось. Хотя интересно пофантазировать, что бы могло быть еще. Что девочку нарядили в такой страшенький сиреневый передничек. Такой партизанский, зеленый, сиреневый... Кстати, судя по крою, это она у какого-то священника сперла. А может, и б/ушную отдала.

(59'') Балахон. Не хватает только золотого шитья посередке. Чепчик у девочки прикольный...

П (1'08'')

С-с (1'15'') Хотя чего ей грустить?! Судя по выражению лица, есть чего. Сейчас заплачет. *(Антиномия.)* Может, ей кувшин, чтобы в него плакать?!

П (1'20'')

О (1'32'') Хотя опять не написан ни художник, ни год выпуска картины, ни масло это, акварель...

П (1'38'')

С-с (1'49'') Девочка средневропейская. Могла жить в любой из стран... Нос бульбочкой. Но это у всех так. Глаза после монголо-татаров тоже практически у всех такие.

О (2'25'') Теней столько, что не понять, они правильные или неправильные.

С(Я-с) (2'30'') (Берет картинку в руку, поворачивает под разными углами). Красивая картинка для рассматривания во всех углах (подносит ее ближе к лицу). Зеленая шапочка не дошла от бабушки.

(2'48'') Интересно, чего она грустит? Не могу врубиться. Грустная девочка.

О (2'57'') Чайник опять же яркий такой. Отсвет от него... Отсвет и отсвет (кладет картинку на стол).

С-с (3'10'') Хотя я бы сказал, что жест у нее не как у девочки. Пригорюнилась не по-девичьи. Такой очень женский горестный жест. И рука так (делает движение рукой). (*Антиномия.*)

С (Я-с) (3'32'') Хотя я на детей смотрел мало. Очень интересуется ее история: откуда идет, куда, чего ждет. Вот... Она не очень богата, судя по наряду. Скорее всего, в какой-нибудь нидерландской семье. Или, может быть, фламандская живопись. А может, вполне современная девочка. Хотя вряд ли. Теперь уже так не одевают. Кто будет в нашем веке рисовать девочку? Наверное, в XVI веке жила. Грустная. Конечно, чего ей веселиться, зная, что впереди столько веков.

С (Я-с) (4'20'') (Зевает). Вот грустная картина. И тут живописные зелено-сиреневые пятна. Нижняя рука неправильно, непропорционально... А может, это мне кажется, что неправильно. Такая натуральная ручища. Костяшки сбиты. Девочка, наверное, мордобоем занималась.

(5'05'') Зачем ей кувшин? Не дали помыться? Заставили мыться? Тоже не такая вселенская трагедия.

И. 3 (ж., 29 л.)

Объект № 1

С-Я (0'00'') Двумя руками?

Э: Как уютно.

С-Я (17'') Ну, ощущение такой простоты... Но в то же время мудрости.

О (30'') Какая-то вещь, которая сама по себе не имеет никакого значения, но как часть чего-то очень важная.

П (51'')

С (Я-с) Детство... Такая очень старая игрушка, которая досталась... какими-то путями, непонятными тебе... И вот ты, будучи взрослым, держишь ее в руках и окунаешься в детство.

П (1'28'')

С-Я (1'39'') Лихорадочно мелькают мысли.

П (1'45'')

С-с (1'57'') Причем форма напоминает... В деревнях есть, очень редко, но у людей, которые... они как бы деревенские люди, но люди, которые увлекаются... Они стремятся к красоте.

О (2'25") И я видела в деревнях телеги. Они сделаны не как обычные телеги, а вот в форме как бы карет небольших.

С-Я (2'32") И вот... да... они в такой простоте, и в то же время очень такая... красивая вещь. Я помню, когда я увидела, мне очень понравилась. По форме очень напоминает элемент телеги такой.

П (3'00")

С-с (3'08") Лето такое, на лошадке едет мужичок.

П (3'22")

С(Я-с) (3'40") Самое яркое, конечно, детство. Самое яркое ощущение. Вот держишь в руках. К чему бы мысль не бросалась, даже в те же воспоминания... о телеге... Оно вот есть детство, что-то такое теплое, детское.

П (4'00")

С-с (4'10") Такая беззаботность, безделье.

П (4'15")

С-Я (4'30") Очень сложно мысли оторвать, в одном направлении двигаться. (*Пресыщение.*)

Помощь (4'40") Постарайтесь сосредотачиваться на предмете.

П (4'44")

С-Я (5'10") Ну, не знаю, я когда еще... Почему-то мне хочется этот предмет... Он для меня как... Ощущая его и думая о нем, у меня всегда мысль, что я держу часть чего-то. В зависимости от того, что я представляю...

(5'45") Сейчас я, например, подумала, что это... *птицы* (новый предметный образ. – А. П.). Есть такие деревянные птицы... Это крыло или часть крыла... И сразу мысли о счастье...

(6'10") Почему-то хочется ее к чему-то привязать, чтобы она достроилась и ожила... Какой-то приобрела образ цельный.

Объект № 5

С-Я (0'07") Ой, мне очень нравятся тона. Очень близкие моей цветовой гамме... И... да... цвет... Странный такой рисунок или фотография...

(0'40") Я всегда завидовала людям, которые умеют рисовать. Когда я ходила на кружки и рисовала такие вот вещи, и мне всегда... Никогда (*вздыхает*) не получалось...

С (Я-с) (1'04") И когда я вижу такие натюрморты, мне всегда... Первое – это сожаление. Нет, первое – это, наверное, ну не то, чтобы восхищение, но я люблю рассматривать, и меня всегда интересует сторона техническая... Мне всегда интересно, как люди могут передавать в красках объем и там... Вообще передавать в изображении, чтобы выглядело как настоящее.

(1'50") Поэтому я понимаю, что это очень сложно. Вот... вспоминается изостудия... И вот интересно, что там люди предпочитают рисовать вещи такие (показывает на картину) старинные.

(2'15") И я помню, как она просила нас приносить всякие такие вещи старинные. Мне всегда интересно как... (показывает пальцем на картину). Для меня это загадка...

(2'55") Да, вот глядя на картину... Это натюрморт, потому что я практиковалась на натюрмортах, и сторона техническая для меня очень, очень важная.

П (3'05")

С-с (3'20") И еще студенчество. Потому что именно молодые люди практикуются на написании таких вещей, вот... А еще...

П (3'52")

С-Я (4'12") Пришла мысль о предметах. И я думаю, почему такое странное сочетание.

О (4'20") Кувшин, кажется, восточный больше. Чайник, он какой-то длинный. Они как будто из разных реальностей, из разных культур.

П (4'38")

С-с (4'55") А еще настроение натюрморта. Оно такое... спокойное... спокойное... Ощущение еще из такого... такого какого-то, как это называется... забыла слово, как это называется... Вот когда какая-то упорядоченность, ну, в таком житейском плане. (5'46")

Объект № 6

П (0'00")

С-с (0'10") Да... Очень необычно для маленькой девочки... Такая глубокая задумчивость... Вот... Причем, интересно, что (*откашливается*)... как бы цветовая гамма, она подчеркивает, на мой взгляд, настроение этой девочки... Причем такая глубокая задумчивость. Я бы даже не сказала, что это не мечтательность, а вот как будто она действительно о чем-то задумалась.

С-с (1'35") Еще... очень красивая девочка. Очень.

П (1'50")

О (2'30") Такое странное сочетание фиолетового и зеленого.

С-Я (2'40") Оно для меня вот на этой картинке подчеркивает, с одной стороны, такое яркое, то, что ассоциируется с детством, каким-то праздником.

О (2'50") Хотя фиолетовый, он не такой уж праздничный, но все равно яркий. И такой вот темно-зеленый, который здесь доминирует.

С-с (3'15") Вот это, на мой взгляд, попытка показать такое необычное сочетание глубины... – такое необычное все-таки для ребенка – и какого-то детства еще, какой-то легкости жизненной.

О (3'30") Вообще какое-то реалистичное изображение. Как будто ... Это как в той картине, как фотографии. Вот бывают такие картины, это из той серии, когда я не вижу работы художника. Я вижу изображение. Но я... как бы не знаю даже, как это передать в словах... Бывает как, фотография, будто ее на момент как-то... А что здесь каждый мазочек...

С-Я (3'40") Нету ощущения такого... Для меня это загадка, удивление.

П (4'30")

С (Я-с) (4'52") Еще, глядя на картину, я понимаю, что вот взор мой привлекает именно лицо девочки, ее глаза. То есть, глядя на картину, я как бы

понимаю, что я смотрю на лицо девочки... Все как бы дополняет, но вот лицо для меня самая притягательная часть.

О (5'30") Еще очень интересно, что она... что сзади, позади, на фоне нет реальности,

С-с (5'35") что там она... как бы вырвана из нее.

С-с (5'51") Опять же. Это вот картина задумчивости, когда ты действительно выпадаешь из реальности. И художник, наверное, такими мазками, штрихами передает общее настроение и... идею. (6'19")

И. 4 (м., 19 л.)

Объект № 1

О (0'00") ... (вращает предмет в руках) Поверхность, гладкая поверхность.

П (0'08")

О (0'16") Трапеция... Дерево... Красный цвет.

П (0'30")

О (0'47") Вытянутость в длину.

П (0'50")

С-Я (1'05") Больше ничего в голову не приходит. (*Пресыщение*).

Помощь (1'10"). Это неважно, главное – старайтесь сосредотачиваться на предмете.

П (1'15")

О (1'25") Елка (*предметный образ 1*). Зеленый цвет. Праздник какой-то.

С-Я (1'35") Ну, у меня ассоциируется с елкой.

П (1'45")

О (1'55") Корабль (*предметный образ 2*), вода.

С-Я (2'01") Вижу, как будто я плыву на корабле теперь.

О (2'06") Вот это корабль (показывает движение корабля, покачивая трапецию).

П (2'09")

О (2'17") Синее море.

П (2'20") (*Ощупывает, вертит трапецию.*)

О (2'47") Теперь машина (*предметный образ 3*)... черного цвета.

П (3'00")

О (3'17") Машина, космический корабль... космос.

П (3'35")

О (4'15") Комната какая-то (*предметный образ 4*) с острыми... такая пустая комната... Ну, как сказать, такая белая пустая комната с четырьмя (показывает, держа горизонтально трапецию) углами. Белого цвета.

Помощь (4'50") Вы можете не объяснять мне свои мысли. Просто то, что вам приходит на ум, даже бессвязные, обрывочные мысли произносите вслух.

О (4'50") Комната, белый цвет.

П (4'05")

О (5'17") Зеленый, комплекс.

П (5'20")

Помощь (5'30"). Вы на этом предмете сосредотачиваетесь?

И: Пытаюсь.

П (5'32")

О (5'40") Воздух, небо.

П (5'44")

О (5'55") Трапеция... (и т. д.)

Объект № 5

П (0'00") (Берет репродукцию картины в руку и разглядывает ее).

О (0'07") Натюрморт... Чайник, железный чайник. Груша, спелая груша... Какой-то кувшин глиняный.

(0'38") Зеленая скатерть. Все это стоит на зеленом... тьфу, на деревянном, по-видимому, столе... Зеленый фон. Чайник, по-видимому, медный.

(1'00") Его ручка направлена... Его носик направлен в сторону груши. Веточка от груши направлена в сторону носика.

(1'20") Груша, видимо, спелая, вкусная... Большой глиняный кувшин. (*Повтор в описаниях.*) ... То ли глиняный, то ли медного цвета такого с ручкой толстой.

(2'00") На чайнике какие-то вмятины, неравномерный цвет у него... То ли он отражает лежащую скатерть, то ли сам по себе такой зеленоватый такой.

С-Я (2'20") Натюрморт не вызывает у меня никаких эмоций.

П (2'23")

С-Я (2'31") Привлекает внимание красивая скатерть, приятного цвета.

П (2'37")

О (2'45") Все три предмета на этой скатерти...

С-Я (2'50") Задний фон такого не очень приятного болотного цвета.

П (2'55")

С-Я (3'11") Кувшин или бидон. У него *неудобно* сделана ручка, мне так *кажется*, сама по себе форма *неудобная*, неэргономичная.

П (3'26")

О (3'36") Чайник... имеет деревянную ручку... Красивой классической такой формы.

П (3'56")

С-Я (4'04") *Замечаю*, что здесь зеленая груша, зеленая скатерть, зеленый тон болотный, на фоне всего этого медного цвета кувшин и чайник *не очень приятные эмоции вызывает*.

П (4'30")

С-Я (4'40") Пол, на котором все это стоит, *замечаешь*, что он *не совсем правильно* прорисован. *Непонятно его...* будто он висит в воздухе.

П (5'00")

О (5'15") Свет падает слева (показывает направление движением руки) на эту картину. Предметы отражаются.

П (5'30")

О (5'38") Может быть, чайник отражает какую-то картину. По-моему, на самом деле отражает скатерть нижнюю и еще что-то, стоящее вдали.

П (5'47")

О (6'07") Кувшин почему-то похож на снаряд.

П (6'10") *(Увеличение количества и длительности пауз свидетельствует о настулении прессыщения.)*

О (6'55") Свет падает слева (показывает), потому что тень направо смотрит.

П (7'05")

С-Я (7'42") Хочется перевернуть его, посмотреть, что с другой стороны (поворачивает репродукцию, держа ее в руке).

П (7'47") *Окончание – (8'20").*

Объект № 6

П (0'00") *(Берет репродукцию в руки).*

О (0'05") Девочка маленькая, держит в руках кувшин металлический серебряного цвета. Девочка в зеленой шапке, зеленой такой рубашке. И на ней фиолетовая юбка, фиолетового цвета, которая, видно, из плотной ткани сделана. Юбка и рубашка.

О (0'44") Фон такого размытого темно-зеленого цвета.

О (1'00") Девочка сидит, на коленях у нее кувшин, и она обняла... Обняла руками этот кувшин.

С-с (1'05") Очень у нее задумчивые глаза, будто она о чем-то мечтает. Не мечтает, а скорее, о чем-то задумалась.

О (1'19") Левой рукой она прижимает кувшин к себе, а правой наполовину... она так пальцы опустила в кувшин. И вот на эту руку облокотила голову.

С (Я-с) (1'34") (Отодвигает репродукцию картины от лица и придвигает, повторяя движение несколько раз)... Яркий, самый привлекательный в этой картине, кувшин такого серебряного цвета и задумчивые глаза девочки.

П (1'52")

О (2'04") У девочки, по-видимому, белокурые волосы, светлые. Большая очень шапка, но все-таки ей идет. По виду она выглядит несуразно, но все-таки смотрится.

С(Я-с) (2'25") Задумчивые глаза вызывают эмоцию грусти. Но на самом деле они скорее самого заставляют задуматься. Ты думаешь... Ну, хочется подумать, понять, о чем же она думает.

О (2'39") Кувшин этот опять же (приближает картинку к лицу и отдаляет) серебристого цвета. Отражает все внешнее. Видно стены, платье девочки фиолетовое.

П (3'03")

С-с (3'11") Ощущение, что она работала или убиралась в доме, устала и присела. Как будто этот кувшин остался у нее в руках... Села и замечталась, задумалась о чем-то (приближает и отдаляет репродукцию несколько раз).

(3'34") Я вижу здесь глаза взрослого человека. Сразу вспоминаешь картины, скорее похоже... Пожилых женщин рисуют в такой же позе. А тут маленькая девочка и тоже... с кувшином и в задумчивой позе такой. *(В этом месте очевидно обнаружение испытуемым антиномии символического изображения, связанной с несоответствием возраста персонажа картины его состоянию.)*

О (3'58") Ну, коричневые глаза очень большие. Как бы распахнуты и смотрят вперед... Не видно, на чем сидит.

П (4'23")

С-с (5'08") Но если все-таки приглядеться, у нее в глазах смотрит небольшая грусть... и задумчивость очень глубокая (*приближает-отдаляет репродукцию*). Мечта с задумчивостью. Понятно...

О (5'32") Она такая... как будто не очень крепко держится за кувшин, как будто по нему сползает. Сейчас кувшин как будто качнется и опрокинется (*отдаляет репродукцию от лица*).

П (5'58")

С(Я-с) (6'08") Ощущение, что она ненадолго так села, потому что неудобно так сидеть с кувшином.

П (6'14")

С-с (6'29") Непонятно, из какого она сословия... Где-то не очень богатая и не очень бедная.

П (6'42")

О (6'54") Обращаю внимание на глаза.

П (7'08")

О (7'18") Широко распахнутые глаза. Очень большие такие, крупные зрачки.

П (7'25")

С-с (7'32") Их как будто искусственно прилепили к этой девочке.

П (7'35") (*Частые и увеличивающиеся во времени паузы свидетельствуют о наступающем пресыщении.*)

О (7'55") Руки ее. Просто ничего не возникает... В кувшине (*приближает, отдаляет репродукцию*) видно, отражается ее рука, которая обнимает кувшин.

П (8'08")

О (8'56") Может быть, это фрагмент какой-нибудь картины.

П (9'02")

О (9'14") Может быть, небольшой ее кусок... Наверяд ли тщательно прорисован... (*Окончание – 9'40"*).

Приложение 3

Тексты притч для эксперимента № 2

«Не все сразу»

Проповедник вошел в зал, где он хотел прочесть проповедь. Зал был пуст, и только в первом ряду сидел молодой конюх. Сомневаясь, должен ли он говорить, он спросил у конюха: «Кроме тебя здесь никого нет, как ты думаешь, должен я говорить или нет?» Конюх ответил: «Господин, я простой человек, я в этом ничего не понимаю. Но когда я прихожу в конюшню и вижу, что все лошади разбежались, а осталась только одна, я все равно

дам ей поесть». Проповедник, приняв близко к сердцу эти слова, начал свою проповедь. Он говорил больше двух часов и, закончив, почувствовал на душе облегчение. Ему захотелось услышать подтверждение, насколько хороша была его речь. Он спросил: «Как тебе понравилась моя проповедь?» Конюх ответил: «Я уже сказал, что я простой человек и не очень-то понимаю все это. Но если я прихожу в конюшню и вижу, что все лошади, кроме одной, разбежались, я все равно ее накормлю. Но я не дам ей весь корм, который у меня есть».

«Теневая сторона солнца»

Один человек каждый день приходил к мудрецу. Однажды мудрец отвел его в сторону и сказал: «Не приходи каждый день, тогда мы больше станем любить друг друга». И тут же рассказал следующую историю. У одного ученого спросили: «Солнце так прекрасно, так великолепно, почему, однако, нельзя сказать, что мы всегда одинаково сильно любим его?» Ученый ответил: «Солнце светит каждый день. И только зимой, когда оно скрывается за тучами, мы начинаем его ценить».

Приложение 4



Рис. П2 Т. Бэйкер. Девочка со скрипкой

Примеры ответов по эксперименту № 2

УСЛОВНЫЕ ОБОЗНАЧЕНИЯ

Ф – высказывания, раскрывающие формальные внешние характеристики, признаки, свойства сравниваемых объектов;

С – высказывания, раскрывающие символический смысл сравниваемых объектов и субъектные проявления персонажей;

С-Я – субъектное содержание, выявляемое в описаниях себя, своих состояний, намерений, желаний, отношений и др.;

П – пауза;

... – паузы в несколько секунд (2–5);

(минуты' секунды'') – время;

И. (пол, возраст) – испытуемый, его пол и возраст;

Э – высказывание экспериментатора.

Задания: № 1 – найти общее между картинками; № 2 – найти общее между историями; № 3 – найти различия между картинками; № 4 – найти различия между историями.

После номера задания в скобках указывается оценка содержания ответов в целом – предметное или символическое, – свидетельствующего об отношении к предьявляемым объектам как к предметам или как к символам.

И. 1 (ж., 27 л.)

Задание № 1. (Предметное содержание.)

Ф (00'') ...Ну, это девочки, дети.

Ф (12'') Каждая из них чем-то занимается...

С (23'') Одна о чем-то думает, другая, в принципе, тоже о чем-то думает...

Ф (29'') Обе они в платье...

Ф (34'') Обе внешне красивые. Ну, дети все красивые, в принципе...

Ф (40'') Возраст, у них приблизительно одинаковый, около 5–6 лет. Эта, единственное, наверное, помладше будет, но это различия уже...

Ф (57'') Общее еще то, что они в руках что-то держат.

П (1'04'')

(1'26'') Что тут еще общего?

П (1'29'')

С-Я (1'45'') Мне кажется, я все сказала.

Э (1'50''): Какое главное сходство между этими картинками?

Ф (1'54'') Мне кажется, что главное – дети. И то, что они о чем-то думают.

Задание № 2. (Предметное содержание.)

Ф (4'22'') Ну, общее то, что здесь две притчи. И, наверное, общее, что и там и там перед человеком стоит дилемма, делать что-то или нет. И в общении с кем-то он находит для себя какой-то выход.

Э (4'46'') А еще?

П (4'50'')

(5'18'') А вам еще нужно по содержанию, по сути или?..

Э (5'22'') По каким угодно признакам.

П (5'25'')

Э (5'32'') Есть ли еще в чем-то сходство?

С-Я (5'34'') ... Ну, сходство еще в том, что приятно прочитать и то и другое.

(5'42'') Полезно узнать и то и то для собственного опыта. И то и то можно применить.... Наверное, все.

Э (6'00'') А в чем главное сходство?

С-Я, Ф (6'10'') Наверное, все-таки в полезности прочитанного... Ну, то, что и то и то одинаково полезно знать.

З а д а н и е № 3. (Символическое содержание.)

Ф (6'50'') Главное различие в том, что девочки смотрят в разные стороны. У них разный возраст. Одна младше, другая старше.

С (7'00'') У одной на лице выражение грусти, такой... У другой, мне кажется, наоборот, ощущение приятное. То, о чем она думает, наверное, ей приятно.

Ф (7'15'') Держат в руках они разные предметы. У одной в руках скрипка.

С (7'20'') Если одна держит кувшин, как бы беспечно прижимает. А другая смотрит на скрипку, как бы в предвкушении... Вот как будто она с ней будет что-то делать. Играть. Она будто в ожидании... не в ожидании... ну, да, в предвкушении, что она с ней будет что-то делать. То есть она готовится к чему-то.

Ф (7'52'') Ну, разница еще в цвете одежды. Головной убор у этой есть, а здесь нету. Цвет волос. Как бы внешнее различие тоже есть.

П (8'06'')

Ф (8'14'') Ну, внешний фон картины различный... Наверное, все.

Э (8'23'') Подумайте и постарайтесь выделить главное различие между этими картинами.

С (8'35'') Наверное... наверное, эмоциональный фон: здесь грусть, а здесь... какое-то предвкушение приятности.

З а д а н и е № 4. (Символическое содержание.)

Ф (9'28'') Различия. Одно короткое (история. – А. П.), другое – длинное...

Ф (9'40'') Разные по сути... разные по содержанию...

Ф (9'50'') В одном рассказе одни участники, в другом – другие. Они не переплетаются, не связаны между собой.

П (10'00'')

Э (10'09'') Вы можете не торопиться, подумать.

П (10'15'')

Ф (11'48'') Не знаю, как тут еще сказать про различия. Все тут разное.

Э (11'55'') А что еще разное?

П (11'59'')

Ф (12'53'') Все разное. Если по содержанию начать перечислять.

П (13'00'')

Э (13'08'') Хорошо. А в чем вы видите главное различие между этими историями?

П (13'10'')

(14'03'') В чем главное различие?

Э (14'08'') Как вам кажется.

П (14'12'')

Ф (14'55'') Может, разная суть... *(Большие паузы и бессодержательные высказывания указывают на трудности в выявлении различий и, соответственно, символического содержания.)*

Ф (15'03'') Ну, этот здесь говорит о том, что... нет... Ну, как бы переносный смысл... Что, если...

С-Я (15'15'') Как это выстроить слова...

П (15'22'')

С (15'32'') Независимо от того... В общем, здесь (в притче «Теневая сторона солнца». – А. П.) мы начинаем ценить только то, что мы теряем, и когда мы чувствуем, что чего-то нет... Мы понимаем, что мы потеряли, только после того, как теряем связь с объектом и понимаем, что в нем мы нуждались. И то, что мы потеряли, – это было как бы неотъемлемое раньше. И только тогда, когда мы теряем, мы понимаем, что мы потеряли. Появляется возможность оценить, что было тогда, уже потом... спустя какое-то время.

С (16'21'') А здесь говорится о том, что без... ну, вне зависимости от того... как... для кого делается работа, работа должна делаться полностью... от души. Вне зависимости от того, один человек сидит на проповеди или целый зал. Даже если есть один, но выполняется какая-то работа, она должна быть сделана хорошо, от души, так, чтобы даже и одному выдать все, что ты хочешь, и то, что ты запланировал, дать всему залу... *(Очевидно, смысл притчи в другом.)*

С (17'00'') Единственное, что вот конюх... Конюх учит, вернее не, учит, а высказывается, что целому залу я бы дал все, а вот одному не стал бы давать всего, чтобы дал всему залу. Возможно, для одного надо было бы дать... ну, как заплатили, так и отработал.... То есть на одного человека можно было не тратить столько сил, сколько было бы потрачено на группу какую-то. *(Испытуемый уточняет и корректирует смысл притчи.)*

Э (17'45'') Но ведь ему было непонятно то, что сказал проповедник. Дело, наверное, не только в количестве?

(17'55'') Может быть.

П (17'59'')

С (18'42'') Здесь, может, имеется еще в виду то, что когда проповедник хотел услышать подтверждение, насколько хороша была его речь, тем, что он

высказывался долго, он хотел самоутвердиться. Видимо, для того чтобы его внутреннее состояние пришло в равновесие, ему нужно было выговориться. Может, ему неважно было, сколько людей его слушают, один или несколько... Ему стало легче от того, что он выговорился.

Э (19'27'') А как вам кажется, он адекватно говорил для конюха?

С (19'38'') Для конюха? Ну, судя по тому, что он отвечает, а тот не понимает. Он не очень-то понимал то, что конюх говорил. Возможно, наверное, неадекватно. Он не ориентировался на слушателя, а говорил то, что ему хотелось. Возможно, это было какое-то переживание своего опыта, и ему неважно было, кто слушает его, конюх или еще кто-то. Ему надо было с самим собой поговорить вслух (20'06'').

И. 2 (м., 18 л.)

З а д а н и е № 3. (Символическое содержание.)

С (4'08'') Ну, первое различие, то, что бросается в глаза, – это то, что на картине «Девушка с кувшином» девушка смотрит куда-то вдаль, совершенно не думая о той обстановке, которая ее окружает. А на картине «Девушка со скрипкой» девушка смотрит именно на скрипку и о чем-то думает, о чем-то рассуждает. Это первое, что бросается в глаза. Вот.

С (4'27'') А на картине, где девушка с кувшином, у нее более закрытая одежда, она, может быть, более скованна от того, что происходит, от наличной ситуации. Девушка со скрипкой более раскованна, что также видно по выражению лица. Она без головного убора.

Ф (4'50'') Девушка с кувшином, у нее здесь получается фон схож с цветовой гаммой ее платья, головного убора, что создает немного нейтральную обстановку.

Ф (5'00'') Девушка со скрипкой выделяется из фона и по сравнению с фоном кажется более яркой.

Ф (5'10'') У девушки с кувшином положение рук более небрежное, случайное. Оно, видимо, не имеет какого-то значения.

С (5'17'') У девушки со скрипкой. Она более нежно обнимает скрипку. Может быть, ощущает каждым пальцем прикосновение к ней... То есть эта девушка находится больше в ситуации... Что еще?

С (5'36'') Ну, если более конкретно, то девушка с кувшином, у нее колени... у нее ноги более поджаты, чем у девушки со скрипкой. Тоже, что свидетельствует о большей скованности... А девушка со скрипкой остается более расслабленной...

С (5'52'') Ну, краски. Девушка со скрипкой – оранжевый, зеленый, т. е. более спокойные, более радостные, чувственные тона. И темный фон.

С (6'04'') А девушка с кувшином в зеленом головном уборе, в каком-то фиолетовом фартуке, фиолетово-зеленый фон, что как-то более нейтрально.

П (6'18'')

(6'24'') Ну, девушка с кувшином сидит с широко открытыми глазами, а девушка со скрипкой... то ли она с прищуром, то ли и вовсе они закрыты... То есть напоминает о чем-то более фантазерском, более таком интересном для себя самого, для человека, который держит эту скрипку.

С (6'47'') Девушка с кувшином же находится где-то вдалеке... Наверное, все.

Э (7'00'') Хорошо! Скажите, какое главное различие между этими картинами?

(7'07'') Из тех, что я назвал?

Э (7'10'') Можно из тех, а можно и что-то другое указать.

С (7'16'') Ну, наверное, все-таки глаза. Глаза, обстановка, которая включается в эту ситуацию. Девушка с кувшином, она смотрит куда-то вдаль, т. е. не думает о том, что происходит в этот момент, а может быть, у нее какие-то другие мысли. Но вот она находится где-то вдалеке.

С (7'35'') Девушка со скрипкой, она сидит и наблюдает за тем, что находится у нее в руках, наблюдает за собственными ощущениями, т. е. более прикована к сегодняшнему моменту.

З а д а н и е № 4. (Предметное содержание.)

Ф (8'15'') Ну, различия, наверное, текст про проповедника, он более какой-то ситуативный. Что есть конюх, который определяет его какие-то занятия. Проповедник, уже это слово наделяет его какими-то функциями.

С-Я (8'31'') А человек и мудрец – это более такая абстрактная ситуация, что наталкивает, может, более к философствованию... Может, просто к абстракции, к отдалению...

Ф (8'46'') Проповедник и конюх. Может, смысл этого текста более конкретный. А человек и мудрец, также смысл содержит какую-то абстракцию. Они говорят о солнце...

С-Я (8'55'') То, о чем они говорят, можно перенести на многие другие ситуации.

Э (9'09'') А эта история относится только к конкретной ситуации?

Ф (9'12'') Ну, здесь оно более конкретно. В принципе нет, можно же, конечно, отнести это и к иным ситуациям, но гораздо легче отнести текст про мудреца...

Ф (9'30'') Ну, и проповедник, и конюх. Конюх здесь является более подчиненным проповеднику. А мудрец с человеком стоят на совершенно независимых позициях.

П (9'39'')

С (9'47'') В тексте про проповедника именно проповедник является каким-то главным героем, может быть. А тот, который развивает динамику сюжета... А конюх остается совершенно независимым, остается на своем, что вносит определенный смысл.

С (10'05'') А человек и мудрец... Ну, мудрец, в принципе, тоже такой доминирующий, но он доминирующий не по какому-то социальному положению, а просто по своей мудрости.

Ф (10'21'') Ну, текст про проповедника, он более расширенный, более крупный, даже по количеству слов. А про мудреца более краток, однако более абстрактен.

Ф (10'35'') Проповедник и конюх говорят про какую-то ситуацию, которая существует. А человек и мудрец говорят про природу, про то, что мы видим каждый день.

П (10'47'')

Ф (10'55'') Проповедник и конюх предлагают какую-то форму диалога. Человек и мудрец больше направлены на монолог.

П (11'01'')

(11'13'') Наверное, все.

Э (11'16'') А главное различие в чем?

Ф (11'25'') ... Ну, наверное, в ситуативности-абстрактности.

З а д а н и е № 1. (Предметное содержание.)

Ф (12'15'') Две девушки... У каждой предмет какой-то в руке...

С (12'24'') У каждой есть акцент на глазах...

Ф (12'32'') У каждой, может быть... вырисованы фигуры одинаково.

П (12'40'')

Ф (12'50'') Приблизительно одно и то же время, судя по одежде.

П (12'53'')

Ф (13'02'') Девушки одного и того же возраста... вполне возможно.

П (13'07'')

Ф (13'14'') У обеих предмет лежит на коленях.

П (13'18'')

Ф (13'24'') У обеих картин создается контраст... не контраст, а именно различие фона и самой девушки... Скорее всего все.

Э (13'38'') В чем главное сходство?

Ф (13'41'') Две девушки... одного и того же возраста, скорее всего.

З а д а н и е № 2. (Предметное содержание.)

Ф (13'57'') Ну, разговор между двумя людьми... Заключение какого-то философского смысла.

П (14'04'')

Ф (14'10'') Вот... вопрос какой-то такой философский, и на него же дается ответ.

Ф (14'18'') Ну, в обоих текстах участвуют люди...

Ф (14'25'') В обоих текстах что-то объясняется.

П (14'28'')

С-Я (14'36'') В обоих текстах остается какая-то незавершенность.

П (14'41'')

(15'04'') Вроде все.

Э (15'09'') В чем главное сходство?

Ф (15'13'') Разговор двух людей.

И.4 (ж., 21 г.)

Задание № 1. (Символическое содержание.)

«У обеих печальный, грустный взгляд, обе чем-то опечалены... Главное сходство – это то, что они обе грустные, печальные» (*Испытуемый вычленяет символический смысл, но редуцирует его. Ср. со следующим ответом по заданию 3).*

Задание № 3. (Символическое содержание.)

«Мне вот кажется, что девочка с кувшином, у нее такое уже горе глобальное, для нее оно такое уже значение имеет. На картине, на которой изображена девочка со скрипкой, у нее может просто... обида какая-то. Она взяла свою скрипку, и ей вроде бы и хорошо стало. Ну, какое-то утешение в чем-то она нашла. А на первой картинке, не знаю, такой уже горем убитый ребенок. Как-то она совсем грустная какая-то». – «В чем состоит главное различие?» – «... Может, в том, что у девочки со скрипкой есть какое-то утешение, вот скрипку она нашла, есть какая-то отдушина, а у этого ребенка ничего нету, с кувшином». (*Здесь мы наблюдаем углубление понимания, уточнение символического смысла и развитие темы. В случае же решения задачи на обобщение возникает ограничение на глубину проникновения в субъективную реальность, при установке на различие эти ограничения снимаются.*)

Данные примеры иллюстрируют скрытое влияние задачи на обнаружение символического смысла. В подобных случаях мы не фиксировали переход от отношения к предъявляемому объекту как предмету к отношению к нему как к символу. Однако факты уточнения смысла при изменении инструкции в целом также подтверждают общее положение о влиянии целевой установки (задачи) на обнаружение символического или предметного содержания объекта.

Приложение 6

Стимульный материал для изучения символической функции сознания

По каждому из заданий испытуемым давалась следующая инструкция: «Прочитай, пожалуйста, эту историю и Расскажи, про что эта история, в чем ее смысл».

1. Теневая сторона солнца

Один человек каждый день приходил к мудрецу. Однажды мудрец отвел его в сторону и сказал: «Не приходи каждый день, тогда мы больше станем любить друг друга». И тут же рассказал следующую историю. У одного ученого спросили: «Солнце так прекрасно, так великолепно, почему, однако, нельзя сказать, что мы всегда одинаково сильно любим его?» Ученый ответил: «Солнце светит каждый день. И только зимой, когда оно скрывается за тучами, мы начинаем его ценить».

2. Притча о двух волках

Когда-то давно старый индеец открыл своему внуку одну жизненную истину.

– В каждом человеке идет борьба, очень похожая на борьбу двух волков. Один волк представляет зло – зависть, ревность, сожаление, эгоизм, амбиции, ложь... Другой волк представляет добро – мир, любовь, надежду, истину, доброту, верность...

Маленький индеец, тронутый до глубины души словами деда, на несколько мгновений задумался, а потом спросил:

– А какой волк в конце побеждает?

Старый индеец едва заметно улыбнулся и ответил:

– Всегда побеждает тот волк, которого ты кормишь.

3. Зимняя притча

Жили-были два соседа. Пришла зимушка-зима, выпал снег. Первый сосед ранним утром вышел с лопатой разгрести снег перед домом. Пока расчищал дорожку, посмотрел, как там дела у соседа. А у соседа – аккуратно утоптанная дорожка.

На следующее утро опять выпал снег. Первый сосед встал на полчаса раньше, принялся за работу, глядит – а у соседа уже дорожка проложена.

На третий день снегу намело – по колено. Встал еще раньше первый сосед, вышел наводить порядок... А у соседа – дорожка уже ровная, прямая – просто загляденье!

В тот же день встретились они на улице, поговорили о том о сем, тут первый сосед невзначай и спрашивает:

– Послушай, сосед, а когда ты успеваешь снег перед домом убирать?

Второй сосед удивился сначала, а потом засмеялся:

– Да я его никогда не убираю, это ко мне друзья ходят!

Приложение 7

Типичные примеры ответов нормально развивающихся подростков

Группа испытуемых 12–13 лет

Илларион, 12 лет.

Зимняя притча.

Этап 1. Э.: Расскажи мне, о чем эта история, какая здесь главная мысль?

И.: Главная мысль этой истории, что один сосед ни с кем не дружил практически, был один, а второй сосед дружил со многими, и ему не приходилось убирать снег. Так как к нему друзья ходили, он их приглашал, наверное. И каждый раз дорожка была чистая. А тот один постоянно ее расчищал. Э.: А самая главная мысль тут какая, как тебе кажется? И.: Иметь больше друзей.

Э.: А может, хорошо не больше друзей, а просто хорошо, когда у тебя есть друзья? И.: Друзья – это хорошо. Э.: Тебе понравилась эта история? И.: Нет.

Э.: А что не понравилось? И.: Коротенькая. Э.: А что бы ты в ней поменял? И.: Не знаю. Э.: А может, подумаешь? И.: (пауза) Ничего.

Этап 2. Рисунок.

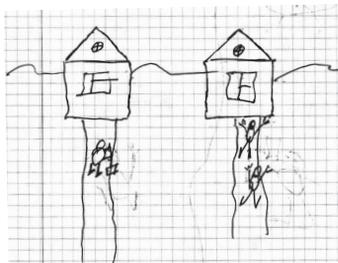


Рис. П3

И.: Я тут (рис. П3) нарисовал соседей. К одному идут друзья, к другому – нет. Поэтому он сам убирает снег. Э.: Что самое главное на этой картинке?

Этап 3. Ситуация с иным содержанием, но аналогичным смыслом.

(Очень долго отказывается, просит несколько раз пояснить, что надо делать). И.: Ну, например, когда у тебя много друзей, они тебе помогут.

Ксения, 12 лет.

Пригча о двух волках.

Этап 1. Э.: Расскажи мне, о чем эта история, какая здесь главная мысль?

И.: Ну, тут говорится про то, как один индеец рассказывает внуку историю. Про то, что побеждает волк, которого ты кормишь. То есть побеждает тот волк, который побеждает добро. Тот, что зло представляет, он бы даже не стал к человеку идти. Э.: А давай вместе подумаем, какая главная мысль этой истории. Вот люди же волков не кормят? И.: Не кормят. Э.: Так что тут про волков написано такое? Давай, еще раз прочитаем. И.: Прочитала. Э.: И что самое важное в этой истории? И.: Добро и зло.

Этап 2. Рисунок.

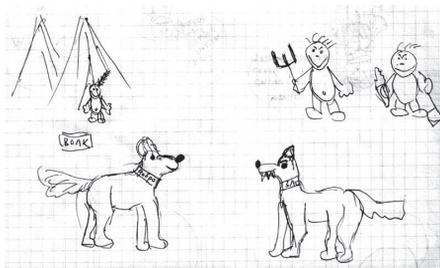


Рис. П4

Э.: Расскажи мне, что ты нарисовала (рис. П4)? И.: Я нарисовала два волка, первый волк обозначает добро, тут еще хижина индейцев. И хорошего волка всегда с радостью встречают. Второй волк злой, и его встречают не очень хорошо. Э.: Что самое главное в твоём рисунке? И.: Противостояние добра и зла.

Этап 3. Ситуация с иным содержанием, но аналогичным смыслом.

И.: Хороших детей любят больше, чем плохих.

Владимир, 13 лет.

Теневая сторона солнца.

Этап 1. Э.: Расскажи мне, о чем эта история, какая здесь главная мысль?

И.: Любовь, она увеличивается... Подождите, была еще поговорка такая... Не помню... Э.: Что имеем...

И.: ...не храним, потерявши – плачем. Э.: Эту поговорку можно использовать, чтобы рассказать главную мысль этого рассказа.

Этап 2. Рисунок.

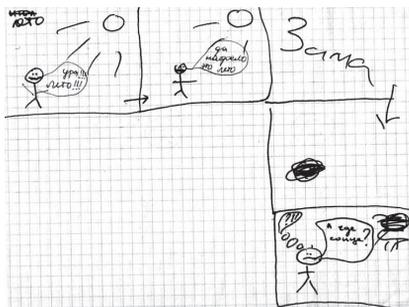


Рис. П5

И.: Я нарисовал то, что летом человек после зимы радуется солнцу (рис. П5). В следующие месяцы солнце уже не радует. Но когда опять наступает зима, то человек уже скучает по солнцу и уже очень хочет опять видеть солнце. Так же, как и родители: от них очень хочешь уехать, а потом через неделю начинаешь скучать.

Этап 3. Ситуация с иным содержанием, но аналогичным смыслом.

Очень долго отказывается. И.: Например, живешь ты с родителями, исполнилось тебе 18 лет. И ты уезжаешь от них. И даже если ты будешь нормально зарабатывать, купишь квартиру, у тебя будет своя семья, все равно тебе будет не хватать родителей. И ты приедешь к ним в гости, но через несколько дней тебе уже захочется уехать. Э.: Какая главная мысль твоей истории? И.: Нужно все в меру.

Группа испытуемых 14–15 лет

Настя, 15 лет.

Зимняя притча.

Этап 1. Э.: Расскажи мне, о чем эта история, какая здесь главная мысль?

И.: Главная мысль этого текста в том, что если у человека много друзей, то они ему всегда помогают, а если у человека нет друзей, то приходится по жизни идти самому, ему никто не поможет. Э.: Понравилась ли тебе эта история? И.: Ну... Сложно сказать. Э.: А что не понравилось? И.: То, что у первого соседа

не было друзей? Э.: Согласна ли ты с этой историей? И.: Да. Э.: А с чем именно? И.: С тем, что хорошо, когда есть друзья. Э.: А ты бы хотела закончить эту историю как-то иначе? И.: Да. Я бы хотела, чтобы друзья были у обоих соседей. Мне стало жалко первого соседа, потому что у него никого нет. И он даже немножко, наверное, завидует. Потому что ему потом приходилось вставать пораньше, чтобы перегнать соседа. Может, им стоит дружить друг с другом? Э.: А вдруг первый сосед, который одинокий, не очень хороший человек? И.: Ну пусть он поменяется, перестанет завидовать. А то тут такой контекст, как будто он завидует.

Этап 2. Рисунок.

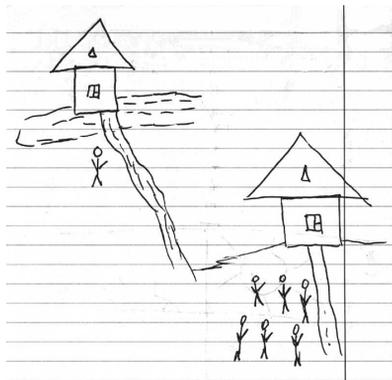


Рис. П6

Э.: Расскажи, что ты здесь нарисовала (рис. П6)? И.: Получается, что тут у одного соседа много друзей, аккуратная гладкая дорожка, а тот, который, может быть, с какими-то недостатками, у него нет друзей, он убирает снег. Как бы грустный, печальный. Э.: Скажи, а есть что-нибудь такое, чего нет на этом рисунке, но есть в истории? И.: Ну, в тексте так не написано, но я нарисовала друзей. Э.: А вот есть что-то такое, что в истории есть, а вот на рисунке нету? И.: Да вроде бы все есть.

Этап 3. Ситуация с иным содержанием, но аналогичным смыслом.

И.: То есть так же, что у одного было много друзей, а второго нет? Допустим, на уроке сидит один человек, которому подсказывают, а второму нет. Тому, которому подсказывают, – у того много друзей. А у того, которому нет, – вообще их нет. Э.: Что самое главное в твоей истории? И.: Если есть друзья, то тебе всегда помогут. И нужно относиться к людям так, как ты хочешь, чтобы они относились к тебе.

Марина, 14 лет.

Пригча о двух волках.

Этап 1. Э.: Расскажи мне, о чем эта история, какая здесь главная мысль? И.: Не знаю... Э.: Ну, попробуй! И.: (издает какой-то звук). Наверное, тут главное, что в человеке борется хорошее и плохое. Э.: А что побеждает? И.: Побеждает,

как тут написано, тот волк, которого ты кормишь. Что, может быть, человеку ближе, или как ему проще. То и побеждает. Э.: Тебе эта история понравилась? И.: Нет. Э.: Почему? И.: Не знаю. Мне бы не очень хотелось в такое верить. Э.: Ну почему? Все зависит от тебя. И.: Ну да, но и от других людей тоже. Э.: Но ты же сама выбираешь, что есть добро, а что есть зло. И.: Но иногда непросто отличить одно от другого. Э.: Что бы ты хотела изменить в этой истории? И.: Концовку. Э.: Как? И.: Побеждает или то, что ты сам выбрал, или то, что тебе выбрали. Что тебе говорят делать.

Этап 2. Рисунок.

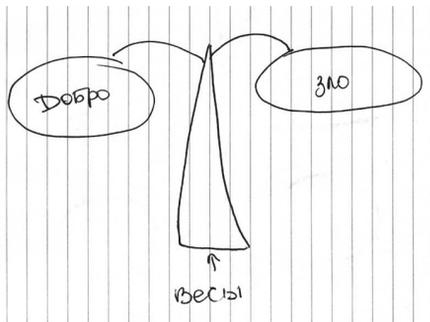


Рис. П7

Э.: Расскажи, что ты здесь нарисовала (рис. П7)? И.: Весы, а на них добро и зло. Э.: Что тут самое главное, как тебе кажется? И.: Самое главное, конечно, добро. Но есть много подпунктиков. Э.: Почему? И.: Потому что не всегда добро может быть лучше, чем зло. Иногда нужно проявить агрессию, чтобы человеку не было хуже. Э.: А есть что-нибудь в этой истории, что ты не нарисовала? И.: Нет.

Этап 3. Ситуация с иным содержанием, но аналогичным смыслом.

И.: Ну, я так и знала. А можно не придумывать? Э.: Нет, нужно придумывать. И.: Ну вот как в мультиках. В человеке живет чертик и ангел. На одном плече чертик, а на другом ангел. Ну, так же, как и два волка. Э.: И что тут самое главное? И.: Наверное, мысли этого человека или что-то такое. Мысли и намерения человека. Еще окружение этого человека. Если у человека все благополучно, то победит этот ангел, а если нет, то чертик. Э.: То есть человек не главное, а главное – обстоятельства? И.: Главное, где этот человек. Э.: А можешь пояснить? И.: Например, на войне сложно быть добрым.

Наташа, 14 лет.

Теневая сторона солнца.

Этап 1. И.: Отличная история. Это факт. Что имеем – не храним, потерявши – плачем. Это действительно так. Это как с моим молодым человеком: чем меньше я его вижу, тем больше мне хочется его видеть. Надоедает однообразие. Вот солнышко каждый день светит – ну и хорошо, пусть светит. А вот как оно пропадет, становится плохо. Ну где оно, ну как оно там, начинаешь

волноваться. Когда видишь каждый день одного и того же человека, ты к нему привыкаешь, как бы все остановится однообразно.

Этап 2. Рисунок.

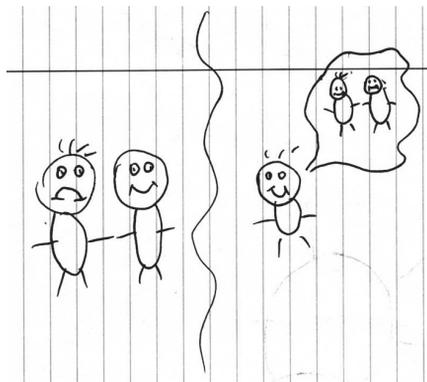


Рис. П8

Э.: Расскажи, что ты здесь нарисовала (рис. П8)? И.: Когда мы с людьми часто общаемся, постоянно и часто, то запас слов и эмоций истощает, нечего говорить друг другу. То есть наступает молчание, тишина, нечего сказать, и на этой почве возникают ссоры. Ссоры возникают, чтобы разнообразить отношения. А после ссор начинаешь ценить друзей больше. Чувствуешь, что они от тебя отдаляются. Э.: Что тут самое главное? И.: Самое главное... Знать меру в общении. Сильно часто очень тяжело общаться. Главное, чтобы у людей были общие интересы. Э.: А есть что-то такое, что ты прочитала, но не нарисовала на рисунке? И.: Да вроде бы как нету.

Этап 3. Ситуация с иным содержанием, но аналогичным смыслом.

Когда мы с подругами видимся каждый день, то я от них очень устаю.

Типичные примеры ответов подростков с задержкой психического развития

Группа испытуемых с ЗПР 12–13 лет

Света, 13 лет.

Зимняя притча.

Этап 1. Э.: Расскажи, о чем эта история? И.: Эта история про то, как сосед выходил и чистил дорожку. Но не смотрел на дорожку другого соседа, а она была уже убрана, потому что к нему ходило много друзей, и они натоптали. Э.: Понятно ли тебе, о чем эта история? И.: Да. Э.: Понравилась ли тебе эта история? И.: Да. Э.: А что тебе в ней понравилось? И.: Ну, как там первый сосед всегда раньше вставал по утрам, на полчаса раньше от другого, выходил, а там вся дорожка была уже затоптана. Э.: Давай еще раз скажем, в чем основной смысл этого рассказа? И.: Не знаю. Э.: Подумай еще раз. (Молчит). Э.: Ну

давай вместе подумаем. Согласна ли ты с этой историей? И.: Да. Э.: Вот что тут самое важное? Как ты думаешь, когда у человека много друзей – это хорошо? И.: Да. Э.: А что в этой истории говорится про друзей? И.: То, что они приходили. Э.: И что они делали? И.: Не знаю. Э.: А почему у одного соседа была дорожка вытоптана, а у второго нет? И.: Потому что к нему ходили. Э.: Ты говоришь, что много друзей – это хорошо. А что в этой истории говорится про дружбу? И.: Что друзья ходили. Э.: А ты бы хотела закончить эту историю по-другому? И.: Нет. Э.: Почему? И.: Не знаю.

Этап 2. Рисунок.

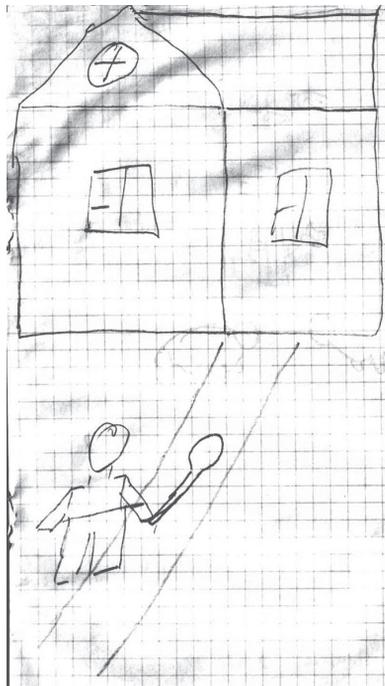


Рис. П9

Э.: Расскажи мне, что ты тут нарисовала (рис. П9)? И.: Соседа. Э.: Какого соседа? И.: У которого друзей нету. Э.: А почему у него друзей нет? И.: Не знаю. Э.: А вот как ты думаешь, друзья важны? И.: Нет. Э.: Почему, ты же говорила, что друзья важны? И.: Не знаю.

Этап 3. Ситуация с иным содержанием, но аналогичным смыслом.

И.: У нас возле подъезда всегда грязно, а у соседнего подъезда всегда чисто. Потому что у нас соседи плохие, все время ходят, окурки бросают. И за собой потом не убирают. А другие соседи, они за собой всегда подметают. А мне приходится подметать за теми, кто мусорит.

Притча «Теневая сторона солнца».

Этап 1. Э.: Расскажи, о чем эта история? И.: Эта история как человек пришел к ученому, и тот рассказал ему про солнце. Что его надо ценить. Когда солнце все время светит, мы его не ценим, а когда зима и солнце заходит, мы начинаем его ценить. А он, наоборот, рассказывает, что надо ценить солнце и в жару, и в холод. Э.: Понятно ли тебе, о чем эта история? И.: Да. Э.: Почему нам зимой не хватает солнца? И.: Потому что нам хочется тепла. Э.: А почему, когда есть тепло, то мы его не хотим, а когда его нет, мы расстраиваемся? И.: Потому что, наверное, сильно жарко, и люди хотят, чтобы было не так жарко. Когда холодно, мы хотим, чтобы было тепло. Э.: Скажи, тебе эта история понравилась? И.: Да. Э.: А почему? И.: Потому что люди научились ценить солнце. Э.: А как тебе кажется, в этой истории, что ты прочитала, говорится про то же, что и в поговорке «Что имеем – не храним, потерявши – плачем»? И.: Не знаю. Нет. Э.: Почему? И.: Нет, про солнце. Э.: А может, в этой истории говорится про то, что нужно все делать в меру? И.: Не знаю.

Этап 2. Рисунок.

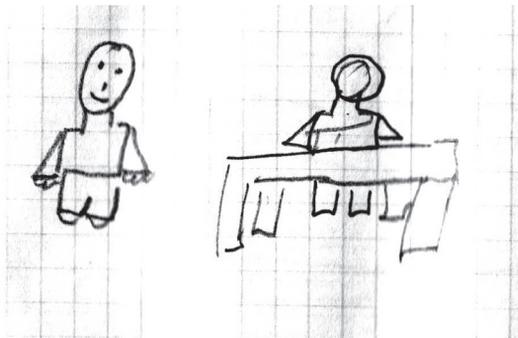


Рис. П10

Э.: Расскажи мне, что ты тут нарисовала (рис. П10)? И.: Как человек рассказывает историю человеку. И рассказывает про солнце, что его надо ценить всегда, а не тогда, когда зима и солнце заходит, а нужно ценить его всегда, и в жару, и в холод. Э.: Скажи, а есть что-то такое в этой истории, что ты не нарисовала? И.: (дорисовывая) Солнце. Э.: А есть в этой истории что-то такое, что очень сложно нарисовать или невозможно нарисовать? И.: Да. Любовь к солнцу. Ценить солнце. Э.: А почему? И.: Потому что можно только ценить словами. А нарисовать нельзя. Э.: А может, можно? Почему нельзя? И.: Нельзя.

Этап 3. Ситуация с иным содержанием, но аналогичным смыслом.

И.: Например, я иду с мамой по улице и сильная жара. И я солнце ненавижу. А когда холод, начинает идти снег, я, наоборот, хочу, чтобы было солнце. Э.: А почему так получается? И.: Потому что зимой солнца нет, и хочется солнца.

Ира, 12 лет.

Притча о двух волках.

Этап 1. Э.: Расскажи, о чем эта история? И.: Про волков. Если волка не кормить, то он будет злой. Э.: Понятно ли тебе, о чем эта история? И.: Да. Э.: Подумай, что самое важное в этой истории? И.: То, что надо кормить волков. Э.: А почему именно это? Тут же вот написано и про людей. И.: (молчит). Я не знаю. Э.: Тебе понравилась эта история? И.: Да. Э.: А что тебе понравилось? И.: То, что маленький мальчик спросил у дедушки, какой волк побеждает, а он сказал, что тот, которого ты кормишь. Э.: Почему именно это? И.: Ну, не знаю.

Этап 2. Рисунок.

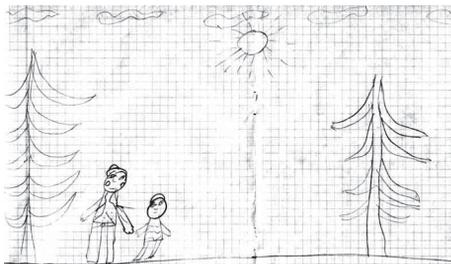


Рис. П11

Э.: Расскажи мне, что ты тут нарисовала (рис. П11)? И.: Как дедушка говорит мальчику про волков. Э.: А что он говорит мальчику про волков? И.: Что волков надо кормить. Э.: А зачем их кормить, они же в лесу живут и сами там едят? И.: Чтобы волки были добрые. Э.: А есть в истории что-то такое, что ты не нарисовала? И.: Да, волка. Э.: А еще что-нибудь есть такое, что ты не нарисовала? И.: Нет, нету. Я не умею волков рисовать.

Этап 3. Ситуация с иным содержанием, но аналогичным смыслом.

И.: Мне мама тоже разное объясняет. Чтоб училась хорошо. Э.: Ты считаешь, что это важно? И.: Да. Э.: А почему? И.: Чтобы хорошо окончить школу. Э.: А что потом будет после школы? И.: (молчит). На остальные вопросы экспериментатора не отвечает.

Виталик, 12 лет.

Зимняя притча.

Этап 1. Э.: Расскажи мне, о чем эта история? И.: Один сосед вышел и убрал снег, и другой снег убрал. А в конце говорит: «Как ты снег убрал?». А тот сосед говорит: «Я не убираю снег, это ко мне друзья приходят». Э.: А что здесь самое главное? И.: Соседы. Э.: Точно? И.: Я не знаю. Э.: А давай еще подумаем. (Спустя несколько минут.) Что самое важное в этом рассказе? И.: Снег. Э.: Скажи, а почему у второго соседа дорожка протоптана? И.: Потому что к нему друзья ходят. Э.: А это хорошо или плохо, что к нему друзья ходят? И.: Хорошо. Э.: А почему это хорошо? И.: Друзья потому что. Э.: Так что самое главное в этой истории? И.: (шепотом) Я не знаю. Э.: Может, самое главное – дружба? И.: Я не знаю.

Этап 2. Рисунок.

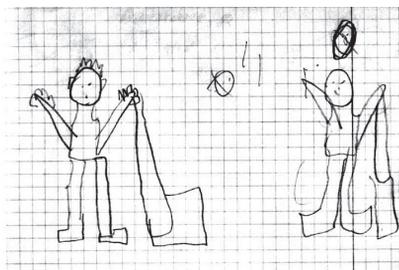


Рис. П12

Э.: Расскажи мне, что ты тут нарисовал (рис. П12)? И.: Как соседы убирают снег. Э.: А есть в истории что-то такое, что ты не нарисовал? И.: Нет. Все нарисовал. Э.: А что самое главное в твоём рисунке? И.: Соседы. И снег.

Этап 3. Ситуация с иным содержанием, но аналогичным смыслом.

И.: Не могу рассказать. Э.: А почему? Давай попробуем. И.: Ну... Я был в деревне у бабушки, и нужно было снег разгрести, а там еще сосед был. И этот сосед все время бросал снег нам через забор, а я все время его убирал. Потом дедушка понял, что это сосед снег бросает, и сказал ему, чтобы он больше так не делал. И снега стало мало. Э.: Что самое важное в твоём рассказе? И.: То, что сосед бросал снег.

Группа испытуемых с ЗПР 14–15 лет

Тоня, 14 лет.

Зимняя притча.

Этап 1. Э.: Расскажи мне, о чем эта история? И.: Один сосед вышел и убрал снег, и другой снег убрал. Э.: А второй сосед разве убирал? И.: Не убирал. Э.: А почему не убирал? И.: Я не знаю. Э.: А что здесь самое-самое главное? И.: Я не знаю. Э.: А давай еще подумаем. (Спустя несколько минут.) Что самое важное в этом рассказе? И.: Снег. Э.: А почему снег? И.: Потому что его убирают. Э.: А тебе понравилась эта история? И.: Я не знаю.

Этап 2. Рисунок.

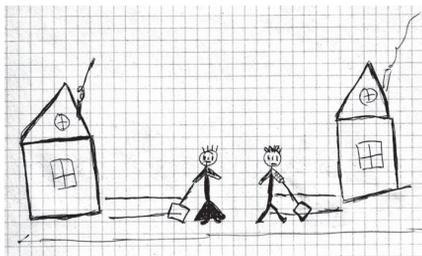


Рис. П13

Э.: Расскажи мне, что ты тут нарисовала (рис. П13)? И.: Соседи убирают снег. Э.: А почему они убирают снег? И.: Снег надо убирать. Э.: А что тут самое интересное? И.: Ничего. Не думается. Э.: А что еще было в истории, что ты не нарисовала? И.: Ничего.

Этап 3. Ситуация с иным содержанием, но аналогичным смыслом.

Э.: Попробуй рассказать историю, чтобы было про то, что в этой истории, но про тебя. И.: Со мной ничего такого не было. Э.: А придумать можешь? И.: Я не знаю.

Марина, 15 лет.

Притча о двух волках.

Этап 1. Э.: Расскажи мне, о чем эта история? И.: Про волков. Э.: Скажи, ты поняла, про что эта история? И.: Да. Э.: А может, тебе нужно еще раз прочитать? И.: Нет. Э.: А что здесь самое-самое главное? И.: Я не знаю. Э.: А давай еще подумаем. (Спустя несколько минут.) Что самое важное в этом рассказе? И.: Волки. Э.: А почему? И.: Не знаю. Э.: А тебе понравилась эта история? И.: Я не знаю.

Этап 2. Рисунок.

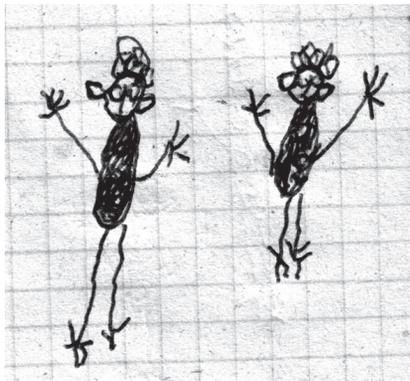


Рис. П14

Э.: Расскажи мне, что ты тут нарисовала (рис. П14)? И.: Волков. Э.: А что они делают? И.: Я не знаю. Э.: А почему ты нарисовала волков? И.: Просто. Э.: А что еще было в истории, что ты не нарисовала? И.: Индеец.

Этап 3. Ситуация с иным содержанием, но аналогичным смыслом.

И.: У бабушки в деревне живут волки. Э.: Они прямо в деревне живут? И.: В лесу.

Коля, 14 лет.

Теневая сторона солнца.

Этап 1. Э.: Расскажи мне, о чем эта история? И.: Про то, что летом светит солнце. Э.: Скажи, ты понял, про что эта история? И.: Да. Э.: А может, тебе нужно еще раз прочитать? И.: Нет. Э.: А что здесь самое-самое главное? И.: То, что летом солнце. Э.: А давай еще подумаем. Вот солнце – это хорошо?

И.: Да. Э.: А почему мы летом солнце не любим? И.: Потому что жарко. Э.: А почему зимой любим? И.: Потому что зимой холодно. Э.: Что самое важное в этом рассказе? И.: Солнце. Э.: А почему? И.: Не знаю. Э.: А тебе понравилась эта история? И.: Я не знаю.

Этап 2. Рисунок.

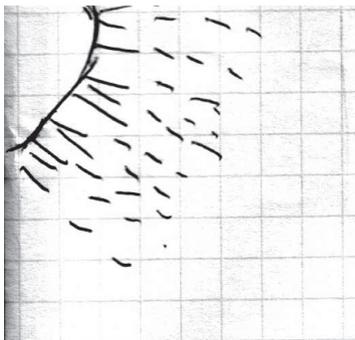


Рис. П15

Э.: Расскажи мне, что ты тут нарисовал (рис. П15)? И.: Солнце. Э.: А почему именно солнце? И.: Потому что надо солнце. Э.: А что еще было в истории, что ты не нарисовал? И.: Все нарисовал.

Этап 3. Ситуация с иным содержанием, но аналогичным смыслом.

И.: Я не знаю. Э.: Ну попробуй придумать, ты же можешь. И.: Ай, я не знаю. Э.: Ну давай придумаем историю вместе. И.: Не хочу. Э.: Почему? И.: Я домой хочу.

Приложение 8

Методика изучения переживания произведений искусства детьми 10–11 лет

В эмпирическом исследовании был применен **генетико-моделирующий метод**, разработанный в научной школе А. С. Выготского и направленный на моделирование процесса переживания произведений искусства у детей 10–11 лет, воспитывающихся в условиях семьи и детских домов закрытого и семейного типа, в соответствии с разработанной моделью переживания произведений искусства у детей в этом возрасте.

На основе разработанной модели переживания произведений искусства у детей 10–11 лет были определены **направления помощи** детям в достижении решения задачи каждого этапа переживания, ведущие к эмоциональному осмыслению произведения искусства. Различные виды помощи в переживании применялись последовательно по принципу повышения ее интенсивности в зависимости от уровня понимания ребенком смысла произведения:

1) *самостоятельное понимание* – ребенок демонстрирует адекватное понимание контекста, вычленяет символическую реальность в произведении, конфликт различных позиций;

2) *вербальная помощь* – школьнику задаются наводящие вопросы, примеры возможных вариантов ответов на поставленные вопросы; например, его внимание обращается на противоположный обнаруженному им смысловой полюс произведения;

3) *использование предметных опор* – ребенку предлагается смоделировать сюжетную линию произведения искусства с использованием фигурок (главных героев и других предметов) и при этом ответить на вопросы, направленные на углубление понимания основного смысла произведения;

4) *перевод символического содержания в другую форму* – ребенку предлагается найти общее между произведением искусства и сказкой или историей, главный смысл которых достаточно близок смыслу основного произведения.

Разработанные направления помощи детям в переживании произведений искусства реализовывались с использованием метода качественного полуструктурированного интервью.

Перед началом беседы ребенку сообщалось в качестве цели исследования предложение обсудить его взгляд на окружающий мир, мир людей. Затем ему предлагалось внимательно послушать рассказ, по которому впоследствии проводилось обсуждение. Аналогично после обсуждения рассказа школьнику предъявлялась картина с пояснениями интервьюером исторического контекста изображенной ситуации и дальнейшим обсуждением ее содержания и смысла с ребенком.

Стимульный материал был подобран таким образом, чтобы, с одной стороны, содержание произведения искусства, изображенной в нем ситуации было доступно для понимания детей 10–11 лет, а с другой стороны, чтобы это содержание было достаточно сложным, отражало определенную проблему человеческих отношений. Для таких целей использовались *рассказ А. И. Пантелеева «Честное слово»* и *картина В. Г. Перова «Тройка»*.

Структуру беседы составляли блоки вопросов и помощи, направленные на прохождение этапов модели переживания произведений искусства, разработанной на основе теоретического анализа, а также результатов эмпирического исследования.

Приложение 9

Структура вопросов беседы с детьми по рассказу А. И. Пантелеева «Честное слово»

1. Как ты думаешь, что в этом рассказе произошло? Постарайся описать своими словами, о чем этот рассказ.

2. Как поступил мальчик? Как еще он мог поступить? А чем этот поступок отличается от первого? Как было легче, «удобнее» поступить мальчику?

Почему он выбрал более «трудный» поступок? Почему мальчик поступил именно так?

Контрольные вопросы на понимание.

2.1. Если бы ты оказался на месте мальчика, как бы ты хотел поступить? Почему? Для чего?

2.2. Как ты думаешь, что автор хотел показать этим рассказом? Что он хочет, чтобы мы поняли, когда его прочитали?

2.3. Какие чувства у тебя вызывает рассказ (поступок мальчика)?

3. Формирующий этап.

3.1. Как ты думаешь, правильно поступил мальчик? (Для ответа на этот вопрос ребенку предлагается помощь.) «Давай представим, что эти фигурки превратились в героев рассказа. Где здесь мальчик? Другие герои? Давай представим, что это за парк, в котором происходит действие...» Когда развитие событий подходит к моменту выбора мальчика, ребенку задается вопрос о том, что главный герой мог сделать в этой ситуации: «Например, он мог постоять немного и пойти играть с кем-нибудь другим? Чем этот поступок отличается от того, что на самом деле сделал мальчик?»

3.2. Попробуй привести пример похожей ситуации, в которой оказался ты. (Пауза, если он затрудняется ответить, тогда я привожу свой пример.) У меня, например, был такой случай, когда я пообещала помочь однокласснице с математикой. У нее были плохие оценки, и она меня очень просила помочь. Но потом у меня самой не было времени на домашнее задание и другие дела, и я ей так и не помогла. И у нее была за четверть низкая оценка. Я не выполнила свое обещание и подвела ее.

В той ситуации, которую ты описал, как бы ты хотел поступить? Почему? Для чего?

4. Есть одна сказка, которая поможет нам понять главный смысл рассказа. Я ее тебе кратко расскажу, а ты слушай внимательно, а потом мы подумаем, как она связана с нашим рассказом, хорошо? Эта сказка о мальчике, который жил со своей мамой в маленькой убогой избушке. И отправила она его однажды в лес за хворостом. Когда он насобирал полную корзину веток и корней и возвращался домой, он заметил под камнем шкатулку, полную блестящих серебряных монет. Мальчик подумал, что честно заработанные деньги под камнями не прячут, и решил, что они краденые. Поэтому он вышел к озеру и выбросил в него деньги. Но одна монета выпала из шкатулки и поплыла по воде. «Вот уж эта добыта честным путем. Монета, что добыта честно, ни за что не потонет», – сказал мальчик, поймал монетку и пошел домой. Однажды купец проходил мимо их дома, он отправлялся в дальние страны за товарами. И мальчик попросил его купить ему что-нибудь на его монету. Когда купец возвращался из заморского города с полными сумками товаров, он вспомнил про свое обещание мальчику и купил ему у первой же старухи то, что лежало у нее в мешке, – кошку. На пути домой он оказался в такой стране, где люди

не могли ничего есть, потому что там жило очень много мышей, которые выхватывали всю еду прямо со столов. Кошка, которую купил купец, разогнала всех мышей, и жители той страны впервые за много лет нормально поели. Они выкупили кошку за очень большие деньги. И мальчик разбогател. Стал он жить-поживать да добра наживать.

Как ты думаешь, что общего у этой сказки с рассказом? В чем главная мысль сказки и рассказа? Чем похожи эти мальчики и их поступки? Чему авторы этих историй хотят научить, что показать детям, которые их читают?

5. Контрольные вопросы.

5.1. Как тебе хотелось бы поступить на месте мальчика, который нашел монеты? А на месте мальчика в рассказе?

5.2. Как ты думаешь, что автор хотел показать этим рассказом? В чем его основной смысл?

5.3. Какие чувства у тебя вызывает этот рассказ?

По картине «Тройка»

Перед вопросами рассказ контекста: «Эта картина о том времени, когда людям приходилось очень много работать. Дети жили очень бедно, им приходилось выполнять тяжелый взрослый труд. В ту пору тысячи детей работали на фабриках, в мастерских, в магазинах и лавках. Их называли “учениками”. Один человек, который начал трудовую жизнь мальчиком-учеником, позже вспоминал о своем каторжном детстве: “Нас заставляли таскать ящики весом три-четыре пуда из подвала на третий этаж. Мы носили ящики на спине с помощью веревочных лямок. Поднимаясь по винтовой лестнице, мы часто падали и разбивались. Мы должны были колоть дрова, топить печи, ставить самовары, бегать в булочную, в мясную лавку, в трактир за чаем, возить снег с мостовой”».

1. Как ты думаешь, что на этой картине нарисовано? Постарайся описать своими словами, что здесь происходит.

2. Как дети относятся к этой ситуации? Что для них значит то, что они делают? Что они думают по этому поводу? Что они чувствуют (смирение, терпение)? Что они могли бы чувствовать? А чем эти чувства отличаются друг от друга? Как было легче, «удобнее» относиться детям? Почему они выбрали более «трудный» поступок? Почему они чувствуют и действуют именно так?

Контрольные вопросы на понимание.

2.1. Если бы ты оказался на месте этих детей, как бы ты хотел относиться, чувствовать? Почему? Для чего?

2.2. Как ты думаешь, что художник хотел показать этой картиной? Что он хочет, чтобы мы поняли, когда ее увидели?

2.3. Какие чувства у тебя вызывает картина (чувства детей в тяжелом труде, их поступок)?

3. Формирующий этап.

3.1. Как ты думаешь, правильно ли поступили дети? (Для ответа на этот вопрос ребенку предлагается помощь.) «Давай представим, что эти фигурки превратились в героев картины. Что они здесь делают? Давай представим, что это дорога, на которой происходит действие...» Когда развитие событий подходит к моменту выбора реакции детей, ребенку задается вопрос о том, что главные герои могли бы сделать в этой ситуации: «Например, они могли бы разозлиться на тех, кто заставляет их работать, на своих родителей. Чем эта реакция отличается от того, что на самом деле сделали дети?»

3.2. Попробуй привести пример похожей ситуации, в которой оказался ты. (Пауза, если он затрудняется ответить, тогда я привожу свой пример.) У меня, например, был такой случай, когда я должна была в деревне помогать бабушке под пекущим летним солнцем полоть грядки. Мне это было очень тяжело, но я терпела и делала, потому что понимала, что по-другому на огороде ничего не вырастет. Такими были мои чувства и мысли.

В той ситуации, которую ты описал, как бы ты хотел относиться, чувствовать? Почему? Для чего?

4. Есть одна сказка, которая поможет нам понять главный смысл картины. Она называется «12 месяцев». Я ее тебе кратко расскажу, а ты слушай внимательно, а потом мы подумаем, как она связана с нашей картиной, хорошо? Эта сказка о девочке, которая жила со своим папой, злой мачехой и сводными сестрами. Однажды злая мачеха отправила девочку зимой собирать подснежники для сестры на именины. Девочка взяла корзинку и пошла в лес искать подснежники. Ветер снегом ей глаза порошит, платок с нее рвет. Идет она, еле ноги из сугробов вытягивает. Все темнее становится кругом. Небо черное, ни одной звездочкой на землю не глядит, а земля чуть посветлее. Это от снега – весь лес в сугробах. На пути ей встретились 12 месяцев – совсем юный Январь, Февраль, Март и остальные до старика Декабря. Они решили помочь доброй и скромной девочке. Март ударил посохом о землю – и снег растаял, потекли ручьи и расцвели подснежники. Девочка весело насобирала полную корзинку, поблагодарила 12 месяцев и побежала домой.

Как ты думаешь, что общего у этой сказки с картиной? В чем главная мысль сказки и картины? Чем похожи дети на картине и девочка из сказки? Чему автор и художник этой истории и картины хотят научить, что показать детям, которые их читают и видят?

5. Контрольные вопросы.

5.1. Как бы тебе хотелось отнестись к такому сложному заданию на месте девочки, которую отправили искать подснежники? А на месте детей на картине?

5.2. Как ты думаешь, что художник хотел показать этой картиной? В чем ее основной смысл?

5.3. Какие чувства у тебя вызывает эта картина (поступок детей)?

Приложение 10

Применение метода семантического дифференциала для изучения переживания произведений искусства

В беседе интервьюер предлагал оценить поступок героя:

«У меня есть карточки с противоположными характеристиками. Оцени, пожалуйста, по карточкам поступок героя. Его поступок привлекательный или не привлекательный? Почему?..»

привлекательный		непривлекательный
сильный		слабый
уступчивый		упрямый
добрый		эгоистичный
безответственный		добросовестный
нерешительный		решительный
справедливый		несправедливый
уверенный		неуверенный
честный		неискренний
самостоятельный		несамостоятельный

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Абдуллин А. Р.* Культура и символ. – Уфа : Гилем, 1997.
2. *Аверинцев С. С.* Символ художественный // Собрание сочинений / под ред. Н. П. Аверинцевой и К. Б. Сигова. – Киев : ДУХ І ЛІТЕРА, 2006. – С. 386–394.
3. *Артемьева Е. Ю.* Основы психологии субъективной семантики. – М. : Смысл, 1999.
4. *Асмолов А. Г., Цветков А. В.* О роли символа в формировании эмоциональной сферы у младших школьников с трудностями развития психики // Вопр. психологии. – 2005. – № 1. – С. 19–28.
5. *Асмолов А. Г.* Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. – М. : Смысл; Академия, 2002.
6. *Асмолов А. Г.* Установка и целеобразование // Психологические исследования интеллектуальной деятельности / под. ред. О. К. Тихомирова. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979. – С. 125–132.
7. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. – М. : Искусство, 1979.
8. *Бахтин М. М.* Автор и герой: К философским основам гуманитарных наук. – СПб. : Азбука, 2000.
9. *Бахтин М. М.* Проблемы поэтики Достоевского. – М. : Советская Россия, 1979.
10. *Бернштейн Н. А.* Биомеханика и физиология движений. – Воронеж : Модэк, 1997.
11. *Блейхер В. М., Крук И. В.* Патопсихологическая диагностика. – Киев : Здоров'я, 1986.
12. *Блок В.* Уровни бодрствования и внимание // Экспериментальная психология / ред.- сост. П. Фресс, Ж. Пиаже. – Вып. 3. – М. : Прогресс, 1970. – С. 97–146.
13. *Братусь Б. С.* Аномалии личности. – М. : Мысль, 1988.
14. *Братусь Б. С.* Возможна ли нравственная психология // Человек. 1998. – № 3. – С. 113–121.
15. *Братусь Б. С.* Двойное бытие души и возможность христианской психологии // Вопр. психологии. – 1998. – № 4. – С. 71–79.
16. *Брудный А. А.* Психологическая герменевтика. – М. : Лабиринт, 2005.
17. *Брунер Дж.* Психология познания. – М. : Прогресс, 1977.

18. *Брушлинский А. В.* Избранные психологические труды. – М. : Ин-т психологии РАН, 2006.
19. *Бубер М.* Два образа веры. – М. : Республика, 1995.
20. *Буюкас Т. М.* Личностное развитие в условиях работы самопонимания, опосредствованной символами // *Вопр. психологии.* – 2000. – № 1. – С. 96–108.
21. *Валлон А.* От действия к мысли. – М. : Изд-во иностр. лит., 1956.
22. *Васильюк Ф. Е.* От психологической практики к психотехнической теории // *Моск. психотерапевтический журн.* – 1992. – № 1. – С. 15–32.
23. *Велихов Е. П., Зинченко В. П., Лекторский В. А.* Сознание: опыт междисциплинарного исследования // *Вопр. философии.* – 1988. – № 11. – С. 3–30.
24. *Велманс М.* Как отличить концептуальные моменты от эмпирических при изучении сознания // *Методология и история психологии.* – 2009. – Т. 4. – Вып. 3. – С. 42–54.
25. *Веракса А. Н.* Роль символического и знакового опосредствования в познавательном развитии // *Вопр. психологии.* – 2006. – № 6. – С. 14–23.
26. *Верч Дж.* Голоса разума. Социокультурный подход к опосредованному действию. – М. : Тривола, 1996.
27. *Выготский Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб. : Союз, 1997.
28. *Выготский Л. С.* Проблема умственной отсталости: хрестоматия по патопсихологии / под ред. Б. В. Зейгарник, А. П. Корнилова, В. В. Николаевой. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – С. 150 – 157.
29. *Выготский Л. С.* Психология искусства. – М. : Искусство, 1968.
30. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений : в 6 т. – М. : Педагогика, 1982–1984.
31. *Гальперин П. Я.* Четыре лекции по психологии : учеб. пособие для студентов вузов. – М. : Университет, 2000.
32. *Гончар А. С.* Динамика развития символической функции сознания у подростков с задержкой психического развития. – Минск : БГУ, 2007.
33. *Гордеева Н. Д., Зинченко В. П.* Функциональная структура действия. – М. : Изд-во МГУ, 1982.
34. *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М. : Педагогика, 1986.
35. *Давыдов В. В., Варданын А. У.* Учебная деятельность и моделирование. – Ер. : Луйс, 1981.
36. *Дешарне Б., Вонфонтен Л.* Символ; пер. с фр. И. Л. Нагле. – М. : АСТ; Астрель, 2007.
37. *Джемс У.* Психология / под ред. Л. А. Петровской. – М. : Педагогика, 1991.
38. *Дункер К.* Структура и динамика процессов решения задач (о процессах решения практических проблем) // *Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления* / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – С. 258–268.
39. *Дьяченко О. М.* Развитие воображения дошкольника. – М. : Междунар. образовательный и психол. колледж, 1996.
40. *Дьяченко О. М., Веракса Н. Е.* Чего на свете не бывает? – М. : Знание, 1994.

41. Залученова Е. А., Калинова О. В. За рубежом. Исследование семейных ритуалов в работах М. Морваль // Психолог. журн. – 2000. – № 1. – С. 96–105.
42. Запорожец А. В. Избранные психологические труды : в 2 т. Развитие произвольных движений. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 2.
43. Запорожец А. В., Неверович Я. З. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка // Вопр. психологии. – 1974. – № 6. – С. 12–20.
44. Зейгарник Б. В. Личность и патология деятельности. – М. : Изд-во МГУ, 1971.
45. Зейгарник Б. В. Патопсихология : учеб. пособие для студ. вузов. – М. : Академия, 1999.
46. Зинченко В. П. Живое слово-понятие: рассудок и разум // Теоретические проблемы развивающего образования : сб. ст. / науч. ред. Т. М. Савельева. Минск : Полибиг, 2002. – С. 52–67.
47. Зинченко В. П. Загадка творческого понимания (К 100-летию Д. Б. Эльконины) // Вопр. психологии. – 2004. – № 1. – С. 22–34.
48. Зинченко В. П. Миры сознания и структура сознания // Вопр. психологии. – 1991. – № 2. – С. 15–36.
49. Зинченко В. П. Сознание как предмет и дело психологии // Методология и история психологии. – 2006. – Т. 1. – Вып. 1. – С. 207–232.
50. Зинченко В. П., Моргунов Е. Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. – М. : Тривола, 1994.
51. Кассирер Э. Философия символических форм. Т. 3: Феноменология познания / пер. с нем. С. А. Ромашко. – М. ; СПб. : Университетская кн., 2002.
52. Клиническая психология / под ред. М. Перре, У. Баумана. – СПб. : Питер, 2003.
53. Козодой О. П. Динамика анимистического отношения к объектам в возрасте 4/5 – 8/9 лет. – Минск : БГУ, 2009.
54. Кудрявцев В. Т. Воображение ребенка: природа и развитие // Психолог. журн. – 2001. – № 6. – С. 64–76.
55. Кулагина Н. В. Символ и символическое сознание // Культурно-историч. психолог. – 2006. – № 1. – С. 3–10.
56. Лэйнер Х. Основы глубинно-психологической символики // Журн. практического психолога. – 1996. – № 3. – С. 102–110.
57. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. 3-е изд. – М. : Смысл ; СПб. : Лань, 2003.
58. Леонтьев А. А. Школа Л. С. Выготского: линии преемственности // Психолог. журн. – 2004. – № 5. – С. 98–103.
59. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. Т. II. – М. : Педагогика, 1983.
60. Леонтьев А. Н. К психологии образа // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. – 1986. – № 3. – С. 72–76.
61. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии. – М. : Смысл, 2000.
62. Леонтьев А. Н. Философия психологии: из научного наследия / под ред. А. А. Леонтьева, Д. А. Леонтьева. – М. : МГУ, 1994.

63. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М. : Смысл, 1999.
64. *Лец Е. С.* Непричесанные мысли : пер. с польск., послесл. М. П. Малькова. – СПб. : Академический проект, 1999.
65. *Литвин Д. Г.* Переживание произведений искусства у детей 10–11 лет, воспитывающихся в условиях детских домов закрытого типа и семейного типа. – Минск : БГУ, 2008.
66. *Ломов Б. Ф.* Системность в психологии: избранные психологические труды. – М. : Изд-во Моск. психолого-социального ин-та ; Воронеж : МО-ДЭК, 2003.
67. *Лосев А. Ф.* Из ранних произведений. – М. : Правда, 1990.
68. *Лотман Ю. М.* Воспитание души. – СПб. : Искусство – СПб, 2005.
69. *Лурия А. Р.* Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1969.
70. *Лурия А. Р.* Язык и сознание / под ред. Е. Д. Хомской. – Ростов н/Д. : Феникс, 1998.
71. *Лустина Е. А.* Преодоление ситуации неопределенности в процессах мышления и воображения // *Вопр. психологии.* – 1982. – № 5. – С. 122–125.
72. *Лысюк Л. Г.* Становление продуктивного целеполагания у детей 2–4 лет в онтогенезе : автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13 / Бел. гос. пед. ун-т им. М.Танка. Минск, 1997.
73. *Мамардашвили М. К., Пятигорский А. М.* Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символическом и языке. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1997.
74. *Мантанов В. В.* Образ, знак, условность. – М. : Высш. шк., 1980.
75. *Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П.* Большой психологический словарь. – М. : Прайм-Еврознак, 2003.
76. *Мещеряков Б. Г.* Логико-семантический анализ концепции Л. С. Выготского: систематика форм поведения и законы развития высших психических функций // *Вопр. психологии.* – 1999. – № 4. – С. 3–15.
77. *Митькин А. А.* Субъектность человека: грани и границы. Ч. 1. Психологический журнал. – № 3. – Т. 29. – 2008. – С. 6–21; Ч. 2. Психолог. журн. – № 4. – Т. 29. – 2008. – С. 27–43.
78. *Мэй Р.* Любовь и воля. – М. : Рефл-бук ; Ваклер, 1997.
79. *Мясищев В. Н.* Психология отношений. – М. ; Воронеж : НПО МОДЭК, 1995.
80. *Навицкая В. М.* Возрастная динамика визуальной семантики форм у подростков с умственной отсталостью : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10. Минск : БГПУ, 2009.
81. *Нартова-Бочавер С. К.* Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. – СПб. : Питер, 2008.
82. *Нарышкин А. В.* Строение образа мира человека и соотношение понятий “знак”–“символ” и “значение”–“смысл” // *Вопр. психологии.* – 2005. – № 1. – С. 88–99.

83. *Насиновская Е. Е, Шалина О. С.* Символизация личностных переживаний как предмет психологического исследования // Психология перед вызовом будущего: материалы науч. конф., приуроч. к 40-летию юбилею фак. психологии МГУ. 23–24 ноября 2006 г. М. : МГУ, 2006. – С. 50–52.
84. *Непомнящая Н. И.* Становление личности ребенка 6–7 лет. – М. : Педагогика, 1992.
85. *Онницкий А. К.* Проблемы исследования субъектной активности // *Вопр. психологии.* – 1996. – № 1. – С. 5–19.
86. *Петренко В. Ф.* Основы психосемантики : учеб. пособие. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1997.
87. *Петровский В. А.* Феномен субъектности в психологии личности : дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.11. – М., 1993.
88. *Пиаже Ж.* Психология интеллекта. – СПб. : Питер, 2003.
89. *Пиаже Ж.* Характер объяснения в психологии и психофизиологический параллелизм // *Экспериментальная психология / ред.-сост. П. Фресс, Ж. Пиаже.* Вып. 1–2. М. : Прогресс, 1966. – С. 157–194.
90. *Поливанова К. Н.* Периодизация детского развития: опыт понимания // *Вопр. психологии.* – 2004. – № 1. – С. 110–119.
91. *Поляков А. М., Литвин Д. Г.* Переживание символического содержания произведений искусства у воспитанников детского дома на этапе среднего детства // *Дефектология.* – 2008. – № 1. – С. 53–60.
92. *Поляков А. М.* Развитие продуктивных действий у подростков с легкой интеллектуальной недостаточностью : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10. Минск : БГПУ, 2002.
93. *Поляков А. М.* Символ как условие продуктивного действия // *Вопр. психологии.* – № 1. – 2006. – С. 63–73.
94. *Поляков А. М.* Символическая функция сознания как основа развития субъектности // *Философия и социальные науки.* – 2007. – № 4. – С. 61–69; 2008. – № 1. – С. 76–80.
95. Предмет психологии? Подъем по духовной вертикали. Интервью с В. П. Зинченко // *Человек.* – 2001. – № 5. С. 5–23.
96. *Прихожан А. М., Толстых Н. Н.* Дети без семьи: Детский дом: заботы и тревоги общества. – М. : Педагогика, 1990.
97. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / под ред. А. В. Брушлинского. – М. : Ин-т психологии РАН, 1997.
98. *Пузырей А. А.* Культурно-историческая психология Л. С. Выготского и современная психология. – М. : МГУ, 1986.
99. *Пузырей А. А.* Манипулирование и майевтика: две парадигмы психотехники // *Вопр. методологии.* – 1997. – № 3–4. – С. 148–164.
100. *Роджерс К. Р.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М. : Прогресс, Универс, 1994.
101. *Розанов В. В.* Опавшие листья. Короб первый. – М. : АСТ, 2003.
102. *Розенталь Д. М.* Концепции и определения сознания // *Методология и история психологии.* – 2009. – Т. 4. – Вып. 3. – С. 55–75.
103. *Розет И. М.* Неопубликованные труды / под ред. Я. Л. Коломинского и А. А. Полонникова. – Минск : БГУ, 2007.

104. Розин В. М. Психология: теория и практика : учеб. пособие для высш. шк. – М. : Форум, 1997.
105. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб. : Питер Ком, 1999.
106. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. – М. : Наука, 1997.
107. Сакс О. Человек, который принял жену за шляпу, и другие истории из врачебной практики. – СПб. : Science Press, 2006.
108. Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении. – М. : Моск. гос. ун-т, 1988.
109. Салмина Н. Г. Концепция Л. С. Выготского и проблема развития символической функции // Вопр. психологии. – 1994. – № 5. – С. 69–78.
110. Сапогова Е. Е. Ребенок и знак. Психологический анализ знаково-символической деятельности дошкольника. – Тула : Приок. кн. изд-во, 1993.
111. Свасьян К. А. Философия символических форм Э. Кассирера: крит. анализ. – Ер. : Изд-во АН АрмССР, 1989.
112. Символ // Философская энциклопедия / гл. ред. Ф. В. Константинов. – М. : Сов. энцикл., 1970. – Т. 5. С. 10.
113. Слепович Е. С., Поляков А. М. О понятии и механизмах воображения // Психолого-педагогические проблемы одаренности: теория и практика: материалы VI Междунар. конф.: в 2 т. / под. ред. проф. Л. И. Ларионовой. – Иркутск, 2009. – Т. 1. – С. 161–169.
114. Слепович Е. С., Поляков А. М. Позиционирование как механизм воображения у детей в норме и при отклонениях в психофизическом развитии // Возрастная и педагогическая психология : сб. науч. тр. Вып. 6 / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка. – Минск, 2005. – С. 223–229.
115. Слепович Е. С., Поляков А. М. Работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью. Практика специальной психологии – СПб. : Речь, 2008.
116. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие для вузов – М. : Школьная Пресса, 2000.
117. Смирнова Е. О. Становление межличностных отношений в раннем онтогенезе // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 5–15.
118. Солсо Р. Когнитивная психология. – СПб. : Питер, 2006.
119. Специальная психология : учеб. пособие / В. И. Лубовский [и др.]; под ред. В. И. Лубовского. – М. : Академия, 2005.
120. Спицова Э. М. Знак или символ // Знание. Понимание. Умение. – 2007. – № 1. – С. 110–114.
121. Столин В. В. Самосознание личности. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1983.
122. Субъектный подход в психологии / под ред. А. Л. Журавлева, В. В. Знакова, З. И. Рябикиной, Е. А. Сергиенко. – М. : Ин-т психологии РАН, 2009.
123. Тайсон Р., Тайсон Ф. Психоаналитические теории развития / пер. с англ. – Екатеринбург : Деловая книга, 1998.
124. Телегина Э. Д., Гагай В. В. Виды учебных действий и их роль в развитии творческого мышления младших школьников // Вопр. психологии. – 1986. – № 1. – С. 47–53.
125. Тихомиров О. К. Психология мышления: учеб. пособие. – М. : Моск. гос. ун-т, 1984.

126. *Тригер Р. Д.* Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. – СПб. : Питер, 2008.
127. *Тхостов А. Ш.* Топология субъекта (опыт феноменологического исследования) // Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. – 1994. – № 2. С. 3–13; № 3. – С. 3–12.
128. *Тхостов А. Ш., Сурнов К. Г.* Культура и патология: побочные эффекты социализации // Национальный психол. журн. – 2006. – Ноябрь. – С. 20–27.
129. *Уваров Л. В.* Символизация в познании. – Минск : Наука и техника, 1971.
130. *Улыбина Е. В.* Метафора и деятельность: предмет потребности как метафора // Психологическая теория деятельности: вчера, сегодня, завтра / под ред. А. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2006. – С. 205–213.
131. *Ухтомский А. А.* Доминанта. Статьи разных лет. 1887–1939. – СПб. : Питер, 2002.
132. *Флейвелл Дж. Х.* Генетическая психология Жана Пиаже. – М. : Просвещение, 1967.
133. *Флоренский П. А.* Столп и утверждение истины: Опыт православной теодицеи. – М. : АСТ, 2003.
134. *Флоренский П. А.* У водоразделов мысли. – М. : Правда, 1990.
135. *Франк С. Л.* С нами Бог / сост. и предисл. А. С. Филоненко. – М. : АСТ, 2003.
136. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. – М. : Прогресс, 1990.
137. *Фринье Г.* Символическая функция [Электронный ресурс] URL: <http://www.freudlacan.org/index.php/2005/06/16/2-symbolique>. – Дата обращения: 25.01.2010.
138. *Фурман А. В.* Уровни решения проблемных задач учащимися // Вопр. психологии. – 1989. – № 3. – С. 43–53.
139. *Фурманов И. А., Аладьин А. А., Фурманова Н. В.* Психологические особенности детей, лишенных родительского попечительства. – Минск : Тесей, 1999.
140. *Харламенкова Н. Е.* Проблема опосредствования в истории и теории психологии // Психол. журн. – № 2. – Vol. 29. – 2008. – С. 41–51.
141. *Человек и его символы / под общ. ред. С. Н. Сидоренко.* – М. : Серебряные нити; Университетская кн., 1997.
142. *Чобур О.* Свет – всем людям. – Владимир : Транзит-ИКС. 2008.
143. *Шабельников В. К.* Предметность и субъектность детерминирующего мира в концепциях психологии // Методология и ист. психологии. – 2006. – Т. 1. – Вып. 1. – С. 23–40.
144. *Шипицына Л. М.* Дети социального риска и их воспитание : учеб.-метод. пособие. – СПб. : Речь, 2003.
145. *Шпет Г. Г.* Сознание и его собственник // Георгию Ивановичу Челпанову от участников его семинариев в Киеве и Москве 1891–1916. Ст. по философии и психологии. – М., 1916. – С. 156–210.
146. *Эльконин Б. Д.* Психология развития : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Академия, 2001.

147. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. – М. : Педагогика, 1989.
148. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах / под ред. Д. И. Фельдштейна; 2-е изд. – М. : Ин-т практ. психол. ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997.
149. Эриксон Э. Г. Детство и общество. – СПб. : Ленато ; АСТ ; Университетская кн., 1996.
150. Юнг К. Г. Либидо, его метаморфозы и символы. – СПб. : Восточно-Европейский Ин-т психоанализа, 1994.
151. Якобсон С. Г. Психологические проблемы этического развития детей. – М. : Педагогика, 1984.
152. Ячин С. Е. Слово и феномен. – М. : Смысл, 2006.
153. Berzonsky M. D. Child animism: Situational influences and individual differences // Journal of Genetic Psychology. 1987. Vol. 149, № 3. – P. 293–303.
154. Libet B. (1985) Unconscious cerebral initiative and the role of conscious will in voluntary action // Behavioral and Brain Sciences. 8. P. 529–66. [Electronic resource] – Mode of access : <http://www.imprint.co.uk/pdf/Libet.pdf>. Date of access: 09.09.2009.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	3
ВВЕДЕНИЕ	5
1. ПРОБЛЕМА СУБЪЕКТА В ПСИХОЛОГИИ	18
Проблема соотношения субъекта и сознания	19
Субъект и Я	29
Субъект отношений и субъект деятельности	33
Проблема онтогенеза субъектности	41
2. СИМВОЛ КАК ИДЕАЛЬНАЯ ФОРМА КУЛЬТУРЫ	53
Подходы к пониманию символа в психологии	53
Сравнительный анализ символа с другими идеальными формами культуры	58
Типология символов	66
3. СИМВОЛИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ В СТРУКТУРЕ СОЗНАНИЯ	72
Субъект и структура сознания	72
Символическая функция как функциональный орган сознания	86
Экспериментальное исследование влияния символа на содержание сознания	88
Экспериментальное исследование влияния целевой установки (задачи) на осознание символического содержания объекта	96
Символическая функция в структуре субъект-субъектных отношений	104
4. СТРУКТУРА СИМВОЛИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ СОЗНАНИЯ	115

5. ОНТОГЕНЕЗ И АНОМАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ СИМВОЛИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ СОЗНАНИЯ	138
Исследование динамики анимистического отношения к объектам у детей.....	142
Исследование процессов построения замысла подростками в норме и с легкой интеллектуальной недостаточностью.....	151
Исследование понимания притч подростками с нормальным и задержанным развитием.....	155
Исследование переживания произведений искусства школьниками, воспитывающимися в семье и детском доме.....	158
6. РОЛЬ СИМВОЛИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ СОЗНАНИЯ В ПСИХИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СУБЪЕКТА	180
Воображение как обращение к символической реальности.....	180
Проблема предметности и сосредоточения внимания.....	188
Мышление и проблема определения оснований умозаключений и обобщений.....	194
Проблема понимания эмоций как проявления субъект-субъектных отношений.....	196
О символической природе памяти и организации субъективного опыта.....	197
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	204
ПРИЛОЖЕНИЯ	207
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	246

Научное издание

Поляков Алексей Михайлович

СУБЪЕКТ И СИМВОЛ

Ответственный за выпуск *Е. А. Логвинович*

Художник обложки *Т. Ю. Таран*

Технический редактор *Т. К. Раманович*

Компьютерная верстка *Н. И. Бондарчик*

Корректоры *Т. В. Атрошкевич, Е. И. Бондаренко*

Подписано в печать 25.04.2014. Формат 60×84/16. Бумага офсетная.

Ризография. Усл. печ. л. 14,88. Уч.-изд. л. 15,7.

Тираж 100 экз. Заказ 226.

Белорусский государственный университет.

Свидетельство о государственной регистрации издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий

№ 1/270 от 03.04.2014.

Пр. Независимости, 4, 220030, Минск.

Республиканское унитарное предприятие

«Издательский центр Белорусского государственного университета».

Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий № 2/63 от 19.03.2014.

Ул. Красноармейская, 6, 220030, Минск.