

БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

А. М. Поляков

**СОЗНАНИЕ
И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ:
РАЗВИТИЕ
И НАРУШЕНИЯ**

**МИНСК
БГУ
2022**

УДК 159.922.76

ББК 88.72

П54

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

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор *Н. Т. Ерчак*;
доктор психологических наук, профессор *Л. А. Пергаменщик*

Поляков, А. М.

П54 **Сознание и деятельность: развитие и нарушения / А. М. Поляков.** — Минск : БГУ, 2022. — 195 с.
ISBN 978-985-881-202-7.

Представлен опыт многолетнего изучения проблем развития и нарушений сознания и деятельности в русле культурно-исторической теории и теории деятельности. Раскрывается идея становления сознания как процесса опосредствования связей между его структурными компонентами. Описана типология нарушений деятельности человека, основанная на анализе имеющихся в медицинской и специальной психологии работ, а также собственных исследований. Разработанные автором типологии нарушений сознания и деятельности могут использоваться как в теоретических исследованиях, так и в области патопсихологической диагностики для создания программ психологической помощи.

УДК 159.922.76

ББК 88.72

ISBN 978-985-881-202-7

© Поляков А. М., 2022

© БГУ, 2022

ВВЕДЕНИЕ

Психологическое знание в области как академической психологии, так и психологической практики на сегодня достигло таких объемов и такого разнообразия, что перед современной наукой остро встал проблема поиска путей его интеграции и синтеза. Сфера оказания психологической помощи особенно чувствительна к этой проблеме, поскольку она изначально ориентирована на создание целостного образа психологической реальности конкретного человека. Такой образ, с одной стороны, является результатом психологической диагностики, т. е. раскрывает суть психологического диагноза, а с другой — служит основанием для разработки стратегии и тактики психологической помощи. В то же время в современной психологии мы встречаем огромное количество идей, теорий, языков описания и объяснения схожих феноменов, а также связанных с ними методов и методик диагностики, коррекции и психотерапии. Одни методы и методики претендуют на целостность и самодостаточность, другие понимаются как дополнительные к базовым подходам. При этом в работе с конкретным человеком всегда актуален вопрос уместности их использования.

Применительно к таким прикладным отраслям психологии, как медицинская и специальная психология, связанным с диагностикой и коррекцией аномалий развития и функционирования психики человека, особое значение для продуктивной работы специалиста приобретает умение видеть отдельные проявления активности субъекта среди сложных, целостных и интегративных образований психики. Так, одна и та же проблема, например забывание повседневных действий, может быть рассмотрена одновременно в контексте работы различных психологических функций и свойств личности (памяти, произвольного контроля, организации собственной деятельности,

эмоционального состояния, мотивации и др.), что требует обнаружения интегрального механизма, обеспечивающего решение данной жизненной задачи у конкретного человека. Вторым по важности является умение соотносить различные проявления, симптомы сохранных и нарушенных сторон психики, выявляемых посредством разнообразных методов и методик, друг с другом. Это требует от специалиста раскрытия неявного смысла таких симптомов, т. е. понимания того, какая внутренняя активность и какие психологические механизмы за ними стоят. Данное умение позволяет обнаруживать внутреннее сходство за внешне различными симптомами, объединив их в одну характеристику, и, напротив, за внешне схожими симптомами вычленив принципиальные расхождения в механизмах их возникновения. Так, за дезорганизацией поведения ребенка могут стоять совершенно различные по механизму возникновения причины. В то же время нарушения мыслительной операции анализа могут сочетаться у подростка с нарушениями логической памяти, произвольного внимания, проблемами построения замысла деятельности и сниженной потребностью действовать самостоятельно. Все эти проблемы могут иметь общий корень, выявление которого позволит не исправлять каждую проблему по отдельности (что малопродуктивно), а работать над их общей причиной. Таким образом, указанные умения предоставляют психологу возможность выстроить внутреннюю логику диагностического обследования и четко определить направления и способы помощи с учетом целостного психологического диагноза, раскрывающего внутренние механизмы возникновения тех или иных проблем жизнедеятельности человека и его отношений с окружающим миром.

Особое значение для решения проблем оказания психологической помощи людям с нарушениями развития и функционирования психики имеет разработка категориально-понятийного аппарата и инструментария, соединяющего некоторые полюса (дихотомии), с которыми одновременно приходится считаться профессиональному мышлению психолога. К таким дихотомиям мы можем отнести по меньшей мере следующие три характеристики функционирования психики, которые должно отражать практико-ориентированное знание:

- обобщенное (закономерное) – индивидуальное (уникальное);
- нормальное – аномальное;
- совместное – самостоятельное.

Обобщенное знание о функционировании и развитии психики очевидно имеет огромное значение для решения задач психологиче-

ской помощи, такое же, как овладение ребенком счетом без привязки к конкретным предметам для решения арифметических задач. Это необходимо для того, чтобы не дублировать коррекционную работу по исправлению нарушений психики, имеющих идентичный механизм возникновения и преодоления. В то же время реализация целей психологической практики, в особенности в сферах медицинской и специальной психологии, требует понимания и учета уникальных особенностей психического функционирования конкретной личности. Общие технологии и методики помощи без этого не работают. Кроме того, в основе изменений психики в условиях оказания психологической помощи в большинстве случаев лежат отношения специалиста (или того, кто реализует предлагаемую им программу помощи) и клиента (пациента), а также их сотрудничество; эти отношения не могут дать коррекционного и развивающего эффекта без учета уникальных субъектных характеристик человека.

Категориально-понятийный аппарат и методический инструментарий, которыми пользуется психолог для анализа и исправления аномалий психики, должны быть приложимы как к нормальному, так и к нарушенному ее функционированию. Важно, чтобы они позволяли обнаруживать сохранные и поврежденные стороны психики, а также понимать закономерности и механизмы перехода от одних к другим и обратно. Это является необходимым условием диагностики аномалий развития и функционирования психики, а также разработки методов их коррекции и компенсации.

Оказание психологической помощи изначально осуществляется во взаимодействии с человеком. Какие бы модели помощи ни реализовывал психолог, он это делает в форме сотрудничества с клиентом (пациентом). Лишь спустя некоторое время эти модели начинают автономно поддерживать правильную работу психики последнего. Важно, чтобы применяемое для построения психологической практики профессиональное знание подразумевало переход от совместного решения проблем аномального развития и функционирования психики к самостоятельному их преодолению человеком.

Наиболее полно, на наш взгляд, все три упомянутые выше дихотомии учитываются культурно-исторической теорией Л. С. Выготского. На основе данной теории и построено наше исследование. В представленной монографии нами были заполнены некоторые отмеченные выше пробелы в разработке практико-ориентированной теории. Таким образом решается задача, которую ставил Л. С. Выготский при создании своей концепции.

Первая глава книги посвящена теме развития и нарушения сознания. Ключевыми категориями, позволяющими преодолеть разрозненность отдельных аспектов психологического знания, интегрировать его применительно к задачам психологической практики, в данной работе выступают категории сознания и деятельности. Категория сознания является базовой для культурно-исторической теории как теории высших психологических функций. Последние, как известно, и представляют собой функции сознания. Несмотря на постоянный интерес классиков отечественной и зарубежной психологии к проблеме высших психологических функций, до сих пор остается недостаточно изученным вопрос о связи функций друг с другом, о сознании как целостном системном образовании, как функциональном органе психики. Проблема развития индивидуального сознания как целостной системы компонентов и функций и рассматривается в данной работе. Эта проблема проанализирована также в контексте нарушений развития и функционирования сознания. В частности, предлагается анализ нарушений функций сознания, а также типология нарушений опосредствования, за которыми скрываются определенные проблемы психического развития, нарушений психики, личности и деятельности человека.

Традиционно в медицинской психологии проблема нарушений сознания представлялась с позиции психиатрии и типологии патологически измененных состояний (оглушенность, делирий и др.). Для решения задач психологической диагностики и коррекции такой подход не несет особой пользы. Психологу важно иметь возможность отслеживать более тонкие изменения в развитии и работе сознания, понимать их закономерности и механизмы, взаимосвязи между его структурными компонентами и пути исправления его нарушений.

В психологическом смысле проблема сознания, как замечал Л. С. Выготский, стягивает на себя ключевые проблемы психологического знания: «Гипотеза (о сознании. — *А. П.*) должна без натяжки объяснить основные вопросы (связанные с сознанием. — *А. П.*): проблему сохранения энергии, самосознание, психологическую природу познания чужих сознаний, сознательность трех основных сфер эмпирической психологии (мышления, чувства и воли), понятие бессознательного, эволюцию сознания, тождество и единство его» [49, с. 83]. Поэтому сознание следует понимать как категорию, интегрирующую если не все, то значительное количество аспектов работы всей системы психики.

Важно заметить: несмотря на то что в культурно-исторической психологии проблема знаково-символического опосредствования является центральной, в ней, на наш взгляд, до сих пор не создана типология культурных форм, учитывающая все разнообразие высших психологических функций. В данном исследовании разрабатывается типология культурных форм на основе их функций в развитии сознания и построении системных связей между его компонентами. За основу взяты представления о структуре сознания в трудах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, В. П. Зинченко. Предлагаемая типология культурных форм легла в основу описания нарушений работы сознания.

Категория деятельности, разработанная А. Н. Леонтьевым и его последователями, также позволяет решать задачу интеграции психологического знания благодаря возможности описания различных уровней построения активности субъекта — от мотивационно-смыслового до исполнительского. Таким образом, концепция деятельности и представления о ее структуре обладают большим потенциалом для анализа сохранных и нарушенных сторон психики. Анализ исследований в областях медицинской и специальной психологии позволил нам описать различные типы нарушений деятельности, отражающие уровни ее построения. Результаты данного анализа представлены во второй главе книги.

Кроме того, обращение к категории деятельности, механизмам ее развития и типам нарушений может быть полезным для понимания связей между проблемами жизнедеятельности человека, отраженными в его запросе на психологическую помощь, и объективными психологическими закономерностями развития и распада психики. Эти связи становятся очевидными благодаря тому, что категория деятельности и связанный с ней понятийный аппарат позволяют описывать и анализировать реальную повседневную активность человека, сохраняя понимание стоящего за ней психологического обеспечения.

В практическом плане типологии нарушений сознания и деятельности дают возможность выявить общие закономерности возникновения и исправления формально различных аномалий психики, что способствует экономии ресурсов для оказания психологической помощи, делает ее более компактной и направленной на причину имеющихся у человека проблем. В теоретическом плане разработка типологии нарушений сознания и деятельности помогает лучше понять механизмы их возникновения, а также выстроить целостную картину психологического знания.

Третья глава книги посвящена проблеме взаимосвязи развития сознания и деятельности. Исходя из логики культурно-исторической теории и метода психологического анализа по единицам, на основании этих двух категорий выделена общая единица анализа – совместно значимое действие. Его характеристики помогают понять процессы развития и общие принципы коррекции сознания и деятельности, раскрывают их содержательные взаимосвязи. Завершает главу описание случая применения указанных типологий в практике психологической помощи для иллюстрации общих положений данной монографии.

Выражаю благодарность и признательность своему другу и учителю профессору Елене Самойловне Слепович за поддержку в создании этой книги.

Глава 1

РАЗВИТИЕ И НАРУШЕНИЯ СОЗНАНИЯ

1.1. ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СОЗНАНИИ В ПСИХОЛОГИИ. СОЗНАНИЕ КАК ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ОРГАН ПСИХИКИ

Проблему сознания пытаются решить различными путями. Один путь – противопоставление его бессознательному – представлен в психодинамическом подходе и отчасти в когнитивной психологии. В этом смысле осознать – значит отрефлексировать свой опыт. Такой подход может быть полезен для объяснения некоторых особенностей поведения и мотивации человека. Другой путь – это попытки найти корреляты функционирования сознания в активности различных структур мозга. Сознание в этом случае – 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, представляют проблему сознания с позиции третьего лица, стороннего наблюдателя, пытающегося объяснить его работу [29]. 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 дру-

гим сознанием (точнее, сознанием Другого) — понять его, принять, сообщить что-то, повлиять на него, 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, т. е. 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. Сознание — это то, что одновременно и соединяет, и разделяет людей. Ключевой вопрос в 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» смысловое пространство? С этой точки зрения сознание там, где происходит встреча двух Я. Сознание — это совместная реальность. Его необходимым условием является осознание субъектной реальности Другого, которая отлична от нашей собственной. В рамках теорий, изучающих сознание с позиции третьего лица, объяснить данный феномен невозможно, так как они полагают, что сознание одного субъекта недоступно сознанию другого.

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, Ч. Фернихоу и др. В качестве ключевых, раскрывающих природу сознания человека можно указать идеи 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, Ч. Фернихоу, Г. Дэниелс и др.), об онтологическом статусе сознания (в противоположность феноменологическому взгляду) и его смыслового содержания, 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, Е. Ю. Завершнева, А. Н. Леонтьев, В. П. Зинченко, В. Ф. Петренко, Г. Г. Шпет). Все эти идеи настолько широко известны, что нет необходимости на них останавливаться подробно.

Вместе с тем в советской и современной традиции подчеркивается важность преодоления ограниченности «мозговой (можно добавить — и компьютерной) метафоры», согласно которой сознание рассматривается как продукт или функция деятельности мозга [28; 70; 94]. «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» [69, 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 сообщество, вне которого индивидуальное сознание не формируется.

Данная идея согласуется с многочисленными современными исследованиями сознания в зарубежной нейропсихологии. Они начали проводиться еще в 1970-е гг., а значительный рост интереса к данной теме обнаружился в 1990-е гг., когда появилось оборудование, позволяющее более точно фиксировать и локализовывать активность мозговых структур. Многие авторы на основании экспериментальных исследований в поисках мозговых коррелятов сознания пришли к выводу о том, что в головном мозге отсутствуют отдельные структуры, отвечающие за его работу. Для этого требуется системное функционирование целого комплекса мозговых структур. Неразрешимой оказалась и психофизическая проблема — невозможность объяснить природу осознаваемого опыта (субъективных переживаний, квалиа) действием механизмов мозговой активности в силу различий их онтологической природы. Однако эти исследования обострили необходимость в понимании природы сознания и сознательного опыта.

Особо следует обратить внимание на предлагаемое В. П. Зинченко понимание сознания как функционального (а не анатомо-морфологического) органа [67; 69]. Понятие функционального органа было разработано А. А. Ухтомским, который определял его как «всякое временное сочетание сил, способное осуществить определенное достижение» [159, 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 – образ мира [14; 85; 159]. 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. Идея функционального органа подчеркивает системный характер его строения и совместное решение его компонентами некоторой общей задачи. Именно подчиненность решению общей задачи и создает единство функционального органа.

Между тем в современной науке встречаются отождествления работы сознания с деятельностью мозга [130; 183; 201]. В известных исследованиях Б. Либета, которые начали проводиться в 1970-х гг., было показано, что намерение к действию переживается почти на полсекунды позже (в среднем 350–400 мс), чем начинается подготовка к нему в премоторной коре [197]. Однако 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.

Во-первых, 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 [94; 95]. 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. Кроме того, в советской 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 упомянутых исследованиях Б. Либета 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. В этом смысле процесс подготовки к принятию решения

не учитывается. Он 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 предвосхищающих действие эмоций), Е. Ю. Артемьевой (установившей, что общая семантическая оценка объекта предшествует его узнаванию на уровне словесного обозначения) [6; 63; 153]. Данные исследования указывают на необходимость различения функционирования мозга и работы сознания.

В чем же заключается работа сознания? В работах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, В. П. Зинченко, Б. Д. Эльконина, Е. Ю. Завершневой, Дж. Брунера обсуждается идея о том, что сознание (осознание) есть презентация в знаково-символической форме смысловых связей между элементами субъективного опыта, физической или идеальной реальности. Идея презентации в сознании связей между элементами опыта берет начало еще в психологии сознания В. Вундта, в идее об ассоциативных связях. Л. С. Выготский, Дж. Брунер соединяют смысловые связи с культурным контекстом и отношениями, а А. Н. Леонтьев, В. П. Зинченко, Д. А. Леонтьев, Е. Ю. Артемьева, Е. Ю. Завершнева и другие – с мотивами, целями (задачами) и культурными значениями [21; 46; 58; 59; 67; 69; 70; 88]. Идея смысла как основной единицы (именно единицы, а не элемента) сознания воплощается в понятии осмысленного действия. Оно указывает, с одной стороны, на необходимость воплощения (материализации) смысла, а с другой – на необходимость осознания человеком собственной активности (деятельности). Смысл этой активности определяется мотивами (потребностями, установками, влечениями, ценностями и др.) субъекта, решаемыми им задачами, имеющимся у него культурным опытом, а также, что не менее важно, тем, для кого, ради кого и с кем он эту активность разворачивает.

Для обнаружения и удержания в сознании выявленных связей человек нуждается в культурных средствах (орудиях), таких как знаки, слова, символы, коды, изображения, модели и др. Последние в трудах

Д. Б. Эльконина получили название идеальных форм культуры [178]. Наша гипотеза состоит в том, что для осознания различных типов связей мы используем различные типы идеальных форм. В частности, для осмысления субъект-субъектных связей и отношений мы используем символы, а для презентации субъект-объектных и объект-объектных связей и отношений — знаки.

Таким образом, сознание мы будем понимать как функциональный орган, обеспечивающий осмысленную презентацию связей элементов субъективной и объективной реальности в опыте (переживании) субъекта посредством идеальных форм культуры.

В такое определение входит и представление о сознании как о единстве различных видов его активности (функций), определяющем связи между ними. Последний тезис согласуется с мнением Л. С. Выготского о сознании: «Связь деятельности сознания не является постоянной... Эту связь нужно сделать проблемой исследования... Сознание определяет судьбу системы, как организм — функции. В качестве объяснения любого межфункционального изменения нужно взять изменение сознания в целом» [45, с. 157–158].

1.2. СТРУКТУРА СОЗНАНИЯ И ОСМЫСЛЕННОЕ ДЕЙСТВИЕ

Идеи о структуре сознания разрабатывались в различных направлениях и школах психологии. Достаточно вспомнить о психологии сознания В. Вундта, выделяющего в структуре сознания ощущения, представления, чувства; психоаналитической концепции З. Фрейда, исследовавшего различные уровни психического — сознание, предсознание, бессознательное; работах, описывающих модели сознания в когнитивной психологии (Д. Шактер и др.) [4; 28; 29; 130]. В частности, Д. М. Розенталь выделяет три основных подхода к описанию сознания, сложившихся в психологии: 1) состояние бодрствования в противоположность сну, коме и т. п. (живое сознание); 2) понимание или осознание чего-либо (переходное или транзитивное сознание); 3) свойства ментальных состояний (сознание состояния) [132].

Однако, если рассматривать сознание сквозь призму становления субъекта и проявления его осмысленной активности, наиболее адекватной и полно разработанной предстает структура сознания, описанная в трудах советских психологов — Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, В. П. Зинченко. Общая позиция здесь такова, что

основной единицей человеческого бытия признается осмысленное действие (деяние, поступок).

Структура сознания позволяет лучше понять механизмы построения человеком осмысленного действия. Однако можно ли сводить реальность человеческого действия к субъект-объектному (предметному) воздействию? Очевидно, нельзя. Мы хотим подчеркнуть, 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 два плана существования — предметный (не обязательно материальный) и план субъект-субъектных отношений. Медиатором таких отношений является символ, выражающий отношения двух субъектов. 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, предметными условиями, 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 символический (смысл, который оно приобретает в субъект-субъектных отношениях). Часто у нас сохраняется инфантильное желание поступать так, как нам хочется, без учета мнения 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 представляет собой смыслообразующий мотив деятельности. На это указывают разно-

образные 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 исследовании динамических смысловых систем у младших школьников с нормальным развитием и умственной отсталостью, которое проводил Л. С. Выготский, дополнительная мотивация к рутинным действиям (например, рисованию одинаковых объектов) 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 [46]. 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 [104]. 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.)» [149, с. 5]. Б. С. Братусь обнаружил у больных алкоголизмом распад системы смыслообразующих мотивов, что связывается с утратой значимости социальных отношений, ориентации на других людей [18].

Интересную в плане соотношения предметного и символического смыслов интерпретацию предметной действительности и предмета потребности с позиций теории деятельности А. Н. Леонтьева предлагает Е. В. Улыбина [158]. 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 выявления 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. 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, связывая 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.

А. Н. Леонтьев определил три образующие структуры сознания: чувственную ткань образа, значение и смысл [83]. Первая относится к бытийному слою сознания, последние два — к рефлексивному. В. П. Зинченко предложил дополнить бытийный слой сознания био-динамической тканью — органом построения живого движения (понятие, предложенное Н. А. Бернштейном) [67; 69].

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

с объектами окружающего мира или собственным телом, что создает чувство реальности.

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 [14].

Кроме того, живое движение отличает 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 называет механизмом сенсорных коррекций. В. П. Зинченко и Н. Д. Гордеева утверждают, что живое движение обладает собственной чувствительностью и придает чувственным образам дополнительное измерение, глубину [52].

Значение как компонент рефлексивного слоя сознания отражает причастность индивидуального сознания к культуре, аккумулирующей в себе исторический опыт данного сообщества или даже человечества в целом. Значение раскрывает социальную природу и происхождение индивидуального сознания. Оно есть форма сознания людей, в соответствии с которой отдельный субъект выстраивает свой собственный опыт бытия. Значения объективны и зафиксированы в различных культурных формах: словах, понятиях, моделях, жестах и др. Поскольку они являются собой форму социального знания, 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 происхождению значения социальны, в отношении индивидуального сознания они выполняют рефлексивную функцию. Значения структурируют, организуют субъективный опыт индивида. 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 соотношения 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 позволя-

ют субъекту произвольно управлять своей деятельностью благодаря способности замещать совершаемые действия. А. Н. Леонтьев рассматривает значение как свернутое действие или операцию.

Смысл есть субъективная составляющая рефлексивного слоя сознания. Он всегда индивидуален. Смысл есть значение чего-либо для конкретного субъекта, поэтому он выражает пристрастность человека и проявляет себя в первую очередь в его чувствах. При восприятии объектов быстрее всего осуществляется эмоциональная оценка их смысла для субъекта, 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. Опыт взаимодействия с окружающим миром оставляет следы, которые определяют наше субъективное отношение к происходящему. С середины 1970-х гг. в 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. Насиновская, 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». Осмысление значений есть акт понимания и, возможно, принятия знания другого субъекта, 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. При этом он опирается на работы таких известных мыслителей, как С. Л. Франк, М. Шелер, М. Бубер, М. М. Бахтин, Г. Г. Шпет, и других 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 рефлексизирующее самое себя, а 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”. Парадокс в том, что “центр духовных актов” не осознает структуру сознания. В качестве объективной образующей в духовном слое может выступать Другой, или, точнее, Ты» [69, с. 223]. Таким образом, подчеркивается а-refлексивная 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 [98]. Напротив, внешнее выражение Ты, «лицо другого», доступно 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, с одной стороны, позволяет избежать растворения Я в Мы, социуме, в безликой массе индивидов, а с другой — противостоит индивидуализму (широко представленному в гуманистической психологии), сводящему Ты к Я [25]. В советской психологии в значительной мере присутствовало стремление растворить Я в Мы или вывести его из Мы. Однако существовала и, на наш взгляд, сегодня 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, станет очевидным, что Ты объективно. Мы общаемся с людьми, не с их телами, а с их Я, с имя-реками. 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, рождается 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 другой ребенок [40; 44; 47; 179]. Согласно Д. Б. Эльконину, ребенок, овладевая теми или иными культурными действиями, стремится установить психологическую связь со взрослым, отождествить себя с ним, с его Я. Я ребенка в этом смысле растворено в Ты. Лишь в процессе длительного развития ребенок начинает отделять себя, свое Я от Ты.

Единицей анализа сознания в целом, содержащей в себе все слои сознания, является осмысленное действие. 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 (с ориентацией на кого). Мы несем ответственность не только за что-то, но и перед кем-то.

Между тем не следует отождествлять категории осмысленного действия и отношения. Достаточно четкую их дифференциацию проводит 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)» [149, с. 5]. И далее: «Таким образом, отношение можно представить как действие, которое разворачивается на уровне сознания и в котором реальная и идеальная формы

фактически совпадают (тождественны друг другу), в отличие от внешнего действия, где эти формы разведены» [149, с. 6–7]. Так автор подчеркивает такие особенности субъект-субъектных отношений, как произвольность, вневременной и внепространственный характер, уникальность, единство внутренней и внешней форм и возможность служить основой и результатом действия. Для выражения всех этих характеристик лучше всего подходит символ.

1.3. СОЗНАНИЕ И СУБЪЕКТ

При обращении к записным книжкам Л. С. Выготского и в современном прочтении его трудов некоторые авторы обращают внимание на то, что одно из важнейших мест в его концепции, может быть даже центральное, занимает идея личности как субъекта, обладающего свободой воли и произвольностью. По сути, высшие психические функции, функции сознания обеспечивают развитие субъектности, личностного начала человека. В этом контексте можно понять замысел Л. С. Выготского о построении «вершинной» психологии [45]. В связи с этим особый интерес для нас представляет категория субъекта, которой уделялось много внимания в советской психологии, и ее отношение к категории сознания.

Проблеме субъектности как особой форме бытия человека в психологии придается большое значение. В. А. Барабанщиков полагает, что на современном этапе развития психологии существует необходимость в использовании сложных интегративных образований в качестве единиц анализа психики [9]. Такие единицы, как действие, отношение, рефлекс, значение и др., не позволяют соединить в целостную картину имеющиеся сегодня многочисленные теоретические и эмпирические данные, накопленные в психологии. В качестве такой интегративной единицы может выступать категория субъекта.

Под субъектом в психологии в широком смысле слова понимается источник, инициатор и организатор активности и деятельности. В этом смысле ключевыми характеристиками субъекта считаются его автономность и активность, проявляющиеся в способности человека образовывать цели, планировать, контролировать и оценивать свои действия. Субъектность рассматривается как альтернатива фактору среды и наследственности. Однако при более близком рассмотрении проблемы субъекта становится очевидным, что в психологии нет единого ее решения. Так, У. Джемс в рамках психологии сознания рассма-

тривает активность субъекта как изначально присущий человеку атрибут, как его духовное свойство [56]. Аналогичная ситуация сложилась и в большинстве других направлений психологии, использующих или хотя бы подразумевающих идею субъектности, – гуманистической традиции (А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Мэй и др.), когнитивной психологии (Ж. Пиаже), деятельностном подходе С. Л. Рубинштейна. При этом, однако, утверждается неразрывная связь субъектности с социальными отношениями и сознанием человека, которые формируются в процессе социализации. Между тем ряд психологов, по мнению Е. А. Сергиенко, придерживаются акмеологического подхода, представляющего субъекта как вершину развития личности (Б. Г. Ананьев, А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова, А. Г. Асмолов, А. Л. Журавлев, В. В. Знаков, В. А. Петровский и др.). В данном случае субъект рассматривается как высший уровень активности, автономности и целостности. Работы других авторов отражают эволюционный подход, согласно которому происходит постепенное становление человека как субъекта (В. И. Слободчиков, В. В. Селиванов, Е. А. Сергиенко и др.).

В то же время в обоих подходах субъектность трактуется достаточно широко, что находит отражение в выделяемых различными авторами ее критериях. Так, А. В. Брушлинский рассматривает субъект как «качественно определенный способ самоорганизации» [151, с. 331]. Субъекту приписываются такие качества, как активность, целостность, автономность. Данное понятие считается более широким, чем понятие «личность». Наряду с этим А. В. Брушлинский полагает, что качества субъекта проявляются не только на сознательном, но и на бессознательном уровне (например, во сне). Для Б. Г. Ананьева субъект представляет собой этап развития человека, связанный с овладением различными видами деятельности (трудовой, учебной, игровой) [5].

К. А. Абульханова выделяет критерии субъекта как высшего этапа развития личности: способность к организации собственной жизни; возможность вырабатывать собственные способы разрешения противоречий между нормативными требованиями и индивидуальными особенностями; умение оптимально использовать и определять цели применения имеющихся у человека способностей и ресурсов; направленность на самосовершенствование; направленность личности на достижение своей подлинности как выбора жизненной стратегии, отвечающей смыслу жизни, и отношения к себе как причине событий и поступков [2; 151].

При обсуждении проблемы субъекта возникает вопрос о соотношении этого понятия с понятием личности. В одних случаях личность рассматривается как высший уровень развития субъекта (например, А. Н. Леонтьевым), в других, напротив, субъект представляется как высший уровень развития личности (А. В. Брушлинский, Б. Г. Ананьев, К. А. Абульханова и др.). Е. А. Сергиенко предлагает компромиссный вариант решения данной проблемы: личность понимается как выполняющая командные функции и задающая направление движения, а субъект — как осуществляющий исполнительские функции и определяющий конкретную реализацию общей направленности личности в определенных жизненных обстоятельствах [143].

Представленное понятие и критерии субъекта являются слишком широкими для обнаружения их эмпирических коррелятов и применения в изучении механизмов, закономерностей и условий развития и формирования субъектности. Затруднительно использование данных критериев и для построения психологических практик, направленных на развитие или исправление отклонений в становлении субъектности. Для этого необходимы, во-первых, более определенные и, во-вторых, имеющие внешнее материальное выражение характеристики и критерии субъектности.

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. 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 опосредствованию деятельности человека социальными отношениями и идеальными формами культуры (знаками, символами, моделями, словами и др.), фиксирующими и выражающими эти отношения. Именно благодаря освоению идеальных форм становится возможной произвольная регуляция поведения и психической деятельности, т. е. превращение человека в культурный субъект. Речь при этом, конечно, не идет о том, как полагает Е. А. Сергиенко, что произвольность выступает «как формирующая (субъекта. — А. П.) сила», а «культурные средства ребенка даются, вкладываются взрослым, при этом он остается пассивным реципиентом воздействий, а не субъектом развития» [143, с. 24].

Во-первых, произвольность, согласно Л. С. Выготскому, является результатом, а не причиной формирования высших психических функций и, следовательно, не может трактоваться как «формирующая сила». Во-вторых, культурными средствами ребенок овладевает в сотрудничестве со взрослым, т. е. в совместных, взаимных отношениях, проявляя встречную активность, и, соответственно, утверждение, что он является «пассивным реципиентом», противоречит основным положениям культурно-исторической психологии.

Важно, что субъектность, если ее трактовать как проявление не просто активности, но активности осмысленной, не является изначально данным человеку качеством, а обнаруживается 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. В первом случае — об активности индивида, определяемой его внутренними условиями (способностями, задатками, потребностями и др.), во втором — о сознательно инициируемой и регулируемой активности.

Проблема осложняется тем, что переживание собственной субъектности, без которого невозможно самостоятельное осмысленное построение деятельности, формируется в определенном возрасте (известно, что сначала ребенок учится говорить о себе в третьем лице) и может утрачиваться (о чем 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 следует учитывать то, что сознание развивается и от рождения не присуще ребенку, что сталкивает нас с проблемой соотношения сознания и деятельности. Может ли существовать субъект деятельности (а ему С. Л. Рубинштейном и его последователями придается онтологический статус), 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 взаимосвязи источников от рожде-

ния присущей ребенку активности и его осмысленной, сознательной активности. Противоречивость ответов на эти вопросы уже отмечалась в научных публикациях [107]. Так, с одной стороны, акцент делается на внутреннем источнике активности, имманентно 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 Л. С. Выготского — А. Н. Леонтьева — А. Р. Лурии).

С. Л. Рубинштейн и его последователи рассматривают социальность и сознательность как изначально присущие субъекту деятельности свойства. Как известно, данным характеристикам субъекта придается большое значение и последователями Л. С. Выготского. Однако признание этих 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 психологических функций как 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» [23, с. 477]. Как известно, Л. С. Выготский также признавал изначально (от рождения) включенность ребенка в человеческие отношения, 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 [83]. 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 ясно 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» [179, с. 25]. Иными словами, становление ребенка как субъекта человеческих деятельностей отражает общую логику онтогенетического психического развития и социализации.

Во-вторых, признание априори 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 [23, 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)» [23, с. 484].

Признавая роль деятельности в развитии сознания, важно обратить внимание на то, что при этом принижается значение факторов культуры и человеческих отношений в таком развитии. В культурно-исторической психологии именно последние считались источником 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 точкой опоры, позволяющей «подтянуть» сознание индивида к достижениям человечества, 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 бы к бесконечным пробам и ошибкам, которые мы не могли бы зафиксировать как пробы и ошибки, поскольку не имели 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, 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 в трудах С. Л. Рубинштейна и его последователей, но акцент в итоге все равно смещался на деятельность. Однако формирование даже самих практических мыслительных действий у ребенка невозможно без вмешательства Другого. Для того чтобы ребенок перешел от решения задачи методом силы (например, 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, помогающего увидеть тупиковые действия, затормозить их и обнаружить иные пути решения задачи.

Аналогичные примеры не только по отношению к практическим действиям, но и по отношению к игровым, учебным, мнестическим приводят А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, А. В. Запорожец, указывая на роль взрослого, участвующего в психическом развитии ребенка посредством использования знаково-символических форм [62; 83; 177]. Эти формы выполняют функцию якоря, позволяющего ребенку остановиться и прервать прежний путь решения задачи, а впоследствии сменить направление в соответствии с заданным культурным эталоном. Вспомним идею И. М. Сеченова о том, что мышление — это прерванное, заторможенное действие. Именно благодаря включению в деятельность другого субъекта и происходит такое прерывание. Здесь мы хотим подчеркнуть роль субъект-субъектных отношений и сознания, не сводимых к предметной деятельности (даже совместной), не отрицая роли последней в психическом развитии. Более того, рождение осмысленно действующего субъекта и овладение им собственной деятельностью невозможно без 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). Важно, что эти субъект-субъектные отношения и являются исходной формой сознания человека. Иными словами, человек как субъект деятельности не может появиться вне включенности в отношения с другими субъектами и вне развития своего сознания.

Однако не все проявления внешней активности опосредованы сознанием и целенаправленны (например, гиперкинезы), и не все опосредованы социальными отношениями (например, действия са-

мостимуляции при раннем детском аутизме). По всей видимости, их нельзя квалифицировать как деятельность и, соответственно, как проявления субъектности. Без сознания нет и субъекта. Но 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 отрывать 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. 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 бытийным статусом. На это многократно указывал В. П. Зинченко. Суть этого положения ясно выражена советскими психологами, которые называют сознание отношениями-в-бытии. Кроме того, 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 [136, с. 64–65]. Однако если мы занимаем психологическую позицию и задаемся вопросом о том, как человек становится сознательным или культурным субъектом, то здесь непременно возникает идея знаково-символического опосредствования 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 необходимость переосмысления проблемы единства и целостности субъекта. Целостность, по словам А. Н. Леонтьева, нужно понимать не как готовую данность, а как проблему, которую еще необходимо решить [87]. 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 уровне философско-психологическом. 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 понятий 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 обретает смысл только в контексте отношений с другими субъектами. 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 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» [90, с. 84].

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 (предмету), на который он воздействует или который стремится познать. 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 “подлежащее”, 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.)» [175, 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 внутрь него самого. Однако в действительности этот источник может находиться в Другом или вовсе не быть локализован в чем-то, имеющем физические границы.

Кроме того, 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 [13, 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, проявляющимся в наделении неживых объектов атрибутами субъекта). С другой стороны, к человеку

можно относиться как к неживому объекту, как к «что», превращая его в объект манипуляций, предмет собственности (вспомним латинское слово *res*, обозначавшее вещь и раба одновременно), средство достижения собственных целей. 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» [149, с. 10].

В данном контексте выявляется 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» [175]. Аналогично тому, как в бытийном слое сознания в образах восприятия и представлений происходит объективация предметного мира, при обнаружении в Другом субъекта происходит объективация субъектности для нашего сознания.

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 данном 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, лишь косвенно в символической форме выражаемой вовне. В. К. Шабельников указывает на невозможность локализации субъекта в чем-то определенном, развивает предположение о его нелокальной природе [173]. Однако наше сознание нуждается в локализации, в опредмечивании и определении субъекта. Именно

символ служит той предметной, доступной чувственному опыту формой, выражающей и воплощающей нелокально и беспредметно существующий субъект, Я. Здесь мы приближаемся к необходимости разграничения символических форм культуры и разновидностей знака.

С. Я. Рубинштейн, по мнению А. В. Брушлинского, полагает ритуальные и символические акты, используемые, например, в религиозных практиках, чисто «фиктивными деяниями» в противовес «реальной творческой деятельности» [23, 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 [60]. Не отрицая практической, исследовательской роли видов предметной деятельности в становлении субъекта, необходимо задуматься и над ролью символических актов, а не рассматривать их как простое заблуждение и признак незрелости сознания. Несмотря на скрытую, недоступную прямой фиксации на эмпирическом уровне сущность символических актов, имеющих огромное значение в построении человеческих отношений, необходимо обратиться к научному исследованию их позитивного смысла и перестать рассматривать исключительно как некоторый пережиток первобытного мышления.

Развивая идею о различении субъекта деятельности и субъекта отношений, нужно определить, посредством каких культурных форм психологически представлены различные типы активности человека, связанные с построением, поддержанием и осмыслением субъект-субъектных отношений и с построением и осуществлением предметной деятельности.

Таким образом, если в целом раскрыть проблему сознания крайне затруднительно (если вообще возможно), то по отношению к становлению человека как субъекта различных типов активности ее можно представить как проблему опосредствования, т. е. проблему овладения разнообразными культурными формами. В этом ключе проблема сознания успешно изучалась в культурно-исторической психологии, однако главным образом применительно к субъект-объектным формам активности (деятельности) индивида [22; 31; 32; 43; 50; 138–141]. Дефицитарность или искажение овладения человеком теми или иными формами опосредствования будут вызывать соответствующие проблемы построения форм культурной активности, связанных

с социальным взаимодействием или различными видами предметной деятельности. В связи с таким пониманием проблемы соотношения развития субъекта и сознания возникает необходимость построения типологии культурных форм в зависимости от выполняемых ими функций и решаемых с их помощью задач.

1.4. ФУНКЦИИ СОЗНАНИЯ И ИХ НАРУШЕНИЯ

Идея знаково-символического опосредствования в культурно-исторической психологии стала одной из центральных в построении практик, нацеленных на психическое развитие и его коррекцию у ребенка, а также работу со взрослыми людьми. Эта идея связана с освоением опыта человечества, аккумулированного в культурных формах (артефактах), которые в результате раскрытия ребенком их смыслов и значений в сотрудничестве с другими людьми превращаются в психологические орудия, а они, в свою очередь, опосредствуют работу высших психологических функций, т. е. сознания. Само сознание в этом плане парадоксально выступает в двух планах. С одной стороны, как процесс освоения (осмысления) культурно-исторического опыта, фиксированного в культурных формах, совместно с окружающими. Очевидно, что смыслы и значения, т. е. внутренняя сторона культурных форм, не могут быть обнаружены человеком без работы сознания. Мы полагаем, что в этом случае сознание следует понимать как функциональный орган, раскрывающий внутреннюю сторону знаково-символических форм. С другой стороны, сознание выступает как продукт овладения культурными формами, поскольку их использование и является условием осознания любого идеального (сверхчувственного) содержания человеческого опыта (а любой культурно-исторический опыт идеален, иначе он не мог бы быть передан от человека к человеку), поскольку последний нуждается в материально-чувственном выражении и фиксации.

Единственным вариантом разрешения отмеченного парадокса представляется понимание развития сознания как постоянного переосмысления человеком культурных форм, как перехода от одних способов их осознания к другим. Эту мысль можно сравнить с мыслью Л. С. Выготского о психическом развитии как переходе от реальных форм к идеальным. Только этот переход следует понимать как происходящий постоянно и безусловно при посредничестве других людей. Здесь следует отметить, что не любое сотрудничество с Другим спо-

собствует такому переходу и переосмыслению содержания культурных форм.

Рассматривая проблему освоения культурных форм человеком, нужно учесть, что их содержание не дано ему в готовом виде, а воссоздается в процессе развития во взаимодействии с другими людьми. Например, можно вспомнить о воссоздании значения слова-понятия, описанном Л. С. Выготским, или о построении моделей для решения учебных задач и переоткрытия ребенком научного знания в работах В. В. Давыдова, о процессах осмысления символических форм, обнаруженных в наших экспериментальных исследованиях [43; 55; 120; 122].

Без активности сознания по воссозданию культурных форм они отмирают, лишаются своей внутренней наполненности. В этом парадокс культурного развития человека. Культурные формы существуют как хранители опыта человечества, к которому мы приобретаем в процессе своей социализации. Однако они становятся реально действующими, живыми лишь в ходе их творческого воссоздания субъектом в своем опыте. В этом постоянном воссоздании и одновременно преобразовании культурных форм и заключается основная работа сознания. Таким образом, культурная форма есть одновременно и образец для построения активности субъекта, и задача, состоящая в раскрытии, выражении и преобразовании ее смысла-значения. Построить такую активность посредством метода проб и ошибок сознание не может. Для этого требуется общение с более опытным или просто другим носителем культуры. Только в диалогическом сотрудничестве могут быть воссозданы способы осмысления культурных форм, в результате чего они превращаются в психологические орудия, с помощью которых человек может решать различные жизненные задачи.

Необходимость психического развития человека и его обучения воссозданию содержания культурных форм обостряет проблему связи последних с субъективным содержанием сознания, которое с ними соотносится. В этом контексте известную идею Ч. Пирса о том, что человек реагирует не на сам знак (в широком смысле), а на его значение, следует дополнить идеей о том, что человек реагирует на то, как он понимает значение знака, т. е. на субъективное значение (смысл).

Здесь необходимо пояснить, что мы придерживаемся не совсем привычного понимания категорий «значение» и «смысл». Как правило, последний понимается как значение чего-либо для конкретного субъекта, связанное с его пристрастным отношением к данному объекту, либо как конкретное значение знака (слова, текста) в опреде-

ленной ситуации (контексте). Мы разделяем точку зрения, согласно которой смыслы обладают собственным объективным статусом существования в культуре и выражаются посредством символов (подробнее об этом речь пойдет далее). Значение знака раскрывает характеристики предмета (объекта), его связей и отношений с другими предметами и его практического преобразования субъектом. Смысл символа выражает отношения и переживания самого субъекта и его отношения с другими субъектами. Примерами объективного существования символических смыслов могут служить художественные произведения, притчи, мифы, религиозные символы и др.

Чтобы лучше понять проблему представленности культурной формы в сознании человека, следует разграничить ее объективные форму и содержание и релевантные им внутренние (субъективные) форму и содержание. Таким образом, мы получаем как минимум четыре составляющих культурной формы при обращении к ней конкретного человека. К объективным составляющим следует отнести материальную знаково-символическую форму и ее культурное значение и/или смысл, к субъективным – внутреннюю форму (чувственный образ) и субъективное значение и/или смысл¹.

В действительности можно выделить большее количество компонентов, особенно когда мы имеем дело со сложными культурными формами, например мифами, художественными произведениями, нарративами, социальными жестами. С одной стороны, их внешняя форма достаточно сложна (например, можно выделить отдельные слова или художественные образы, а также их взаимосвязи, композицию). С другой стороны, их значения и смыслы приобретают многоуровневое строение (например, согласно Р. Барту, в мифе буквальное значение слова приобретает статус формы, за которой мы обнаруживаем скрытый смысл [10]). Помимо этого, следует иметь в виду и многочисленные внутренние трансформации как самой чувственной формы, так и ее значения-смысла в процессе их переосмысления субъектом, а также их содержательные различия при коммуникации с чужим сознанием (что также приходится учитывать конкретному

¹ Эта идея перекликается с идеей Ф. Е. Василюка о трехкомпонентном строении сознания, в котором выделяются знак (слово), образ и значение [27]. Однако мы полагаем, что более полная версия его строения должна дифференцировать объективное содержание культурной формы и его субъективную представленность, а также не сводить культурные формы к знакам (словам).

человеку при коммуникации с другими людьми, иначе она будет невозможной).

Предложенная схема является упрощенной. Тем не менее она позволяет лучше понять логику воссоздания культурной формы в индивидуальном сознании. Объективно существующие в культуре формы, имеющие объективное значение или смысл (на объективность смыслов, представленных в культуре, обращали внимание П. А. Флоренский, Г. Г. Шпет, В. В. Зинченко и др.), во многом задают логику образования внутренних форм, их значений и смыслов. Например, звучащее слово формирует в нашем сознании определенный чувственный образ, порождающий определенные чувственные ассоциации. Его объективное значение во многом определяет наши житейские понятия. Через работу с моделью объекта или условиями задачи школьник учится выделять их существенные признаки и связи, на основе которых формируется его собственное понимание изучаемого материала. Взаимодействие с пространственными схемами и объектами (например, с помощью кубиков, конструктора, разрезанных изображений) учит детей анализу и синтезу пространственных характеристик объекта и собственных движений. Организация осмысления символических объектов (художественных текстов, образов сказочных персонажей и др.) приводит к лучшему пониманию и самостоятельной экспрессии отношений с другими людьми, а также собственных состояний. Таким образом, работа с материализованной культурной формой определяет способы внешней активности субъекта, на основе которой одновременно формируется и внутренний план сознания в виде внутренних форм, релевантных формам внешним, и соответствующих им значений и смыслов. Это положение позволяет применять знание о дефицитарных культурных формах и связанных с ними типах активности сознания в практиках психологической коррекции и развития.

Трудно не опознать в описанном положении принцип интериоризации как перехода от внешней деятельности к внутренней, сформулированный А. Н. Леонтьевым. Однако мы видим в рассматриваемом положении три особенности. Первая из них состоит в том, что внутренние формы, субъективные значения и смыслы не определяются полностью формами культуры. Человек их активно воссоздает, откликаясь на одни формы культуры и игнорируя другие, воспроизводя одни значения и смыслы и не обращая внимания на другие, соотнося внешние формы со своим уникальным опытом и жизненными ситуациями, рассматривая их как ответы на личные вопросы и интерпре-

тируя их с определенных смысловых позиций. Обозначим эту особенность как принцип встречной активности субъекта.

Вторая особенность связана с содержанием психологической помощи, направленной на развитие ребенка. Это содержание следует определять исходя из дефицита представленности в его сознании тех или иных культурных форм и соответствующих им психологических функций (например, несформированность слов-понятий и снижение уровня обобщения, незрелость классификации; низкий уровень овладения пространственными схемами и нарушения пространственно-временного анализа деятельности; недостаток овладения символическими описаниями и трудности осмысления межличностных отношений, а также проблемы в становлении эгоидентичности и др.). Этот принцип освоения культурных форм при построении психологической практики можно условно обозначить как принцип их специфической дефицитарности.

Третья особенность освоения культурных форм нам видится в несамостоятельности овладения ими ребенком. Их превращение в психологические орудия осуществляется в диалогическом сотрудничестве с другими людьми. И дело не только в том, что другие люди выступают по отношению к развивающемуся ребенку носителями культурных образцов, которые последний должен освоить (что иногда позволяет представить данный процесс как репродуктивный). На наш взгляд, не менее важным является то обстоятельство, что люди, с которыми общается ребенок, являются носителями иных, отличных от его пониманий и способов употребления культурных форм. В их лице ребенок сталкивается с иной смысловой позицией, не похожей на его собственную. Другие люди иначе слышат, видят и понимают слова, мифы, по-другому используют модели и прочитывают тексты, в конце концов занимают иную пространственную позицию. Это обстоятельство, если выразиться словами Ж. Пиаже, способствует преодолению центрированности сознания ребенка на собственной позиции, создает объемное, многомерное видение реальности вообще и реальности культуры в частности [109; 114]. Следовательно, ребенок интериоризирует не собственную деятельность, а скорее взаимодействие с другими, а внутренняя активность — это не дубликат его единой внешней деятельности, а продолжающееся во внутреннем плане диалогическое осмысление культуры с учетом позиций других людей. Этот принцип назовем принципом диалогичности.

Дифференциация объективных формы и содержания знаково-символических средств и релевантных им внутренних (субъектив-

ных) формы и содержания может быть полезна для понимания базовых функций (способностей) сознания, которые обеспечивают соотнесение субъектом соответствующих компонентов. Для наглядности представим выстраиваемые связи и отношения компонентов на рис. 1.

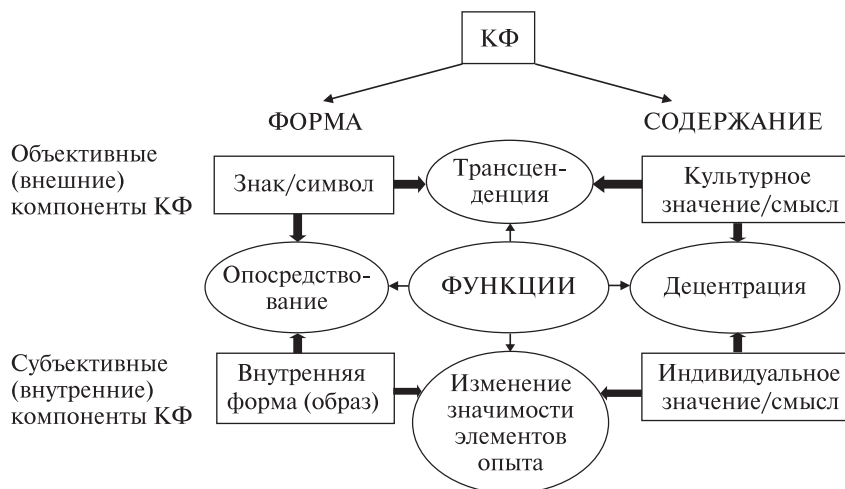


Рис. 1. Функциональные связи компонентов культурной формы (КФ)

Каждая из выделенных функций сознания обеспечивается особыми типами его активности, проявляющимися при соотнесении указанных компонентов культурной формы и обеспечивающих решение субъектом определенных психологических задач. Рассмотрим выделенные функции и связанные с ними активности подробнее.

Опосредствование. Л. С. Выготский, а вслед за ним Д. Б. Эльконин говорят о том, что сознание предполагает удвоение опыта человека. Так, Л. С. Выготский, анализируя проблему сознания, в значительной мере прибегая к терминам рефлексологии и бихевиоризма, пишет: «Способность нашего тела быть раздражителем (своими актами) для самого себя (для новых актов) — такова основа сознания» [49, с. 88]. И далее: «Сознание своих переживаний и означает не что иное, как имение их в качестве объекта (раздражителя) для других переживаний. Сознание есть переживание переживаний, точно таким же образом, как переживание просто суть переживания предметов» [49, с. 88–89]. Он называет сознание «эхом реакции». Таким образом, актуализиру-

ется рефлексивная природа сознания, его способность реагировать на психологический опыт субъекта, будто удваивая его. Однако сознание не есть простое копирование внутреннего опыта. Оно способно, по Л. С. Выготскому, «как усиливать, так и тормозить первичную реакцию» [49, с. 90]. Иначе можно сказать, что оно выделяет и акцентирует определенные содержания опыта человека, а другие содержания игнорирует, что Л. С. Выготский считает механизмом работы сознания.

При этом возникают два вопроса. Во-первых, для чего нужно такое удвоение и специфическое преломление опыта? И во-вторых, каким образом оно осуществляется? Что делает преломленное отражение опыта «технически» возможным?

Отвечая на первый вопрос, Л. С. Выготский говорит о социальном механизме сознания и связывает его рефлексивную способность с необходимостью осознания поведения и опыта других людей, которую мы впоследствии переносим на собственные поведение и опыт.

Нас же больше интересует второй вопрос, касающийся осущест­вляемости данной способности. Ее объяснение затрагивает одну из центральных идей культурно-исторической теории — идею опосредствования, которая активно разрабатывалась не только самим Л. С. Выготским, но и его многочисленными последователями. Знак (в широком понимании) он представлял как психологическое орудие, позволяющее человеку осознавать и управлять собственным поведением и психологическими функциями, преобразующее последние в функции высшего порядка. Благодаря этому человек становится сознательно действующим субъектом своего поведения и психической активности. Кроме этого, использование знаков позволяет людям фиксировать свой опыт, накапливать его и передавать друг другу, что порождает феномены истории и культуры.

Таким образом, становится понятным, почему мы поместили способность к опосредствованию между объективной культурной формой (знаком/символом) и внутренней формой (образом), представляющей собой элемент опыта субъекта. По сути, опосредствование является культурной (не природной) и социальной (не порождаемой изолированным индивидом) функцией сознания, предоставляющей человеку возможность избирательно реагировать на собственные опыт и поведение, произвольно преобразовывать их и выражать в доступной для других людей форме.

Следовательно, в качестве производных функций (способностей) сознания можно рассматривать функции произвольной регуляции, рефлексии, социального обмена опытом.

Также одним из аспектов функции опосредствования является способность к узнаванию предметов, ситуаций, действий, их свойств, поскольку она, с одной стороны, основана на соотнесении знака/символа и определенного предметного содержания, представленного в субъективном опыте, а с другой — предполагает вычленение значимых признаков распознаваемого предмета, соотносимых с определенным знаком/символом. Овладение содержанием культурной формы требует ее наполнения предметно-практическим содержанием. Дефицит последнего (например, у незрячих от рождения детей при отсутствии соответствующей помощи) приводит к выхолащиванию, бессодержательности культурных форм (например, явление вербализма, при котором детская игра сопровождается высказываниями, но не действиями ребенка). Недостаток опосредствования чувственно-практического опыта лишает индивида возможности рефлексировать, обобщать его, произвольно регулировать и разделять с другими людьми (например, при умственной отсталости, раннем детском аутизме). Данная способность может обнаруживаться в распознавании предметов и ситуаций в ходе восприятия, понимания текста, запоминания и воспроизведения того или иного материала. В осмыслении символических форм особое значение приобретает их соотнесение (сравнение) с иными символическими формами (например, выражение какого-либо события или поступка через музыку или художественного текста через визуальный образ), т. е. опосредствование одних форм другими. Аналогично значение слова (текста) может быть выражено/понятно посредством других слов.

В зарубежной культурно-исторической традиции благодаря Дж. Брунеру идея опосредствования получила развитие как феномен скаффолдинга (англ. *scaffolding* — «строительные леса») [21]. Он предполагает использование различных культурных орудий (слов, жестов, рисунков, схем, диаграмм и др.) как средств организации и произвольной регуляции ребенком своего поведения и психологических функций в процессе обучения. Применение в образовании материальных культурных форм необходимо, пока ребенок не овладел соответствующим действием или функцией. В дальнейшем отпадает необходимость их использования во внешнем плане.

Проблема опосредствования может быть рассмотрена в контексте построения его типологии на основе дифференциации психологических задач (функций), которые решаются посредством различных культурных форм, а также в контексте его развития. Обратим внимание, что в качестве одного из наиболее ранних проявлений опосред-

ствования рассматривается функция замещения, наблюдаемая уже на втором году жизни ребенка.

Децентрация. Переход от объективного, независимого от отдельного индивида культурного содержания (значения/смысла) культурной формы к субъективному предполагает его понимание или осмысление, соотнесение с собственным образом мира. Этот процесс неминуемо включает в себя преодоление собственного ограниченного видения с опорой на позицию другого субъекта. Другой в этом плане выступает посредником в социализации индивида, освоении им культурно-исторического опыта, что неоднократно отмечалось Л. С. Выготским и его последователями [26; 36; 40; 178]. Саму функцию сознания, обеспечивающую соотнесение собственной позиции с социальным опытом посредством Другого, называют децентрацией. Последняя, как известно, предполагает умение субъекта увидеть ситуацию с позиции Другого и соотнести ее с собственной. Появление такой способности Ж. Пиаже называл коперниканской революцией в развитии сознания ребенка. Она связана с умением вести диалог с другими людьми, продуктивно сотрудничать при совместном решении задач, интерпретировать происходящее с различных позиций.

Освоение социального опыта посредством Другого предполагает понимание позиции, способа видения этого Другого, т. е. умение прочитывать его субъективный опыт. Развитие данного умения активно изучается в течение последних двух десятилетий в так называемых теориях психического (*Theory of mind*) или теориях развития социального понимания, в значительной мере опирающихся на культурно-историческую теорию [187–189; 193; 194]. Умение понимать психические состояния других людей связывается не только с освоением человеком социального опыта, но и с качеством социального взаимодействия. Так, развитие социального понимания значительно ограничено по сравнению с нормой у лиц с расстройствами аутистического спектра.

Если обратиться к исходным положениям культурно-исторической теории, раскрывающим сущность и закономерности развития высших психологических функций – функций сознания, то необходимо вспомнить, что Л. С. Выготский понимал их как интегративные образования психики, как функции целого органа (сознания), а не просто надстройку над элементарными функциями, и в этом смысле они составляют ядро личности: «Рассматривая историю развития высших психических функций, составляющих основное ядро

в структуре личности, мы находим, что отношение между высшими психическими функциями было некогда реальным отношением между людьми...» [40, с. 221]. Реальные взаимоотношения и взаимодействия между людьми составляют сущность функций сознания. В этом контексте становится понятным, почему Л. С. Выготский называет их ядром личности. Кроме того, здесь выявляется интересубъектная природа сознания — положение, ставшее общим местом в работах сторонников культурно-исторической теории. Сознание не является достоянием изолированного индивида.

Рассматривая проблему развития сознания, важно обратить внимание на главное отличие в понимании его механизма в теории Л. С. Выготского и теориях Ж. Пиаже и А. Н. Леонтьева. Речь идет о механизме интериоризации. Принципиальным моментом здесь является то, что присваивается, становится собственным достоянием человека не субъект-объектное взаимодействие, а субъект-субъектное, внутрь переходят сотрудничество и отношения с другими людьми. Таким образом, можно утверждать, что закон развития сознания — это закон удвоения (умножения) субъектности. Сознание развивается благодаря приращению сознаний других субъектов и взаимодействию с ними. Его развитие есть процесс перерастания собственной ограниченной позиции за счет опоры на позицию Другого, процесс постоянной самотрансценденции.

В работе, посвященной проблеме сознания, Л. С. Выготский отмечает, что реакции на собственные переживания могут быть не только вторичными, но и более высокого уровня преломления: «Сознание и есть “многократное преломление” рефлексов» [49, с. 90]. Таким образом, благодаря сознанию возможно не только удвоение, но и утроение опыта и т. д. Опыт может быть представлен в сознании многократно, как предмет в серии зеркал, взаимно отражающих друг друга. Такие «рефлексы» Л.С. Выготский называет «обратимыми» [49, с. 83], поскольку они связаны с использованием знаков (слов), которые, в свою очередь, являются и реакцией, и раздражителем. Такую обратимость автор связывает с социальным механизмом сознания и поведения, обеспечивающим взаимность познания и поведения людей: «Механизм социального поведения и механизм сознания один и тот же... Механизм познания себя и других один и тот же... Мы сознаем себя, потому что мы сознаем других, и тем же самым способом, каким мы сознаем других... Я сознаю себя только постольку, поскольку я являюсь сам для себя другим» [49, с. 95–96]. В работе социального механизма сознания обнаруживается способность преодоления человеком

своей детерминированности биологическими и ситуационными факторами, поскольку появляется возможность действовать не только исходя из собственных природных побуждений или непосредственного реагирования на внешние раздражители, но ради того, чтобы быть с Другим. Ради этого нужно научиться считаться с ним, понимать его, сотрудничать с ним.

Проблему децентрации можно представить в генетическом аспекте, выделяя различные уровни преодоления эгоцентризма. Например, Ж. Пиаже и его последователи (А.-Н. Перре-Клермон и др.) в своих работах децентрацию у ребенка рассматривали в основном с точки зрения изменения его пространственной или ролевой позиции (известные задачи с описанием трехмерного объекта с разных позиций, задачи про братьев (отвечая на вопрос о том, сколько братьев/сестер в семье, ребенок не учитывал себя), про понимание справедливости и др.). Исследования в области развития социального понимания позволили представить данный феномен как более сложный, включающий в себя и «прочитывание» намерений, состояний, желаний, мыслей других людей на основе их внешних проявлений и социального контекста. В наших исследованиях был обнаружен феномен смыслового эгоцентризма у старших подростков (14–15 лет), который проявляется в неспособности объяснить события или поведение человека с иной смысловой позиции, с иной интерпретацией и который преодолевается лишь в юности [120; 123].

Трансценденция. Ряд авторов связывают развитие сознания с дифференциацией внешней знаково-символической формы и ее идеального содержания. Так, Л. С. Выготский и Н. Г. Морозова пишут о «феномене стекла» в отношении развития речи у детей дошкольного возраста, заключающегося в неспособности ребенка отделить слово от обозначаемого им предмета и произвольно употреблять это слово [43; 101]. В младшем школьном возрасте словесная реальность начинает осознаваться ребенком отдельно от ее содержания, что является важнейшим условием овладения письменной речью. Н. Г. Салмина также подчеркивает важность разграничения ребенком знака и обозначаемого (например, цифры и числа) для развития знаково-символической функции [139]. В отношении символических форм сложилось иное представление – как о неразрывно связанных со своим внутренним содержанием и выражающих его самой своей формой. В силу этого обстоятельства использование символов соотносится преимущественно с ранними периодами развития (раннее и дошкольное детство) в предметной, изобразительной деятельности

и игре в виде предметных моделей, изображений (рисунков), игровых предметов-заместителей или замещающих действий. Такой взгляд не предполагает дифференциацию формы и содержания символа. В то же время возможен альтернативный взгляд на проблему, основанный на понимании символов как форм, выражающих субъектную реальность — намерения, переживания, отношения субъекта, и в этом смысле раскрывающий иной путь развития сознания и символической функции. Так, в одном из наших исследований на материале понимания басен Эзопа обнаружена закономерность овладения символами от младшего школьного до юношеского периода, проявляющаяся в инвертированном «феномене стекла». Данный феномен заключается в том, что в начале пути развития символической функции ребенок осознает лишь форму символа, не видя за ней проявления субъектных характеристик человека. В подростковом и юношеском возрастах символическая форма становится «прозрачной» для сознания, превращаясь в инструмент обнаружения субъектной реальности. Таким образом, можно утверждать, что один из законов овладения знаково-символическими формами заключается в их дифференциации от внутреннего идеального (сверхчувственного) содержания. Идеальное сверхчувственное содержание — как идея или как субъектная реальность — становится доступным осознанию, а непосредственный чувственный опыт, представленный в виде знаков и символических форм, трансцендируется.

Чтобы лучше понять последнее высказывание, следует обратить внимание на то, что весь наш чувственно-практический опыт, переживаемый нами как отражающий реальность, представлен в нашем сознании не иначе как в знаково-символических формах. Простейшие воспринимаемые характеристики предметов (цвет, форма, материал, функции и др.) мы осознаем как их признаки или значимые свойства, а любые факты, события, изменения, действия, представленные в нашем опыте, переживаем как символически выражающие отношения субъекта или связанные с ними. Вот что, например, пишет о переживании цвета А. Ф. Лосев: «...то, что говорится о цвете в физике, в особенности различные теории о движении света и цвета, весьма далеко от живого восприятия. Что такое, например, желтый цвет? Сказать: “Я вижу желтый цвет” — это значит высказать нечто весьма абстрактное и мертвое. Что касается, например, меня, то я никогда не вижу просто желтый цвет. “В своей высшей чистоте он всегда обладает светлой природой и отличается ясностью, веселостью, нежной прелестью”. Желтый цвет производит теплое впечатление и вызыва-

ет благодушное настроение. Посмотрите сквозь желтое стекло в серые зимние дни. “Радуете глаз, расширяется сердце, светло становится на душе; словно непосредственно повеяло на нас теплотой”...» [91, с. 432–433]. Все, что нами переживается, становится знаком или символом, за которыми просматривается сверхчувственное, иное измерение реальности. Можно перевернуть это утверждение, приведя высказывание христианского святого, афинского мыслителя Дионисия Ареопагита (I в. н. э.), который говорил о том, что все вещи видимые суть явленные образы невидимого.

Наше сознание не способно обнаружить и удержать сверхчувственное содержание без использования культурных форм. Но последние не являются конечной целью сознания. Сверхчувственное содержание не менее (а может, и более) реально, чем материальная действительность. Она объективна, поскольку является достоянием человечества и не зависит от представленности в сознании отдельного субъекта.

Если объективное существование значений знаков в культуре ни у кого не вызывало сомнений, то объективное существование смыслов в психологической литературе признавалось не всеми. Однако в последние несколько десятилетий и эта идея постепенно утвердилась в науке [48; 68; 69; 88; 124; 164; 174]. Если представленность в культуре значений соотносится со знаковыми формами, то смыслов — с символическими (художественными произведениями, мифами, нарративами и др.).

В качестве частных проявлений функции трансценденции чувственно-практического опыта следует вспомнить о развитии обобщения-абстрагирования и формировании понятий в мышлении, овладении техниками опосредствования и осмысления запоминаемого материала для его глубинной переработки и долговременного хранения, освоении внутренней логики переживания («техники чувства») и смыслов, заложенных в художественном произведении, раскрытии антиномии символических форм.

Изменение значимости элементов опыта. Наименее очевидным и описанным в контексте проблематики сознания и овладения культурными формами является соотношение внутренних форм (образов) и их субъективных содержаний (значений-смыслов). Последние рассматривались главным образом в соотношении с объективными культурными содержаниями. Это выражалось, например, в исследованиях овладения научными понятиями и логико-математическими отношениями (Л. С. Выготский, Ж. Пиаже, В. В. Давыдов и др.) [43; 54; 113],

психосемантики (В. Ф. Петренко и др.) [110], развития речи (А. Р. Лурия и др.) [95], овладения образцами предметной деятельности и понимания социальных отношений через игру (Д. Б. Эльконин и др.) [177; 191; 198], проблемы понимания (А. А. Брудный, Дж. Брунер, В. В. Знаков, А. А. Леонтьев и др.) [20; 21; 71; 82].

Соотношение внутреннего опыта с внутренней логикой смыслов и значений культурных форм отчасти представлено в психосемантическом направлении (например, исследования семантики различных предметов). В большей степени на изучении индивидуальных смыслов тех или иных предметов и их образов сосредоточена психология субъективной семантики (Е. Ю. Артемьева) [6]. В то же время применение оценочных шкал для понимания субъективных смыслов и значений того или иного предмета (его образа) сознания, на наш взгляд, далеко не всегда раскрывает внутреннее содержание культурных форм. Последнее не может быть сведено к полярным оценочным конструктам. Во-первых, индивидуальные смыслы не обязательно следует трактовать в категориях оценки (хорошо — плохо, приятно — неприятно, легко — тяжело, сильно — слабо и др.). Они могут раскрываться в категориях существования, бытия (реально или нет), ценности (значимо или нет) и характеризоваться как нейтральные. Предмет, действие, их образ или субъективное состояние, присутствующие в сознании человека, вовсе не обязательно оцениваются им, они могут просто существовать для него. Например, не обязательно состояние грусти приобретает для человека негативный смысл. Он может просто грустить. Кроме того, любой предмет сознания или состояние может парадоксально включать в себя противоположные оценки, быть хорошим и плохим, приятным и неприятным, активным и пассивным одновременно. Во-вторых, такой подход малоприменим, если необходимо раскрыть идеальное содержание индивидуального сознания, а не отношение к нему (например, что именно и как понял человек из того или иного текста, а не как он к нему отнесся). Здесь на первый план выходит интеграция и интерпретация имеющегося опыта. Особое значение данный ракурс видения проблемы приобретает в исследованиях процессов решения задач (К. Дункер, С. Л. Рубинштейн, О. К. Тихомиров, Я. А. Пономарев) и понимания (В. В. Знаков, Дж. Брунер, А. А. Брудный).

В данной работе мы не ставим задачу представить всесторонний обзор работ, существующих в данном направлении. Нам важно раскрыть основные характеристики и типы активности (функции) сознания, связанные с соотношением внутренних формы и содержания

знаково-символических средств. Эта активность может быть представлена в двух направлениях: а) от внутренней чувственной формы к идеальному содержанию и б) от идеального содержания к внутренней форме. В первом случае речь идет об осмыслении (переосмыслении) или понимании чувственно доступного опыта: увиденного, услышанного, прочувствованного, сделанного, во втором — о создании замысла как о процессе придания формы какой-либо идее или смыслу. В действительности выделение этих направлений достаточно условное, поскольку в сознании человека идея или смысл никогда не существует в чистом виде, вне чувственного наполнения. Собственно говоря, образ или замысел не существует вне единства чувственного и идеального содержания. В связи с этим работа, которую проделывает сознание (или человек, обладающий им), заключается скорее в изменении субъективного смысла/значения элементов опыта, в его переосмыслении. При этом мы можем замечать то, на что раньше не обращали внимания, можем придавать тем или иным содержаниям нашего опыта иное значение/смысл, изменять их место в нашей картине мира.

Близкий по содержанию механизм описан белорусским психологом И. М. Розетом применительно к работе фантазии (воображения) [133]. Автор на основании масштабных теоретических и эмпирических исследований выделил и описал две разновидности этого механизма — анаксиоматизацию, или обесценивание, психических реалий (знаний, умений, способов решения задачи, правил, отношений, категориальных классов и пр.) и гипераксиоматизацию, или повышенную их оценку. 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, как полагает автор, и заключается продуктивный момент воображения в отличие от репродуктивного момента припоминания, проявляющегося в том, что знания, выступающие для субъекта как равнозначимые и равноценные, воспроизводятся равновероятно.

Отличие описанного И. М. Розетом механизма смещения оценок от выделенной нами функции изменения значимости элементов опыта состоит в том, что последняя заключается не только в снижении или повышении их ценности для субъекта, но и в обнаружении содержательно новых для него значений и смыслов одних и тех элементов опыта, а также в обнаружении иных содержаний чувственного опыта соответствующих уже известному индивиду смыслу или значению.

Более того, сам факт преобразования чувственной формы знака/символа может способствовать обнаружению новых граней их внутреннего содержания (например, при сравнении различных символических форм близкого содержания либо схожих форм различного содержания может происходить их более глубокое осмысление).

Важно отметить, что реализация данной функции сознания обеспечивает интеграцию опыта субъекта в целостный образ или даже картину мира. По сути, образ является таковым лишь постольку, поскольку представляет собой единство чувственного и идеального содержания (как обращал внимание А. Ф. Лосев, лампа, например, становится для нас лампой, лишь когда обретает для нас свою «ламповость», т. е. значение и смысл лампы [91]). В связи с этим можно говорить об осмысленности (категориальности) образов восприятия, о смысловом измерении образов воображения, памяти и движений, о значимости и смысле образов, действий в процессе решения мыслительных задач и др. Переосмысление какого-либо содержания сознания есть всегда и его преобразование, целостное изменение его чувственной формы. С одной стороны, в ряде случаев последнее может служить инструментом первого. С другой стороны, переосмысление напрямую сопряжено с обретением целостности опыта, разрешением внутренних противоречий, избавлением от разрозненности переживаний, а в более высоком смысле — с исцелением личности.

Последний упомянутый аспект рассматриваемой функции можно связать не только с интеграцией личности (через, например, интеграцию ее биографического опыта, построение личной истории), но и с переживанием ею внутреннего единства со своей жизнью, своим опытом, что рождает чувство причастности и участия в их построении.

В генетическом плане смысловую интеграцию опыта человека можно рассматривать на различных уровнях — от осознания отдельных двигательных актов (первые слова ребенка как раз их и обозначают: «кушать», «брать», «ходить» и др.) и окружающих материальных предметов до осмысления сложных социальных контекстов, скрытых мотивов поведения и жизненных событий.

Вышеупомянутые функции сознания: опосредствование, децентрация, трансценденция и изменение значимости элементов опыта — следует рассматривать в единстве, поскольку развитие каждой из них напрямую связано с развитием остальных. Например, опосредствование является необходимым условием трансценденции чувственного опыта, децентрация — условием рефлексии и освоения идеального содержания культурных форм. Выделение данных функций необхо-

димо для их теоретического анализа, решения задач диагностики развития и нарушений сознания, а также разработки программ развития и психологической коррекции сознания. Дифференциация данных функций позволяет работать с каждой из них по отдельности, в целом влияя на формирование сознания человека (например, существуют методики развития децентрации у детей раннего и дошкольного возрастов, развития опосредствования на разных этапах детства).

Нарушения функций сознания могут существовать в двух разновидностях: а) как их недоразвитие и б) как распад после определенного периода развития. Чтобы их дифференцировать, необходимо учитывать динамику развития сознания индивида, анализируя более ранние достижения, социальные и физические условия развития, а также перспективы на основе определения зоны ближайшего развития.

Возрастная динамика овладения знаково-символическими формами описана в соответствующем разделе. Здесь мы рассмотрим нарушения функций сознания, лишь обозначив их крайние точки, не раскрывая промежуточных вариантов или уровней дисфункции.

Нарушения опосредствования (примитивизм). Нарушение функции обозначения или символизации субъективного опыта приводит к обеднению содержания культурных форм, примитивизму, незрелости/отсутствию рефлексии, нарушениям произвольной и волевой регуляции: импульсивности действий, снижению/отсутствию инициативы, инертности, трудностям удержания цели деятельности, проблемам выражения мыслей и понимания сообщения, представленного в знаково-символической форме. Эти нарушения широко описаны в литературе по специальной и медицинской психологии. Многие из них мы опишем подробнее в данной работе в разделах, посвященных типам нарушений опосредствования и типам нарушений деятельности.

В дефиците оказываются все высшие психологические функции. Неслучайно в специальной психологии недостаточная представленность знаков в структуре сознания рассматривается в качестве одной из общих закономерностей аномального развития психики человека, наблюдающихся при всех типах отклоняющегося развития. Мы полагаем, что данную закономерность следует понимать как раскрывающую дисфункцию сознания вне зависимости от того, при каких anomalies или патологии психики и в каких возрастах она наблюдается.

Нарушения децентрации (эгоцентризм). Неспособность субъекта соотносить собственный опыт с чужим, понять позицию и переживания Другого, выстроить с ним диалогическое взаимодействие обозна-

чается как эгоцентризм (центрация сознания), или неспособность к социальному пониманию. На ранних стадиях развития сознания ребенок не способен понять, что другой человек видит ситуацию иначе, чем он. Наиболее ранние проявления преодоления пространственного эгоцентризма мы наблюдаем на этапе раннего детства. Хотя поворотным моментом здесь считается возраст четырех лет, в котором ребенок начинает различать пространственные позиции разных субъектов (оценка с помощью *False-Believe test*). Впоследствии наблюдаются более сложные проявления функции децентрации: понимание того, что Другой осознает, а что – нет, прочитывание чужих желаний и эмоциональных состояний, отношений и пр. Для этого применяют различные методики: *Strange story test*, *Reading the mind in the eyes test*, экспериментальные методики организации совместного решения задач.

Снижение способности понимать чужие состояния и переживания выявлено у лиц с расстройствами аутистического спектра, умственной отсталостью. Специфические изменения отмечаются у людей с врожденной патологией слуха, которые зависят от социальных условий развития, в частности владения жестовой речью родителями таких детей. Нарушения децентрации коррелируют с продуктивностью сотрудничества с другими людьми в процессе совместного решения различных задач.

Нарушения трансценденции (эмпиризм сознания). Неспособность к дифференциации культурной формы и ее идеального содержания, их слепленность в сознании субъекта создает погруженность в чувственный опыт, неспособность дистанцироваться от него, отнестись к нему, порождает аффективную обусловленность поведения и психических функций, снижает уровень обобщения – абстрагирования в мышлении, затрудняет осознание словесно-логических связей и отношений (например, понимание логико-грамматических конструкций). Различение знака (слова) и его значения ограничивает умение образовывать абстрактные цели и замыслы, понимать и интерпретировать скрытое смысловое содержание символических форм (метафор, художественных образов, поступков человека и др.). Обобщенно мы обозначили данное нарушение как эмпиризм сознания.

В качестве крайней точки такого сознания Ж. Пиаже вслед за Э. Блейлером считал аутистическое мышление (в терминологии Ж. Пиаже мышление трактуется достаточно широко и может быть понято как синоним сознания [115; 161; 202]), которое, собственно,

и характеризуется аффективной обусловленностью (в противовес детерминированности объективной логикой), подчиненностью принципу удовольствия (в противовес принципу реальности в терминологии З. Фрейда), зависимостью от непосредственных чувственных впечатлений.

В похожей, на наш взгляд, логике применительно к проблеме развития мышления у школьников рассуждал В. В. Давыдов, разделяя эмпирическое и теоретическое мышление [54].

Таким образом, в своих крайних проявлениях эмпиризм сознания выражается в тотальной зависимости сознательной активности субъекта от чувственного опыта и аффекта, характеризуется ее (активности) ситуативностью. Следует заметить, что для ранних периодов развития ребенка (до 6 лет) такая зависимость считается нормальной.

Нарушения изменения значимости элементов опыта (чувственно-смысловая диссоциация переживания). Нарушение изменения значимости элементов опыта порождает две основные проблемы. Первая заключается в нарушении целостности, связности опыта. Она может выражаться, например, в непоследовательности суждений, неспособности человека обнаружить логические противоречия в высказываниях; трудностях обнаружения логических схем для организации запоминаемого материала; несформированности или распаде осмысленного отношения к тем или иным содержаниям своего опыта (мыслям, действиям, чувствам, соматическим состояниям и пр.) – не критичности к ним, их смысловой разноплановости, разорванности; неспособности интегрировать в целостный образ элементы сложной ситуации (например, понять смысл сюжетной картины или социальной ситуации); нарушениях построения замысла на основе смыслового соединения элементов опыта, трудностях учета при этом множества требований и предметных условий.

Вторая проблема, связанная с нарушением рассматриваемой функции, заключается в разрыве чувственного и смыслового компонентов переживания человека. В культурно-исторической психологии переживание трактуется как единство чувственного опыта и его смысла для субъекта. Такое единство рождает у человека чувство причастности к тому, что с ним происходит, идентичности со своим опытом (чувство единства с самим собой, «это мое», «это Я», «это со мной»). Этим можно объяснить роль эпизодической (автобиографической) памяти и нарративов о своей жизни в построении эгоидентичности, переживании собственного Я.

Нарушение данной функции сознания порождает у человека чувство отчужденности, деперсонализации от того, что он делает, и того, что с ним происходит. Это приводит к диссоциации с собственным опытом и самим собой, переживанию неспособности контролировать свою жизнь (экстернальному локусу контроля) и нести ответственность за свои действия, снижению уровня осмысленности жизни и удовлетворенности ею. Следует отметить, что чувственно-смысловая диссоциация переживания и деперсонализация в некоторых случаях могут способствовать адаптации к ситуации (например, при возникновении конфликтов, психотравмирующих событий, боли) и носить временный функциональный характер.

Функции, выделенные на основе типов активности сознания по освоению культурных форм, а также их нарушения выведены логически и представляют собой широкое обобщение известных в медицинской и специальной психологии феноменов аномального развития ребенка и патологии психики у взрослых людей. Типология дисфункций сознания может быть использована в психологической диагностике для обобщения выявляемых нарушений психики индивида и более глубокого понимания общих закономерностей и механизмов их возникновения. Следствием этого может стать более четкое определение целей психологической коррекции и разработка коррекционных программ с учетом закономерностей развития и работы сознания.

Еще одним важным следствием предложенного описания функций сознания и их нарушений нам видится обнаружение внутренней логики связей между отдельными проявлениями аномалий функционирования психики и между нарушениями деятельности и нарушениями сознания.

1.5. РАЗВИТИЕ ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКОГО ОПОСРЕДСТВОВАНИЯ У РЕБЕНКА

Проблема социализации и культурного развития ребенка напрямую связана с проблемой знакового опосредствования. Л. С. Выготский пишет: «Знак первоначально выступает в поведении ребенка как средство социальной связи, как функция интерпсихическая; становясь затем средством овладения собственным поведением, он лишь переносит социальное отношение к субъекту внутрь личности. Самый важный и основной из генетических законов, к которому приводит нас исследование высших психических функций, гласит,

что всякая символическая деятельность ребенка была некогда социальной формой сотрудничества и сохраняет на всем пути развития до самых высших его точек социальный способ функционирования. История высших психических функций раскрывается здесь как история превращения средств социального поведения в средства индивидуально-психологической организации» [47, с. 32]. В этом отношении возникает необходимость определить специфику сотрудничества, благодаря которому формируются высшие психические функции. Г. А. Цукерман подчеркивает мысль Л. С. Выготского: «Не всякое взаимодействие, в которое включен ребенок, автоматически создает интерпсихическую форму высшей психической функции. Это возможно лишь там, где намерения ребенка и взрослого пересекаются в теле знака, символа или орудия» [171, с. 63]. Таким образом подчеркивается необходимость знаковой медиации человеческих взаимоотношений и сотрудничества.

С другой стороны, Г. Дэниелс, анализируя развивающую роль сотрудничества взрослого с ребенком с позиций культурно-исторической психологии, обращает внимание на то, что сами культурные орудия (знаки) создаются людьми в социальном взаимодействии [190]. При этом важны не сами по себе знаки, а содержащееся в них значение или смысл. Последние как раз и вырабатываются в процессе сотрудничества людей, в котором культурные формы (знаки и символы в широком понимании) наделяются разделяемым между его участниками идеальным содержанием и создается единое (разделяемое) пространство значений и смыслов. Этот процесс предполагает способность человека соотносить свою и чужую позиции, свой и чужой голос (по М. М. Бахтину), осуществляя диалог между ними. Значение (смысл) в этом контексте можно рассматривать как продукт диалогического взаимодействия субъектов.

Соединение культурной формы со значением (или наделение ее значением) отражает важный процесс превращения внешних культурных форм (знаков, научных терминов, символов, моделей, кодов и др.) во внутренние психологические орудия. Культурные формы превращаются в средства организации психологического опыта, психологических функций и поведения, качественно изменяя их и предоставляя человеку принципиально новые возможности. Человек приобретает способность действовать целенаправленно, контролировать произвольно свои функции и поведение, рефлексировать и обобщать свой опыт, использовать выработанные человечеством способы решения разнообразных задач и др.

Каким образом происходит овладение ребенком различными культурными формами в ходе онтогенетического развития? Иначе этот вопрос можно представить как вопрос о развитии знаково-символической функции. Рассмотрим исследования, затрагивающие эту проблему.

1.5.1. Развитие знаково-символического опосредствования в раннем и младшем дошкольном детстве

Зарождение знаково-символической функции практически всеми учеными-психологами относится к периоду раннего детства. Исследователи также единогласны в том, что изначальная сущность данной функции связана с использованием заместителей. Однако, поскольку в различных эмпирических исследованиях детям предлагался различный материал и различные формы замещения, имеются специфика и нюансы в интерпретации полученных данных, а также расхождения в конкретных сроках возникновения функции замещения.

Так, исследования, выполненные в русле культурно-исторической психологии и деятельностного подхода А. Н. Леонтьева, связывают становление знаково-символической функции с развитием предметных действий [138; 141; 179]. Во-первых, овладение предметными действиями сопровождается их переносом с одних условий или предметов на другие (например, ребенок может кормить ложкой плюшевого медвежонка или собаку), а следовательно, обеспечивает развитие обобщений, составляющих, по Л. С. Выготскому, суть значений. Во-вторых, благодаря предметным действиям происходит перенос схемы действия на предмет-заместитель, т. е. одно и то же действие ребенок может совершать как с реальным предметом, так и с его заместителем (кормит ложкой или совочком). В-третьих, через предметные действия ребенок осваивает значение (назначение) вещей, что рождает осмысленное отношение к предметной действительности. Следует заметить, что осмысленное отношение проявляется в этом возрасте (после двух лет) и в изобразительной деятельности ребенка, который начинает воссоздавать предметные изображения (например, головоногов).

Кроме того, существенным является момент изначально совместного характера предметной деятельности, на котором особо заостряет внимание Д. Б. Эльконин. Так, использование одних предметов в качестве заместителей других сначала происходит только после того, как их назовет взрослый, и лишь затем после самостоятельного вы-

полнения предметного действия (например, ребенок сможет назвать кубик мочалкой после того, как выполнит с ним соответствующие действия). Д. Б. Эльконин отмечает, что процесс овладения предметным действием связан с построением самим ребенком образца этого действия, тождественного тому образцу, носителем которого выступает взрослый. Освоение предметного действия имеет смысл тех отношений, в которые ребенок вступает со взрослым. Процесс формирования образа действия есть одновременно процесс отождествления ребенка со взрослым.

Таким образом, в качестве исходного средства, выполняющего знаково-символическую функцию, выступает предмет-заместитель, использование которого в сотрудничестве со взрослым начинается на втором году жизни. При этом главным условием такого использования является некоторое внешнее сходство заместителя и обозначаемого, достаточное, чтобы выполнить с ним соответствующее действие.

Рождение и развитие знаково-символической функции связывает, хотя и в иной объяснительной логике, с предметно-практическими действиями (сенсомоторными операциями) и Ж. Пиаже, а также опирающиеся на его работы необихевиористы [181; 202]. Ключевой здесь является идея Ж. Пиаже о том, что образы и мыслительные операции есть интериоризированные внешние действия. Образ же является, по сути, образом-символом, который отображает интериоризированную имитацию совершенного действия или события. Утверждается, что действие (а не только образ) может отражать объект или событие, т. е. выполнять сигнификативную функцию. Соответственно, делается вывод о том, что свернутое интериоризированное действие является символом, обозначающим объект или событие.

Значение, согласно Ж. Пиаже, есть связь образа-знака (символа) со схемой объекта или события. Следовательно, именно образ-знак (символ) является онтогенетически первичным по отношению к слову-знаку. Различение знака и обозначаемого является сутью процесса символической репрезентации.

В основном в англоязычной литературе появление знаково-символической функции соотносится с третьим годом жизни ребенка. М. Б. Макмуллен и К. А. Дарлинг изучали функцию символического замещения у детей в возрасте 30–36 месяцев ($N = 36$) [200]. В эксперименте использовались задачи на поиск и возвращение предметов с помощью наглядных пространственных моделей, тождественных по своей конструкции реальным объектам (авторы статьи использовали

большого и маленького плюшевых медведей, в кармашках фартука которых прятались различные предметы, и большую и маленькую фанерные доски с четырьмя синими дверями, за которыми скрывались персонажи «Улицы Сезам»; по уменьшенной модели требовалось определить, за какой дверью на замещаемом объекте скрывается соответствующий предмет или персонаж). Были выявлены разные стратегии решения задач: младшие дети (30–35 мес.) использовали сенсомоторную стратегию проб и ошибок, в то время как старшие (33–36 мес.) – символическую стратегию, что можно рассматривать как начало становления символической функции. В результате старшими детьми проблема решалась в уме, а не вовне.

Дж. С. Делоче изучала символическую функцию у детей двух с половиной лет на основе понимания ими двух типов символических стимулов – моделей уменьшенного размера (*scale model*, игрушечные модели) и картинок [191]. Использовались аналогичные задачи на поиск и возвращение предметов (например, игрушечный предмет прятался в игрушечном домике, а дети должны были его найти в настоящей комнате). Выяснилось, что дети лучше устанавливали связь между картинками и реальными предметами, нежели между игрушечными моделями и более крупным реальным пространством. Автор объясняет это в терминах двойной ориентации: во втором случае ребенок должен думать о модели как об объекте и как символе одновременно. В отличие от реалистичных моделей, картинка не воспринимается как реальный объект. Кроме того, использование картинок как символов способствует лучшему пониманию реалистичных моделей.

Лонгитюдное исследование ($N = 16$, дети от 28 до 42 мес.) Т. Каллаган и М. Рэнкин посвящено изучению влияния социального скаффолдинга на появление использования графических символов [186]. Авторы придерживаются позиции культурно-исторической психологии о том, что культура содержит способы, обеспечивающие освоение символических систем в раннем детстве. Следовательно, помощь взрослого, в данном случае состоящая в том, что экспериментатор рисовал предметы и подчеркивал связь между картинкой и обозначаемым (в течение 16 недель), может повлиять на умение ребенка использовать графические символы. Если в отношении овладения языком скаффолдинг укоренен в культуре, то в отношении освоения графических символов этого сказать нельзя. Было доказано, что помощь эффективна с 3-летнего возраста и способствует овладению графическими символами.

Т. Каллаган и М. Рэнкин обращают внимание на то, что овладение языком и графическими символами — не одно и то же. В одном из их исследований исключалась возможность использования слов для узнавания и выбора одной из двух картинок детьми двух с половиной и трех лет (например, собака против собаки — сенбернар и немецкий шепард, или выбор из объектов, для которых у ребенка нет названий). До трех лет дети очень плохо справлялись с заданиями (хотя легко решали задачи, в которых требовалось выбрать легко вербализуемые объекты (кот — тигр). Следовательно, до трех лет дети опосредствуют свои «символические» ответы по выбору картинок языком и не готовы к использованию символов-картинок, что совпадает со спонтанным порождением графических символов в первых детских рисунках. Отмечается, что графический символизм поздно формируется по сравнению с языковым или предметным, хотя и имеет отношение к языку.

Развитие способности использования графических символов в дошкольном возрасте следует соотнести не только с освоением их предметного содержания, но и построением пространственных схем, отражающих пространственные отношения отображаемых объектов или даже их временную последовательность (последняя чаще осваивается в начале школьного детства).

Особое значение в культурно-исторической традиции всегда придавалось использованию такой культурной формы, как слово. В экспериментах Л. С. Славиной было показано, что до трех лет ребенок не может преодолеть связанность конкретной ситуацией даже в словах. Так, в экспериментальной ситуации ребенок без труда повторяет фразы «курица идет», «ко-ко идет», «собака бежит», но сказать «Таня бежит», когда Таня перед ребенком сидит на стуле, он не может. Слово в сознании ребенка еще не отделено от обозначаемого предмета и, соответственно, не может использоваться им произвольно. Произвольное употребление слов и предметов-заместителей становится доступным лишь в дошкольном детстве.

В обзорном исследовании Л. МакКун-Николич по проблеме развития детской игры выстраивается ее тесная связь с развитием символической функции [198]. В соответствии с характером символизации автор выделяет пять стадий развития игры у детей 8–30 месяцев:

1) досимволическая стадия (12–13 мес.) — дети отображают с помощью жестов функционирование реальных объектов (знает, что из чашки можно пить, может воспроизвести этот жест и без жидкости, понимание значения этого действия);

2) аутосимволическая стадия (14–16 мес.) – дети воспроизводят свою повседневную деятельность (по собственной инициативе переносят действия с предметами на другие похожие объекты (пьет из игрушечной баночки); в игре воспроизводятся лишь собственные повседневные действия ребенка – питание, сон и др.);

3) децентрированная символическая игра (18–19 мес.) – игровые действия децентрируются, что позволяет детям воспроизводить деятельность других людей и накладывать игровые схемы на кукол или других участников игры (расширяется репертуар игровых действий – звонки по телефону, уборка, чтение; но используется лишь одна символическая схема (например, куклу только укладывает спать или только поит));

4) комбинаторная символическая игра (22–24 мес.) – используется несколько игровых схем (поит и укладывает спать куклу);

5) внутренне управляемая символическая игра (20–36 мес.) – замысел игры опережает его реализацию; использование предметов-заместителей для обозначения отсутствующего объекта (палочка – конь).

Л. МакКун-Николич считает второй год жизни принципиальным поворотом в развитии игры и символической функции. На начальных стадиях развития игры она ситуативно обусловлена, на поздней стадии (двухлетние дети) используются вербальные и невербальные знаки, что позволяет мысленным конструкциям предшествовать действию и делает игру менее зависимой от доступных объектов и ситуации. Развитие символической игры и речи рассматривается как аспект символической функции. Кроме того, начальная стадия развития символической функции соотносится с концом первого – началом второго года жизни и проявляется в использовании жестов и внешних действий, отображающих реальные объекты и их использование. Полноценное развитие символической игры и символической функции (игра по замыслу, произвольное замещение отсутствующих предметов) происходит на третьем году жизни.

Необходимо также обратить внимание на то, что многие авторы (Л. С. Выготский, Н. Смит и др.) связывают развитие знаково-символической функции в раннем и дошкольном детстве с развитием аффективно-смысловой сферы и социальными (в частности, материнско-детскими) отношениями [40; 203].

Таким образом, если обобщить проанализированные данные, можно представить следующую примерную онтогенетическую последовательность овладения ребенком знаково-символическими форма-

ми в функции замещения в периоды раннего и младшего дошкольного детства:

- 1) жесты (конец первого года);
- 2) предметы-заместители и предметные действия (начало второго года);
- 3) слова (начало третьего года);
- 4) пространственные реалистичные изображения и модели (конец третьего года);
- 5) графические символы (три — четыре года).

1.5.2. Развитие знаково-символического опосредствования в старшем дошкольном и школьном детстве

Обзор как отечественных, так и зарубежных эмпирических исследований по проблеме символизации в дошкольном детстве подводит к выводу, что большинство авторов отмечают связь развития знаково-символической функции с тремя основными видами деятельности — изобразительной, игровой и речью. Развитие всех трех видов активности взаимосвязано. Каждый из них соотносится с определенными формами знаков-символов: речь — с языком (словом), изобразительная деятельность — с графическими символами, игра — с использованием предметов-заместителей.

В школьном возрасте виды знаков-символов, которыми учится пользоваться ребенок, становятся более разнообразными, сложными и комбинированными: понятия (знаки), поступки, предметные действия, метафоры, художественные образы, пространственные (квазипространственные) схемы, модели, символы в узком понимании, семантические коды (оценки) и др. В старших возрастах развивается символический синкретизм, понимаемый как недифференцированное единство знаково-символических форм.

Развитие знаково-символической функции в старшем дошкольном и младшем школьном возрастах сопряжено с отделением знака от его значения. Напротив, их склеенность благодаря экспериментам Н. Г. Морозовой и Л. С. Выготского получила метафорическое название «феномен стекла», так как знак остается будто прозрачным, невидимым для сознания ребенка [43; 101]. «Феномен стекла» проявляется в неспособности ребенка произвольно поменять название предмета, сохраняя его значение (например, корову не может назвать кошкой). Способность отделить слово от его значения является необходимым условием для овладения письменной речью, которая рассматривается как вторичная по отношению к устной и правила построения которой

во многом не зависят от ее предметного содержания. Преодоление данного феномена, как правило, наблюдается после 6–7 лет и связано с развитием рефлексии речи.

Среднее детство сопровождается преодолением «феномена стекла» (например, ребенок учится различать цифру и число, слово и его значение), а также освоением такой знаково-символической деятельности, как моделирование. Модель служит наглядным отображением структуры и существенных характеристик отображаемого предмета, избавляется от признаков случайных, несущественных. Благодаря этому она решает задачу связывания конкретных чувственных образов и абстрактных понятий в сознании ребенка, выступает культурной формой, обеспечивающей переход от эмпирических житейских представлений о реальности к научно-понятийному мышлению. Использование моделей как средства познания способствует развитию обобщений и освоению абстрактных теоретических знаний, накопленных человечеством. Ребенок овладевает моделированием не естественным путем, а в процессе специально организованного развивающего обучения. Н. Г. Салмина пишет: «Символическая функция, знаково-символическая деятельность не формируется в качестве побочного продукта при усвоении предметных знаний... символическое развитие требует организации специальной деятельности по решению задач на соотношение плана содержания и плана выражения, на анализ содержательной формы» [140, с. 77].

Вершиной развития знаково-символической функции принято считать использование абстрактных и обобщенных научных понятий, благодаря которым преодолевается зависимость сознания от конкретных чувственных впечатлений. Оно достигается лишь в старшем подростковом возрасте.

Таким образом, в психологии сложилась определенная традиция понимания знаково-символических форм как материальных средств, во-первых, замещающих предметы действительности; во-вторых, используемых произвольно; в-третьих, изначально включенных в сотрудничество со взрослым, который оказывает нужную помощь в овладении ими (скаффолдинг); в-четвертых, развивающихся по линии от обозначения чувственно-конкретного содержания к обобщенно-абстрактному. Такое положение привело к недооценке форм сознания, опирающихся на конкретно-чувственные формы (работа воображения, наглядно-образного мышления, повествовательная репрезентация опыта и др.), а также к трудностям выявления отличий знака от таких форм культуры, как символы, метафоры, художественные образы, ритуалы, мифы и других, основанных на использова-

нии конкретно-чувственного опыта, содержание которого не может быть произвольно отделено от идеального содержания таких форм. Помимо этого, данная логика понимания онтогенеза знаково-символической функции, очевидно, обслуживает овладение предметным содержанием культуры и совершенствует техническое оснащение деятельности человека, обеспечивая решение по преимуществу прагматически-познавательных задач. Однако она малоэффективна для освоения ценностно-смыслового содержания культуры и решения задач, связанных с установлением и поддержанием связей и отношений с другими людьми, с определением того, зачем и ради кого следует что-либо делать. Все это сталкивает нас с необходимостью раскрытия и эмпирического исследования альтернативной логики понимания развития знаково-символической функции, делающей акцент на осознании субъект-субъектной реальности.

Отчасти мы постарались восполнить этот пробел в своих исследованиях развития символической функции сознания у школьников с задержкой психического развития (трудностями в обучении) [118; 120; 123]. В них было обнаружено, что символы выполняют функцию опосредствования субъект-субъектных отношений и взаимодействия, обеспечивая выражение и осознание субъектной реальности Другого. При нормальном развитии дифференциация внешней формы и смыслового содержания символов происходит постепенно на протяжении младшего школьного, подросткового и юношеского возрастов. Овладение способами осознания содержания символа завершается лишь в юности. Это качественно меняет и характер взаимодействия со сверстниками, обеспечивая умение понимать и учитывать смысловую позицию партнера, выстраивать с ним диалогическое взаимодействие. У школьников с задержкой психического развития преобладает фиксация сознания на внешней стороне символа и связанное с этим объектное отношение к другому человеку и неспособность к продуктивному сотрудничеству.

1.6. ТИПОЛОГИЯ ОПОСРЕДСТВОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОЗНАНИЯ

Развитие сознания человека в культурно-исторической психологии напрямую связывается с овладением культурными формами (знаками, символами и др.) как психологическими орудиями. Этот процесс составляет сущность социализации индивида, поскольку обеспечивает присвоение культурно-исторического опыта. В связи с этим проблема

развития опосредствования приобретает особую остроту в контексте создания разнообразных развивающих (образовательных, коррекционных) психолого-педагогических практик.

Создание таких практик предполагает раскрытие внутренней стороны освоения и функционирования культурных форм в сознании индивида. В. П. Зинченко и Е. Б. Моргунов пишут: «В формах культуры выражена предметная, итоговая сторона общественных способностей, определяющих реальную деятельность людей; деятельность, как известно, угасает в своем предмете. Поэтому психологам необходимо вновь восстанавливать содержание деятельностного начала культуры как объекта присвоения, с которым и должна быть внутренне связана логика развития сознания индивида» [70, с. 176].

Разнообразие форм культуры (знаки, символы, мифы, слова, модели и пр.) создает проблему их типологии в соответствии со спецификой функций в развитии и работе сознания. Это же обстоятельство позволяет представить сознание как сложно организованный функциональный орган, решающий одновременно множество задач, на что неоднократно указывал В. П. Зинченко.

Сложность функциональной организации сознания подвигла В. П. Зинченко развить представления Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева о его структуре. Он подчеркивал, что модель структуры сознания призвана в сжатом виде отобразить его собственное содержание и функционирование: «Из структуры должны быть выводимы важнейшие функции и свойства сознания» [70, с. 188]. Если следовать этому посылу, перед нами стоит задача связать его функции и структуру.

Решение указанной задачи позволит избежать редукции сознания к его отдельным функциям (что неоднократно делалось в психологии), поскольку структура сознания призвана смоделировать его функционирование в целом. Кроме того, структурная модель сознания поможет понять системные взаимоотношения между отдельными его компонентами.

Для установления функционально-структурных связей необходимо на основе представлений о структуре сознания разработать типологию культурных форм. Определив в такой логике типы культурных форм и соответствующие им функции (задачи), мы можем создать целостную картину работы и развития сознания индивида, а также более дифференцированно подойти к практикам работы с ним.

Как мы уже отмечали в пункте, посвященном проблеме структуры сознания, наиболее уместной и полно разработанной для пони-

мания культурного развития человека, закономерностей опосредствования и функций сознания является его структура, описанная в трудах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева и В. П. Зинченко. В ней выделяются три слоя сознания: бытийный, рефлексивный и духовный – и шесть компонентов (по два на каждый слой): чувственная ткань образа и биодинамическая ткань, значение и смысл, Я и другое Я (Ты). Чувственная ткань, смысл и Я относятся к субъективным, т. е. доступным только самому субъекту, составляющим сознания, а биодинамическая ткань, значение и другое Я (Ты) – к объективным, т. е. доступным другим людям. Для наглядности структура сознания представлена в виде табл. 1.

Таблица 1

Структура сознания (по В. П. Зинченко)

Слой сознания	Компоненты сознания	
	Субъективные	Объективные
Духовный	Я	Другое Я (Ты)
Рефлексивный	Смыслы	Значения
Бытийный	Чувственная ткань	Биодинамическая ткань

Несмотря на то что традиционно функции культурных форм связываются с произвольной регуляцией, фиксацией человеческого опыта, обобщением и коммуникацией, на наш взгляд, следует выделить и функцию по «внутреннему обслуживанию» развития и работы сознания. Это функция построения системных связей между компонентами сознания, медиации их взаимодействия и взаимных переходов. Следовательно, можно предположить, что важнейшей характеристикой развития сознания, с точки зрения культурно-исторической психологии, является построение внутренних системных связей между образующими его компонентами благодаря их опосредствованию различными культурными формами.

Разработка идеи опосредствования в данном контексте требует дифференциации культурных форм в соответствии с типами связей, которые они обслуживают, а также логикой онтогенетического развития сознания. Практическая польза дифференциации культурных форм по указанному критерию видится в возможности ее применения для создания целостной концепции развивающих практик, способ-

ствующим социализации и психическому развитию ребенка. Кроме того, эта идея может оказаться полезной для понимания психологических закономерностей и механизмов нарушений развития (распада) сознания, которые остаются почти не изученными и подменяются клиническими описаниями его измененных состояний.

Таким образом, в качестве основания для построения типологии культурных форм мы полагаем выполняемые ими функции, которые можно разделить на два типа. Первый – это функции построения и регуляции осмысленной (сознательной) активности субъекта, т. е. медиации взаимодействия с субъектной и объектной реальностью: сотрудничества с другими субъектами (общения, отношений) и преобразования предметной действительности (построения деятельности). По этому критерию культурные формы следует разделить на символы и знаки. Первые опосредуют осознание субъектной реальности и субъект-субъектных отношений, вторые – предметной действительности и предметной деятельности¹.

Второй тип функций – функции построения системных связей между компонентами сознания. Благодаря им обнаруживается искусственное влияние (за счет обучения, воспитания, коррекционной работы и др.) культурных форм на развитие сознания. В этом отношении наша гипотеза состоит в том, что для построения определенного типа связи между соответствующими компонентами сознания применяется специфический тип знаково-символических средств. При этом для построения одних (объективно значимых) связей используются преимущественно разновидности знаковых форм, для создания других (субъективно значимых, имеющих смысл) – разновидности символических форм.

Структура сознания, связи между его компонентами и локализация знаково-символических форм представлены на схеме (рис. 2). Связи, радиально расходящиеся от значений (значения – биодинамическая ткань, значения – чувственная ткань, значения – Я и т. д.), репрезентируются по преимуществу знаковыми формами, а радиально расходящиеся от смыслов (смысл – биодинамическая ткань, смысл – чувственная ткань, смысл – Я и т. д.) – символическими. Исключение составляет связь «смысл – значение», одновременно относящаяся и к знаковым, и к символическим формам.

¹ Более подробное обоснование разграничения символов и знаков представлено в других наших работах [123; 124].

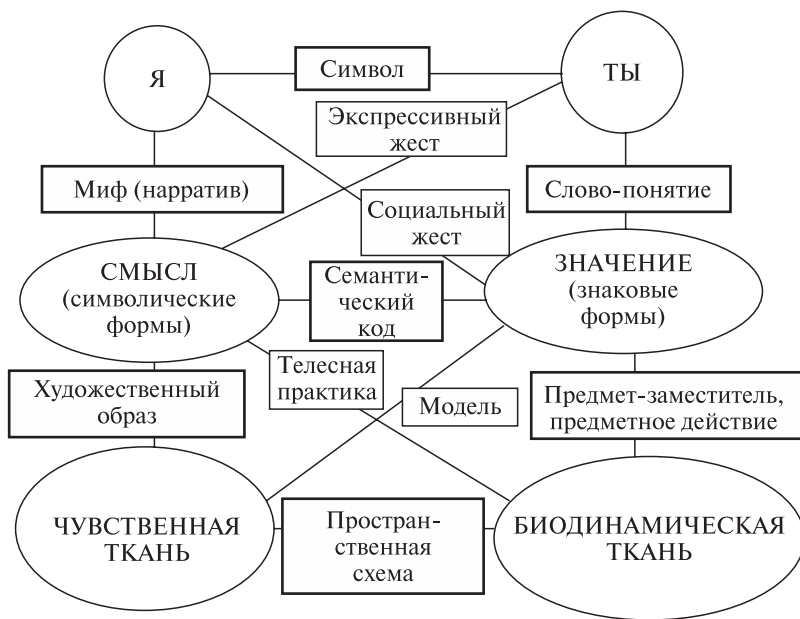


Рис. 2. Культурные формы в структуре сознания

Таким образом, применение функции построения системных связей позволяет более четко дифференцировать культурные формы и определить их роль в развитии сознания. Рассмотрим более детально типологию культурных форм в соответствии с указанными критериями.

Знаковые формы. Знаковые формы располагаются вокруг такого компонента, как значение, и обращают человека преимущественно к объективным образующим сознания — биодинамической ткани, значению и другому Я (Ты).

Пожалуй, самой простой и онтогенетически ранней формой знака (это подтверждают многочисленные исследования) являются *предметное действие* и *предмет-заместитель*. Предметное действие или движение, подчиненное логике использования предмета, позволяет отобразить его в сознании ребенка, указывая на него и воспроизводя некоторые его свойства даже при отсутствии прямого контакта с ним. Например, как описывает Дж. Брунер, уже в младенчестве ребенок, воспроизводя хватательное движение, которое он совершал с предметом, воссоздает его образ в сознании, даже когда сам предмет отсут-

ствует [22]. По мнению Д. П. Озбея, сенсомоторные акты в теории Ж. Пиаже являются знаками объектов, на которые они направлены, поскольку в них содержится информация об этих объектах [181]. А. Н. Леонтьев понимал предметные действия как прототип словесных значений [83]. Так же и предметы-заместители (палочка — ложка, платочек — одеяло), которые ребенок начинает использовать на втором году жизни, выполняют функцию знака, поскольку указывают на другой, подобный им, предмет. Важно, что посредством предметных действий (движений) и предметов-заместителей ребенок вычленяет функции и назначение (значение) замещаемых предметов, что является важным шагом в его социализации.

Второй знаковой формой, освоение которой начинается в раннем детстве, является *пространственная схема*. В литературе она может встречаться под названиями графического символа (просто символа) или модели. Важно, что это пространственный объект, имеющий внешнее сходство с замещаемым объектом. Например, ребенок может сложить ладошки треугольником, показывая домик. В качестве пространственной схемы может выступать и нарисованное изображение объекта или его фотография. Нарисованные изображения (графические символы) осваиваются лишь к 3—4 годам в связи с тем, что ребенок долгое время воспринимает их как самодостаточные объекты, а не как знаки, замещающие другие объекты. Более сложными версиями пространственных схем, осваиваемых, как правило, в младшем школьном возрасте, являются квазипространственные объекты (часы, календарь, план-схема и др.). Основной функцией пространственных схем является преобразование движений и действий в пространств образцов и их обратный переход. При этом осуществляется взаимодействие чувственной ткани сознания с его биодинамической тканью.

Применительно к практике работы с детьми в периоды раннего и дошкольного детства включение предметов-заместителей, предметных действий (движений) и пространственных схем глубоко и обстоятельно разработано в трудах А. В. Запорожца, Л. А. Венгера, посвященных сенсорному воспитанию и развитию наглядно-образного мышления, в подходе *tools of the mind* (Е. Бодрова, Д. Леони), а также в детской нейропсихологии [8; 30; 184].

Следующей культурной формой, опосредующей взаимодействие значений и Ты (Другого), является *слово-понятие*, которое позволяет обобщенно представить человеческий опыт в его существенных характеристиках и обмениваться им с другими людьми. Слово приобщает нас к общечеловеческому (т. е. общему для разных людей) опы-

ту, вписывает наше сознание в культурный и социальный контекст. Именно эта культурная форма и онтогенез овладения ею наиболее хорошо изучены в психологии. Достаточно вспомнить крупнейших исследователей в этой области, таких как Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, Дж. Брунер, Ж. Пиаже, В. В. Давыдов. Конечной целью овладения словом-понятием является освоение его обобщенного и рефлекслируемого культурного значения, фиксирующего существенные в каком-либо отношении свойства, признаки познаваемого объекта. Однако важна не только познавательная функция слова, но и то, что оно становится точкой пересечения или даже совпадения сознаний разных людей, содержит «разделяемое» поле значений.

К знаковым формам следует отнести и *модель*. Она в определенном смысле занимает промежуточное положение между словом-понятием и пространственной схемой, поскольку, с одной стороны, является наглядно представленным объектом, отображающим что-либо в пространственно-временном континууме, а с другой стороны, отражает лишь существенные для решения определенной задачи свойства объекта, отбрасывая несущественные. Примерами моделей могут служить набор цветных прямоугольников, выложенных в определенной последовательности и отображающих морфологическую структуру слова. Это может быть схематическое отображение условий текстовой математической задачи посредством стрелок, точек, диаграмм и т. п. Как правило, моделированием как видом знаково-символической деятельности дети начинают овладевать в младшем школьном возрасте. Исследования моделирования и возможности применения моделей в учебной деятельности школьников активно представлены в рамках теории развивающего обучения Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова.

Последней из представленных в нашей типологии знаковых форм, связывающей значение с собственным Я, точнее, с его социальными ролью и статусом, является *социальный жест*. Его мы относим к знаковым формам в силу достаточно определенного и однозначного понимания его содержания многими людьми, в отличие от полисемантической и уникальности, доступности лишь определенному кругу лиц смысла символа. Кроме того, он безличен, не персонифицирован, обращен не к конкретным лицам, а к образованной по формальным признакам группе. Если, к примеру, мужчина надевает костюм и галстук, он демонстрирует свое социальное положение и принадлежность к формальной группе (депутат, руководитель и т. п.), а не адресует личное послание одному или нескольким конкретным людям (в последнем случае одежда превращается в символическое послание, как,

например, платье из сверкающей серебряной парчи и большой платок из пунцового шифона главной героини Джулии Лэмберт в одной из последних сцен романа С. Моэма «Театр»). Социальный жест позволяет продемонстрировать окружающим свое положение и статус по отношению к другим людям, например роль победителя или жертвы, интеллектуала или простого парня, воспитанной леди или распущенной женщины и т. п. Мы трактуем такой жест в духе Р. Барта, который акцентирует наше внимание на его нарочитости, намеренном усилении субъектом черт демонстрируемого поведения, позы, формы высказывания, одежды, их избыточности по отношению к ситуации и практическому смыслу [10]. Р. Барт анализирует жесты, проявляющиеся в различных социальных и культурных ситуациях: на состязании по кетчу, в рекламе, прессе, в поведении политических и культурных деятелей и пр. Социальным жестом может быть что угодно: слово, действие, предмет. Важен способ и контекст употребления жеста как коммуникативного сообщения. В одном из примеров Р. Барт приводит образ работающего во время летнего отпуска писателя как выражение (жест) его особого престижного статуса, возвышающего его «над прозаичным социальным положением, которое обусловлено нашей, увы, слишком материалистической эпохой», представителя «лучшего ума» общества [10, с. 85]. Впрочем, Р. Барт связывает использование такого рода жестов-знаков с развитием современной мифологии, всегда имеющей некоторый скрытый смысл и подтекст, что позволяет отнести ее к разряду символов. В его интерпретации знаки (слова, жесты) служат исходными элементами для построения формы мифа.

Символические формы. Как уже отмечалось, различные типы символических форм располагаются вокруг такого компонента, как смысл, и в отличие от знаковых форм обращают человека преимущественно к субъективным образующим сознания.

Одной из наиболее доступных и рано овладеваемых форм следует считать *телесную практику*. Под ней мы понимаем любые культурные способы (движения и действия) удовлетворения потребностей и выражения смыслов человека. Эти способы определяют то, как мы питаемся, согреваемся, моемся, перемещаемся в пространстве, взаимодействуем и общаемся с другими людьми. Важно не содержание этих способов и значение используемых знаков, а способ их употребления (например, как говорить, какие звуки, в какой последовательности и с какой интонацией произносить) и потребности (смыслы), стоящие за коммуникативными актами.

К телесным практикам следует отнести инструментальные жесты как один из способов невербальной коммуникации. Их исходную форму понимают как неудавшееся предметное действие (движение) ребенка, которое взрослый «прочитывает» как запрос на определенную помощь (например, неудавшаяся попытка дотянуться до предмета превращается в указательный жест). Ребенок начинает овладевать ими примерно в конце первого года жизни. Инструментальные жесты подобны предметным действиям, но в отличие от последних служат не средством предметного замещения, а формой коммуникации с другим.

Некоторые авторы усматривают в таких жестах коммуникативные намерения ребенка, а сами жесты рассматривают как полисемантические [192]. Например, жест давания (ребенок протягивает какой-либо предмет взрослому) может иметь различный смысл (и предложение поиграть, и просьбу помочь сложить кубики, и протестную реакцию, и просьбу назвать предмет и др.). Для нас важен не только полисемантизм такого жеста, но и то, что его следует понимать как форму связи с Другим, как открытую форму, в которой может быть отражено не только намерение ребенка, но и намерение взрослого (другого ребенка). Такой же смысл приобретают потребность и умение ребенка направить взгляд на тот же предмет, что и взрослый, проявляющиеся в так называемом феномене сонаправленного социального внимания.

Телесные практики, как правило, связаны с использованием культурных средств (столовых приборов, одежды, инструментов и т. п.). Их ключевой особенностью является то, что ребенку приходится овладевать собственными движениями, подчиняя их заданному культурному образцу и используемым средствам. Овладение телесными практиками в различных видах помощи детям следует соотносить с формированием навыков самообслуживания. Однако в действительности это более широкая задача, включающая в себя и овладение разнообразными движениями — локомоциями, артикуляцией, движениями глаз и др.

Несмотря на внешнюю определенность различных телесных практик, в них скрыто богатое смысловое содержание, что и позволяет им со временем превратиться в социальные жесты или символические акты. Например, определенные способы питания становятся жестом, выражающим принадлежность к определенному классу, социальной группе, или превращаются в семейный ритуал, символически выражающий и поддерживающий связь между родственниками.

Второй символической формой является *художественный образ*, соединяющий чувственную ткань сознания с его смысловым компо-

нентом. Художественный образ, будучи чувственно представленным, подобен пространственной схеме и модели. Однако принципиально отличается от них акцентом на субъективно значимых и переживаемых элементах, обладающих в связи с этим качествами экспрессивности и уникальности. Если модели и пространственные схемы стремятся передать объективно важные и общие свойства, аспекты действительности, абстрагируясь от всего индивидуального и «случайного», то художественный образ, напротив, нуждается в экспрессивности, наглядной живой чувственности, чтобы подчеркнуть индивидуальность и уникальность образа и остранить (термин В. Б. Шкловского), отрешить зрителя (читателя, слушателя) от повседневной реальности, обратить его сознание к реальности внутренней, смысловой, субъективной.

Г. Г. Шпет рассматривает искусство как особый вид знания, высвечивающий ценностно-смысловую реальность человека в форме чувственно-эмоционального переживания [174]. Ученый, как и Л. С. Выготский, подчеркивает уникальность художественного образа, который в отличие от знака не включается в действительные связи вещей, а напротив, отрешается от этих связей, выводя наше сознание за рамки обыденной реальности. Поэтому важной задачей обращения к художественной форме является ее «развеществление», изоляция от ее предметного содержания и прямого значения образа, чтобы выявить его скрытое, смысловое содержание. По мнению А. Ф. Лосева, искусство (а следовательно, и художественные образы) аллегорично, иносказательно по отношению к жизни, метафорично, «...ибо актер изображает на сцене то, чем он на самом деле не является» [91, с. 429]. При обращении к художественному образу важно понять, что он на самом деле не про то, что буквально изображает или озвучивает (например, образы животных и растений в сказке или басне говорят не о них, а о каких-то переживаниях, отношениях, типах людей). Для этого, в свою очередь, необходимо активно отнестись к художественному образу, осуществить работу эстетического переживания. Однако на самых простых и онтогенетически ранних уровнях овладения художественной формой на первый план выходит лишь ее эмоциональная выразительность. Она задает культурный способ объективации эмоциональных состояний и стоящих за ними смыслов в экспрессивных движениях, звуках, изображениях. Данная особенность позволяет думать, что онтогенетически наиболее ранней разновидностью, может быть, прототипом художественной формы является *экспрессивный жест*, особенность которого – использование в личном общении с другим субъектом для выражения собственных переживаний.

Непосредственная, прямая обращенность экспрессивного жеста к Другому в ситуации общения позволяет отнести его к особой разновидности символических форм. Кроме того, экспрессивный жест неразрывно слит с тем состоянием и отношением человека, которые в нем выражаются. Он является их плотью, материальной стороной. Художественный образ в этом плане отдален от своего внутреннего содержания, лишь намекает на него.

По своей функции художественный образ имеет сходство с *семантическим кодом*, обладающим, однако, более сухой, без специфики и сочности чувственной наполненности художественной формой, а также передающим в общепринятой форме оценочное отношение к чему-либо. Семантический код является простейшей знаково-символической формой, с одной стороны, выражающей эмоционально-оценочное, смысловое отношение человека к чему-либо или кому-либо, а с другой — объективизирующей общее значение оцениваемого объекта для субъекта. В связи с этим его трудно отнести либо к чисто символическим, либо к чисто знаковым формам. В своей «символичности» он наиболее близок к инструментальным и экспрессивным жестам, в своей «знаковости» — к словам и социальным жестам. Семантические коды могут быть представлены с помощью слов («хорошо», «плохо», «легко», «тяжело», «круто», «отпад», «отстой» и т. п.), цвета, геометрических форм, звуков, а также различного рода оценочных шкал, широко применяемых в психологических тестах и др. Данная форма особенно активно изучалась в психосемантике и психологии субъективной семантики.

Миф (нарратив) имеет особое значение для конструирования идентичности, Я человека. Следует выделить несколько существенных характеристик и специфических особенностей мифа (нарратива).

Во-первых, миф понимается как символическая форма. Это означает, что миф и материален, основан на конкретных фактах («неидеален», «упирается в конкретные факты» по А. Ф. Лосеву), и выражает субъекта, его Я, его пристрастность. Р. Барт пишет о ценностной сущности мифа. А. Ф. Лосев отмечает его аффективную природу, «жизненность». Миф — сообщение не о вещах, а о личностях: «Миф всегда говорит не о механизмах, а об организмах и даже больше того, о личностях, о живых существах» [91, с. 424].

В то же время миф (нарратив) следует отличать от символа в узком значении этого слова. Символ как таковой всегда обращен к Другому, служит формой существования одной личности для другой. В этом его связующая, коммуникативная функция. Миф самодостаточен, обра-

щен к одному субъекту, а символ разделен на двоих (троих и т. д.), его осмысление происходит совместно.

Во-вторых, миф (нарратив) историчен, причем он является личностным повествованием, или историей личности. Он понимается как история, выражающая личность. Так, А. Ф. Лосев пишет: «Миф — бытие личностное... Образ бытия личностного, личностная форма, лик личности» [91, с. 459]. Далее он прямо утверждает: «Всякая живая личность есть так или иначе миф» [91, с. 461], поскольку всегда предполагает внешнее телесное выражение и осуществление: «Миф есть в словах данная личностная история» [91, с. 535].

Похожим образом Р. Барт подчеркивает мысль о том, что миф есть слово, но слово особое, которое избрано историей, и его значение не может быть выведено из «природы вещей» [10].

Дж. Брунер рассматривает создание нарратива (в основе которого лежит миф) как создание личной истории и конструирование человеком собственной жизни [21]. Он связывает порождение и понимание личных историй с особой функцией интеллекта, отличной от оперирования понятиями. Сложность автобиографического повествования Дж. Брунер видит в совпадении субъекта повествования (нарратора) и его объекта — центральной фигуры истории. Эта идея созвучна мысли А. Ф. Лосева о единстве субъекта (личности) и объекта (фактического выражения) в мифе.

Таким образом, можно утверждать, что миф (нарратив) является особой формой слова — словом-повествованием, словом-историей, логика употребления которого отличается от слова-понятия. Иначе, миф (нарратив) — это история, в которой личность постепенно раскрывается в словах, обретающих смысл лишь в отношении всей истории в целом. Следует согласиться с Р. Бартом в том, что миф вторичен по отношению к отдельно взятому слову, содержание которого становится формой для построения мифа.

Очевидно, одной из важнейших функций мифа (нарратива) является функция конструирования идентичности, образования Я и определения его границ (самоопределения).

В-третьих, для определения мифа как особой культурной формы необходимо сравнить его с художественным образом. А. Ф. Лосев обращает внимание на то, что сходство между ними заключается в отрешенности от обыденной действительности, обращенности к сверхчувственному, смысловому содержанию. Р. Барт пишет об отчуждении и деформации в мифе собственного предметного смысла вещей, фактов, что роднит его с художественной формой.

Отличия же художественного образа (произведения) от мифа А. Ф. Лосеву видятся в большей значимости для первого внешней формы (миф может быть представлен художественно, но необязательно) и его метафоричности, иносказательности [91, с. 429]. Мифу же присуща прямота выражения: миф — «не метафорическая, не иносказательная, но совершенно самостоятельная, доподлинная действительность» [91, с. 426]. Благодаря такому неразрывному и непосредственному сочетанию наглядной формы мифа и его смысла, внутреннего личного измерения, субъектного содержания, чувственные образы (форма), слова представляются нам правдивыми, становятся тем, чему мы верим. С этой же особенностью связана страстность мифа, его насыщенность аффектом. Находясь внутри мифа, мы верим предоставляемым им картинам и словам, живем в соответствии с ними. В этом отношении можно заключить, что в зависимости от того, каким историям о себе (и о других) мы верим, какие истории считаем правдивыми, будет определяться и наше Я, наша идентичность.

В-четвертых, говоря о соотношении мифа и нарратива, следует отметить, что первый лежит в основе последнего, т. е. в основе повествования или истории личности. Это обстоятельство сближает эти две формы. Но между ними имеются различия.

Миф представляет собой интуитивную, дорефлективную культурную форму, предполагающую непосредственное усмотрение субъектом представленной в нем реальности, веру в ее правдивость и значимость. Данная особенность делает ее всеобщей, универсальной, проявляющейся в отношении к каждой вещи и ее свойствам (например, мифология цвета, звуков, имен и пр.). В этом плане любая вещь, действие, образ, в которой усматривается выражение личности, становится символом и мифом. Аналогично в теле, особенно в лице, человека мы усматриваем его душевные состояния, намерения, отношения.

Нарратив в отличие от мифа рефлексивен. По мнению Дж. Брунера, он, помимо сюжета, содержит обращение к сознанию персонажа. Появление в нарративе дополнительного измерения сознания персонажа неслучайно и связано с усилением роли личности в построении своей истории, неотделимой от своей жизни и, следовательно, самой себя. Это положение можно связать с идеей А. Н. Леонтьева о превращении личности из объекта развития в его субъекта (что, как правило, происходит в старшем подростковом возрасте). Кроме того, такое историческое и индивидуальное развитие личности делает возможным создание разнообразных вариантов повествования при со-

хранении темы (фабулы, основного смысла) истории. По Дж. Брунеру, одним из способов понимания уникальной личности, Я человека является обращение к различным способам повествования. Из этого следует, что и друг друга мы можем научиться понимать через сравнение и понимание жизненных историй, рассказанных людьми, а через это, возможно, научиться максимально полно воплощать в своей жизни изначальный замысел (смысл) своей личности как развернутой истории. В этом контексте вопрос о становлении и реализации личности звучит как вопрос о создании жизненной истории или истории жизни.

Символ, с одной стороны, сочетает в себе свойства вышеперечисленных символических форм и в определенных случаях может совпадать с ними; с другой стороны, он не сводим к ним. В символе парадоксально совмещаются духовно-идеальное содержание с предметно-чувственным, которые оказываются неразрывно связанными между собой. Например, К. А. Свасьян пишет: «Символ... мы можем назвать идеей, зримой в факте» [142, с. 159]. Н. В. Кулагина рассматривает символ как медиатор отношений человека с миром, как универсальное средство регуляции духовно-практического опыта [78]. Благодаря символу субъект может обнаруживать и актуализировать смыслы целостного бытия, невыразимые в рационально-знаковых формах. Автор полагает, что символические образования заряжены неосознаваемыми установками, глубинными личными смыслами и мотивами.

В то же время единство духовно-предметного содержания в символе присуще всем рассмотренным символическим формам. Специфичность же символа как такового, на наш взгляд, заключается в его разделенности на двоих (троих и т. д.). Он не просто обращен к Другому, как экспрессивный жест, но и должен быть принят Другим. Жест, выражая субъективное состояние человека, остается таковым, даже если на него не обратят внимание. Символ сразу лишается своей символичности, если оказывается значимым лишь для отдельно взятого субъекта. Символы — это всегда формы сознания. 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 конкретных людей, образуя единое целое, причем соединяет уникально. Внешняя

форма символа не является случайной, произвольной, не может быть механически или логически составлена из каких-либо иных частей.

Рассмотрим подробнее сходство символа с другими символическими формами и его отличия от соответствующих знаковых форм.

Символ, как явление, событие или вещь, обладает свойством воплощенности, материализованности и в этом смысле близок к телесной практике. Будучи чувственно представленным, он объективизирует для нашего сознания некоторые субъектно-личностные, духовные содержания. Поэтому потенциально символом может стать что угодно. В то же время, как справедливо отмечали К. Г. Юнг, а вслед за ним А. Р. Абдуллин и К. А. Свасьян, становится ли нечто символом, определяется отношением к нему субъекта, его установкой сознания. К. А. Свасьян пишет: «Символ... есть отражение явления. Но одновременно он модельно порождает его, и тогда оно само становится символом... Символичность вещи обусловлена также уровнем и установкой сознания» [142, с. 118]. Далее он подтверждает эту мысль примером факела, который становится символом на Могиле Неизвестного Солдата и утрачивает символический смысл в руках человека, обследующего чердак. Эта мысль была подтверждена и в проведенных нами экспериментах, в которых была выявлена зависимость обнаружения взрослыми испытуемыми ($N = 30$) субъектного символического содержания в текстовых материалах (притчи) и художественных образах (репродукции картин) от целевых установок, задаваемых инструкцией [123]. При выполнении заданий на поиск различий между двумя внешне схожими стимулами значимо повышалась вероятность выявления их субъектного содержания (т. е. превращения их в символические формы) по сравнению с заданиями на поиск сходства.

Символ, как и телесная практика, выражает нечто значимое для субъекта, будучи интимно связанным с его глубинными потребностями и смыслами. Он интенционален. Этим он принципиально отличается от соответствующих знаковых форм. По форме символ-явление и телесная практика наиболее близки к предметам-заместителям и предметным действиям. Однако последние безразличны к обозначаемому содержанию, произвольны в выборе средств замещения, безличны и указывают на другие предметы (а не личность субъекта). Предметные действия могут, конечно, в определенных случаях превратиться в символические формы, например в ритуалы, связанные с поддержанием чувства безопасности.

Символ, как и художественный образ, вбирает в себя такие характеристики, как иносказательность и антиномичность. Художественный образ косвенно, иносказательно, в намеках выражает отношения и переживания субъекта, передает некоторые смыслы, идеи и личностные содержания, о которых напрямую, буквально сказать невозможно. Художественная форма, в отличие от чувственного образа предмета или явления (в том числе пространственной схемы, модели), отказывается от самой себя, уничтожая (острая) собственное предметное содержание ради выражения незримого смысла, идеи. С этим непосредственно связана и вторая характеристика символа как художественного образа — антиномичность. Искажение привычного предметного значения, представленного в художественном образе, провоцирует внутреннее напряжение у человека и выталкивает его сознание в иное, субъектно-смысловое, измерение¹. Антиномия символического образа возникает, когда выраженный в нем смысл вступает в конфликт с буквальным значением его внешней формы. При этом важно иметь в виду, что внешняя форма не всегда полностью дана в самом образе, но может быть дополнена определенным контекстом, в котором этот образ употребляется. Например, некоторые произведения живописи отсылают нас к библейским сюжетам или историческим событиям, притча может быть понята как ответ на определенное утверждение или вопрос. Часто художественные образы отсылают нас к иным формам и содержаниям культуры и могут быть поняты лишь при их сопоставлении. В этом плане трансформация символа, т. е. преобразование и взаимные переходы символических форм, становится одним из путей его осмысления.

Сходство символа и мифа зиждется на двух основных характеристиках: персонификации (одушевленности) и универсальности (прототипичности).

Миф, как уже отмечалось выше, выражает личностное начало, персональность, одушевленность. Также и символ является олицетворением, презентует нашему сознанию не предметную действительность, а субъектную, личностную реальность. За ним стоит не «что», как за знаком, а «кто». Благодаря этому символ, будучи чувственно конкретной формой, являет собой единство субъекта и объекта. Здесь

¹ На это можно возразить образами реалистического искусства. Однако и они являются своеобразной реакцией на ставшие привычными для общественного сознания искажения реальности, т. е. по сути тоже искажают обыденное видение действительности и подталкивают человека к его пересмотру.

следует заметить, что склонность одушевлять предметный мир при- суща не только мифологическому и сказочному сознанию, которое свойственно примитивным народам и детям, но и сознанию обыч- ного взрослого человека. Так, мы склонны видеть за внешне наблю- даемым поведением чьи-то намерения, за телесными проявлениями и внешностью — живую личность, за именем — конкретную индиви- дуальность. Имя, кстати, являет собой разновидность символа, выра- жающую уникальность субъекта, в противовес обобщенности знака. Проблеме символического содержания имени особое внимание уде- лял П. А. Флоренский, раскрывая единство его внешней формы (зву- чания) и скрытого смысла [162].

Универсальность, или прототипичность, символа и мифологиче- ских образов заключается в том, что они содержат в себе смысловой принцип построения всего многообразия явлений, вещей, событий, т. е. внешней формы символа. Проявление символа бесконечно раз- нообразно. Метафорически выражаясь, форма символа — это вари- ации на одну тему (смысловое содержание символа) музыкального произведения. К. А. Свасьян отмечает: «...символа, собственно, нет ни в одной из его форм; бытие его — в метаморфеме, т. е. в перехо- де форм» [142, с. 129]. В этом плане символ как прототип содержит в себе исходную идею (или смысл), которая не может быть буквально и точно определена (т. е. не имеет четких пределов), а многогранна по своему содержанию. Можно вспомнить мысль М. К. Мамардашвили и А. М. Пятигорского о том, что смысл символа нам дан лишь в своих интерпретациях, толкованиях [98]. В качестве примеров можно приве- сти идеи (выраженные в конкретных образах) проторастения В. Гете, первочеловека, протоязыка и пр. Возможно, в этом ключе можно по- нять и символизм архетипов К. Г. Юнга. Однако, по сути, любой сим- вол подталкивает наше сознание к некоторой первоидее или некото- рому исходному смыслу, реализуемому субъектом. Универсальность, или прототипичность, символов и мифов говорит об их бесконечной глубине, которая становится доступной сознанию человека лишь при условии постоянной работы над постижением их смысла и которая тут же улетучивается, когда символ сводится к своей внешней пред- метной форме. Такая циркуляция отношения к символам была пока- зана в одном из наших экспериментов [123, с. 110—117].

Смысловая многослойность символа обнаруживается и при срав- нении его проявлений как художественного образа и как мифа. Чтобы понять художественный образ, следует остраниться от его чувствен- ной формы, а чтобы понять миф — остраниться от его буквального

смысла или смысла формы (формального смысла). Форма в художественном образе не есть то, что она есть (актер не изображает самого себя, стул на картине может намекать на отсутствующего его владельца и др.), а форма мифа всегда есть то, чем она представляется (персонажи древнегреческих или ветхозаветных мифов представляют самих себя). Однако в то же время миф выражает и нечто иное, непосредственно невыразимое. Это иное и являет собой более глубокий слой символического смысла, который может быть соотнесен с другими символическими формами.

Универсальность и абстрактность символов роднит их со словом-понятием, которое также обладает известной степенью абстрактности. Однако их абстрактность разного рода. Если абстрактность символа связана с его беспредметностью, а точнее, субъектностью, персонификацией, которая, кроме того, всегда уникальна, то абстрактность слова-понятия предполагает выделение существенных общих свойств для какой-то категории предметов или явлений. Однако эти свойства все равно остаются свойствами предметов, а значение слова-понятия — предметным. Помимо этого, форма символа обладает выразительностью, говорит сама за себя, и в этом смысле произвольна в употреблении человеком. Мы не можем выразить в абсолютно любой форме свои намерения, отношения, переживания. Слово-понятие, напротив, условно, не связано жестко с обозначаемым содержанием и поэтому произвольно в употреблении. Одни и те же понятия мы можем обозначить, как нам вздумается.

Символ и экспрессивный жест роднят такие свойства, как выразительность, обращенность к Другому и нераздельность формы и внутреннего содержания (отношения субъекта). Символ, как и жест, всегда есть акт общения двух или более субъектов, материализующий, воплощающий и презентующий в сознании их связи и отношения друг с другом. Символ-жест есть акт обращения личности к Другому и, соответственно, акт ее воплощения. Однако жест в определенном смысле проще символа, если рассматривать последний во всей его многогранности. Экспрессивный жест требует ситуативного контекста, без которого он не может быть понят. Символ же сам порождает контекст, создавая опорные смысловые точки в понимании ситуации или последовательности событий. Он будто переворачивает ситуацию, задавая иной ракурс ее видения и преобразая ее формальный смысл, побуждая нас следовать «не букве, но духу». Таким эффектом обладают, например, притчи Христа, преобразующие толкование Писания и самой жизни.

Кроме того, хотя жест и обращен к Другому, последний в нем не обязательно присутствует реально. Он может быть дан лишь как проекция отношения субъекта. Сам же Другой здесь неактивен, не принимает участия в порождении жеста. Символ требует для своего порождения и существования активности обеих сторон, он всегда интерактивен.

Таким образом, символ как таковой является кульминацией развития различных символических форм, вбирая в себя все многообразие их характеристик¹. В то же время он не может быть полностью редуцирован ни к одной из них, хотя в конкретных жизненных обстоятельствах и обнаруживает одни свои свойства, скрывая другие. Символ можно определить как форму личного обращения субъекта к сознанию Другого, выражающую их личную связь друг с другом. Если знак выражает логику и отношения предметной действительности, то символ в силу своей антиномичности и персонифицированности ее подрывает и выводит сознание человека в иное измерение реальности – измерение субъект-субъектных связей и отношений, измерение личностного (точнее – межличностного) бытия. Благодаря обращению к сознанию Другого происходит самотрансценденция сознания субъекта, выход за пределы собственного ограниченного видения мира. Именно в самотрансценденции сознания, последовательном преодолении собственной, всегда ограниченной позиции мы видим основную функцию символа.

1.7. ТИПЫ НАРУШЕНИЙ ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКОГО ОПОСРЕДСТВОВАНИЯ

Обращаясь к вопросу оказания психологической помощи взрослому или ребенку с нарушениями сознания, мы сталкиваемся с необходимостью соотнесения конкретных жизненных трудностей, проблем социализации, проявляющихся в его деятельности, с дисфункциями сознания. Например, при оказании психологической помощи важно понять, какие нарушения сознания могут стоять за постоянными отвлечениями внимания ребенка во время выполнения учебных домашних заданий или на уроках: проблемы произвольной регуляции собственной активности; непонимание задания, представ-

¹ Этим объясняется достаточно позднее овладение данной формой. По нашим исследованиям, относительно полноценное освоение символа и включение его в общение с другими людьми происходит лишь в юности [123].

ленного в словесной форме; неумение смоделировать условия задачи; сложности в отношениях с учителем или учениками и их непонимание; неумение выстроить последовательность своих действий и др. По сути, это вопрос перехода от внешней проблемы к внутренней, собственно психологической, с которой работает психолог. И эта внутренняя проблема может быть проанализирована с позиции типов нарушений опосредствования работы сознания.

Однако описание нарушений сознания представляет известную трудность (в психологии она, как правило, решается через обращение к клинической типологии нарушений сознания). Ее преодоление возможно с помощью описания нарушений конкретных типов опосредствования, процессов овладения культурными формами, построения обусловленных ими системных связей в структуре сознания и выполнения соответствующих им функций или задач по организации субъективного опыта и знания.

Содержание взаимодействия психолога (или близких) с человеком в ходе осуществления коррекционной работы может быть определено исходя из проблем развития и функционирования его сознания. По сути, именно особенности работы сознания человека, как его сохраненных, так и аномально развивающихся компонентов и их связей, могут стать основанием, определяющим содержание и мишени развивающей (коррекционной) психологической (психолого-педагогической) помощи. Для этого необходимо составить целостное и системное видение типов нарушений сознания и путей (средств) их преодоления. На наш взгляд, структура сознания и понимание культурных форм как медиаторов, позволяющих выстраивать связи между его компонентами, осуществлять взаимодействие между ними, а также решать соответствующие им задачи (выполнять функции), позволяют справиться с этой проблемой. Здесь следует отметить, что идею системного представления о психике и высших психологических функциях Л. С. Выготский уже пытался применить к проблеме возрастнопсихологической диагностики, говоря о необходимости раскрытия смысла психологического «симптома» и противопоставляя ее простой констатации психологических фактов развития ребенка [40]. Похожие мысли высказывала Б. В. Зейгарник в отношении патопсихологической диагностики [127]. Однако эти идеи не получили должного развития в психологической науке и практике и, главное, не были связаны с проблемой проектирования психологической помощи.

Мы предлагаем понимать развитие сознания как формирование смысловых системных связей между его структурными компонен-

тами за счет овладения субъектом соответствующими культурными формами в сотрудничестве с другими людьми. Дефицитарность тех или иных форм опосредствования провоцирует появление дисфункций сознания и не позволяет полноценно сформировать его структурные связи. Именно преодоление этих дисфункций за счет развития адекватных им типов опосредствования и становится предметом психологической (психолого-педагогической) помощи, нацеленной на развитие и социализацию ребенка или коррекцию нарушений сознания у взрослого человека. Кроме того, такой подход связывает воедино такие составляющие психологической практики, как диагностика и коррекция. В психодиагностическом обследовании он позволяет связать в более крупные смысловые блоки, описывающие нарушения сознания, ряд частных нарушений психических функций и деятельности, которые, как правило, совместно обнаруживаются у аномально развивающегося ребенка или взрослой личности.

При построении практики психологической помощи ключевым становится вопрос о том, над каким именно типом опосредствования и какими способами следует работать в каждом конкретном случае, учитывая возраст и проблемы социализации человека.

Далее мы рассмотрим типы нарушений опосредствования в структуре сознания человека. Как и при описании типологии опосредствования, мы будем придерживаться разграничения культурных форм на знаковые и символические. Их дифференциация основана на том, какой тип взаимодействия субъекта они опосредствуют – сотрудничества с другими субъектами (символы) или преобразования предметной действительности (знаки). Конкретные разновидности знаковых и символических форм определены на том основании, какие функции они выполняют при построении системных связей между компонентами сознания. В соответствии с этими функциями описаны и типы нарушений опосредствования. При анализе этих типов важно понимать, что они могут быть связаны как с трудностями овладения культурными формами в ходе развития, так и с распадом ранее сформированного умения их использовать.

1.7.1. Нарушения знакового опосредствования

Нарушение использования предметных действий и предметов в функции замещения. Нарушение данного типа опосредствования связано с освоением значения осуществляемых предметно-практических движений и действий и сопровождается трудностями их осознания, про-

блемами произвольной регуляции, понимания назначения и значения окружающих предметов и в целом установления связи «знак (слово) — действие», «действие — предмет» и «знак — предмет». Это приводит к известным нарушениям: осмысленности восприятия, соотнесения слова с его предметным содержанием в речи, а также трудностям их (слова и предметного содержания) дифференциации, формирования сферы образов-представлений, произвольной и опосредствованной памяти. Данное нарушение закономерно будет сопряжено с проблемами социализации, проявляющимися в трудностях овладения практическими навыками и функцией замещения в игровой деятельности в раннем и дошкольном детстве. В более старших возрастах это может повлечь за собой нарушения других типов знакового опосредствования — овладения пространственными схемами, моделями, словами-понятиями.

Нарушение (несформированность) связей между значением и биодинамической тканью сознания может сопровождаться распадом (несформированностью) осмысленных предметных движений и действий (например, связанных с применением предмета по его функциональному назначению), невозможностью их произвольного осуществления, а также нарушениями предметности и осмысленности восприятия (агнозией), связанными с трудностями в определении способов использования воспринимаемого предмета и его обозначением (вербализацией).

Нарушение использования пространственных схем для обозначения пространственных и временных отношений. Данный тип опосредствования необходим для осознания пространственных характеристик объекта и его отношений с другими объектами, а также временной последовательности действий и событий. Соответственно, его нарушение (несформированность) порождает разнообразные проблемы, связанные с этими способностями: нарушения ориентации в пространстве и отображения пространственных отношений в речи, трудности понимания логико-грамматических конструкций, временных отношений и последовательности событий, планирования и осуществления последовательности действий, а также их рефлексии; проблемы чтения, письма, осуществления счетных операций, обусловленные несформированностью или распадом пространственного образа буквы, слова, непониманием разрядного строения числа, неспособностью к построению последовательности операций и т. п.

В целом следует отметить, что нарушение (несформированность) связей между биодинамической и чувственной тканями сознания не

позволяет преобразовывать развернутые во времени движения и действия в пространственные характеристики чувственного образа и, напротив, разворачивать последние во временной перспективе событий и активности субъекта. Таким образом, пространственная схема соединяет пространственное и временное измерения действительности в сознании человека.

Нарушение моделирования существенных свойств объекта. Как уже отмечалось, модель занимает промежуточное положение между пространственной схемой и словом-понятием, сохраняя пространственные характеристики от первой и выявляя существенные (как правило, незримые) признаки моделируемого объекта в логике второго. Модель отображает структурные связи и отношения объекта в наглядной форме, что делает эти незримые связи и отношения доступными для осознания. Соответственно, несформированность моделирования лишает человека возможности выделения и соотнесения элементов объекта или задачи, значительно ограничивает овладение операциями анализа и синтеза сложных объектов и явлений, а также препятствует развитию абстрагирования и понятийного мышления. Развитие моделирования обеспечивает плавный переход в развитии ребенка от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению, а также от эмпирического к теоретическому, связывая чувственную ткань сознания с идеальным содержанием значений. Моделирование широко используется в обучении для выявления существенных характеристик познаваемого объекта или задачи, а также в психотерапии для анализа и осознания субъектом сложных переживаний, отношения к себе, жизни, кризисным событиям.

Нарушение осознания значений слов-понятий. Как известно, освоение содержания понятий предполагает развитие обобщений и выделение абстрактных и существенных характеристик (признаков) тех объектов, которые эти понятия отображают. Осознание обобщенного содержания значений необходимо для обмена опытом с другими людьми и освоения абстрактного содержания культуры в процессе социализации. Этим объясняется обращенность слов-понятий к Другому (Ты) и расположение данной культурной формы между соответствующими компонентами структуры сознания.

Нарушения психики, связанные с проблемами в осознании содержания слов-понятий, широко известны в медицинской и специальной психологии. К ним следует отнести снижение уровня обобщения/абстрагирования и незрелость (распад) сопряженных с ним мыслительных операций – классификации, сравнения; нарушения

смысловой (логической) памяти, основанной на понимании материала, определении логических связей между его элементами, выделении главного и т. п.; редуцированное понимание значения слов абстрактного содержания и построения семантических связей между ними; трудности произвольного следования речевой программе и ее построения, образования абстрактных целей деятельности; зависимость воображения от непосредственных чувственных впечатлений, неспособность подняться над ситуацией, чтобы мысленно преобразовать ее.

Нарушение понимания и использования социальных жестов. Социальный жест представляет собой понятную другим людям форму выражения человеком своего социального статуса и ролевой позиции. Его использование и понимание обеспечивает построение субъектом формальных социальных связей и ориентацию в них. Соответственно, трудности овладения социальными жестами порождают нарушения ориентации в социальных отношениях, неадекватность поведения человека его ролевой и статусной позиции, неадекватное прочитывание формального пласта социальных ситуаций, ритуалов поведения других людей и, как следствие всего этого, — социальную дезадаптацию.

Следует обратить внимание на то, что трудности овладения социальными жестами могут быть обусловлены не только дефицитом социального взаимодействия и воспитания (что очевидно), но и ограниченными возможностями субъекта в понимании их значения. Примером может служить развитие личности с умственной отсталостью.

Нарушение использования семантических кодов для выражения в общепринятой форме и понимания оценочного отношения субъекта. Семантические коды служат средством выражения и осознания эмоционально-оценочного отношения субъекта к чему-либо или кому-либо. Они могут быть представлены в виде словесных описаний и оценок (хорошо — плохо, тепло — холодно, высоко — низко и т. п.), метафор (глаза небесного/болотного цвета, искрометный/хаотичный ум), специфического подбора словесных характеристик, наделенных определенным оценочным контекстом (немолодая/старая женщина, рациональный/бесчувственный, не задумывается о будущем/живет настоящим), образов (смайлики, верх — низ, двигаться вперед — назад, цветовое выражение) и др. Важно, что все эти средства помогают субъекту осознать свою оценку объекта и делают ее доступной другим людям в обобщенной форме. В этом плане семантические коды могут быть полезны для осознания эмоций и стоящего за ними отношения.

Они занимают промежуточное положение между символическими формами, объективизируя смыслы субъекта, и знаковыми формами, обобщая смыслы и придавая им общеупотребительное значение.

Говоря о нарушениях данного типа опосредствования, следует обратить внимание на две его характеристики. Первая характеристика заключается в том, что значимо не столько использование семантических кодов (в большинстве случаев люди так или иначе ими оперируют), сколько рефлексивное к ним отношение. Важно, чтобы человек не просто импульсивно использовал тот или иной семантический код, но и понимал, какое внутреннее содержание за ним скрывается. Иначе данная культурная форма может неадекватно передавать отношение субъекта (например, желая выразить удовольствие от встречи, человек говорит: «У меня от общения с вами остался приятный осадок»). Вторая характеристика, раскрывающая степень осознанности субъективного отношения, состоит в дифференцированности используемых семантических кодов. Безусловно, есть разница между тем, что человек для выражения многих вариантов своего позитивного/негативного отношения к объекту использует одно-два слова достаточно размытого содержания («клево», «круто» и т. п.), и тем, что он способен выразить тончайшие оттенки своего отношения посредством различных эпитетов, метафор и образов.

Дефицит осознания и выражения эмоционально-оценочного отношения субъектом следует связать с трудностями понимания эмоций и потребностей как собственных, так и других людей, аффективной обусловленностью поведения и суждений, неадекватной реализацией своих потребностей (например, переедание, курение) и, как следствие, с проблемами межличностной коммуникации, проявляющимися в неумении выражать собственные потребности и состояния и понимать чужие. Можно ожидать, что такой дефицит будет связан с неприятием собственного тела (хотя эта связь будет зависеть от представленности телесности в образе собственного Я).

1.7.2. Нарушения символического опосредствования

Нарушение коммуникативной функции телесных практик и инструментальных жестов. Овладение движениями и действиями, связанными с удовлетворением различных потребностей, в соответствии с культурными образцами непосредственно встроено в отношения с другими людьми. По сути, эти движения и действия можно рассматривать как орган субъект-субъектных отношений, представляющий

их в материальной форме. Такое понимание обусловлено тем, что эти формы активности возникают в онтогенезе как ответ субъекта, с одной стороны, на собственные потребности, а с другой — на запросы и действия других людей из ближайшего окружения, которое во многом определяет необходимость у ребенка действовать самому и способы удовлетворения потребностей. Взрослый сначала сам удовлетворяет потребности ребенка, откликаясь на них, а затем создает пространство для его самостоятельной активности. Одни способы удовлетворения потребностей он поддерживает (например, что и как кушать, использование носового платка), а другие — нет. В результате ребенок овладевает соответствующими культурными способами реализации своих потребностей, включая их удовлетворение с помощью других людей, и проявляет ту или иную степень активности в этом. Овладение различными телесными практиками определяет степень автономии во взаимодействии с другими людьми, поскольку свидетельствует о способности самостоятельно удовлетворять одни потребности и обратиться с адекватным запросом на помощь по поводу других. Кроме того, использование данной культурной формы позволяет человеку выражать свои потребности и отношение к ним в наглядной форме, а также понимать чужие, т. е. выполняет коммуникативную функцию. При этом важно не только то, какие потребности человек удовлетворяет, но и как он это делает. В этом плане телесные практики близки по своей коммуникативной функции семантическим кодам. В то же время они более индивидуализированно и гибко выражают потребности и отношения субъекта.

Трудности овладения телесными практиками или их распад делает человека несамостоятельным. Он не приобретает или утрачивает независимость от опеки близких людей. Это приводит к проблемам выражения собственного запроса на удовлетворение потребностей в приемлемой для него форме, а также понимания запросов других. Такому человеку трудно будет найти людей своего круга со схожими вкусами. Если это ребенок, он не сможет сообщить в доступной посторонним взрослым форме о своих потребностях или будет удовлетворять их в извращенной форме (например, через визг, катание по полу, размахивание руками). При более легких вариантах нарушений опосредствования работы сознания данной культурной формой могут наблюдаться трудности понимания скрытого смысла жестов и действий других людей, интерпретации их как намек (например, неумелое управление женщиной техническим устройством как проявление симпатии к мужчине и приглашение его к общению). Последний

вариант использования телесной практики сближает данную форму с художественным образом.

Нарушение понимания иносказательности художественного образа.

Связь смысла и чувственной ткани сознания обеспечивается посредством художественного образа. Прототипом данной культурной формы по свойству выразительности можно считать экспрессивный жест, а по свойству иносказательности – различные виды замещения (предметы, действия). Однако за художественным образом скрываются не другие предметы или действия, а переживания человека, его отношения и смыслы. В отличие от экспрессивного жеста данная форма выражает смыслы и переживания иносказательно, непрямо, что позволяет отделить их от самой формы (форма становится прозрачной), сделать их самостоятельным предметом осознания. Таким образом, освоение художественных форм усложняет смысловую сферу личности, погружая ее в мир культуры человеческих отношений, недоступных непосредственному наблюдению.

Дефицитарность данного типа опосредствования – источник примитивизма, внутренней простоты, «естественности» личности. Такая внутренняя простота может выражаться в обезличенности, неодоушевленности реальности (даже реальности человека), крайнем прагматизме, полярности и одномерности суждений, ограниченном понимании социального подтекста, скрытых смыслов различных текстов, событий и образов, мира человеческих отношений, неспособности к игре, построению воображаемой реальности. Последняя, как и художественный образ, основана на отрешении от повседневной действительности. Одним из следствий этих особенностей является ограничение способности к переживанию кризисов и стрессовых событий, которая во многом строится на создании воображаемой реальности. Особое значение овладение художественной формой имеет и для развития волевой и произвольной регуляции деятельности, также базирующейся на создании воображаемого плана развития событий, замысла и опирающейся на смысловую сферу личности, которая развивается в процессе овладения данной культурной формой.

Нарушение использования экспрессивных жестов для выражения и осознания переживаний субъекта. Экспрессивный жест, будучи обращенным к другому Я (Ты), в наиболее доступной и простой форме передает отношение субъекта к чему-либо или кому-либо, поскольку напрямую связан с эмоциональным переживанием человека. Он является естественным продолжением эмоциональной экспрессии, которая проходит известный путь социализации. Поэтому овладе-

ние данной культурной формой начинается с первых месяцев жизни (например, появление улыбки в ответ на улыбку взрослого). На более поздних этапах развития человек может использовать экспрессивные жесты безотносительно к испытываемым эмоциональным переживаниям. Они скорее начинают выражать намерения и отношения субъекта по отношению к другим людям.

Дефицитарность в овладении данной формой создает в первую очередь проблемы в коммуникации, нарушая и искажая выражение собственных намерений, состояний и потребностей и понимание других людей. Использование экспрессивных жестов имеет большое значение для создания общей эмоциональной атмосферы, обмена впечатлениями. Известно, что выраженный дефицит представленности данной формы в сознании наблюдается у детей с ранним детским аутизмом, что коррелирует с низким уровнем развития у них разделяемого социального внимания — потребности делиться своими впечатлениями со взрослым, привлекать его внимание к заинтересовавшему ребенка объекту. Данная разновидность дефицитарности развития сознания может проявляться парциально, затрагивая отдельные сферы активности человека. Например, у детей с общим недоразвитием речи отмечаются трудности овладения экспрессивным компонентом речи.

Можно допустить существование аномалий, связанных с искажениями овладения экспрессивными жестами, обусловленными спецификой развития личности (у демонстративных, шизотипических, параноидных и других типов), что можно связать, с одной стороны, с дефицитом базовых коммуникативных навыков (например, умением осознавать и выражать свои эмоции), а с другой — с искажением межличностных отношений.

Нарушение осознания и конструирования субъектности посредством мифа (нарратива) как личной истории. Мифы (нарративы) представляют собой историческое повествование о личности или ее истории. Они дополняют действительность смысловым измерением, превращая ее в бытие личности. В этом контексте понятно, почему данная культурная форма связывает такие структурные компоненты сознания, как смысл и Я. Кроме того, она позволяет субъекту объединить в единую смысловую линию отдельные эпизоды своей биографической памяти, выявляя ценность и логику своей жизни. Отдельные события приобретают в ней смысл, встраиваясь отдельными кирпичиками в здание ядра личности, ее идентичности. Таким образом, данная форма служит ключевым инструментом в конструировании собственного Я субъекта и понимания других личностей.

Кроме того, обращение к мифам (нарративам), их конструирование субъектом рождает у него чувство реальности собственного бытия, переживание причастности к происходящему в жизни (в противовес отчужденности), ее полноты.

Нарративы в отличие от мифов, как отмечалось, включают в себя описание самосознания действующих лиц истории.

В соответствии с описанными функциями, которые выполняет данная культурная форма, легко представить, к чему приведет незрелость или нарушение опосредствования ею работы сознания. Неспособность субъекта обратиться к мифу (нарративу) для конструирования личной истории в первую очередь ведет к распаду сознания своей жизни на отдельные эпизоды, распаду связи времен. В жизни не обнаруживается логики, развития и смысла. То, что происходит в настоящем, не связано в сознании с прошлым и не рассматривается как имеющее продолжение в будущем. Соответственно, человек не может осмыслить настоящее, происходящее в здесь-и-теперь, в особенности сложные драматические события, так как это требует помещения события или действия в исторический контекст своей жизни. Если человек не видит логики развития текущих событий, раскрываемой в повествовании, то не обнаружит и смысла происходящего. Отсутствие осмысленности жизни и сопутствующие этому переживания (пустоты, подавленности, депрессии, тревоги) можно считать закономерным следствием данного нарушения.

Другим важным следствием нарушения опосредствования работы сознания мифами (нарративами) являются проблемы конструирования собственной идентичности, собственного Я. В силу фрагментарности биографической памяти переживание собственного Я если и возникает, то лишь в контексте отдельных ситуаций. По аналогии с популярным сегодня представлением о мышлении, формирующемся под влиянием интернет-технологий, такое Я образно можно назвать клиповым. Такой человек оказывается неспособен к построению константных и длительных отношений с другими людьми, поскольку его жизненные задачи, намерения, отношения, чувства, оценки меняются в зависимости от ситуации и возникающих эмоций и потребностей. Такая личность не имеет внутреннего стержня, внутренней позиции и устойчивых отношений с миром, в силу чего окружающим сложно сформировать определенное мнение о ней. Закономерно в поведении такой личности будет отсутствовать последовательность в реализации декларируемых (впрочем, недостаточно внятно) позиций, отношений и намерений. Она в своих суждениях и поведении будет легко поддаваться аффекту.

Высокие уровни овладения данной культурной формой позволяют человеку рассматривать собственную жизнь как исторический материал, в котором проявляется и из которого формируется Я. Следовательно, отсутствие историчности сознания делает невозможным осознание внеисторичности собственного Я – сверхчувственного, надэмпирического ядра личности, свободного от ситуативного влияния влечений, страстей, аффектов, материальных стимулов.

Как это ни парадоксально, но зависимость сознания Я от ситуативных факторов мешает личности погрузиться в переживание текущего опыта, чтобы избежать идентификации с ним. Это рождает феномен отчуждения, диссоциации сознания Я с собственными переживаниями. Можно рассматривать это как попытку незрелой личности отстоять свою свободу от влияния ситуативных факторов. Тот же механизм может реализовываться, на наш взгляд, и посредством постоянного тотального переключения сознания на новые впечатления и состояния, патологической фиксации на настоящем без установления его связей с прошлым и будущим. Если в первом случае человек пытается избежать встречи с реальностью собственных переживаний, сохраняя постоянно абстрактного Я, то во втором он, напротив, идентифицирует свое Я с чувственным опытом, растворяясь в нем. В первом случае может появляться утрата чувства реальности в силу отчуждения от собственного опыта, во втором – утрата чувства собственного Я в силу его постоянной изменчивости.

Представленные нарушения опосредствования сознания можно сопоставить с известными в психиатрии описаниями нарушений самосознания, в частности диссоциацией с собственным опытом (мыслями, чувствами) и телом [99; 137], расстройств личности (эмоционально неустойчивые, импульсивные, зависимые типы) и настроения [166; 167; 169]. Однако механизмы возникновения данных нарушений могут иметь более сложную природу, а их развитие может быть связано не только с нарушениями работы сознания, но и с другими факторами. Кроме того, описанный тип нарушения опосредствования может иметь и более тонкие проявления в развитии психики человека, не представленные в клинических описаниях.

В то же время понимание механизмов нарушений данного типа опосредствования может лечь в основу разработки программ психологической помощи лицам, имеющим проблемы становления идентичности, осмысленности собственной жизни, социальной ответственности, отношений с другими людьми, расстройств настроения и самосознания.

Нарушение осознания и выражения субъект-субъектных отношений посредством символов. Вершиной опосредствования работы сознания символическими формами в плане интегрированности и значения для его развития является обращение к собственно символам. Именно символ в узком значении слова обеспечивает связь двух (и более) Я, воплощая их отношения и связи друг с другом, внутренне соединяя их сознания, создавая пространство разделенных смыслов, позволяя дополнить переживание собственного Я переживанием Я Другого. За счет этого человеку удастся преодолеть собственное ограниченное видение реальности, соотносить собственную позицию с позицией Другого, быть вместе с ним.

Незрелость символического опосредствования сохраняет исходный солипсизм сознания, его замкнутость на самом себе, порождает неспособность ориентироваться на Другого, считаться с ним, учитывать его позицию, включать другого субъекта в орбиту собственных интересов и потребностей, перестраивая последние в соответствии с логикой субъект-субъектных отношений. В этом случае можно говорить о незрелости социальных мотивов, основанных на человеческих отношениях, когда что-то делается ради или по крайней мере с учетом Другого. Такие мотивы и отношения, как известно, служат основой построения личности. Незрелость сферы субъект-субъектных отношений выражается в объектном отношении к другим людям, восприятии их как условия, средства или препятствия на пути удовлетворения своих потребностей. Последние в силу незрелости мотивации отношениями с другими людьми оказываются достаточно примитивными и слабо дифференцированными. Мотивационная система в этом случае будет включать в себя лишь обусловленные природными потребностями (в пище, комфорте, впечатлениях, доминировании и т. п.) и средовыми ситуативными факторами побуждения, не организуясь при этом иерархически.

Таким образом, главной при нарушениях символического опосредствования становится проблема построения субъект-субъектного взаимодействия с другими людьми, основанного на взаимном понимании и выражении в символической форме личных отношений, позиций, переживаний, намерений, потребностей, состояний и других проявлений субъектной активности. В качестве частных проявлений данной проблемы можно рассматривать нарушения привязанности и развития сферы социальных эмоций (чувства вины, стыда, способности радоваться за другого, социальной тревоги и т. п.).

Развитие символического опосредствования проходит достаточно долгий путь. Согласно нашим исследованиям, достаточно высокие его уровни, связанные с умением понимать и учитывать смысловую позицию Другого, достигаются лишь в период юности [118; 120]. Поэтому можно утверждать, что и нарушения данной формы опосредствования могут наблюдаться на различных уровнях и проявляться в различной степени.

Описанное нарушение опосредствования может наблюдаться при различных аномалиях психического развития (в условиях социальной депривации, при задержке психического развития (нарушениях психического развития, трудностях в обучении) и др.), нарушениях личности (диссоциальное расстройство или психопатия). В легкой степени оно может проявляться даже как особенность личности в результате социализации в окружении, культивирующем объектное отношение к человеку и возводящем на пьедестал удовлетворение собственных потребностей (например, призыв быть собой). Однако наиболее выражена данная патология сознания, согласно описаниям Р. Хаэра, у личностей психопатического склада, неспособных к построению устойчивых межличностных отношений, привязанности и сочувствию к другим людям, к заботе о других, воспринимающих окружающих как средства удовлетворения собственных потребностей или препятствия на пути к этому [167].

Коррекционная работа, нацеленная на осознание и использование символов, может успешно применяться для развития сотрудничества и понимания реальности субъект-субъектных отношений у детей и подростков [123; 128].

Таким образом, мы представили общее описание типов нарушений сознания человека, основанных на незрелости или распаде соответствующих типов опосредствования. Каждый из этих типов опосредствования в различной степени изучен в психологии и описан в ее отраслях и направлениях. Некоторым типам, их развитию и нарушениям (например, понятийному опосредствованию) посвящены сотни (если не тысячи) научных работ. На их развитие и нарушения даже в разных научных школах разработаны непротиворечивые взгляды. Это касается преимущественно знаковых форм опосредствования. На другие типы (например, символическое опосредствование) существуют довольно разнообразные и порой противоречивые точки зрения, что свидетельствует о недостаточной проработанности проблемы.

Каждый тип нарушений опосредствования мы связали с известными проблемами развития и функционирования психики человека,

что позволяет сгруппировать последние в определенные синдромы на основании общих закономерностей их возникновения и поддержания. Предложенная типология может быть полезна для понимания общих закономерностей функционирования, развития и нарушений сознания и использована для проведения диагностического обследования человека с нарушениями психики и интерпретации полученных результатов. В этом случае исследование приобретает более организованный и структурированный характер и, главное, оказывается связанным с практикой психологической помощи. Дефицитарность конкретного типа опосредствования может служить основанием для определения стратегии и тактики психологической коррекции и психотерапии. Кроме того, понимание задач сознания, которые решаются с помощью соответствующих типов культурных форм, позволяет легко связать конкретные проблемы жизнедеятельности и социализации с соответствующими им нарушениями опосредствования.

Преимущество применения описанной типологии, на наш взгляд, заключается в возможности ее использования для разработки стратегии и тактики психологической помощи детям и взрослым с нарушениями сознания. В стратегическом плане она позволяет объединить направления коррекции отдельных нарушений психики, возникновение которых связано с общим механизмом нарушения работы сознания. В тактическом плане работа над развитием соответствующего типа опосредствования подразумевает конкретные способы психологической коррекции, связанные с овладением культурной формой, адекватной психологической проблеме человека.

Для иллюстрации применения предлагаемого подхода рассмотрим случай из собственного опыта оказания психологической помощи.

К нам обратились родители девочки В. семи лет, которая в возрасте 1,5 года перестала разговаривать и практически избегала использования речевой коммуникации (говорения) в течение двух с половиной лет. Они жаловались на то, что ребенок не выполняет требования учителя, просто повторяя сказанные им фразы, уходит в себя и молчит, смотрит в окно на уроке или играет, «не выражает свои мысли».

В истории ребенка уже имелся внушительный перечень диагнозов — от дизартрии до аутизма, которые впоследствии отменялись. В ходе обследования девочки были обнаружены трудности в построении и автоматизации двигательных программ (серии движений), что выражалось как в специфике выполнения соответствующих методик, так и в неровности, отсутствии плавности всех движений (ходьбы,

артикуляции и др.). При том что девочка старалась выполнять предъявляемые задания, она быстро уставала от чрезмерных усилий и уходила (в прямом и переносном смысле) от выполнения диагностических методик, начинала смотреть в окно, ходить по комнате, молча заниматься своими делами.

Возникло предположение, что в раннем детстве в силу затруднений в построении двигательных программ ребенок стал отказываться от речевой коммуникации. Актуальные школьные проблемы, вероятно, отчасти были обусловлены отмеченным дефектом, а отчасти явились следствием избегания активной речевой коммуникации.

Таким образом, было решено воздействовать на ядерный дефект — проблемы в построении двигательных программ — посредством овладения ребенком такими культурными формами, как пространственные схемы и предметы-заместители (предметные действия). Родителям были предложены задания, направленные на развитие способности выстраивать двигательные программы с опорой на зрительные образы, соединяющие отдельные движения в целостный пространственный образ (обводить нарисованные дорожки, раскраски, рисовать буквы в воздухе и др.). Также использовались задания, которые, напротив, помогают дифференцировать целостный двигательный акт посредством обозначения его элементов предметами или движениями (например, произнесение слова по звукам или фразы по словам, обозначая каждый элемент шагом, пуговицей и т. п.).

Удивительно быстро (буквально в течение полутора недель) это дало хороший эффект, у ребенка запустился механизм самостоятельного построения серий движений (на чем, как известно, завязана не только устная речь, но и письмо). Девочка начала чувствовать себя увереннее и проявлять активность на уроках (по мнению учителя). Мы, правда, полагаем, что определенную роль в этих изменениях могла сыграть и вера родителей в возможности ребенка, которая могла появиться после обследования (возможно, в их сознании выстроилась история (нарратив) развития их собственного ребенка, что помогло понять его поведение и изменить к нему отношение).

В целом можно заключить, что решение описанной проблемы психического развития ребенка требовало обнаружения общего механизма работы сознания, лежащего в основе разнообразных частных его проявлений, включая двигательные нарушения, избегание речевой коммуникации и учебного взаимодействия, замедление темпа психического развития и проблемы личностного порядка. Изменение рабо-

ты данного механизма посредством создания условий для овладения ребенком адекватными культурными формами изменило вектор его психического развития. Особо отметим, что крайне важным нам представляется определение точки приложения коррекционных усилий.

Безусловно, данный пример иллюстрирует относительно легко решаемую проблему психического развития, связанную с овладением знаковыми формами культуры. Он здесь приведен для наглядности. Часто проблемы психического развития имеют комплексную природу возникновения и являются следствием не только (и не столько) органического или функционального повреждения мозга, сколько взаимоотношений ребенка с близкими людьми, препятствующих развитию или искажающих его. В таких случаях проработка проблем развития требует обращения не только к знаковым, но и к символическим формам, овладение которыми происходит достаточно долго¹.

¹ В частности, нами разработана коррекционная программа по развитию символического опосредствования у школьников с задержкой психического развития (трудностями в обучении) [128].

Глава 2

НАРУШЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

2.1. ОСНОВАНИЯ ДЛЯ ПОСТРОЕНИЯ ТИПОЛОГИИ НАРУШЕНИЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Чрезвычайно полезными инструментами обобщения, анализа и интерпретации отдельных психологических фактов в процессе диагностики отклонений в развитии и нарушений функционирования психики, а также для разработки стратегии и методов их коррекции являются категория деятельности и представления о ее структуре и предметном содержании, разработанные в деятельностном подходе А. Н. Леонтьева и его последователей.

Наряду с сознанием деятельность представляет собой одну из метапсихологических категорий, позволяющих интегрировать в единые симптомокомплексы разрозненные и внешне или формально не связанные друг с другом психологические феномены, свойства и функции. При исследовании и коррекции аномалий психики понимание типов нарушений деятельности и механизмов их формирования так же, как и сознания, раскрывает путь соединения отдельных нарушений в более крупные единицы, появление которых подчинено той же самой логике. По сути, это путь обнаружения психологической структуры дефекта у конкретного человека, которая является системой ядерных нарушений психики, задающих специфику и весь спектр частных проявлений определенного типа аномального развития или нарушений психики.

Под деятельностью понимается система процессов активного и целенаправленного взаимодействия субъекта с окружающим предметным миром, в ходе которого он реализует определенные жиз-

ненные отношения к нему. Категория деятельности, разработанная в трудах советских психологов (А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, С. Л. Рубинштейн и др.), предстает как элементарное понятие жизни индивида, как «единица, из которой складывается жизнь... в определенных конкретных условиях» [87, с. 231]. Отношение субъекта к окружающему миру, которое он реализует в своей деятельности, имеет потребностную природу. Деятельность всегда подчинена удовлетворению некоторой потребности. Потребность создает общую направленность деятельности, которая конкретизируется в том предмете (мотиве), который в данных условиях способен удовлетворить эту потребность.

Взаимоотношения психики и деятельности носят диалектический характер. С одной стороны, психика формируется в процессе деятельности. С другой стороны, психическое отражение свойств и качеств предметов окружающего мира, отношений между ними само опосредует процессы деятельности. Благодаря психике деятельность субъекта приобретает опосредованный характер. Психическое отражение, опосредуя взаимодействие индивида с окружающим миром, делает возможным превосходящий, целенаправленный характер деятельности, обеспечивает его ориентацию на будущий результат. Субъект, обладающий психикой, становится активным и избирательно реагирующим на внешние воздействия.

Опосредованность деятельности сознанием делает ее осмысленной и произвольно регулируемой. Сознательное отражение проявляется в процессах целеобразования, планирования, контроля, оценки и регуляции деятельности. Кроме того, следует учитывать, что связь сознания и деятельности определяет и взаимное пересечение их нарушений (о чем уже упоминалось при описании нарушений сознания).

Деятельность человека имеет общественный, социальный характер. В ходе своего психического развития, в процессе социализации субъект овладевает аккумулярованными в культуре формами, способами и средствами деятельности, усваивает ее задачи и мотивы. Культурно-исторический опыт, зафиксированный в языке и других знаковых системах, будучи включенным в индивидуальную деятельность субъекта, опосредует развитие его личности. Помимо этого, и смысл деятельности в значительной мере определяется ее включенностью в человеческие отношения, совместными или конфликтными интересами, ориентированностью на запросы других людей.

В структуре деятельности, как известно, вычленяются собственно деятельность и входящие в ее состав отдельные действия и операции.

Структурные элементы деятельности соотносятся с ее предметным содержанием — мотивами, целями и условиями. Деятельность всегда подчинена мотиву — предмету потребности. Она состоит из отдельных действий, направленных на сознательно поставленные цели. Цель, как правило, не совпадает с предметом потребности (мотивом), но предполагает возможность осмысленного соотнесения с ним. В силу установления отношений цели к мотиву она приобретает определенное значение для личности, личностный смысл. Действие как процесс достижения цели может быть осуществлено различными способами — операциями — в зависимости от конкретных условий и средств деятельности. Операция всегда подчинена логике используемого орудия (средства) деятельности и реализуется посредством адекватных ей психофизиологических функций. В исследованиях советских психологов (А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин и др.) выявлена зависимость эффективности деятельности, успешности решения задач испытуемыми от структуры и предметного содержания деятельности.

Данные представления (о структуре, предметном содержании, механизмах развития деятельности человека) могут служить основанием для интерпретации выявляемых психологических фактов нарушений или аномалий развития психики, их анализа и истолкования в контексте ее системного строения. Подходы к такому анализу деятельности были предложены в работах известных ученых в сфере медицинской и специальной психологии, таких как А. Р. Лурия, Б. В. Зейгарник, Б. С. Братусь, Ю. Ф. Поляков, В. Г. Петрова, В. И. Лубовский, Б. И. Пинский, Г. М. Дульнев и др. Кроме того, частные аспекты нарушений деятельности исследовались в работах Е. А. Винниковой, З. И. Калмыковой, И. Ю. Кулагиной, В. В. Лебединского, Е. С. Мазур, Л. И. Переслени, Н. Г. Салминой, Е. С. Слепович и др. Эти исследования убеждают нас в том, что категория деятельности, представления о ее структуре и связи с сознанием могут служить надежным конструктом для понимания механизмов и целостного описания различных вариантов аномалий психики человека. Именно выявление конкретных типов нарушений деятельности в процессе психологической диагностики может служить связующим звеном между обнаружением отдельных психологических фактов и описанием целостной картины аномальной психики, т. е. определением психологического диагноза. Каждый тип нарушения деятельности, с одной стороны, уже предполагает некий синтез отдельных проявлений психической активности, говорящих как о сохранных, так и о нарушенных ее компонентах, а с другой — служит единицей анализа психологической

структуры дефекта или патопсихологического синдрома, содержащей ее (структуры) сущностные характеристики и намечающей пути психологической помощи данной личности.

Наиболее полное описание различных вариантов нарушений деятельности человека, которое нам удалось обнаружить в литературе, представлено в трудах Б. В. Зейгарник [64]. Однако следует обратить внимание на то, что описанные Б. В. Зейгарник нарушения могут быть дополнены. В частности, следует вспомнить об исследованиях нарушений деятельности при шизофрении, выполненных Ю. Ф. Поляковым и его сотрудниками [77]. Кроме того, в русле специальной психологии на материале изучения детей с различными типами отклоняющегося развития также представлены достаточно важные и интересные исследования, которые вносят вклад в расширение списка нарушений деятельности человека, их обобщение и систематизацию (например, исследования практической и умственной деятельности детей-олигофренов В. Г. Петровой, игровой деятельности детей с задержкой психического развития Е. С. Слепович, исследования деятельности детей с аутизмом В. В. Лебединского, А. С. Спиваковской, О. Л. Раменской и др.) [79; 111; 145]. На основании обнаруженных в литературных источниках результатов и данных наших собственных исследований нам удалось выделить несколько основных типов или синдромов нарушений деятельности человека, которые могут либо включать набор отдельных проявлений (симптомов), либо иметь различные варианты выражения (подтипы).

2.2. ТИПЫ НАРУШЕНИЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Прежде чем перейти к описанию нарушений деятельности, необходимо обратить внимание на то, что в клиническом плане они не являются нозологически специфичными, т. е. один и тот же тип может встречаться при различных аномалиях развития или заболеваниях. Кроме того, составленная типология, вероятно, не является законченной и может быть дополнена другими типами нарушений.

Нарушение опосредованности деятельности и иерархии мотивов. Данный тип нарушения деятельности был описан Б. С. Братусем на основе изучения больных алкоголизмом посредством анализа историй болезни и данных экспериментального патопсихологического обследования [18]. Фактически данное нарушение включает два компонента — нарушение опосредования и распад иерархизированной системы мотивов.

Рассматривая нарушения опосредования, следует обратить внимание на то, что его можно понимать в трех смыслах: как нарушение опосредования деятельности человеческими отношениями, как нарушение опосредования деятельности сознанием и как нарушение опосредования деятельности частными действиями. В первом случае будет затронут мотивационно-смысловой аспект деятельности, во втором – сознательная регуляция деятельности, а в третьем – сложная организация деятельности, предполагающая соподчинение общих и частных целей и не прямое, опосредованное удовлетворение потребностей. Мы рассмотрим первый и последний варианты нарушения опосредования.

Нарушение опосредования приводит к упрощению структуры деятельности. В норме удовлетворение потребностей и достижение имеющих для человека смысл жизненных целей в большинстве случаев осуществляются не напрямую, а посредством целой цепочки действий. Например, если человек нуждается в пище, то для того, чтобы удовлетворить эту потребность, ему необходимо овладеть теми или иными профессиональными навыками, заработать деньги, купить еду, приготовить ее. И это еще упрощенное представление о цепи необходимых действий. Чаще эта цепь намного сложнее и длиннее. Необходимо обратить внимание на то, что, как правило, человек не испытывает потребности в осуществлении промежуточных действий, и для их выполнения требуется волевое усилие, основанное на сознательном соотношении конечной цели-мотива с промежуточными целями и действиями. При нарушении опосредования человек стремится удовлетворить свои потребности напрямую, не прилагая к этому усилий. Личность становится безвольной, не способной к достижению отдаленных целей, длительному сосредоточению на задаче. Человеку хочется все получить здесь и сейчас. При этом выполнение отдельных операций, технологическая сторона деятельности может оставаться вполне сохранной.

Упрощение, примитивизация сложно организованной структуры деятельности приводит и к распаду иерархии мотивов. У человека разрушается социальная мотивация, связанная с ведущими жизненными смыслами. Согласно наблюдениям Б. С. Братуся, при развитии алкоголизма для больных утрачивает значение то, что раньше считалось важным: семья, отношения с друзьями, карьера, творчество и др. Высшие в иерархии смыслообразующие мотивы, социальные по своей природе, перестают направлять и регулировать деятельность. Их место занимают мотивы-стимулы и патологические потребности (в частности, потребность в алкоголе).

Б. С. Братусь приводит пример, описанный К. Г. Сурновым, о том, как больные алкоголизмом мужчины расчищают дорожки от снега на территории психиатрической больницы: «...Вначале много смеха, шуток, энергичных движений, однако вскоре энтузиазм гаснет, начинаются перекуры, пустые разговоры, небрежность, стремление сделать побыстрее, лишь бы как; появление же малейшей преграды (временно подъехала на место уборки машина) — повод, чтобы вовсе бросить работу. И хотя задание в целом оказывается невыполненным или выполненным явно плохо, тем не менее больные возвращаются в отделение довольные, вновь шумные, уверенные, что хорошо и славно поработали. Обычно, чтобы добиться нужного результата, с больными надо посылать бойкую санитарку или медсестру, которая восполнит недостатки внутреннего самоконтроля больных внешним понуканием к работе» [18, с. 244]. Аналогичное безразличие, незаинтересованность в результате и отсутствие самоконтроля проявляется и во время патопсихологического обследования.

Кроме того, нарушение опосредования и распад иерархии мотивов приводит к появлению иллюзорно-компенсаторной деятельности, посредством которой больной создает у себя иллюзию социальных отношений, самоуважения и собственной значимости, не прилагая к этому никаких усилий. На начальных стадиях заболевания для этого требуется соответствующая компания, алкогольное наставничество и освоение ритуалов употребления спиртного. Если на начальных стадиях заболевания человек нуждается в создании иллюзии своей нормальности и социальной полезности, то впоследствии такое псевдокомпенсаторное отношение к себе заменяется безразличием. Иными словами, в процессе развития заболевания патологически изменяется вся система отношений с миром. Изменение отношений ухудшает в итоге и качество деятельности в силу нежелания сосредоточиться на задаче, безразличия к результату. Кроме того, изменение отношений к другим людям, себе, собственной деятельности со временем распространяется с иллюзорно-компенсаторной деятельности на другие ее виды.

Отношения с другими людьми перестают влиять на содержание и характер деятельности, ее цели, замыслы. При этом не учитывается совместный характер действий и их результатов. Преобладает эгоцентрическая позиция: нечувствительность к чужим высказываниям, отсутствие дистанции в межличностных контактах, утрата социальных интересов (на запущенных стадиях алкоголизма — пьянство уже не по случаю вместе с друзьями, а в одиночку).

Следует обратить внимание на то, что нарушение опосредования и иерархии мотивов характерно не только для больных алкоголизмом. Оно может наблюдаться при наркомании, при умственной отсталости и в более мягкой форме — при задержке психического развития (в этих случаях корректней говорить не о нарушении и распаде, а о недоразвитии). Так, для деятельности умственно отсталых детей и подростков свойственно упрощение структуры деятельности, при котором деятельность оказывается не опосредованной цепочкой отдельных действий и операций. Структура деятельности оказывается простой и в ней деятельность совпадает с действием и операцией. К примеру, игровой деятельности таких детей присуще выполнение односложных игровых действий, а в учебной деятельности они оказываются неспособными выстроить выполняемые действия в определенную последовательность для решения задачи (в результате многократное и хаотичное сложение или вычитание отдельных пар чисел заменяет нахождение решения).

Нарушения смыслообразования и побудительной функции мотивов.

Данное нарушение описано и проанализировано учеником Б. В. Зейгарник М. М. Коченовым на основе эмпирических исследований деятельности больных шизофренией [64]. При данном нарушении происходит расщепление смыслообразующей и побудительной функций мотивов, в результате чего то, что формально имеет для человека смысл, прекращает побуждать его к осуществлению деятельности. Смыслообразующие мотивы перестают служить источником активности и приобретают статус «знаемых». «Знаемые» мотивы часто обнаруживают себя и при нормальном развитии ребенка. Например, школьник может понимать, что нужно хорошо учиться, но не прилагает к этому никаких усилий. Подросток хочет стать самостоятельной, творческой и уважаемой личностью, но это никак не влияет на его поведение. Иными словами, «знаемые» мотивы в норме в некоторых случаях появляются на стадии образования новых мотивов, когда они формально приобрели значимость для субъекта, но на деле еще не обросли смыслами, которые и побуждают нас к совершению поступков, соединяя пространство сознания и пространство деятельности (жизнедеятельности). Содержания сознания оказываются оторванными от жизни, от индивидуального практического опыта человека. Ведь именно смыслы выполняют функцию моста, связывающего мир идей и мир практики, именно через них происходит преломление реальности идеальных форм культуры через уникальный опыт субъекта.

В изложенном контексте полезно вспомнить об идее А. Н. Леонтьева о выделении двух типов мотивов — смыслообразующих и мотивов-стимулов. Первые побуждают человека к деятельности непосредственно, либо в силу их связи с неосознаваемыми влечениями, либо в силу привычки, выработанных автоматизмов и т. п. Вторые действуют опосредованно, связывая в сознании совершаемые человеком действия с его отношениями, культурными ценностями. Здесь возникает направленность деятельности на другого субъекта, на общество. Формирование смыслообразующих мотивов вплетено в процесс социализации и культурного развития личности. Если на ранних стадиях онтогенеза деятельность ребенка регулируется главным образом мотивами-стимулами, то в процессе развития личности они постепенно занимают подчиненное по отношению к смыслообразующим мотивам положение. Так, на определенном этапе развития ребенок может поделиться с другим конфетой, которую с удовольствием съел бы сам, или готов терпеть заслуженное наказание, понимая, что провинился. Из этого можно сделать вывод о том, что распад смыслообразующей функции и снижение силы побуждения мотива сопряжены с утратой ориентации субъекта на реальность человеческих отношений. Данная особенность проявляется в описанных Б. В. Зейгарник и ее учениками особенностях поведения больных шизофренией. В частности, у больного не формируется так называемый мотив экспертизы в ситуации патопсихологического обследования, т. е. ему безразлично, какие показатели он продемонстрирует, не появляется стремление добиться лучших результатов.

В экспериментальном исследовании М. М. Коченова испытуемым предлагалось выбрать три задания из девяти, различающихся по сложности, затратив на их выполнение не более 7 минут. Здоровые испытуемые сначала ориентировались в заданиях и выбирали наиболее подходящие для достижения цели (решить их, уложившись в отведенное время). В деятельности больных шизофренией отсутствовал ориентировочный этап. Они не старались выбрать наиболее простые задания. Кроме того, их выбор и последующие действия часто определялись привлекательностью самих заданий, и они решали их, не стараясь уложиться в отведенное время. Таким образом, знание цели задания никак не регулировало их деятельность. Цель оказывалась оторванной от реально действующего мотива¹.

¹ Здесь уместно вспомнить о понимании смысла как отношения цели к мотиву, заложенном в работах А. Н. Леонтьева.

Согласно исследованиям М. М. Коченова, данная особенность проявляется и в реальном поведении. Формально больной знает, что следует хорошо относиться к матери, но при этом не работает и живет за ее счет. В других случаях то, что человеку казалось важным, постепенно утрачивает смысл. У того же автора обнаруживаем пример больного, который несколько лет готовился к поступлению в институт, но когда пришло время сдачи экзамена, просто проспал его.

Утрата регулирующей функции высших в иерархии смыслообразующих мотивов может приводить и к появлению странностей в поведении человека, когда происходит фиксация на выполнении отдельных действий, в нормальной жизни не имеющих для человека самостоятельного значения (покупка радиодеталей, на которые тратится вся зарплата, расстановка предметов перед объективом фотоаппарата и др.).

Утрата побудительной функции смыслообразующих мотивов, представляющих высший, культурный, слой личности, может привести к появлению аффективно направляемых импульсивных действий (например, вспышек агрессии, сопровождаемых соответствующим поведением: человек из-за пустяка может импульсивно ударить близкого человека, понимая, что это нехорошо).

В экспериментально-психологическом исследовании В. П. Критской, Т. К. Мелешко, Ю. Ф. Полякова при изучении произвольного запоминания у больных шизофренией было обнаружено снижение психической активности [77]. Оно выражалось в отсутствии активности, направленной на самостоятельную организацию запоминаемого материала, что снижало продуктивность его запоминания, сохранения и воспроизведения. В эксперименте испытуемым для запоминания предъявлялись 22 карточки со словами, которые следовало запомнить. В первом случае карточки предъявлялись последовательно, что максимально приближало запоминание к механическому процессу. Во втором случае предъявлялись сразу все карточки, которые нужно было разложить так, чтобы их легче было запомнить. Такой прием предполагал осознанное использование мыслительных приемов для организации материала. В третьем случае экспериментатор оказывал помощь испытуемому, группируя определенным образом карточки, т. е. он сам инициировал и организовывал процесс осмысленного запоминания. Оказалось, что в первом и третьем случаях продуктивность запоминания у больных шизофренией была близка к норме, во втором случае была значительно снижена. Эффективность оказываемой в третьем случае помощи свидетельствует о сохранности и тех-

нической доступности мыслительных приемов опосредованного запоминания. Следовательно, проблема заключается не в нарушении операционально-технической стороны деятельности (в данном случае мнестической и мыслительной), а в снижении психической активности, мотивации, направленной на использование соответствующих приемов и средств. Кроме того, авторы предлагают различать снижение психической активности у больных шизофренией и редукцию энергетического потенциала, отмечаемую при астенических состояниях (больные с астеноневротическими расстройствами). В первом случае проблема связана с нарушениями мотивационной-потребностной сферы, во втором – с изменением энергетических, динамических характеристик деятельности.

Описанный тип нарушения деятельности в какой-то мере присущ и детям с задержкой психического развития. Он проявляется, например, в том, что ребенок может быть знаком с правилами поведения в определенной ситуации, моральными нормами, но при этом делает то, что кажется ему более привлекательным, выгодным, может освоить правило грамматики, но не применяет его, может быть знаком с требованиями задачи, но ориентируется на них лишь отчасти. Для того чтобы ребенок смог выстроить свою деятельность в соответствии со «знаемыми» мотивами, необходимы присутствие и помощь взрослого. В этом случае становится возможным согласование «знаемых» социальных и моральных норм с реальным поведением.

Нарушения произвольной регуляции деятельности (аспонтанность).

Спектр проявлений данного типа нарушений достаточно широк и в той или иной степени выраженности встречается при многих расстройствах у детей и взрослых, имеющих в своей основе как органический дефект, так и дефекты социального происхождения. Однако в наиболее грубой форме данное нарушение, согласно исследованиям А. Р. Лурии, С. Я. Рубинштейн, Б. В. Зейгарник, обнаруживается у больных с глубокими поражениями лобных отделов мозга [64; 94; 134]. Оно выражается в первую очередь в неспособности произвольно следовать установленной цели, повышенной откликаемости на внешние раздражители, отсутствии инициативы и некритичности. Под последней в данном случае понимается неспособность адекватно оценить свое состояние, обнаружить ошибки в собственной деятельности и, главное, отсутствие стремления проверить себя и правильность своих действий. Такие больные с легкостью откликаются на чужие просьбы о помощи, однако при этом не задумываются над тем, хорошо ли то, что они делают, и никогда не предлагают помощь

сами. Они в равной мере по чужой просьбе могут сделать доброе дело и совершить дурной поступок (например, украсть чужие вещи), становятся внушаемыми, подчиняемыми.

Решая те или иные практические задачи, больные, согласно наблюдениям С. Я. Рубинштейн, не соотносят прилагаемые усилия, темп работы, ее результаты с конечной целью и требованиями к получаемому продукту. Они действуют неаккуратно, торопливо. Например, один больной, строго рубанком доску, чрезмерно сильно нажимал на него, совершал размашистые и неровные движения и, срезав ее всю, начал строгать верстак. Только когда извне оказывалась организующая помощь, т. е. другой человек (экспериментатор, инструктор) брал на себя функцию удержания цели и контроля над выполняемой деятельностью, просил не спешить, действия больного становились более слаженными, аккуратными и целесообразными.

Повышенная откликаемость проявляется в том, что больные не могут сосредоточиться на выполнении того или иного действия и легко отвлекаются на ситуативные раздражители. Например, внимание может привлечь лежащий рядом журнал, скрип двери, оброненная проходящим мимо человеком фраза. При этом такие случайные раздражители не просто временно отвлекают больного от выполняемого действия, а полностью захватывают его сознание. В результате он утрачивает ранее поставленную цель. Такое поведение, которое не подчинено внутреннему намерению, а полностью обусловлено внешними обстоятельствами, самими предметами, называют полевым (в терминологии К. Левина).

Повышенная откликаемость на случайные раздражители сочетается с общей пассивностью и безынициативностью. Больной может долгое время лежать без какого-либо движения, ничем не интересоваться, не задавать вопросов. Иными словами, у человека активность не вызывается внутренними побуждениями.

Ситуационное и нецеленаправленное поведение может наблюдаться и у здорового человека (например, в состоянии усталости), однако оно носит временный характер, поэтому не считается нарушением.

На фоне данного нарушения деятельности у больных исчезает критическое отношение к своим поступкам и состояниям. Б. В. Зейгарник приводит пример больного, который не только не интересовался окружающей жизнью, но был безучастен даже к состоянию своего здоровья. Когда у него была обнаружена слепота на один глаз,

это не вызвало у него беспокойства, и он заявил: «И так видно, что нужно» [64, с. 63].

В ситуации экспериментального обследования больной не обнаруживает и не стремится исправить допускаемые ошибки (например, в пробе Эббингауза вставляет в текст слова, которые первыми приходят на ум и никак не соотносятся с контекстом рассказа). Если же на них обращает внимание экспериментатор, то больной беспечно соглашается, однако в дальнейшем может допускать аналогичные ошибки.

Высокая откликаемость и нецеленаправленность деятельности часто парадоксально сочетаются с выраженной инертностью, застремляемостью. Данная особенность была обнаружена еще в исследованиях А. Р. Лурии. Например, когда больному предлагают рисовать круг, круг, круг, а затем квадрат, он продолжает рисовать круги либо воспроизводит смешанное изображение круга и квадрата. По мнению Б. В. Зейгарник, такое сочетание откликаемости, ситуационного характера деятельности с инертностью является закономерным проявлением одного и того же феномена — аспонтанности, нарушения осмысленной регуляции.

Данный дефект деятельности не затрагивает отдельных интеллектуальных операций (мыслительных, мнестических, перцептивных и т. д.), однако в силу нарушения произвольной организации деятельности продуктивность решения различных практических и умственных задач снижается. Иными словами, там, где для решения, например, мыслительной или мнестической задачи требуется длительное время удерживать цель, спланировать ход решения и следовать этому плану, продуктивность будет низкой. Там же, где этого не требуется или экспериментатор оказывает организующую помощь, задача будет решаться адекватно.

Следует отметить, что данный тип нарушения также достаточно сильно выражен при раннем детском аутизме, для которого характерны ситуационность поведения, нарушения целенаправленности и планирования, произвольного выполнения инструкций, стереотипии в поведении. Однако для детей с данным типом отклоняющегося развития характерна и некоторая специфика. Например, в отличие от лобных больных они проявляют повышенную избирательность, склонность к определенной пространственно-временной организации своей жизни и поддержанию необходимого им порядка, характеризуются отсутствием откликаемости на просьбы и обращения окружающих.

Нарушение процессов построения замысла. Замысел деятельности представляет собой единство образа результата действия (цели), знания о способах его достижения, их последовательности (плана), а также смысла выполняемого действия. Следовательно, построение замысла является сложным процессом, включающим в себя следующие составляющие:

- целеобразование;
- соотнесение цели и общих требований к результату и процессу решения задачи. Общие требования могут быть представлены потребностями человека, его отношениями с другими людьми, убеждениями и ценностями, требованиями самой решаемой задачи и др.;
- соотнесение цели и условий деятельности.

Рассмотрим подробнее эти процессы и варианты их нарушений.

Процесс целеобразования может быть охарактеризован по форме порождаемых целей и по механизму их образования. По форме цели можно дифференцировать на цели, фиксированные в образах восприятия, образах-представлениях и словесно-символических описаниях и образах. Выделенные три формы отражения результата деятельности различаются по степени абстрактности-конкретности и смысловой наполненности. Чем более абстрактным и многоаспектным в смысловом плане является содержание цели, тем более гибко она может участвовать в определении инструментально-исполнительской части деятельности. И, напротив, более конкретные и однозначные цели более жестко привязаны к конкретным условиям и способам их реализации. Чрезмерная конкретность и однозначность обуславливает стереотипность замыслов, лишает деятельность человека творческого начала. Такая картина присуща, например, детям с задержкой психического развития, в отношении которых отмечается репродуктивный характер замыслов игровой деятельности, склонность к воспроизведению привычных, хорошо освоенных бытовых действий и избегание творческой активности, стереотипия в поведении и мышлении. При этом сами дети могут воспринимать воспроизводимые в своей деятельности штампы как проявления творчества. Например, один подросток оценивал свой подход к кулинарии как творческий, объясняя это тем, что он добавлял в отвар для макарон бульонные кубики.

Механизм целеобразования раскрывает логику процесса порождения цели. Многие типы механизмов целеобразования были описаны в трудах О. К. Тихомирова [153]. Он выделил такие механизмы, как осознание мотива и превращение его в цель-мотив, освоение знаний о готовых целях из культуры (например, цель пойти в школу), превра-

шение полученного требования в цель, выбор одного из требований, превращение побочного результата деятельности в цель. Основываясь на собственном эмпирическом исследовании процессов построения замысла у подростков трех групп: с нормальным развитием, задержкой психического развития и умственной отсталостью, — мы можем сделать вывод о том, что при различных вариантах аномального развития тот или иной механизм целеобразования может становиться доминирующим, наиболее типичным, что напрямую связано и с преобладающей формой порождаемых целей¹.

В исследовании применялась авторская методика, состоящая из трех заданий: «Кубики», «Отгадай картинку» и «Составление рассказа по картинкам»². Для того чтобы данные исследования можно было перенести на реальные условия жизнедеятельности подростка, при моделировании экспериментальной ситуации необходимо учесть несколько моментов:

- как и большинство жизненных ситуаций, предлагаемые задачи должны быть открытыми, т. е. не иметь однозначного и единственного варианта решения;
- их решение должно иметь развернутый и многоступенчатый характер;
- в заданиях следует предъявлять не одно, а несколько требований, носящих общий характер.

В задании «Кубики» подросткам предлагалось придумать (назвать) и отобразить на специальном бланке изображение какого-либо предмета, которое они впоследствии смогли бы сложить из кубиков Кооса (по 4 пробы из 4 и 9 кубиков). Детям следовало вычленить исходные элементы изображения (раскрашенные грани кубиков) и на их основе построить целостный образ, наполненный некоторым идеальным содержанием. Этот образ, создаваемый в соответствии с рядом требований и материалом задания, и выступал в качестве цели, которую следовало образовать. В задании «Отгадай картинку» от испытуемого требовалось из 45 картинок с изображениями различных существ (людей, зверей, птиц, насекомых и пр.) найти при помощи задания наименьшего числа вопросов загаданную экспериментатором кар-

¹ Более подробно результаты исследования с описанием возрастной динамики см. [121].

² Процедура организации задания была заимствована из [108], однако стимульный материал, способы обработки и интерпретации эмпирических данных — авторские.

тинку. Картинки были выполнены различными способами и различались по множеству критериев: цвету (цветные и черно-белые), действиям, выполняемым персонажами, эмоциональным состояниям, стилю изображения (реалистические, фантастические) и пр. Испытуемый для решения задачи должен был создать образ искомой картинке и вычленить элементы, из которых он строится. Такой образ-цель служил регулятором деятельности, что находило выражение в содержании и последовательности задаваемых испытуемым вопросов. В третьем задании необходимо было из набора сюжетно не связанных черно-белых картинок выбрать 3–5 и составить по ним рассказ. Содержание картинок служило материалом для построения цели-замысла рассказа, которая, в свою очередь, определяла содержание и структуру высказывания.

В результате проведенного исследования было обнаружено, что у подростков с нормальным развитием преобладало построение целей в форме схематизированных образов-представлений и абстрактно-вербальных или символических образов, которые лишь отдаленно передавали сложный замысел, в порождаемый образ-цель привнеслось собственное смысловое содержание. Например, при выполнении задания «Кубики» предлагались такие образы, как «гриб», «цветочек», «человек», «вилка», которые предполагали способность домысливать изображение.

Доминирующим механизмом целеобразования у нормально развивающихся подростков является превращение ряда общих требований в синтезирующую цель и конкретизация общей цели в частных. Так, при отгадывании картинке используется стратегия, предполагающая движение от общей идеи к вычленению внешних признаков картинок. Акцент смещается с идеальных общих требований к деятельности на предметные условия. Действие такого механизма предполагает осмысленность процесса целеобразования. Он превращается в самостоятельное действие.

Нам также удалось выделить преобладающую форму целей и доминирующие механизмы целеобразования у подростков с задержкой психического развития и с умственной отсталостью.

Основной формой цели у старших подростков с задержкой психического развития является образ-представление. Образование цели происходит во внутреннем плане, однако зависит от внешних условий и помощи взрослого в организации действий. При выполнении задания «Кубики» испытуемые были способны учитывать каждое из предъявляемых требований по отдельности и регулировать с их по-

мощью свои действия. Отдельные действия при этом не собираются в единую систему, последовательность, не подчиняются общей цели. Это говорит о неспособности соотнесения отдельных действий с общей целью и построения плана деятельности. Деятельность утрачивает целостную логику и распадается на отдельные действия, не связанные между собой.

Действие у подростков данной категории не столько определяется поставленной задачей, сколько оказывается обусловленным предметными условиями деятельности. Скорее, не цель определяет изменение условий деятельности, а условия определяют содержание цели. Например, при выполнении задания «Отгадай картинку» подростки задавали вопросы, направленные на выявление отдельных внешних признаков изображений, т. е. их действия были подчинены не внутренней логике порождаемого замысла, а внешним обстоятельствам, что нарушало целостность и последовательность деятельности, снижало ее продуктивность. Приведем пример.

Василий, 15 лет. ... Испытуемый (И.): *Думаю, что собака* (собака вообще, а не конкретная картинка). Экспериментатор (Э.): Нет. И.: *Кот с клубком?* Э.: Нет. И.: *Черный кот?* Э.: Ты гадаешь. Попробуй так спрашивать, чтобы не по одной картинке отбирать, а по несколько. И.: *Это голубой цвет?* Э.: Нет. И.: *А лапы есть?* Э.: Да. И.: *Разноцветный?* Э.: Да. И.: *Может, котик?* Э.: Да. И.: *Без лап?* Э.: С лапами. И.: *Кот или собака?* Э.: Кот. И.: *Кот, который спит?* Э.: Нет. И.: *Свинья?* Э.: Нет. Нужно найти конкретную картинку, какой именно кот. И.: (отложил котов) *У кота есть бант на шее? Полоски или пятна?* Этот? (Мы видим, что выделяются лишь конкретные признаки, вопросы не связаны между собой, получаемая информация не используется, о чем говорят повторяющиеся вопросы про цвет, про лапы, вопрос о свинье после того, как выяснилось, что это кот.)

Наши данные можно соотнести с исследованиями структуры мыслительной деятельности у подростков с задержкой психического развития З. И. Калмыковой, И. Ю. Кулагиной [108]. В их исследовании развитие мыслительной деятельности рассматривалось как смещение акцента с цели (в данном случае предметной картинки) на способ ее достижения. В соответствии с нашими данными, в подростковом возрасте происходит смещение внимания с цели-предмета на способ ее достижения (операцию). Иными словами, сами способы достижения цели превращаются в самостоятельные действия, захватывающие все сознание подростка.

Преобладающим механизмом целеобразования у подростков с задержкой психического развития является превращение отдельных требований в цели без их связывания в единую систему. Деятельность не подчинена единой цели и плану, а распадается на набор частных действий, в каждом из которых подросток стремится соблюсти предъявляемое к нему какое-либо общее требование. Приведем пример выполнения задания «Составление рассказа по картинкам».

Света, 15 лет. Рассказ по картинкам «Стол», «Книги», «Компьютер»: «Машинка печатывает. Книжки тоже можно напечатывать все эти листы. А на компьютере можно напечатать какие-то буквы».

Юля, 15 лет. Рассказ по картинкам «Компьютер», «Стол», «Книги», «Здание»: «Это вот можно гулять, играть, там, писать что-нибудь. А это, сюда можно ложить что-нибудь и печатать. Это дом, да? Тут можно жить. А это книги, их можно читать».

Костя, 16 лет. Рассказ по картинкам «Мальчик», «Компьютер», «Часы», «Стол», «Машина»: «Этот человек взял и сперва купил себе эту машину. Потом купил себе, зашел в магазин, купил себе часы. И ездил на работу на этой машине этот человек. И сын его однажды попросил его: "Купи мне компьютер". Ну, он и купил ему компьютер. А на работе у него попросили, чтобы он купил себе печатную машину. И его поставили главным, чтоб печатать на этой машине».

С этим можно соотнести и особенности объяснения подростками с задержкой психического развития человеческих ценностей, личностных отношений, смыслов, качеств, заключающиеся в их привязке к конкретным действиям («добрый, потому что дает списывать», «умный, потому что умею чинить мотоцикл»).

У умственно отсталых детей в младшем подростковом возрасте наблюдается отсутствие способности к самостоятельному построению цели, даже во внешнем плане деятельности. Например, при выполнении задания «Отгадай картинку» испытуемый в полной мере не понимает задания и либо не осуществляет поиска картинки, загаданной экспериментатором, либо отбирает отдельные картинки по случайным латентным признакам, не ориентируясь на их объективное содержание. Сама картинка как самостоятельный предмет вне контекста ее свойств и качеств направляет деятельность индивида, отвечая его внутренним неосознаваемым импульсам («понравилась»).

Юра, 13 лет. Э: Одну из этих картинок я загадал. Тебе нужно ее найти. Чтобы ее найти, тебе нужно что-нибудь про нее узнать. А чтобы

узнать, ты можешь задавать мне различные вопросы. И.: Какие вопросы? Э.: Это ты сам должен определить. И.: Эта (один из котов)? Э.: Нет. И.: Эта (другой кот)? Э.: Нет. И.: Эта (рак)? Э.: Нет. И.: Эта (гепард)? Э.: Нет. Попробуй что-нибудь узнать про эту картинку, спросить про нее. И.: Эта (рак)? (продолжает перебирать).

Эти данные согласуются с исследованиями мыслительных действий у учащихся вспомогательной школы, проводившимися Б. И. Пинским [116]. Б. И. Пинский отмечает, что младшие школьники с умственной отсталостью еще не способны к выполнению задания по образцу, не способны к удержанию цели в сознании на протяжении осуществления деятельности. Они не могут адекватно понять задачу (что наблюдалось и в нашем исследовании). Умственно отсталые школьники склонны упрощать задачу, опуская ее до уровня своего понимания. Согласно нашим данным, отсутствие целеобразования сохраняется и в младшем подростковом возрасте (12–13 лет).

Со старшего подросткового возраста (14–15 лет) у учащихся вспомогательной школы цели образуются в форме образа восприятия. Целеобразование происходит преимущественно во внешнем плане в процессе практического преобразования предметных условий. Подростки произвольно удерживают предмет-цель в сознании и даже выделяют некоторые его свойства. Это требует разведения в сознании цели и предметных условий и делает возможным ее достижение при наличии наглядного образца. Испытуемый при выполнении задания «Кубики» еще не способен самостоятельно создать оригинальный рисунок-замысел при соблюдении поставленных требований, но уже может выложить узор из кубиков по образцу.

По результатам выполнения этого задания мы выделили два типа ответов, характерных для умственно отсталых подростков:

1) построение замысла во внутреннем плане (вначале испытуемый рисует его на бланке) в форме образа-синкрета, в котором не выделяются отдельные элементы, соответствующие узору кубиков. В связи с этим оказывается невозможным сложить кубики по предложенному самим испытуемым образцу. Однако чаще в этом случае замысел-образ, нарисованная картинка неадекватны условиям задания;

2) замысел соответствует требованиям задания, но он очень прост по своему строению («Узор», «Елка» и т. п.) и создается не во внутреннем плане, а сразу выкладывается из кубиков.

Для выполнения задания испытуемым часто приходилось оказывать помощь: побуждающую («попробуй», «попытайся еще раз»,

«подумай», «посмотри внимательней» и т. п.) и организующую (напоминания различных аспектов инструкции при ее несоблюдении: что нужно закрасить рисунок, что кубики должны быть сложены квадратом и др.). Понимание вербальной инструкции было затруднено: требовалось множество дополнительных пояснений и, как правило, демонстрация одного из примеров выполнения задания экспериментатором.

Аналогичные трудности встречались и при выполнении других заданий. Так, при выполнении задания «Отгадай картинку» часто было необходимо дополнительное пояснение инструкции, а также использование стимулирующей и организующей помощи («попробуй узнать что-нибудь про эту картинку», «можешь еще что-нибудь спросить», «отложи те картинки, которые уже точно не подходят», «что ты уже знаешь про эту картинку», «подумай», «ты гадаешь» и т. п.). Задание выполнялось методом простого перебора картинок, т. е. не называя изображенные предметы, испытуемый просто бессистемно указывал на ту или иную картинку, иногда даже повторяясь, перебирал их. Часто задавались слишком общие, неспецифические вопросы, не позволяющие что-либо узнать о картинке: «Какая она?», «Какой облик, на кого похоже?», «Какие у него лапы?» и т. п. Если задавались вопросы, позволяющие выявить некоторые характеристики картинки, то полученная информация не использовалась.

Виктор, 14 лет. И.: *Что делает животное: стоит, сидит, лежит?*
Э.: Стоит. И.: Корова? Э.: Нет. Ты гадаешь. И.: Эта (пелица)? Э.: Нет.
И.: Этот (бык)? ... Этот (сидящий поросенок)? *Оно летает, плавает?*
(Мы здесь видим, что после 1-го выделенного вопроса нелогично задавать 2-й выделенный вопрос, так как они фиксируют несоотносимые реальности. Если кто-то стоит, он не может одновременно плавать.)

В ряде случаев становилось возможным использование общих вопросов-характеристик, которые могут отражать особенности целой группы картинок, однако в действительности применялись для отбора одной-единственной картинки.

Настя, 15 лет. И.: Она добрая или злая (для выбора из двух картинок с собаками)? ... Дрессированная (вопрос используется для определения одной из собак, играющей с тарелкой)?

Благодаря выделению отдельных сторон предмета-цели, направляющего действие, отдельных его качеств и самого предмета в целом,

оказывается возможной некоторая степень обобщения действий и их переноса с одной предметной ситуации на другую.

При умственной отсталости преобладающим механизмом целеобразования является усвоение знания о готовых целях. Целеобразование представляет собой процесс непроизвольного (или по крайней мере самостоятельно нерегулируемого) принятия предоставленных подростку образцов деятельности и ее результатов либо деятельность, которая стихийно регулируется воспринимаемыми предметными условиями.

Подводя итог описанному исследованию, можно сделать вывод о том, что как у подростков с задержкой психического развития, так и у умственно отсталых подростков имеются нарушения процессов целеобразования, проявляющиеся в привязке порождаемых образов результатов к непосредственному чувственному опыту, в котором отражены предметные условия деятельности, а также в отсутствии планомерной и иерархической организации общих и частных целей.

Соотнесение цели и общих требований определяет смысл действия, т. е. понимание человеком того, зачем он делает что-либо. Иначе говоря, такое соотнесение определяет осмысленность действия. Здесь уместно вспомнить понимание А. Н. Леонтьевым смысла как отношения цели к мотиву и идею Б. С. Братуся о том, что смысл определяется соотношением общих и частных целей. По сути, общие требования можно сопоставить с мотивом или общей целью, которую хочет достичь субъект, а порождаемую им в данных условиях цель — с частной целью, конкретизирующей общую. Таким образом, осмысленность действия напрямую связана с иерархической организацией в сознании человека системы целей и мотивов и позволяет ему сохранять общую направленность деятельности. Соотнесение цели и общих требований предполагает понимание и удержание в сознании этих требований, что при некоторых типах отклоняющегося развития и психической патологии становится невозможным. В таких случаях отмечается редукция требований: либо испытуемый, выполняя предлагаемое ему задание, удерживает в сознании не все требования и фиксируется лишь на некоторых из них (при задержке психического развития), либо он понимает требования упрощенно и подменяет сложную для него задачу более простой (при умственной отсталости). Так, при предъявлении подростку с задержкой психического развития требования составить рассказ по различным картинкам он начинает перечислять события или действия, изображенные на каждой отдельной картинке, не объединяя их целостным сюжетом.

Майя, 16 лет. Рассказ по картинкам «Человек задумавшийся», «Компьютер», «Вишня», «Часы»: «Петя, короче, вернулся с прогулки, и надо ему было срочно записать информацию, и он сел за компьютер и начал там строить, делать информацию любую. И он все время смотрел на часы, потому что ему надо было обедать. Но пока ничего дома не было, были только фрукты, и он начал кушать вишни. Потом забыл то, что ему надо было делать, и пошел гулять на улицу».

Умственно отсталый подросток в этом случае либо воспроизводит знакомый ему рассказ, не относящийся к содержанию картинок, либо начинает перечислять предметы, изображенные на каждой из картинок, либо просто перебирает в руках картинки.

Юра, 15 лет. Рассказ по картинкам «Всадник», «Жираф», «Собака», «Часы»: «Мы с папой поехали в деревню собирать осенью урожай: вишню, арбузы». Э.: А часы? И.: (Пауза).

Соотнесение цели и условий деятельности позволяет субъекту подобрать способы действия (операции), с одной стороны, адекватные для достижения данной цели, с другой – соответствующие предметным условиям, а также выстроить их в определенную последовательность, т. е. осуществить планирование. Определение операционального состава действия и планирование с необходимостью предполагают ориентацию в условиях задачи. Отсутствие ориентировочного этапа в решении задачи, отмечаемого при многих аномалиях развития и патологических состояниях (умственной отсталости, лобном синдроме, в определенной мере при шизофрении и др.), приводит к построению замысла, не соответствующего условиям деятельности, и в конечном итоге значительно снижает ее продуктивность. Следует обратить внимание на то, что внешне такое поведение может казаться проявлением высокой познавательной активности и заинтересованности в решении задачи. Однако на деле эта активность хаотична, нецеленаправленна и, как правило, сводится к бездумным манипуляциям с предметами. Например, умственно отсталый подросток, когда ему предложили изобразить на специальном бланке предмет, который он смог бы впоследствии выложить из кубиков, начал просто раскрашивать бланк ручкой, сосредоточившись на штриховке и никак не учитывая условия и требования задачи.

Несмотря на то что нарушения процесса построения замысла деятельности мы рассматривали на материале исследований детей с задержкой психического развития и умственной отсталостью, нельзя

полагать, что они присущи лишь этим аномалиям. Со всей очевидностью можно утверждать, что определенные дефекты построения замысла будут присущи и детям с ранним детским аутизмом, речевой патологией, детским церебральным параличом, а также при старческих и пресенильных деменциях, эпилепсии и других состояниях. Однако более детальный анализ такого рода нарушений и их конкретизация применительно к данным состояниям требует проведения соответствующих эмпирических исследований.

Нарушения операциональной стороны деятельности. Операциональная (инструментально-исполнительская, технологическая) сторона деятельности отражает способы и технологию последней. Именно данный аспект деятельности человека и его нарушения наиболее хорошо освещены в литературе как по общей психологии и психологии развития, так и по медицинской и специальной психологии. Типологизировать операции можно по видам деятельности, в состав которых они входят. Наиболее часто описываются дефекты операций в составе следующей деятельности:

- мыслительной (снижение уровня обобщения, искажение процесса обобщения, сравнение по наглядным, латентным или относящимся к разным модальностям признакам, неполноценность анализа и синтеза, трудности с оперированием пространственными представлениями, моделированием и др.);
- перцептивной (трудности отнесения воспринимаемого объекта к определенной категории, недостаточная дифференцированность, несформированность сенсорных эталонов и др.);
- речевой¹ (нарушение или несформированность навыков письма, чтения, дефекты звукопроизношения, трудности овладения правилами словообразования, нарушения перекодирования аудиальной информации в визуальную и обратно, фонематического слуха, понимания слов, грамматических конструкций, использование замещения в игре и др.);
- мнемической (проблемы овладения приемами запоминания, сохранения и воспроизведения информации);
- коммуникативной (нарушение в использовании выразительных и инструментальных жестов, реагировании на обращения, использовании речи в социальных контактах с целью воздействия на другого человека);

¹ В более широком контексте говорят о знаково-символической деятельности.

- учебной и трудовой (проблемы соотношения выполняемых действий с образцом, несформированность навыков контроля и коррекции, оценки выполняемых действий, умения следовать вербальной инструкции и др.).

Операции в структуре той или иной деятельности могут быть: а) не сформированы (частично или полностью); б) нарушены; в) сформированы неправильно. Анализ характера несоответствия операционального состава деятельности норме может быть полезен для выявления времени и факторов (обучение и воспитание, органический дефект) возникновения аномалии. Например, неадекватно сформированные навыки чтения говорят о неправильно построенном процессе обучения ребенка и необходимости внесения в него определенных изменений.

Анализ операциональной стороны деятельности важен в трех аспектах. Во-первых, сформированность той или иной операции отражает уровень обобщенности и автоматизированности соответствующего способа деятельности. Следовательно, успешность овладения теми или иными способами деятельности (если их оценивать в динамике) помогает судить об общем уровне и возможных темпах психического развития, а также характере помощи, которая может быть принята человеком. Во-вторых, сочетания некоторых нарушений операциональной стороны деятельности во многих случаях типичны для определенных аномалий развития психики и психических расстройств (например, искажение процесса обобщения при шизофрении), что позволяет использовать их анализ для дифференциальной диагностики и создания стратегии психологической коррекции. В-третьих, важным для определения типа нарушения психики является сочетание статусов операциональной и мотивационно-целевой сторон деятельности у человека. Одна картина будет наблюдаться при относительно сохранной операциональной стороне деятельности на фоне нарушений мотивационно-целевой ее составляющей (что, например, наблюдается при задержке психического развития, расстройствах личности, алкоголизме), другая – при обратном соотношении (например, при болезни Альцгеймера, церебральном атеросклерозе), третья – при нарушениях обеих составляющих (умственная отсталость (в особенности отягощенная дополнительными синдромами – психопатоподобным, лобным), болезнь Пика и др.).

Нарушения динамической стороны деятельности. Нарушения динамики деятельности могут определяться снижением умственной работоспособности, нарушениями эмоциональной сферы (пониженный

фон настроения, гипертимия и др.), нейродинамическими нарушениями (инертность, тормозность, возбудимость, повышенная чувствительность, реактивность и др.), трудностями произвольной регуляции. Они имеют множество проявлений, таких как:

- сниженная по сравнению с нормой активность в решении задач;
- неустойчивость, ограниченный объем и концентрация внимания;
- нарушения целенаправленности, выражающиеся либо в непланомерности и скачкообразности рассуждений, перепрыгивании с одной мысли или задачи на другую (трудности удержания в сознании цели на протяжении достаточно длительного времени), либо ригидности, вязкости, застреваемости на определенном способе решения задачи, невозможности перейти от одного действия к другому (трудности перехода от одной цели к другой);
- неустойчивый характер деятельности, проявляющийся в чередовании нормального и сниженного уровней функционирования (высокого и низкого уровней концентрации внимания либо высокого и низкого уровней обобщения, соскальзывание с более сложного на более простой способ решения задачи, подмена сложной задачи более простой и т. п.);
- высокая возбудимость и импульсивность действий в сочетании с неорганизованностью поведения;
- аффективная обусловленность деятельности;
- отвлекаемость;
- сниженная скорость выбора способов мыслительной деятельности;
- высокая утомляемость.

Данные проявления могут влиять на снижение стремления к самостоятельному целеобразованию и достижению результата, а также ослаблять в целом мотивацию к деятельности.

Нарушения динамики наблюдаются практически при всех вариантах отклоняющегося психического развития и психической патологии, связанных с органическими нарушениями (деменции, олигофрения, минимальная мозговая дисфункция, эпилепсия, последствия черепно-мозговой травмы и др.). Однако картина таких нарушений при разных состояниях будет различной.

Нарушения динамической стороны деятельности мы можем разделить на два типа:

1) сниженная по сравнению с нормой активность в решении задач. Следует обратить внимание, что речь идет не о снижении активности как таковой (проявляющейся в поведении), а о снижении целе-

направленной активности. Она может быть связана с астеническими состояниями, трудностями произвольной регуляции и снижением общей психической активности, снижением настроения. Снижение активности может проявляться в неустойчивом характере умственной деятельности. Например, при выполнении методики на классификацию предметов испытуемый то объединяет предметы на высоком уровне обобщения, то соскальзывает на ситуативные обобщения. Данное нарушение встречается при многих аномалиях, таких как олигофрения, церебральный атеросклероз, отдаленные последствия черепно-мозговой травмы, минимальная мозговая дисфункция, депрессии, невротические расстройства;

2) нарушения целенаправленности, в которых можно различать два подтипа: а) трудности удержания в сознании цели на протяжении достаточно длительного времени (могут наблюдаться при гипертидных состояниях); б) трудности перехода от одной цели к другой (например, застревание на этапе рисования при выполнении заданий на опосредованное запоминание у больных эпилепсией, невозможность отказаться от запланированного или начатого действия у детей с аутизмом).

Кроме того, необходимо обратить внимание на то, что изменения динамической стороны деятельности могут выражаться в ее замедленном темпе. Однако такие изменения сами по себе не следует рассматривать как нарушения деятельности, так как они могут отражать особенности темперамента личности. В то же время замедленный темп деятельности может сказываться на продуктивности решения интеллектуальных задач в тех случаях, когда временной фактор имеет значение (например, решить задачу за отведенное время).

Нарушения временной и иерархической организации целей. Деятельность человека имеет сложную организацию и может включать действия различного уровня, опосредующие друг друга. Для понимания уровневой и временной организации действий следует вспомнить о дифференциации целей на общие, или дальние, и частные, или ближние. Частные, или ближние, цели определяются особенностями наличной предметной ситуации, в которой находится субъект. Общие, или дальние, цели предполагают выход за пределы данной ситуации и построение отдаленной перспективы деятельности. Во многих случаях они подразумевают соотнесение порождаемых замыслов с жизнью в целом. Достижение общих целей опосредовано достижением частных. Иными словами, общая цель всегда конкретизируется частными целями. Такая конкретизация может происходить двумя

путями. Во-первых, посредством временной организации частных целей, отражающих последовательное планомерное их достижение. При этом субъект составляет план действий. Во-вторых, посредством иерархической организации общей и частных целей. В этом случае человек осуществляет поиск конкретной формы (частной цели) воплощения некоторой общей идеи-замысла (общей цели). Последняя может находить выражение в различных частных действиях, непосредственно не связанных друг с другом. Например, стремление позаботиться о другом человеке может найти выражение в помощи ему в определенной ситуации, стремлении его понять, намерении подарить подарок и др. Действия в этом случае не выстраиваются в линейную последовательность, а вырастают из одного корня. Согласно мнению Б. С. Братуся, смысл отдельных действий обнаруживается человеком при соотнесении частных целей с общими. Действительно, выполнение отдельных действий было бы лишено для нас смысла, если бы мы не думали о том, к каким последствиям они приведут хотя бы в ближайшей перспективе.

Кроме того, в психологии используется введенное Ф. Хоппе в контексте проблемы изучения уровня притязаний разделение целей на реальные и идеальные. Идеальные цели отражают тот максимум достижений, который хотел бы осуществить человек в данной деятельности. Реальные же цели отражают его ожидания в данной ситуации. Следовательно, идеальные цели можно рассматривать как разновидность общих, а реальные – частных целей. При этом акцент делается на субъективной значимости и оценке осуществимости предвосхищаемых результатов. Характер соотнесения идеальных и реальных целей, расстояние между ними, согласно исследованию Б. С. Братуся и В. Н. Павленко, может служить важным показателем продуктивности деятельности и аномального развития личности [19].

Таким образом, умение образовывать разноуровневые цели и устанавливать связи между ними следует рассматривать как один из важнейших параметров деятельности человека, влияющий на ее эффективность, гибкость и осмысленность. Нормальным следует считать вариант, когда человек может образовывать и общие, и частные цели, а также соотносить их друг с другом, с одной стороны, корректируя общие (идеальные, дальние) цели исходя из реальных достижений и возможностей, с другой стороны, подбирая и исправляя частные (реальные, ближние) цели в соответствии с общими. Только в этом случае организация субъектом своей деятельности приобретает

осмысленный характер. Дефекты данного умения будут отражаться на социализации, адаптации и субъективном состоянии личности.

Нарушения временной и иерархической организации целей представлены тремя типами:

1) в деятельности субъекта имеются исключительно частные (ближние) цели. Общие цели не образуются. В этом случае деятельность оказывается обусловленной ситуацией, жизненными обстоятельствами. Возможности преобразования ситуации значительно ограничены. Наиболее ярко данный вариант нарушения представлен у умственно отсталых детей и подростков, которые даже в 16–17 лет в своих замыслах не выстраивают отдаленной перспективы своей жизни. Если дальние цели и образуются, то они оказываются абсолютно неадекватными их возможностям (например, хочу играть во всемирно известной футбольной команде или стать архитектором). Значительные ограничения в образовании общих целей присущи и детям с аутизмом, с задержкой психического развития, людям, у которых обнаруживаются повреждения мозга, затрагивающие лобные отделы коры;

2) организация деятельности связана с чрезмерным разведением общих (идеальных) и частных (реальных) целей. Идеальные цели отражают крайне высокий уровень достижений, в то время как реальные – крайне низкий. В этом случае человеку чрезвычайно трудно решиться на осуществление конкретных действий, так как успешность их выполнения уже изначально оценивается как слишком низкая. Их вклад в осуществление жизненных замыслов, в то, что необходимо сделать, рассматривается как весьма ничтожный. Б. С. Братусь и В. Н. Павленко пишут, что такой человек долго готовится к выполнению действия, но так и не приступает к нему [19]. Для метафорического выражения данной характеристики они используют поговорку «семь раз отмерь – один раз отрежь». Такой человек бесконечно отмеряет, но так и не может отрезать. Данное нарушение присуще больным неврозами;

3) нарушение организации деятельности проявляется в «склеенности» общих (идеальных) и частных (реальных) целей. Данное нарушение описано применительно к личностям психопатического склада и проявляется в неумении различать разноуровневые цели. Дефекты организации и регуляции деятельности в данном случае сопряжены с неспособностью адекватно оценить свои возможности, которые то переоцениваются, то в случае неудачи резко занижаются. Данный феномен рассматривается авторами как проявление хрупко-

сти уровня притязаний. В экспериментальном исследовании испытуемые либо подтягивали реальные цели до уровня идеальных, либо идеальные занижали до уровня реальных. Используя упомянутое метафорическое сравнение, авторы говорят о том, что человек с таким укладом личности отрезает не отмеряя, т. е. не склонен взвешивать свои возможности.

Системные нарушения деятельности. Этот синдром связан с нарушением согласованной работы компонентов (уровней) деятельности как целостной системы. Для понимания специфики и вариаций данного нарушения необходимо вспомнить о некоторых особенностях деятельности человека и ее составляющих. В ней выделяют мотивационно-смысловой (личностный) и операционно-технический (исполнительский, инструментальный) компоненты или уровни (Д. А. Леонтьев, Б. С. Братусь, В. А. Иванников и др.) [18; 88; 122; 155]. Нарушения деятельности как системы могут затрагивать как каждый из этих уровней в отдельности, так и взаимоотношения между ними. Таким образом, теоретически возможно выделение трех типов системных нарушений деятельности. Остановимся подробнее на каждом из них.

1. Мотивационно-смысловой уровень.

Функционирование системы деятельности на данном уровне сопряжено с такой ее характеристикой, как полимотивированность. Известно, что содержание и направленность деятельности определяется ее мотивом. Однако в действительности каждая конкретная деятельность человека в большинстве случаев подчинена не одному, а целой группе мотивов. При этом у зрелой личности эти мотивы организованы в иерархическую систему, т. е. некоторые из них занимают доминирующее положение, другие менее значимы. Например, если человек идет в магазин за продуктами, он это может делать не только ради утоления голода, но и для того, чтобы прогуляться, подышать воздухом, подвигаться, пообщаться и т. п. Какие-то из перечисленных мотивов будут более значимы, какие-то менее.

Мотивационная система человека достаточно сложна и опосредована его социальными отношениями. Во многих случаях как раз сами эти отношения и являются мотивами деятельности (статусные мотивы, желание помочь другому человеку, получить одобрение, стремление отстоять свое мнение и мн. др.). Даже в тех случаях, когда речь идет о так называемых витальных, или базовых, потребностях, у человека они сопряжены с определенной формой удовлетворения и наделены социальными смыслами (например, поесть так, чтобы не испортить фигуру или иметь возможность долго трудиться, совмест-

ные ритуальные трапезы). Исходя из этого можно утверждать, что деятельность является формой выражения человеческих отношений. Иными словами, за деятельностью стоит определенная смысловая позиция личности, которая для нее уникальна. Кроме того, через деятельность смысловая позиция субъекта соотносится с позициями других субъектов. При этом чужие смысловые позиции должны быть представлены в сознании действующего субъекта, иначе он не сможет выстроить свою деятельность с учетом других людей и отношений с ними. Например, если человек хочет произвести на кого-то хорошее впечатление, он должен учитывать, что для него является хорошим, а что нет, что значимо, а что нет.

Мы полагаем, что полимотивированность и опосредованность деятельности социальными отношениями — характеристики взаимосвязанные. Именно многогранная и разноплановая реальность человеческих отношений обогащает деятельность разнообразными смыслами (или смыслообразующими мотивами). Напротив, обеднение системы взаимоотношений человека с другими людьми приводит к примитивизации мотивационной сферы (при алкоголизме, умственной отсталости, психопатиях и др.). В этом случае деятельность становится мономотивированной и в смысловом измерении одномерной, узконаправленной. Отдельные мотивы или жизненные задачи могут затмевать все и приобретать гипертрофированную форму. Например, жажда произвести впечатление на окружающих сводит на нет, поглощает все остальные мотивы, которые в норме имеют значение для человека (быть правдивым, не искажать факты, поддерживать отношения с близкими и др.). Он начинает действовать по принципу «цель оправдывает средства». Если при нормальном функционировании психики деятельность базируется на представленной в сознании реальности субъект-субъектных отношений, то при рассматриваемом варианте нарушений — на субъект-объектной модели реальности. В этом случае другие люди рассматриваются как объекты воздействия, не обладающие собственной позицией, потребностями, намерениями, отношениями. Они превращаются в условия и средства, способствующие или препятствующие достижению собственных целей и удовлетворению собственных потребностей.

Объектное отношение к другим людям было обнаружено нами в эмпирических исследованиях у подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа. При описании своего друга они не обнаруживали понимания внутренней (смысловой) позиции другого че-

ловека, не вычленили реальность его отношений с миром, а называли исключительно внешние характеристики¹.

Так, девочка Д. (14 лет) в свободных описаниях своей подруги с помощью шкал методики семантического дифференциала характеризует ее как обаятельную и открытую, давая следующие пояснения: обаятельная — «одевается нормально, привлекательно, к ней могут сбежаться толпы мальчиков»; открытая — «открытая очень. Любит спортом заниматься».

В отличие от подростков, воспитывающихся в семьях, эти подростки не раскрывают смысл данных характеристик, их связь с человеческими отношениями, либо эта связь оказывается искаженной, неадекватной.

Данная особенность проявляется еще и в том, что подросток не замечает противоречий в своих описаниях подруги: сильная — «всех, кого хочет, по стенке размажет»; добрая — «добрая, даже очень, ко всем. Всегда поможет, если нужно».

Подростки, воспитывающиеся в семьях, также могут использовать в описаниях внешние действия для пояснения тех или иных характеристик личности сверстника, однако они адекватно выражают смысл выбранных характеристик, те становятся для них символом субъект-субъектных отношений: зависимый — «легко переубедить, ничего сам решить не может»; независимый — «работает уже, зарплату получает», «сам все дома делает, родителям помогает»).

Противоречивые характеристики в описаниях друга также могут использоваться подростками из семей. Однако они это делают осмысленно: «он ответственный, но, если дело ему совсем не нравится или его, заставили, то он бросит и не будет ничего делать».

Неспособность понять смысловую позицию другого человека, охарактеризовать его отношение к ситуации и другим людям обнаруживалось нами и при описании подростками из данной категории картин с изображением человека, анализе литературных произведений (в неспособности понять логику поступка и намерения героя, объяснении поведения исключительно внешними обстоятельствами).

Мы можем предположить, что грубые системные нарушения мотивационно-смыслового уровня будут выявляться и при психопати-

¹ Курсовая работа Купцовой А. П. «Символическая представленность субъектности другого человека в сознании подростков, воспитывающихся в учреждении интернатного типа» (БГУ, 2010), выполненная под нашим руководством.

ческом складе личности. В частности, об этом свидетельствуют исследования Р. Хаэра людей с психопатиями [167]. В них отмечаются такие черты психопатов, как отсутствие чувства вины и сожаления, неспособность к сочувствию и сопереживанию, склонность к манипулированию окружающими, безответственность, неспособность к установлению и поддержанию близких и стабильных отношений. Окружающие люди рассматриваются психопатами как средство удовлетворения своих желаний, т. е. воспринимаются как бездушные объекты. Отношения с другими поддерживаются только в тех случаях, когда это выгодно. Такое объектное отношение к окружающим людям находит выражение в паразитизме на нормальных человеческих чувствах с целью получения материальной выгоды (например, психопат живет за чужой счет, сам не прилагая никаких усилий к тому, чтобы заботиться о близких), агрессивном достижении желаемого без какого-либо учета последствий своих действий для других (вплоть до изнасилований и убийств), пренебрежении благополучием родственников и др.

Кроме того, в мягкой форме патология данного уровня, по нашему мнению, может быть обусловлена и особенностями культурного влияния на личность, формирующего объектные установки по отношению к другим людям. Приведем пример проявления объектного отношения. Сотрудница частной фирмы принесла на работу приготовленный дома пирог и угостила им сослуживцев. Один из сотрудников, которому понравился пирог, выразил это следующим образом: «У вас, наверное, духовка хорошая». При этом он не обратил внимание ни на старания, ни на способности или иные субъектные проявления приготовившего пирога.

2. Операционально-технический (исполнительский) уровень.

Одни и те же мотивы и смыслы реализуются посредством технологически различных видов деятельности: общения, практической, перцептивной, мыслительной, речевой, изобразительной и др. Совместное их исполнение требует согласования, увязывания их в единую исполнительскую систему, образование единого функционального органа. При этом один вид деятельности опосредует построение других. Например, намерение отметить важное событие может выразиться в общении с друзьями, подготовке праздничного стола (практическая деятельность), планировании конкретных мероприятий, подготовке подарков и т. п. Согласованное осуществление всех перечисленных видов деятельности представляет собой сложную задачу.

Дефект данного уровня представляет собой нарушение совместного осуществления различных видов деятельности и построения из них целостной системы или функционального органа¹. Наиболее ярким примером такого нарушения является ранний детский аутизм.

При аутизме наблюдается дефицит овладения социальным поведением, разрыв между гнозисом, предметными действиями и речью. Этот разрыв может выражаться в опережающем характере развития внешней стороны речи на фоне недоразвития речевого мышления, исключительных способностях в изобразительной деятельности при резко ограниченном воображении, парадоксальном сочетании умелого выполнения отдельных практических действий и невозможности произвольно использовать свой практический опыт и др. Отсутствие связей между различными видами психической деятельности приводит к появлению чрезмерной зависимости их друг от друга. Например, при решении задач на понимание закона сохранения вещества (переливание жидкости из широкого сосуда в более узкий) у таких детей вплоть до 11 лет сохраняется зависимость суждений от ярких перцептивных признаков.

3. Соотношение мотивационно-смыслового и операционально-технического уровней.

Говоря о связи между указанными уровнями деятельности, необходимо обратить внимание на то, что она не является жесткой и однозначной. С одной стороны, существует соответствие внутренней и внешней сторон деятельности, описанное еще в трудах А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и др. Внутренняя, мотивационно-смысловая, сторона деятельности проявляется в определенном исполнении и внешне наблюдаемом поведении. При этом внутренняя сторона формируется в процессе построения внешне представленной активности. С другой стороны, имеется и определенный зазор между этими двумя сторонами, или уровнями, деятельности. Так, одни и те же смыслы и мотивы могут быть реализованы в различных формах и способах деятельности. В одном случае человек удовлетворяет потребность в движении посредством прогулок, в другом — в тренажерном зале. Напротив, за одними и теми же внешними проявлениями активности человека могут стоять различные мотивы и смыслы. В одном случае человек читает книгу, чтобы сдать экзамен, в другом — потому

¹ Термин «функциональный орган» был предложен А. А. Ухтомским, который определял его как временное сочетание сил, направленных на достижение чего-либо [159].

что она ему интересна. Зазор между внешней и внутренней, смысловой, сторонами деятельности делает ее более гибкой, расширяет возможности адаптации к меняющимся условиям, увеличивает число степеней свободы.

Поскольку отсутствует жесткое соответствие между определенными мотивами, смыслами и внешними проявлениями деятельности, возникает вопрос о природе этой связи. Можно утверждать, что она имеет символическую природу. Эту идею мы уже неоднократно высказывали в своих работах. Операционально-техническую, или исполнительскую, сторону деятельности следует понимать как символическое выражение мотивационно-смысловой сферы личности. Иными словами, личность выражает себя во внешних проявлениях деятельности, в том, какие именно способы, средства и форму действий она выбирает. Поэтому то, как действует человек, показывает, что для него важно, как он относится к тем или иным людям или вещам. Один, чтобы согреться, довольствуется телогрейкой, другому необходима норковая шуба. Один любит пройти пешком, другой добирается исключительно общественным транспортом. Выбор средств и способов определяется не только предметными условиями и возможностями субъекта, но и его приоритетами, значимостью соответствующих внешних проявлений.

Точкой соприкосновения внутренней и внешней сторон деятельности является замысел. Он одновременно определяет и то, как и в какой последовательности мы будем делать что-то, и то, зачем мы это будем делать. Замысел представляет собой единство смысла, цели и плана деятельности. Следовательно, содержательная специфика замысла раскрывает характер связи между мотивационно-смысловым и исполнительским уровнями деятельности.

В норме, как уже говорилось, описанная связь имеется и не является жесткой, приобретая символический характер. Можно выделить два варианта нарушения такой связи. Первый вариант — это отождествление внешней (операционально-технической) и внутренней (смысловой) сторон деятельности. Образуется жесткая связь, при которой определенным внешним проявлениям активности человека однозначно соответствуют определенные смыслы. Человек, как говорится, следует не духу, а букве. Такой характер связи был обнаружен нами у подростков с задержкой психического развития. При изучении процессов построения замысла и понимания притч как повествований, описывающих внешние события, но имеющих скрытый (символический) смысл, у них была установлена неспособность понять

и выразить в своих замыслах символический смысл. Так, в уже упоминавшемся исследовании построения замысла у подростков данной категории была выявлена следующая особенность. При решении задачи открытого типа порождаемый замысел деятельности, как правило, отличался буквальностью отображения действительности, отсутствием глубины, смыслового измерения. Они не могли додумать в изображении то, что непосредственно не видно (например, когда предлагалось придумать (назвать) и отобразить на специальном бланке изображение какого-либо предмета, которое они впоследствии смогли бы сложить из кубиков Кооса, не могли наделить смыслом изображение и называли его просто «узор»).

В другом исследовании подросткам с задержкой психического развития предлагалось пояснить смысл притч. Данное исследование проливает свет на особенности соотношения рассматриваемых сторон деятельности, так как позволяет раскрыть логику понимания респондентами внешних действий и событий. Подростки изучаемой категории, в отличие от нормально развивающихся подростков, не могли вычленить смысловое содержание притч и сводили их к представленной в них внешней стороне событий. Например, вот пояснение притчи «Теневая сторона солнца»¹ 14-летним мальчиком.

Э.: Расскажи, о чем эта история (притча). И.: Про то, что летом светит солнце... Э.: А что здесь самое главное? И.: То, что летом солнце.

Можно говорить о жесткой связи между двумя сторонами деятельности и в отношении детей с ранним детским аутизмом. Это находит выражение в их сильной зависимости от определенных способов удовлетворения потребностей (есть определенные продукты, в особой последовательности и т. п.), наличии стойких и длительное время не меняющихся ритуалов в поведении и др.

Второй вариант нарушения связи внутренней и внешней сторон деятельности заключается в разрыве этой связи. В этом случае внеш-

¹ Один человек каждый день приходил к мудрецу. Однажды мудрец ответил ему 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».

няя сторона деятельности ничего не выражает. В качестве примера можно указать на некоторые варианты деменций, когда больной что-то делает или говорит, однако за этими действиями и высказываниями не стоит никакого смысла.

Описанные типы нарушений деятельности человека позволяют объединить разрозненные психологические факты при их интерпретации с целью определения психологического диагноза (для удобства основные сведения о типах нарушений деятельности и их соотношении с аномалиями психики приведены в табл. 2). Такой синтез фактов может быть полезен не только для того, чтобы сделать диагноз более компактным и точным, но и для того, чтобы понять механизм возникновения тех или иных феноменов нарушений психики. При этом необходимо помнить, что у отдельно взятой личности может одновременно наблюдаться несколько типов нарушений деятельности. Именно наличие тех или иных вариантов нарушений и их сочетание позволяет определить целостную картину аномалии, выявить ее психологическую структуру и составить психологический диагноз. Однако описание целостной картины аномалии должно отражать не только дефекты деятельности, но и ее сохранные стороны. Только знание об их сочетании позволит выстроить адекватную для данного человека стратегию и тактику психологической помощи.

Таблица 2

Соотношение типов нарушений деятельности с нарушениями психической активности, некоторыми психическими расстройствами и типами отклоняющегося развития

Синдром нарушений деятельности	Содержание нарушений психической активности (симптомы)	Психические расстройства и типы отклоняющегося развития
Нарушение опосредованности деятельности и иерархии мотивов	Нарушение опосредования деятельности человеческими отношениями. Упрощение структуры деятельности, ломается сложная организация деятельности, предполагающая соподчинение общих и частных целей и не прямое, опосредованное удовлетворение потребностей.	Алкоголизм, умственная отсталость и др.

Синдром нарушений деятельности	Содержание нарушений психической активности (симптомы)	Психические расстройства и типы отклоняющегося развития
	Распад иерархии мотивов: высшие смыслообразующие мотивы, социальные по природе, уступают место мотивам-стимулам и патологическим потребностям (в частности, потребности в алкоголе)	
Нарушения смыслообразования и побудительной функции мотивов	Расщепление смыслообразующей и побудительной функций мотивов. Смыслообразующие мотивы перестают служить источником активности и приобретают статус «знаемых». Отсутствие активности, направленной на организацию собственной деятельности	Шизофрения, задержка психического развития
Нарушения произвольной регуляции деятельности (аспонтанность)	Неспособность произвольно следовать установленной цели, соотносить прилагаемые усилия, темп работы, ее результаты с конечной целью и требованиями к получаемому продукту. Повышенная откликаемость на внешние раздражители. Внушаемость, подчиняемость. Отсутствие инициативы. Некритичность к своим поступкам и состояниям	Поражение лобных отделов головного мозга, умственная отсталость, ранний детский аутизм (частичное совпадение)
Нарушение процессов построения замысла	Низкая степень абстрактности и смысловой наполненности целей (цели в форме образов восприятия и образов-представлений). Отсутствие планомерной и иерархической организации общих и частных целей в структуре замысла.	Умственная отсталость, задержка психического развития, общее недоразвитие речи, ранний детский аутизм и др.

Синдром нарушений деятельности	Содержание нарушений психической активности (симптомы)	Психические расстройства и типы отклоняющегося развития
	<p>Неспособность соотносить порождаемый замысел с общими требованиями к нему. Редукция ориентировочного этапа и отсутствие соотнесения порождаемого замысла с предметными условиями деятельности</p>	
<p>Нарушения операциональной стороны деятельности</p>	<p>Возможно наличие специфических нарушений операциональной стороны деятельности.</p> <p>Необходимо также учитывать сочетание статусов операциональной и мотивационно-целевой сторон деятельности:</p> <p>1) относительно сохранная операциональная сторона деятельности на фоне нарушений мотивационно-целевой составляющей; 2) нарушения операциональной составляющей на фоне сохранной мотивационно-целевой основы деятельности; 3) нарушения обеих составляющих</p>	<p>Искажение процесса обобщения при шизофрении; отсутствие экспрессивных жестов в коммуникации детей с аутизмом и др.</p> <p>Задержка психического развития, расстройства личности, алкоголизм Болезнь Альцгеймера и др.</p> <p>Умственная отсталость, шизофрения, аутизм и др.</p>
<p>Нарушения динамической стороны деятельности</p>	<p>Сниженная по сравнению с нормой активность в решении задач. Неустойчивый характер умственной деятельности, трудности произвольной регуляции</p>	<p>Умственная отсталость, церебральный атеросклероз, отдаленные последствия черепно-мозговой травмы, задержка психического развития, депрессии, невротические расстройства</p>

Синдром нарушений деятельности	Содержание нарушений психической активности (симптомы)	Психические расстройства и типы отклоняющегося развития
	<p>Нарушения целенаправленности, которые можно разделить на два подтипа:</p> <p>1) трудности удержания в сознании цели на протяжении длительного времени, что выражается в повышении общей активности, непоследовательности действий и скачкообразности рассуждений;</p> <p>2) трудности перехода от одной цели к другой, выражающиеся в застревании на определенном способе действия, невозможности перейти от одной задачи к другой до завершения ее выполнения</p>	<p>Гипертимные состояния, синдром дефицита внимания с гиперактивностью</p> <p>Эпилепсия, аутизм</p>
Нарушения временной и иерархической организации целей	<p>Нарушено умение образовывать разноуровневые цели и устанавливать связи между ними. Нарушения представлены тремя типами:</p> <p>1) в деятельности субъекта имеются исключительно частные (ближние) цели. Общие цели не образуются;</p> <p>2) организация деятельности связана с чрезмерным разведением общих (идеальных) и частных (реальных) целей. Идеальные цели отражают крайне высокий уровень достижений, реальные – крайне низкий;</p> <p>3) нарушение организации деятельности, проявляющееся в «склеенности» общих (идеальных) и частных (реальных) целей, в неумении различать их</p>	<p>Умственная отсталость, аутизм, задержка психического развития</p> <p>Невротические расстройства</p> <p>Психопатии (расстройства личности)</p>
Системные нарушения деятельности	Нарушение согласованной работы компонентов (уровней) деятельности как целостной системы.	

Синдром нарушений деятельности	Содержание нарушений психической активности (симптомы)	Психические расстройства и типы отклоняющегося развития
	<p>Можно выделить три уровня:</p> <p>1) мотивационно-смысловой. Деятельность становится мономотивированной, а отношения с другими строятся по субъект-объектной модели;</p> <p>2) соотношение мотивационно-смыслового и операционально-технического уровней. Нарушается символический характер связи между способами деятельности и ее мотивационно-смысловой составляющей. Представлен двумя вариантами:</p> <p>а) отождествление внешней (операционально-технической) и внутренней (смысловой) сторон деятельности;</p> <p>б) разрыв связи между внешней и внутренней сторонами деятельности;</p> <p>3) операционально-технический (исполнительский). Нарушение совместного осуществления различных видов деятельности и построения из них целостной системы или функционального органа</p>	<p>Психопатии (расстройства личности), воспитание в условиях социальной депривации, задержка психического развития и др.</p> <p>Задержка психического развития</p> <p>Некоторые варианты деменций</p> <p>Ранний детский аутизм</p>

Глава 3

ВЗАИМОСВЯЗЬ РАЗВИТИЯ СОЗНАНИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

3.1. О СООТНОШЕНИИ СОЗНАНИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Проблема соотношения сознания и деятельности, как правило, видится в контексте известного принципа С. Л. Рубинштейна об их единстве [135]. Он трактовал этот принцип в нескольких аспектах: во-первых, как принцип психофизического единства, единства психического, субъективного, и физического, объективного; во-вторых, как принцип единства сознания человека и его поведения, деятельности; в-третьих, как принцип развития психики в деятельности; в-четвертых, как принцип единства теории и практики, единства изучения и практического преобразования психики. Обобщая эти положения, следует обратить внимание на то, что принцип единства сознания и деятельности рассматривается автором по преимуществу в дихотомии «внешнее (объективное)» и «внутреннее (субъективное)». При этом он сам отмечает иллюзорность такого противопоставления: «Таким образом, нам приходится лишь извне соотносить поведение, поступок как нечто лишь внешнее с сознанием как чем-то лишь внутренним; поступок сам уже представляет собой единство внешнего и внутреннего — так же, как, с другой стороны, всякий внутренний процесс в определенности своего предметно-смыслового содержания представляет собой единство внутреннего и внешнего, субъективного и объективного. Единство сознания и деятельности или поведения основывается на единстве сознания и действительности или бытия, объективное содержание которого опосредует сознание, на единстве субъекта и объекта» [135, с. 87].

Предложенная трактовка принципа единства сознания и деятельности, на наш взгляд, в значительной мере применима и к версии деятельностного подхода А. Н. Леонтьева, развивающейся в культурно-исторической традиции. В то же время данный принцип не следует понимать как прямую взаимозависимость сознания и деятельности, как их слияние друг с другом. На наличие «зазора» между ними обращал внимание В. П. Зинченко. Принцип, сформулированный С. Л. Рубинштейном, может создать впечатление тотальной предопределенности сознания внешней деятельностью человека. В связи с этим необходимо не столько утверждать неразрывное единство сознания и деятельности, сколько разобраться в их соотношении друг с другом. Это важно сделать не только в теоретическом, но и в практическом плане. Раскрытие механизмов их взаимодействия поможет лучше понять закономерности возникновения и коррекции нарушений сознания и деятельности, а также взаимосвязи этих нарушений.

Для решения этой задачи необходимо отметить, что соотношение сознания и деятельности на основании противопоставления внешнего (объективного) и внутреннего (субъективного), не учитывает сути этих феноменов. Собственно, сам С. Л. Рубинштейн обращает наше внимание на то, что деятельность всегда имеет внутреннее содержание и, более того, может протекать полностью в уме и что сознание имеет внешнее проявление (например, в речи). Если последовательно развивать эту мысль, то получается, что нет смысла использовать дихотомию «внутреннее — внешнее» как основание для соотношения деятельности и сознания, поскольку и то и другое присутствует в обоих феноменах. Более того, любая деятельность, лишенная осознанности, по определению перестает быть деятельностью и превращается в двигательную или внутреннюю активность индивида. Сознание, лишенное возможности активно воплощать свои содержания в формах культуры, теряет способность обнаруживать и сохранять идеальное содержание (смыслы и значения). Кроме того, само сознание признается как объективно существующий феномен, т. е. оно само является реальностью.

Возникает проблема обнаружения единого основания для сопоставления сознания и деятельности как принципиально различных категорий. Применяя метод анализа по единицам (в противоположность анализу по элементам), предложенный Л. С. Выготским, данную проблему можно переформулировать как проблему обнаружения общих для сознания и деятельности единиц. Выделение такой едини-

цы поможет увидеть точку соприкосновения сознания и деятельности, а также пространство их различий.

Обнаружение единицы анализа, согласно логике культурно-исторической психологии, следует основывать на принципе завязей развития, т. е. такая единица должна существовать в онтогенетически наиболее ранней точке пересечения сознания и деятельности. До этого момента она самостоятельно ребенком не воспроизводится.

Еще один важный аргумент в пользу выявления единицы анализа сознания и деятельности заключается в том, что ее формирование в ходе психокоррекционной работы становится центральной задачей психологической помощи лицам с соответствующими нарушениями психики. Работа в этом направлении совмещает в себе преимущества развития сознания, связанные с усложнением и интеграцией его функций, и преимущества овладения различными видами деятельности, сопряженные с процессами социализации личности и решением ею разнообразных жизненных задач. Единица анализа совмещает в себе ключевые свойства и сознания, и деятельности, в силу чего она раскрывает механизм их взаимодействия. Чтобы разобраться в этом механизме, постараемся найти точки пересечения рассматриваемых феноменов.

Л. С. Выготский, анализируя проблему сознания, пишет о его связи со сложными формами поведения (учитывая исторически более позднюю терминологию, можно сказать — деятельности): «Сознание есть проблема структуры поведения» [49, с. 83]. В другом месте он говорит о «сознании как механизме поведения» [49, с. 87]. При этом он отмечает, что сознание не следует редуцировать к познавательным функциям, к интеллектуальной деятельности: «Гипотеза (о сознании. — А. П.) должна без натяжки объяснить основные вопросы, связанные с сознанием, — проблему сохранения энергии, самосознание, психологическую природу познания чужих сознаний, сознательность трех основных сфер эмпирической психологии (мышления, чувства и воли), понятие бессознательного, эволюцию сознания, тождество и единство его» [49, с. 83]. Таким образом, можно заключить, что сознание есть не просто набор познавательных функций (пусть и сложных), но часть жизнедеятельности человека, организующая как ее внутреннюю сторону (психические процессы, функции, состояния), так и внешние проявления (поведение). Применительно к деятельности можно утверждать, что оно определяет выделение ее компонентов (действий, операций) и предметного содержания (целей, условий, мотивов), а также их связи друг с другом.

В качестве единицы анализа деятельности, ее основного компонента, содержащего все ключевые характеристики деятельности: предметность, осознанность, целенаправленность, активность, социальную природу, — основатели деятельностного подхода выделяют действие. Оно, как известно, представляет собой активность субъекта, подчиненную достижению сознательно поставленной цели. В связи с осознанием предвосхищаемого результата (цели) действие понимается как всегда осознанный акт. В то же время оно имеет более сложные и тесные связи с сознанием человека. Действие следует понимать не только осознанный акт, но и как акт осознания. Совершая то или иное действие, мы узнаем что-то об окружающем мире или самих себе.

Приведем простой пример. Человек во время завтрака не обратил внимания или забыл, остался ли чай в чайнике. Чтобы это выяснить, осознать, он предпринимает попытку налить его в чашку, т. е. совершает известное действие. По результату этого действия выясняется, остался ли чай, или воссоздается соответствующая информация из памяти.

Можно возразить, что далеко не все действия направлены на осознание чего-либо. Это верно. Однако даже в этом случае они обеспечивают осознание какого-либо содержания, по меньшей мере осознание того, соответствуют ли наши предвосхищения или, говоря словами Н. А. Бернштейна, «образы потребного будущего» [14] действительности и осуществимы ли они в известных условиях известным способом. Аналогичным образом к осознанию некоторых переживаний или идей ведут и внутренние (умственные) действия.

Таким образом, действие как молярная единица деятельности — всегда акт осознания. На наш взгляд, эту мысль развивал А. Н. Леонтьев применительно к учебным действиям, которые при правильной организации обеспечивают осознание ребенком соответствующих условий учебной задачи и способов ее решения и, как следствие, делают обучение более эффективным и быстрым [86]. В связи с этим можно говорить о том, что по-разному организованные действия предоставляют разные возможности для осознания некоторого содержания.

В контексте изложенного рассмотрим пример из экспериментальных исследований известного советского ученого в области специальной психологии В. Г. Петровой [112]. Один из ее экспериментов был посвящен изучению мысленного анализа предмета умственно отсталыми второклассниками. Эксперимент реализовывался в три этапа. На первом этапе дети должны были описать предмет (пластмассовый

цветной гриб-солонку) и выделить части, из которых он состоит. На втором этапе испытуемые по указаниям взрослого совершали простые практические действия с анализируемым предметом (например, снимали шляпку с грибка) и снова описывали его. Следует заметить, что количество выделяемых элементов существенно не изменялось, т. е. сами по себе практические действия не обеспечивали лучшее осознание предмета. На третьем этапе дети также совершали практические действия с предметом, после каждого из которых им задавались вопросы «Что у тебя получилось?» и «Что ты узнал о грибке?». В результате мысленный анализ предмета становился значительно сложнее. Для нас важно отметить, что после второго этапа эксперимента практические действия детей не становились полноценными, поскольку не выполняли свою функцию осознания. Это происходило только после третьего этапа в результате обозначения ребенком действия и его продукта словом. Иными словами, действие обретает полноту и оказывается способным обеспечить осознание реальности лишь в случае, если оно становится значимым или осмысленным. Значение или смысл действия осознается, только если оно обозначено или символизировано.

Далее важно обратить внимание на то, что само действие может выступать знаком другого действия или некоторого предмета либо символизировать другой субъект: его присутствие, возвращение, отношение, связь и взаимодействие с ним и т. п. Так, еще Д. Б. Эльконин писал, что за любым совершаемым ребенком в раннем детстве предметным действием стоит взрослый [179]. З. Фрейд интерпретировал выбрасывание ребенком младенческого возраста игрушек из кровати с последующим их возвращением обратно как пример символизации ухода и возвращения его матери [165]. С развитием психоанализа идея символизации родителей и отношений с ними посредством различных действий, предметов и их представлений получила широкое распространение [81; 152; 157; 180].

Если рассматривать действие как знак или символ, то оно в логике Л. С. Выготского имеет обратимый характер, т. е. становится одновременно реакцией на действие или переживания другого субъекта и раздражителем, можно сказать, источником, вызывающим ответную активность человека [49, с. 95]. Один участник взаимодействия в определенный момент времени инициирует взаимодействие, обращаясь к Другому и выражая свой запрос, а второй участник реагирует на него. Эти позиции могут меняться. Совершая действие, имеющее для человека значение или смысл, которое мы будем называть значи-

мым действием, он одновременно выступает и как социальный субъект, инициатор взаимодействия и взаимоотношений с другим лицом, и как тот, кто отвечает на активность Другого. Действие одного человека становится знаком или символом активности (изначально внешней, а затем и внутренней) другого.

Связь переживаний двух разных людей и согласование значения и смысла их действий (взаимодействие) не может существовать вне работы их сознаний. Поэтому можно утверждать, что значимое действие — это первоначально всегда совместно значимое действие, т. е. действие, имеющее значение и смысл не только для самого субъекта, но и для того, с кем он взаимодействует или присутствие которого подразумевает. Такое действие учитывает сознание Другого, считается с ним. Поэтому Л. С. Выготский отмечает, что «механизм социального поведения и механизм сознания один и тот же» [49, с. 95]. И далее, уже говоря о сознании, пишет: «Механизм познания себя и других один и тот же... Мы сознаем себя, потому что мы сознаем других, и тем же самым способом, каким мы сознаем других... Я сознаю себя только постольку, поскольку я являюсь сам для себя другим» [49, с. 96]. Отсюда Л. С. Выготский выводит социальную природу сознания в целом: «Сознание есть как бы социальный контакт с самим собой» [49, с. 96].

Таким образом, можно заключить, что и в основе развития и организации активности (деятельности), и в основе развития и функционирования сознания человека лежит субъект-субъектное взаимодействие и отношения. В качестве основного закона развития деятельности и сознания следует полагать закон удвоения (умножения) субъектности: и в первом (деятельность), и во втором (сознание) случае необходимо научиться считаться с переживаниями (позицией) и активностью Другого. Зарождение и становление деятельности и сознания ребенка возможны лишь в их соотношении с деятельностью и сознанием других людей.

Общей единицей анализа деятельности и сознания человека мы можем считать совместно значимое действие как значимый для субъекта акт, при построении и совершении которого учитывается сознание (переживания) другого субъекта. При этом важно заметить, что значимость действия для его автора и другого человека вовсе не обязательно одна и та же, более того, чаще всего она не совпадает. Например, если ребенок предлагает взрослому поиграть в какую-нибудь игру, смысл игровых действий для ребенка и взрослого будет различным. Аналогичная ситуация складывается и с другими видами деятельности — общением, учением и др. Этим совместно значимое

действие отличается от совместных и совместно разделенных действий, предполагающих одинаковое понимание их значения и смысла участниками взаимодействия, т. е. опирающихся на разделяемое поле значений. В некоторых случаях совместно разделенные действия можно считать частным случаем совместно значимых действий, возможно, итогом их развития, когда два (или более) человека оказываются способны согласовать свое понимание реальности. Однако первоначальное построение совместно значимого действия предполагает лишь переживание ребенком значимости для партнера (взрослого или сверстника) того, что он делает. Конкретные дифференцированные значения и смыслы становятся доступны лишь в процессе взаимодействия и дальнейшего развития. Изначально существенной является чувствительность ребенка к переживанию (отношению) Другого. Совместно разделенное действие служит своего рода мостиком между двумя сознаниями, по которому становится возможным передача и воссоздание опыта друг друга. Оно есть воплощение зоны ближайшего развития, раскрывающей потенциал ребенка в сотрудничестве с другими людьми. Это действие, ориентированное на сознание Другого. При этом оно становится знаком другого действия (действия другого субъекта) или символом связи с другим Я.

В данном контексте можно полагать, что совместно значимое действие есть акт переживания в том смысле, в котором его понимает Л. С. Выготский. Переживание им рассматривалось как представленность отношений с другими людьми в сознании ребенка (так он трактует этот термин при анализе кризиса семи лет). Переживание описывается как единица анализа личности и социальной среды, связывающая их в единое целое, решающая одновременно психофизическую проблему соотношения субъективного и объективного, а также как единица сознания. Л. С. Выготский пишет: «Можно наметить единицу для изучения личности и среды. Эта единица в патопсихологии и в психологии получила название переживания. Переживание ребенка и есть такая простейшая единица, относительно которой нельзя сказать, что она собой представляет — средовое влияние на ребенка или особенность самого ребенка; переживание и есть единица личности и среды, как оно представлено в развитии. Так что в развитии единство средовых и личностных моментов совершается в ряде переживаний ребенка. Переживание надо понимать как внутреннее отношение ребенка как человека к тому или иному моменту действительности. Всякое переживание есть всегда переживание чего-нибудь. Нет переживания, которое не было бы переживанием чего-нибудь, как

нет акта сознания, который бы не был актом сознания чего-нибудь. Но всякое переживание есть мое переживание. В современной теории переживание вводится как единица сознания, т. е. такая единица, где основные свойства сознания даны как таковые, в то время как во внимании, в мышлении не дано связи сознания. Внимание не является единицей сознания, а является элементом сознания, в котором нет ряда других элементов, причем единство сознания как такового пропадает, а вот действительной динамической единицей сознания, т. е. полной, из которой складывается сознание, будет переживание» [40, с. 382–383].

Также переживание является категорией, определяющей наше понимание социальной ситуации развития, которая, как известно, описывалась ученым как система отношений ребенка с другими людьми и которую следует рассматривать не с точки зрения внешних характеристик среды (возраст и образование родителей, количество детей в семье, экономическое благосостояние и т. п.), а именно с точки зрения ее переживания ребенком, раскрывающей значимость тех или иных ее аспектов.

Таким образом, совместно значимое действие, являясь воплощением переживания и отношений ребенка с окружающей средой, есть одновременно единица и сознания, и деятельности субъекта. Такое действие следует считать универсальной формой развития сознания и деятельности человека.

Идеальное содержание совместно значимого действия есть молярный компонент, единица анализа сознания, а активность по его совершению — единица анализа деятельности. Можно и перевернуть это отношение: совершение такого действия можно представить как осуществление функций сознания (высших психологических функций), как акт осознания какого-либо содержания (значения предмета, отношения субъекта, смысла и результата деятельности, намерений человека и др.), как процесс отображения или воссоздания в сознании действий и стоящих за ними содержаний сознания другого субъекта, т. е. рассматривать данную категорию действий как проявление функционального аспекта сознания. В то же время совместно значимое действие есть воздействие на сознание Другого либо акт воссоздания содержания другого сознания, т. е. оно нацелено на результат и является компонентом деятельности.

Кроме того, понимая сознание как функциональный орган, связывающий в единую систему психологические функции, следует учитывать, что оно обеспечивает решение каких-либо жизненных задач,

т. е., как и действие, подчинено некоторой цели. Собственно, реализация сознанием той или иной цели и обеспечивает синтез работы отдельных его функций. Например, необходимость сделать некоторые покупки в магазине требует совмещения работы функций регуляции движений, памяти, планирования (мышления) и др.

Рассматривая вопрос о развитии совместно значимых действий, необходимо заметить, что со временем их организация и внутреннее содержание приобретают более дифференцированный характер. Идеальное содержание (значения и смыслы) становится более разнообразным и обращенным не только к Другому, но и к себе. В действиях выделяются внешняя и внутренняя стороны, создание замысла отделяется от его реализации, выстраиваются последовательности и иерархии из различных действий. Если изначально действие является действием-знаком или действием-символом, то впоследствии знаково-символические средства отделяются от совместно значимых действий, последние могут стать частью первых или превратиться в способ воссоздания их идеального содержания (раскрытия значения или смысла). Например, такую задачу решают учебные действия моделирования для понимания ребенком условий задачи или содержания понятия, действия, обеспечивающие осмысление символических форм (воссоздание замысла, преобразование символической формы, раскрытие антиномии символа и его интерпретация). В связи с этим ориентированность действия на сознание других людей может приобретать скрытый характер. В некоторых случаях может создаться впечатление, что человек действует исключительно по собственному замыслу, исключительно ради удовлетворения собственных потребностей и самостоятельно придуманным способом. Однако очевидно, что, даже действуя по собственному замыслу, мы опираемся при его создании на образцы деятельности других людей, что наши собственные потребности опосредованы социальными отношениями, а способы достижения целей базируются на культурно-историческом опыте человечества.

Можно предположить, что любое действие является совместно значимым, что, в свою очередь, порождает вопрос о необходимости использования данного понятия. Это действительно справедливо для многих случаев построения осмысленной активности человека. Иначе и не может быть, ведь мы говорим о содержании таких метакатегорий, как деятельность и сознание. Однако, рассматривая эту проблему с позиций генезиса и нарушений сознания и деятельности, опираясь на многочисленные исследования, можно утверждать, что,

во-первых, ребенок не сразу учитывает сознание Другого в своей деятельности, не сразу воссоздает по образцу предметное содержание действий окружающих (механизм подражания этого не обеспечивает, поскольку благодаря ему копируется лишь внешний рисунок деятельности, но не его значимое содержание), не сразу собственные действия оказываются доступны сознанию (что предполагает их обозначение). Во-вторых, развитие способности действовать с учетом ментального состояния Другого может быть ограничено и проявляться, например, в неспособности понять его позицию, намерения, согласовать с ним свои действия и создать совместный замысел, прийти к единому пониманию происходящего в ситуации конфликта, выстроить личные отношения и др. В-третьих, может встречаться нарушение отмеченной способности при различных патологических состояниях и аномалиях личности. В этом случае мы будем наблюдать распад связей между действиями разных людей, неспособность их договориться друг с другом, утрату смыслового ядра деятельности, основанного на отношениях с Другими, неспособность считаться с их потребностями, ожиданиями, опытом. Деятельность при этом утратит свое внутреннее измерение, станет выхолощенной. Например, речевое общение превратится в говорение, решение задачи – в манипулирование предметами, образами или словами, видение – в созерцание, совершение обдуманного поступка – в двигательную активность, забота – в импульсивную реализацию нереализованных влечений без учета потребностей того, на кого она направлена, и т. п. По большому счету перечисленные виды активности также можно назвать действиями, поскольку они подчинены некоторой цели, но они не ориентированы на Другого, не строятся с учетом его сознания, и в этом смысле не являются совместно значимыми. В-четвертых, однажды сформированные совместно значимые действия, выпадая из контекста субъект-субъектных отношений и взаимодействия, могут сохраниться как действия, утратив совместную значимость. Это вымершие действия, обескровленные, утратившие жизненную силу и смысл, хотя и сохранившие изначальную культурную форму. Так, некогда взаимно значимые встречи и беседы друзей после распада отношений могут превратиться в безжизненный ритуал. В прошлом значимые для развития действия ребенка по решению арифметических задач могут превратиться в навязчивое бесполезное занятие, способствующее лишь отвлечению от реальности. В-пятых, человек может совершать псевдо совместно значимые действия, демонстрируя их значимость для окружающих, которой в действительности не существует.

Б. С. Братусь, описывая нарушения личности больных алкоголизмом, называл такого рода активность иллюзорно-компенсаторной [18]. Для больных характерно придание особой значимости собственным действиям, ничтожным по своей сути или имевшим место в далеком прошлом. Это лишь один из множества примеров, которые мы в изобилии можем наблюдать и в повседневной жизни. Часто мы совершаем то или иное действие лишь потому, что оно считается важным и ценным, хотя сами в это не очень верим. Таким образом, далеко не все действия следует считать совместно значимыми.

Совместно значимое действие — это не просто область соприкосновения сознания и деятельности, это еще и акт психического развития, в котором оно совершается. Иначе его можно назвать, в терминологии Д. Б. Эльконина и Б. Д. Эльконина, единицей анализа психического развития. Б. Д. Эльконин в качестве такой единицы полагал продуктивное действие, в процессе осуществления которого субъект выстраивает свою активность в соответствии с образцами культуры, воссоздавая содержание последних в собственном опыте. Такие образцы представлены в различных формах культуры (словах, моделях и др.), посредством которых задается идеальная (в противовес реальной) форма развития. Воссоздание содержания образцов культуры посредством продуктивных действий носит в значительной мере творческий характер.

Однако продуктивные действия отражают лишь одну сторону культурного развития ребенка. Выстраивая активность в соответствии с деятельностью и отношениями других людей, ребенок, с одной стороны, осваивает опыт существования в мире, зафиксированный в образцах культуры, носителями которых являются окружающие люди; с другой стороны, реагируя на действия других людей и иницилируя общение с ними, он учится взаимодействовать и строить субъект-субъектные отношения. Обе стороны являются образующими процесса социализации.

Обе стороны совместно значимых действий отражают два вектора психического развития. Первый вектор составляет отражение действий Другого либо воссоздание заложенных в них культурных образцов деятельности. Культурные образцы предстают здесь в обобщенной знаковой форме, содержание (значение) которой необходимо восстановить посредством построения собственных действий. Этот процесс имеет в значительной мере творческий характер, поскольку сами культурные образцы жестко не детерминируют связанную с ними активность субъекта. Б. Д. Эльконин в качестве примера

и метафоры сравнивает этот процесс с ориентацией на конкретной местности (действие) на основе ее схемы или карты (культурный образец) [176]. Последняя, как известно, представляет собой обобщенную модель местности, лишенную множества конкретных деталей. Для перемещения в нужную точку мы должны научиться читать карту, соотносить ее с конкретными элементами местности и собственным перемещением в пространстве (скоростью и направлением). Наличие карты еще не гарантирует того, что мы не заблудимся.

Второй вектор развития связан с реакцией на действия Другого или их инициацией. Если первый вектор связан с воспроизводством накопленного другими людьми обобщенного опыта, то второй основан на принципе комплементарности, поскольку сознательная активность одного субъекта дополняет активность другого. Схема взаимодействия здесь носит диалогический последовательный характер и строится по алгоритму «запрос – ответ на запрос». Простейшими примерами являются вопросно-ответная форма речевого общения или инициирование ребенком эмоционального взаимодействия с последующим ответом взрослого. Важно, что позиции участников взаимодействия могут постоянно меняться с активной, связанной с запросом на взаимодействие, на пассивную, связанную с предоставлением ответа. Если первый вектор развития, связанный с трансляцией обобщенного опыта, вполне допускает иерархические отношения между участниками взаимодействия (в некоторых случаях это даже необходимо), то второй вектор в силу динамичности их позиций основан преимущественно на горизонтальных отношениях (впрочем, здесь могут быть исключения, связанные, например, с закреплением позиций родителя и ребенка). Главным моментом в этой линии развития является то, что порождение совместно значимого действия является либо выражением запроса, ответом на который является Другой, либо реакцией на проявление отношения этого Другого. В обоих случаях такие действия субъекта приобретают символический характер, поскольку раскрывают субъект-субъектные отношения и переживания их участников. В этом случае существенно не обобщение опыта и его фиксация с помощью знака, а уникальность формы взаимодействия, обнаруживающей индивидуальный характер отношений и переживаний его участников. Умение создавать и понимать такие уникальные символические формы – особая задача развития, которую мы учимся решать на протяжении жизни на разных уровнях.

Обе линии развития, безусловно, не изолированы друг от друга, а переплетаются в реальной жизни. Передача обобщенных значений

и культурных образцов деятельности во многих случаях даже лучше происходит при наличии диалогического взаимодействия и вовлеченности в межличностные отношения, при наличии интереса к партнеру и значимости отношений с ним. Однако возможно формализованное взаимодействие, в котором четко выстроены иерархические отношения и акцент делается исключительно на трансляции обобщенного опыта и знаний.

Обобщая сказанное, отметим, что совместно значимое действие представляет универсальную форму развития сознания и деятельности человека. Любая развивающая социальная практика: обучение, психологическая коррекция, психотерапия — основана на создании условий, в которых человек сможет повторить адекватные его уровню развития и задачам социализации совместно значимые действия, в которых и будет происходить развитие. При этом важно, чтобы тот, кто создает эти условия (родитель, учитель, психолог, психотерапевт), верно понимал свою роль во взаимодействии с тем, кому он помогает, занимал адекватную позицию по отношению к нему и смог определить последовательность конкретных действий, освоив которые обучающийся пройдет соответствующий путь развития. Нужно понимать, что совместно значимые действия рождаются в отношениях с Другим, они есть воплощение этих отношений, которые впоследствии становятся внутренним достоянием развивающейся личности. Как писал Л. С. Выготский, «психическая природа человека — это совокупность общественных отношений, перенесенных внутрь и ставших функциями личности, динамическими частями ее структуры» [40, с. 224]. Таким образом, социально значимые действия — это еще и форма практической психологической помощи, которая определяет логику взаимодействия, способствующего психическому развитию человека.

Выделив единицу анализа сознания и деятельности, возникает закономерный вопрос о ее конкретных формах и проявлениях на наиболее ранних этапах онтогенеза. Какие ее формы следует считать наиболее простыми и рано формирующимися в ходе развития, формами, которые, используя метафору Л. С. Выготского, можно назвать «завязями развития»? Такие ранние формы должны содержать все выявленные характеристики совместно значимого действия: быть взаимно значимыми, направленными на результат, учитывать опыт Другого, заключать в себе свойства знака или символа. В то же время они должны быть достаточно простыми, материализованными.

Для того чтобы обнаружить наиболее ранние формы совместно значимых действий, необходимо отдельно рассмотреть проблему развития социального понимания у ребенка, раскрывающую этапы формирования способности понимать психические состояния других людей и этапы развития предметных действий.

3.2. РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ПОНИМАНИЯ И ЕГО ОПОСРЕДСТВОВАНИЕ

Особое значение для понимания проблемы развития субъект-субъектного взаимодействия и отношений имеют исследования в русле теорий социального понимания, или теорий психического (*social understanding*, или *Theory of mind*), объясняющие возрастную динамику и механизмы развития у ребенка способности понимать психические состояния других людей [123; 168; 187–189; 193]. Развитие социального понимания является неотъемлемым аспектом развития человека как социального субъекта, поскольку построение отношений с другими людьми немислимо без осознания и учета их субъектной реальности – намерений, целей, желаний, чувств, мыслей, отношений. И хотя проблема становления субъекта социального взаимодействия шире, нежели проблема социального понимания, поскольку включает в себя и аспект развития сотрудничества с другими людьми, представляется необходимым рассмотреть основные тенденции данного направления.

Исследования проблемы социального понимания начались в 1960-е гг. С 1960 по 1980 г. они велись с позиций Ж. Пиаже, опираясь на идеи эгоцентризма, и связывались со способностью ребенка различать свои и чужие точки зрения [195]. Однако умение учитывать пространственную позицию оппонента, которое изучалось Ж. Пиаже и его последователями, представляется лишь отдельной частной способностью в понимании Другого. Возникла необходимость объяснения появления и развития у ребенка способности понимать внутренние, психические состояния других людей – их намерения, желания, мысли, чувства, позиции и др.

Подход Ж. Пиаже оказывается ограниченным в силу еще одного обстоятельства. А. Н. Перре-Клермон пишет: «Вклад Пиаже по преимуществу касается гипотезы взаимозависимости, существующей между когнитивными структурами и формами социализации как в плане поведения, так и в планах суждения или представлений.

Последователи Пиаже, с одной стороны, выявили изменения, которые могут быть вызваны различными социокультурными средами, а с другой — сделали попытку точно описать одновременную эволюцию поведения в различных планах. Такое описание доказало раннее проявление в поведении социального взаимодействия, но не осветило проблему причинности. Оно же способствует созданию психологии, стремящейся рассматривать в основном в качестве источника интеллектуальной эволюции испытуемого его собственное воздействие на физическое окружение и процессы внутреннего уравнивания. Такая центрация психологического подхода на отдельно взятом индивиду без изучения роли обменов, которые этот индивид осуществляет со своим социальным окружением, приводит к мысли о том, что испытуемый может рассматриваться отдельно от социума» [109, с. 38–39]. Иными словами, ограниченность объяснительного потенциала подхода Ж. Пиаже обусловлена игнорированием субъект-субъектных взаимодействий. Следует отметить, что аналогичная ситуация сложилась и, на наш взгляд, сохраняется по сей день в специальной психологии, в которой интересующая реальность остается почти неизученной, а аномальное развитие рассматривается обособленно от проблемы сотрудничества и взаимоотношений с другими.

В философии «проблема другого сознания» (*problem of other minds*) представлена как проблема непроницаемости чужого сознания на фоне доступности лишь телесных проявлений другого человека. В психологии этот вопрос превращается в вопрос социального понимания. Особенно актуален он в отношении анализа феноменов психического развития и обучения ребенка. Как ребенку становится доступным чужое сознание, чужой опыт? Как взрослый может передавать ребенку свой опыт? Как дети могут обмениваться опытом? Впрочем, проблема социального понимания применима и к взрослым людям, в особенности имеющих те или иные аномалии психического развития. Нам важно заметить, что социальное понимание рассматривается как задача сознания.

Интерес к исследованиям развития социального понимания у детей возрастает с начала 1990-х гг. Теории социального понимания предлагают два подхода, по-разному объясняющих психическое развитие: 1) понимание развития как становления индивидуального сознания (Дж. Пернер, Х. М. Веллман); 2) изучение психического развития как социального процесса (Л. С. Выготский, Дж. Карпендейл и Ч. Льюис, М. Томаселло, Ч. Фернихоу, Дж. Брунер и др.). В первом подходе проблема проявляется в борьбе нативистов (объясняющих

социальное понимание биологическими факторами) и эмпириков (представителей бихевиоризма). Одним из вариантов «эмпирического» решения проблемы является отождествление поведения и ментальных состояний — это две стороны одного процесса — активности. Во втором подходе развитие ребенка рассматривается в системе взаимодействия с другими людьми.

А. Б. Холмогорова, анализируя работы виднейших современных авторов М. Томаселло и Ч. Фернихоу, посвященные проблеме социального понимания, отмечает наметившийся в последние два десятилетия переход от интрапсихологической парадигмы к интерпсихологической [168]. В основе интрапсихологической парадигмы содержится представление о социальных когнициях как возникающих в результате генетически запрограммированного созревания головного мозга. Интерпсихологическая парадигма основана на акцентировании роли субъект-субъектного взаимодействия в развитии данной способности.

Любопытно, что современные зарубежные психологи: Дж. Брунер, Г. Дэниелс, Ч. Фернихоу, Дж. Карпендейл, Ч. Льюис, М. Томаселло и др., изучающие социальное понимание у детей, непременно обращаются к идеям Л. С. Выготского о социальном происхождении сознания и высших психических функций, их диалогической природе, знаковом опосредствовании. Например, Ч. Фернихоу рассматривает социальное понимание как высшую психическую функцию, формирующуюся в диалогическом взаимодействии с другими людьми, благодаря которому в знаковой (словесной) форме объективизируются позиции ребенка и взрослого [193]. Дж. Карпендейл и Ч. Льюис прослеживают связь социального понимания с социальными отношениями, ранней привязанностью, культурой и управляющими функциями (по сути — произвольностью) [187—189]. Авторы также придают большое значение речи в становлении социального понимания. В работах представителей данного направления предлагается также изучать особенности социального понимания при различных аномалиях развития. Такая работа проделана в отношении некоторых аномалий — нарушений слуха, зрения, аутизма, нарушениями речи и др. Показана особая роль владения языком (на глухих детях и детях с нарушениями речи) для развития социального понимания. Однако в целом исследований в области аномального развития крайне мало.

М. Томаселло рассматривает фило- и антропогенез понимания Другого [204]. Он выделяет стадии развития социального понимания. Начальной стадией является осознание Другого как интенционального субъекта (конец первого года жизни). Данная стадия доступна

и приматам. Дальнейшие стадии, связанные с осознанием психических состояний других людей, доступны только человеку.

Исследования в рамках данного направления затрагивают главным образом проблему механизмов возникновения и развития социального понимания, а также его возрастной динамики в пределах младенчества, раннего и дошкольного детства. Среднее детство остается практически неизученным.

Таким образом, изучение проблемы развития субъект-субъектного взаимодействия и отношений сталкивается с проблемой осознания чужой субъектной реальности, т. е. с проблемой социального понимания. Последняя, в свою очередь, не может быть решена в рамках интрасубъектной парадигмы познания и требует обращения к интерсубъектной парадигме. Проблема социального понимания рассматривается как проблема высших психических функций, как проблема сознания, в функционировании и развитии которого особое значение имеет знаково-символическая медиация.

В то же время имеющийся анализ исследований развития социального понимания обнаруживает ряд пробелов, обуславливающих их актуальность для психологии развития, медицинской и специальной психологии: а) исследования, как правило, ограничены дошкольным возрастом; б) изучены далеко не все аномалии психического развития (они проводились главным образом на детях с аутизмом); в) проблема социального понимания рассматривалась с позиции знакового, но не символического опосредствования (указывалась роль игры, речи и предметных действий, жестов, но все эти формы активности понимались как знаковые в целом без учета специфической роли символа для понимания субъектной реальности). Поэтому важной задачей представляется увязывание развития социального понимания с развитием символического опосредствования. Это позволит лучше понять закономерности понимания Другого, а также определить простейшие совместно значимые действия и их характеристики, совершаемые ребенком для построения субъект-субъектного взаимодействия.

Рассмотрим связь развития социального понимания и опосредствования у детей. Особое значение в теориях психического придается реальному взаимодействию ребенка с другими людьми в процессе общения и сотрудничества. Отмечается, что такое взаимодействие лежит в основе развития социального понимания.

Н. Димитрова, опираясь на данные эмпирического исследования, основанного на наблюдении за специально организованным взаимо-

действием ребенка в конце первого года жизни с матерью, приходит к выводу, что целенаправленная коммуникация возможна лишь при наличии разделяемого поля значений партнеров, т. е. одинакового понимания слов, жестов, символов [192]. На стадии доречевой коммуникации ключевое значение имеет использование жестов и предметов. Ж. Пиаже и его последователи встраивали употребление ребенком жестов в прагматический контекст, иначе говоря, рассматривали жесты как средство использования взрослого для достижения собственных целей (ребенок использует указательный жест, чтобы получить желаемый предмет). Взрослый понимается как орудие деятельности ребенка.

Однако такой подход не объясняет употребление жестов для привлечения внимания взрослого к внешним объектам или событиям (например, совмещение предмета с линией взгляда взрослого), что в англоязычной психологии называется проблемой сонаправленного социального внимания, формирующегося в начале второго года жизни. В этом контексте Н. Димитрова спрашивает: почему ребенок испытывает желание воздействовать на сознание Другого? Ответить на этот вопрос можно, лишь признав то, что коммуникативные акты воспринимаются детьми как имеющие смысл и общение возможно лишь в разделяемом с другим человеком поле значений (смыслов). Внешние объекты выполняют функцию медиатора в ситуации коммуникации ребенка и взрослого, выступая предметом совместного внимания и носителем разделяемого на двоих значения. Эти объекты выполняют функцию связи двух сознаний (символическую функцию). В этом месте очевидно пересечение с теорией опосредствования Л. С. Выготского, к идеям которого и обращается Н. Димитрова.

Исследователь ставит вопрос о том, как мы узнаем, чего хочет автор жеста, когда он пытается привлечь наше внимание к чему-то или жестами предлагает что-то сделать (например, ребенок передает матери кубик или она ему). Как происходит чтение чужих намерений, мыслей, состояний? Дело в том, что многие примеры жестов (указания, давания) двойственны по содержанию, а следовательно, полисемантчны, могут быть поняты по-разному. Главным здесь Н. Димитрова видит механизм порождения и разделения значений, ведь для того, чтобы мы могли понять значение жестов друг друга, мы должны оказаться в едином разделяемом семантическом пространстве. Автор приходит к пониманию, что поле разделенных значений раньше всего обнаруживается в конце первого года жизни в отношении культурных, конвенциональных способов употребления внешних

предметов. Если предмет одинаково используется разными людьми, то они на уровне жестов начинают понимать друг друга. Эти способы употребления и формируют разделяемое поле значений. Вывод согласуется с пониманием Д. Б. Элькониным роли совместно разделенной со взрослым предметной деятельности ребенка в период раннего детства, благодаря которой, во-первых, интериоризируются образцы предметных действий, во-вторых, осваиваются общеупотребительные значения слов и предметов и, в-третьих, устанавливается и поддерживается психологическая связь ребенка со взрослым, который стоит за образцами предметных действий.

Дж. Карпендейл и Ч. Льюис, а также Ч. Фернихоу, опираясь на труды Л. С. Выготского, особое значение в развитии способности к социальному пониманию придают диалогическому взаимодействию и речевому опосредствованию. Согласно Дж. Карпендейлу и Ч. Льюису, в основе развития социального понимания лежит освоение слов и выражений, отражающих психические состояния людей. Ч. Фернихоу предлагает диалогическую модель развития социального понимания, согласно которой в процессе диалогического взаимодействия ребенок интериоризирует смысловую позицию другого человека (взрослого) [193]. Содержание же диалога не имеет принципиального значения. В частности, Ч. Фернихоу отмечает, что ребенок раньше, чем начнет понимать ментальные состояния других людей (обычно это происходит к четырем годам), начинает отражать их в своей речи. Важно также, что ребенок усваивает диалогическую природу речи в форме вопросов, просьб и ответов, которая находит выражение в эгоцентрических высказываниях уже на третьем году жизни. Диалогический характер высказываний ребенка свидетельствует о «присвоении» позиции взрослого, что с необходимостью предполагает учет различий в ментальных состояниях взрослого и самого ребенка. Обнаружена также связь между развитием социального понимания, интериоризированностью эгоцентрической речи и произвольной саморегуляцией.

Таким образом, наиболее влиятельные теории, объясняющие развитие социального понимания у ребенка, особое значение придают диалогическому взаимодействию (как на речевом, так и на доречевом уровнях) ребенка и взрослого, а также его опосредствованному — языком, жестами, внешними предметами, графическими символами — характеру.

В рамках теории развития социального понимания выявлены стадии онтогенеза социального понимания, которые на основании ана-

лиза исследований овладения ребенком знаково-символическими формами можно соотнести с определенными культурными средствами сотрудничества. М. Томаселло, Дж. Карпендейл и Ч. Льюис, Ч. Фернихоу выделяют следующие стадии развития социального понимания (табл. 3).

Таблица 3

Стадии развития социального понимания

Стадия	Характеристика
Первая (к 9 месяцам)	Стадия восприятия интенционального субъекта, доступная высшим приматам и детям в конце первого года жизни, предполагает опосредствование внешними объектами взаимодействия с другими индивидами и понимание их целей и намерений в отношении планируемого поведения или восприятия
Вторая (12–18 месяцев)	Видоспецифическая, доступна только людям, предполагает направленность на разделение с другими эмоций, впечатлений, опыта деятельности. Достижение второй стадии является необходимым условием диалогического сотрудничества и определяет возможность участия в коллективном познании. Одним из наиболее ярких примеров этой стадии является феномен сонаправленного социального внимания. М. Томаселло и Ч. Фернихоу полагают, что ведущим средствами коммуникации на этих ранних доречевых стадиях развития социального понимания являются жесты (следования, указания, давания и др.), мимика и направление взгляда
Третья (18–36 месяцев)	Связана с использованием ребенком речевой коммуникации. В возрасте 18–24 месяцев ребенок непосредственно просит то, что ему нужно, а в 24–36 месяцев использует речь, чтобы получить разрешение (согласие) взрослого. Основным средством взаимодействия становится естественный язык
Четвертая (4–6 лет)	Стадия характеризуется восприятием Другого как ментального субъекта, обладающего пониманием реальности, отличным от собственного понимания ребенка. Ребенку к четырем годам становится доступным осознание различных точек зрения, понимание, что у другого человека имеются не совпадающие с его собственными желания, мысли, восприятие. К шести годам появляется

Стадия	Характеристика
	<p>понимание Другого как рефлексивного субъекта, который может осознавать свои состояния. Достижение последней стадии представляется важным условием осознания ребенком субъектной реальности, так как позволяет расщепить в сознании внешние проявления другого человека и его внутренние состояния: отношения, намерения, цели, чувства, желания, мысли и т. п. Такое расщепление является необходимым условием понимания того, что внешняя буквальная логика поведения и высказываний Другого может иметь скрытый смысл, что его действия могут что-то подразумевать. В этот период особое значение приобретает оперирование графическими (визуальными) знаками-символами и использование воображения</p>

Представители данного направления исследований отмечают важность способности понимать ментальные состояния других людей для успешной социализации, определяемой как освоение культуры и построение социальных взаимодействий с ребенком. Так, с развитием социального понимания дети становятся активными участниками социальных взаимодействий, не просто реагируя на чужие воздействия, но и направляя внимание других людей. Развитие социального понимания позитивно коррелирует с безопасной привязанностью к родителям. Н. Макэлвейн и Б. Волин (*N. McElwain, B. Volling*) показали тесную связь социального понимания и взаимодействия со сверстниками в дошкольном возрасте [199]. Высокие показатели понимания соотносятся с высоким уровнем сотрудничества в игре, высоким социометрическим статусом, инициативностью, распознаванием эмоций партнера и низкой конфликтностью детей. Дж. Карпендейл и Ч. Льюис связывают социальное понимание с развитием управляющих функций: планирования, целеполагания, контроля. Многие авторы полагают, что развитие детской игры является хорошим предиктором более сложного социального функционирования, лучшего распознавания эмоций и понимания других людей, что согласуется с отношением Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина, Е. О. Смирновой к детской игре как способу освоения человеческих смыслов и отношений, умению сотрудничать со сверстниками и понимать других людей.

Несмотря на многочисленные исследования развития социального понимания, выявленные данные и сделанные авторами выводы ставят новые вопросы. Во-первых, с помощью каких культурных средств становится возможным обнаружение, удержание, а главное — соотнесение в сознании ребенка внешних проявлений и внутренней смысловой позиции (намерений, желаний, целей, чувств, мыслей и др.) другого человека?

Во-вторых, взаимодействие и коммуникация предполагают не только понимание ментальных состояний Другого, но и соотнесение его и своих состояний. Следовательно, возникает проблема средств такого соотнесения и условий его развития. Что может обеспечить связь двух сознаний и как можно повлиять на развитие данной способности?

В-третьих, возникает вопрос о дальнейшем (после шести лет) развитии социального понимания. Несмотря на то что существуют разработанные тесты для оценки уровня социального понимания у школьников и взрослых (*Strange stories test*, *Reading the mind in the eyes test*), эмпирические исследования носят скорее сравнительный характер (различия по полу, возрасту, детей и взрослых с нормальным развитием и синдромом Аспергера и т. п.), выявляя количественные, а не качественные различия изучаемых групп, по адекватности оценки ментальных состояний других людей. Такой подход оказывается малоприменимым к решению практических задач по развитию социального понимания у детей, подростков и взрослых как с нормальным, так и с аномальным развитием.

В-четвертых, исследования социального понимания у лиц с аномальным развитием ограничены изучением таких категорий, которые непосредственно и очевидно связаны с проблемами коммуникации: с ранним детским аутизмом, синдромом Аспергера, нарушениями слуха и зрения, детской афазией. Такие исследования позволили обнаружить актуальность проблемы развития социального понимания для специальной и медицинской психологии и выявили важность овладения культурными средствами (языком) для развития социального понимания. В частности, при сравнении социального понимания глухих детей, имеющих слышащих родителей, с глухими детьми, имеющими глухих родителей, у последних обнаружен более высокий уровень социального понимания, что свидетельствует о различной роли коммуникации и языка в его развитии. Недостаток использования знаково-символических средств у глухих детей слышащих родителей (в силу отсутствия единого языкового пространства) приводит к дефициту социального понимания. У детей и подростков с нормаль-

ным интеллектом и с синдромом Аспергера обнаружен сниженный уровень социального понимания, что свидетельствует об отсутствии прямой связи между общим интеллектом и развитием социального понимания. Однако за бортом остались категории детей с такими аномалиями развития, которые не столь очевидно связаны с проблемами социальной коммуникации. В частности, это касается детей с умственной отсталостью и задержкой психического развития (трудностями в обучении).

В то же время имеющиеся данные о развитии социального понимания у детей позволяют предположить, что наиболее ранней символической формой субъект-субъектного взаимодействия, которой овладевает ребенок, является экспрессивный жест, который становится средством выражения им своих впечатлений от объектов окружающего мира, а также средством привлечения внимания взрослого к этим объектам с целью разделить с ним свои переживания. Здесь впервые ребенок начинает соотносить свой опыт с опытом взрослого. Как уже отмечалось, данная стадия развития совпадает с первой половиной второго года жизни ребенка. До этого возраста (стадия понимания намерений другого субъекта) чужой опыт не сопоставляется с собственным. По словам Л. С. Выготского, в младенчестве ребенок психологически еще не отделен от взрослого, он существует в неделимой общности «пра-мы» [40]. Представления о психологической недифференцированности ребенка и взрослого согласуются и с работами в области психоанализа. В связи с этим можно утверждать, что взаимодействие и отношения ребенка со взрослым в младенчестве носят непосредственный характер.

Кроме того, важно заметить, что экспрессивный жест как символическая форма одновременно является действием — действием совместно значимым.

3.3. РАЗВИТИЕ ПРЕДМЕТНЫХ ДЕЙСТВИЙ И ИХ ОПОСРЕДСТВОВАНИЕ

Как известно, ключевой характеристикой действия является его целенаправленность. Обращаясь к литературным источникам, мы находим в них неоднозначность мнений о том, в каком возрасте ребенок оказывается способным к самостоятельной постановке и достижению целей. Так, одни исследователи утверждают, что ребенок оказывается способен действовать в соответствии с целью, представленной экспе-

риментатором при наглядном показе, примерно к трем-четырем годам и в соответствии с целью, четко обозначенной в словесной инструкции, – к шести-семи годам (эксперименты Е. Д. Гребенщиковой, 1952; И. Г. Диманштейн, 1950; Т. В. Ендовицкой, 1955; Г. А. Кислюк, 1956; Я. З. Неверович, 1952; А. А. Стражниковой, 1952; О. К. Тихомирова, 1958 и В. В. Яковлевой, 1956 и др.). Другие авторы (например, Л. Г. Лысюк) отмечают, что способность к самостоятельному продуктивному целеполаганию и осуществлению целенаправленного действия складывается между вторым и третьим годами жизни. При этом в исследовании использовались методики наглядно-действенного характера (рисование, лепка, конструирование, игра), цель действия представляется ребенком в виде предметного результата (как правило, полученного ранее в результате манипулирования с предметом или при помощи взрослого) и в процессе совместно разделенной деятельности со взрослым.

Р. Р. Бибрих, анализируя западные подходы школы К. Левина и теории мотивации достижения к исследованию процессов целеобразования (Г. Хекхаузен, И. Релофсен, 1962; К. Левин, Т. Дембо, Л. Фестингер, 1944), приходит к выводу, что формирование способности к образованию конкретных, т. е. ориентированных на конкретные условия и ситуацию, целей и способности к их достижению происходит только после 4,5 лет. Для этого необходимо умение ребенка адекватно соотносить устанавливаемые им цели с уровнем предшествующих этому достижений, т. е. умение использовать знание о своих предыдущих успехах и неудачах при определении цели в данной ситуации.

Наконец, мы встречаем предположение Н. Н. Толстых о том, что самостоятельная постановка и достижение цели появляется на этапе подросткового возраста [154]. В данном случае оно рассматривается как независимое от непосредственного влияния другого человека (взрослого).

Следует также отметить, что теоретически противоречивым предстает в экспериментальных исследованиях и понимание самого характера развития действий. Так, Н. И. Непомнящая полагает ориентацию субъекта на результат как представляющую более высокий уровень его развития, нежели ориентацию на процесс деятельности [104; 106]. В другом исследовании (З. И. Калмыкова и др.) мы встречаем кардинально противоположное понимание развития действий: фиксация субъекта на процессе выполняемых им мыслительных действий способствует выделению составляющих их операций, а следовательно, отражает более высокий уровень развития по сравнению с ори-

ентацией на результат [108]. Большое значение в развитии действий придается рефлексии как «осознанному выделению оснований движения в предметном содержании» [17, с. 117]. Уровень развития действий связывается с формами рефлексии: 1) в отношении продуктов, результатов деятельности (деятельность направляется смысловыми образованиями); 2) в отношении процессов становления продуктов (деятельность направляется целью); 3) в отношении оценки формирующихся в деятельности продуктов (возможно предвосхищение побочных продуктов деятельности). Эти разногласия, однако, иллюзорны, что станет видно из нашего дальнейшего анализа. Но они указывают на отсутствие единого понимания развития действий, отражающего общее направление и критерии такого развития. В каждом случае оценка развития опирается на различные теоретические основания.

В имеющихся исследованиях мы сталкиваемся с неоднозначностью трактовки самого понятия целенаправленного действия. Как справедливо замечает О. К. Тихомиров, цель вовсе не обязательно существует для субъекта в форме образа-представления [153]¹. Она может быть и образом восприятия (в случае когда выполняется по наглядному образцу), и понятием (абстрактные общие цели, выраженные в слове или другом знаке).

Попытаемся проанализировать взгляды на развитие различных видов действий в онтогенезе, накопленные в советской и современной психологии. Деятельность как имеющая достаточно сложное строение² (деятельность — действие — операция) и предметное содержание (мотив — цель — условие) в сознании субъекта таковой становится далеко не одновременно. Осознание, вычленение отдельных ее структурных компонентов, в том числе действий, происходит постепенно на протяжении развития индивида.

А. Н. Леонтьев определил основной механизм развития деятельности как сдвиг мотива на цель, т. е. смещение акцента в регуляции деятельности с того предметного содержания, которое побуждает к ее осуществлению, на ее результат. Как следствие этого процесса то, что ранее представлялось результатом, обретает побудительную силу и, соответственно, освобождает пространство для постановки новых целей. Предыдущее же содержание действия обретает статус навыка, автоматизированного действия, не требующего особой сознательной

¹ Традиционно цель определяется как «осознанный образ предвосхищаемого результата...» [129, с. 195].

² Мы в данном случае опираемся на концепцию А. Н. Леонтьева [83].

активности (в отличие от целенаправленного действия), и может занять место операции в структуре деятельности. Таким образом, развитие деятельности с необходимостью предполагает и изменение ее предметного содержания.

На основании многочисленных исследований и теоретических построений различных авторов, затрагивающих изучение как нормально развивающихся детей, так и имеющих отклонения в развитии, можно условно выделить ряд особенностей развития действий на разных этапах онтогенеза. Изучению подвергались главным образом дети дошкольного и младшего школьного возраста.

Развитие предметных действий, включенных в сложно организованную систему деятельности, происходит постепенно, через прохождение нескольких этапов, соответствующих в норме определенным возрастным периодам¹. Первоначально, от рождения, у ребенка существуют лишь неформальные движения, определяемые исключительно его потребностными состояниями. Но уже в течение первых месяцев жизни движения начинают уподобляться особенностям предметов, с которыми он вступает во взаимодействие. Внешние условия, предметная среда предопределяют особенности развития произвольных движений. К концу первого года жизни произвольные движения достигают такого уровня развития, что приобретают высокую степень правильности и автоматичности, т. е. становятся навыком, на что указывают А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, А. Е. Туровская, Л. С. Цветкова и др. На этом этапе движения все более дифференцируются и специализируются, обретают произвольный характер. Значимыми для ребенка являются внутренние проприоцептивные ощущения и чувствительность к своим потребностным состояниям.

На втором этапе развития предметных практических действий (1–3,5 года) происходит освоение действий-операций, которые в отличие от движений предполагают использование тела и отдельных его органов в качестве средства, орудия по отношению к внешнему предмету. Действие не отделено в сознании ребенка от способа его осуществления. Тут же, вероятно, впервые осуществляется целеполагание как сознательный процесс с использованием слова, которое описано Л. Г. Лысюк как продуктивное [96; 97]. Интересно, что именно с этим возрастом Л. С. Выготский связывает способность ребенка использо-

¹ Выделение нами последовательных этапов условно и применяется для того, чтобы структурировать имеющийся в литературе материал и подготовить теоретическую основу для выявления логики развития действий.

вать речь как орудие в своей деятельности. Целью на данном этапе является сам внешний предмет, а действием — процесс манипулирования с предметом, осуществление различных операций с ним для его лучшего освоения. Здесь происходит овладение лишь операцией как средством, при выполнении которой в отличие от орудийной операции предмет используется только как продолжение руки (или другого органа). В орудийных же операциях движение подчиняется логике движения орудия. Следовательно, действие и образующие его операции слиты в одно целое.

Дети ближе к двум годам демонстрируют множество примеров такого рода действий-операций. Так, однажды, когда мы хотели войти в подъезд своего дома и уже открыли дверь, рядом оказался мальчик приблизительно двух лет со своей мамой. Мы предложили им пройти вперед, однако мальчик категорически отказался, требуя позвонить по домофону в квартиру. Этот пример демонстрирует слепленность действия с целью попасть домой и способа его осуществления (сначала нужно позвонить по домофону). Можно также добавить, что такого рода действия-операции связаны с ситуативными мотивами, включенными в предметную ситуацию деятельности. Это дало основание Л. С. Выготскому вслед за К. Левином назвать такое поведение полевым.

Процесс овладения орудийными операциями соответствует третьему этапу развития деятельности и предметных действий (приблизительно от трех до шести-семи лет в норме). Характерным признаком произвольности движений в системе орудийных операций Я. З. Неверович признает их отделение от предметных условий, в которых они сложились, и, соответственно, способность переноса на другие условия [62]. В структуре действия начинают вычленяться отдельные операции. На данном этапе важным для эффективного освоения деятельности является смещение внимания ребенка с результата на сами осуществляемые операции.

Вышеописанные три этапа развития предметных действий главным образом связывались с мотивами (потребностями) и условиями осуществления деятельности. Действия не исчерпываются ими, а включают также постановку целей и решение задач. На вышеописанных трех этапах ребенок еще не готов к решению задач (осуществлению действий), опосредствованно связанных с личностными мотивами деятельности. Он способен к выполнению действий, которые побуждаются мотивами непосредственно. Ребенку необходима конкретная, доступная его пониманию связь между результатом действия и потребностью (мотивом). В исследованиях Н. И. Непомнящей

и Е. О. Смирновой было обнаружено, что эта связь задается взрослым, но не устанавливается самостоятельно ребенком [104; 106; 148]. Цели, для того чтобы регулировать деятельность ребенка, должны быть представлены на образном уровне (наглядное представление результата ребенку, вербальное описание взрослым конкретного результата) или организованы в доступную для его понимания целостную ситуацию (например, игровую). Способность к действию исключительно по словесной инструкции складывается только к шести-семи годам.

Обретение личностной значимости результата деятельности (ее цели, продукта) отражает переход на четвертую стадию (7–12 лет). Это хорошо показано на исследованиях структуры учебной деятельности младших школьников. Одним из требований, предъявляемых к учебной деятельности младших школьников, является ее осмысленность, понимание ребенком смысла выполняемых учебных заданий (действий). Осмысленность учебных действий предполагает самостоятельное их соотнесение с более общими учебными целями. Например, рисовать палочки и крючки для того, чтобы научиться писать. В данном случае значимость результата соотносится с общими целями, представленными в понятийной форме, носящими абстрактный характер, однако такое соотнесение задается извне.

На появление в подростковом возрасте потребности в планировании своей будущей жизни и способности к этому планированию указывают многие авторы. По выражению А. Н. Леонтьева, личность из объекта развития превращается в его субъекта, который сам через организацию своей деятельности начинает определять свою жизнь. Способность к планированию собственной жизни требует надситуативного отношения к ней, высокого уровня развития рефлексивного сознания. Переход рефлексивного сознания на новый уровень развития также является известным фактом. Теперь субъект способен осознать собственные внутренние состояния, намерения, потребности, переживания, мысли. Вследствие такой рефлексии потребности (мотивы) деятельности могут принять статус общих требований к ней.

Действия в подростковом возрасте приобретают независимый от конкретных условий деятельности характер. Их организация требует постановки общих целей, а также связывания в сознании целей с мотивами и предметными условиями деятельности. На этом этапе развития процессы порождения замысла приобретают произвольный и осознанный характер. Подросток сам начинает определять цели собственных действий и контролировать их достижение в соответствии с общими требованиями к деятельности.

Построение действий в соответствии с общими целями можно рассматривать как основу для развития волевой сферы личности, так как только в этом случае они оказываются непосредственно не связанными с потребностями индивида. Для того чтобы поставленные субъектом цели приобрели побуждающую и направляющую силу, необходимо установление их связи с мотивами (потребностями). Такая связь возможна лишь при помощи посредника – смысловой сферы личности: цель обладает побудительной силой лишь тогда, когда приобретает для человека определенный смысл. Поэтому А. Н. Леонтьев определяет смысл как отношение цели к мотиву. О. К. Тихомиров рассматривает личностный смысл как «форму презентации субъекту как самой цели, так и хода ее достижения» [153, с. 116]. Согласно Н. И. Непомнящей, в основе отношения мотива к цели лежат действия по выделению в мотиве (предмете деятельности) признаков цели требуемого действия [104]. Установление таких отношений у дошкольников самостоятельно не происходит. Наделение цели (действия) смыслом в этом возрасте, по данным автора, возможно только при помощи взрослого. В подростковом возрасте наделение действия смыслом может происходить самостоятельно.

Таким образом, развитие любого вида действий предполагает следующие изменения, определяющие его направление и критерии:

1) повышение дифференцированности структуры деятельности. Чем выше уровень развития действий, тем более дифференцированы они от других компонентов деятельности (движений, операций, собственно деятельности);

2) увеличение степени обобщенности – абстрагированности действия и его цели. Это связано как со способностью ребенка к переносу действий с одних предметных условий на другие, пониманием общего принципа его осуществления (например, общего способа решения учебной задачи), так и с развитием способности к преобразованию ситуации, уменьшением зависимости от предметных условий деятельности. Повышение уровня обобщенности действия также расширяет возможности ребенка в освоении культурно-исторического опыта, фиксированного в обобщенном виде посредством знаковых форм;

3) развитие знакового опосредствования процессов построения действия. В ходе развития ребенок учится замещать одни действия другими, называть их, обозначать цели, дифференцировать общие и частные цели, составлять план, отражающий последовательность и иерархию действий, оценивать их значимость, выраженную в семантических кодах, и др.

Возвращаясь к ранее поставленной задаче обнаружения онтогенетически наиболее ранней формы предметного совместно значимого действия, мы полагаем, что таковым можно считать предметные действия, совершаемые ребенком на втором году жизни, поскольку в этот период они впервые приобретают целенаправленный и осознанный характер. При этом цель совпадает с материальным предметом, а само действие неотделимо от способа его осуществления, т. е. полностью совершается во внешнем плане.

3.4. «ЗАВЯЗИ РАЗВИТИЯ» СОВМЕСТНО ЗНАЧИМЫХ ДЕЙСТВИЙ И ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

Итак, мы определили, что единицей анализа взаимодействия и развития сознания и деятельности человека является совместно значимое действие. Мы также выделили два вектора развития совместно значимых действий – воспроизводство в собственном опыте обобщенных образцов деятельности человека, зафиксированных в знаковых формах культуры, и освоение символически опосредствованного взаимодействия, в котором активность его участников построена по принципу взаимодополняемости.

Исходной, онтогенетически наиболее ранней формой совместно значимого действия, согласно первому вектору развития, мы полагаем внешние предметные действия, которыми ребенок начинает овладевать в начале (хотя наиболее ярко они проявляются ближе к концу) второго года жизни. Для таких действий характерны совпадение цели с воспринимаемым материальным предметом, неразличимость действия и способа его осуществления. В них ребенок воспроизводит образцы деятельности взрослого, воссоздавая их в собственной деятельности. Можно сказать, что действие ребенка есть отображение действий взрослого, т. е. такое действие выполняет функцию знака. Кроме того, оно, как правило, сопровождается эгоцентрической речью. Так, ребенок может тереть, как щеткой, кубиком ковер, говоря, что он его чистит. Или он может кормить плюшевого кота, используя игрушечную ложечку или палочку.

Самой ранней формой совместно значимого действия, согласно второму вектору развития, следует считать такую символическую форму, как экспрессивный жест, выражающий интересы, отношения к чему-либо, эмоциональные переживания, потребности ребенка, ко-

торами он хочет поделиться со взрослым. Например, ребенок может показывать взрослому предмет, который его заинтересовал, ожидая, что тот начнет смотреть в одном направлении с ним (феномен сонативного социального внимания). Важно заметить, что у ребенка появляется чувствительность к реакции взрослого на его обращение. Так же, как и предметными действиями, экспрессивными жестами ребенок начинает овладевать в самом начале второго года жизни.

Определив такие «завязи развития» совместно значимых действий, важно понять, чем они отличаются от более ранних форм активности ребенка, схожих по решаемым задачам. Так, предметное действие, замещающее действие взрослого, необходимо сравнить с подражательной активностью, ярко проявляющей себя уже в первом полугодии (ответ улыбкой на улыбку, повторение интонационного рисунка речи и др.), инструментальными действиями (использование какого-либо предмета как средства достижения цели — потянуть за скатерть, чтобы достать со стола желаемый предмет) и инструментальными жестами (с их помощью ребенок побуждает взрослого реализовать его потребность — указательный жест), которыми ребенок овладевает в конце первого года жизни.

Экспрессивные жесты важно сравнить с поведением ребенка в ситуации эмоционального взаимодействия со взрослым, в которое он, согласно различным экспериментальным исследованиям, включается уже в первые месяцы жизни, активно реагирует на эмоциональные проявления взрослого в середине первого года жизни. Так, в известных исследованиях М. И. Лисиной было обнаружено, что ребенок в конце второго месяца жизни начинает инициировать общение со взрослым, что выражается в комплексе оживления — радостной хаотичной двигательной активности и вокализациях при появлении взрослого [89]. В экспериментах Э. Троника матерям предлагалось общаться со своими полугодовалыми детьми без проявления эмоций в мимике и голосе и смотря поверх лица ребенка [152]. Такая ситуация очень быстро вызывала у детей негативные эмоциональные реакции. Они начинали отворачиваться от взрослого, ерзать, плакать. Таким образом, очевидно, что взаимодействие со взрослым, проявляющееся в различных сенсомоторных актах и эмоциональной экспрессии, обнаруживается у ребенка значительно раньше овладения экспрессивными жестами.

В чем же заключается разница между описанными более ранними формами активности ребенка и соответствующими им типами совместно значимых действий? Ответ на этот вопрос позволит нам выявить существенные признаки, отличающие их от досознательных форм активности.

Предметное замещающее действие не просто копирует внешнюю форму действий взрослого, а воспроизводит их предметное содержание или значение, ребенок применяет предметы в соответствии с их культурной функцией или назначением (ложкой кушают, на стуле сидят и т. п.). В отличие от инструментального жеста как способа побудить взрослого сделать то, что сам ребенок не может или не хочет, в предметном действии воссоздается действие взрослого, что и позволяет нам рассматривать его как знак другого действия, как удвоение сознательной активности взрослого. Кроме того, замещающее предметное действие, как уже отмечалось ранее, само осознается ребенком, поскольку обозначено словом или другим знаком. Инструментальный жест изначально становится знаком лишь для взрослого. Еще одна существенная особенность предметного действия, позволяющая нам отнести его к совместно значимым, заключается в обратимости позиции его исполнителя. Так, действие кормления ложкой может быть направлено на ребенка, когда его осуществляет взрослый, и на объект, когда его воспроизводит ребенок, кормя куклу. Иными словами, ребенок переключается с позиции объекта или наблюдателя на позицию субъекта этого действия. Следовательно, можно сказать, что, овладевая действием замещения, ребенок совершает элементарный акт децентрации сознания.

Применение экспрессивных жестов во взаимодействии ребенка со взрослым отличается от досознательных форм коммуникации в первую очередь опосредствованным характером. Здесь ребенок делится впечатлениями от какого-то объекта или события и соотносит их с реакцией взрослого. Это свидетельствует о том, что у ребенка возникает элементарная дифференциация и сличение собственного опыта с опытом другого человека. В досознательных формах коммуникации объектом является сам взрослый, в котором ребенок психологически растворен. Второе важное отличие состоит в том, что направленность экспрессивного жеста потенциально обратима: он может быть адресован как ребенком взрослому, так и взрослым ребенку. В этом смысле он указывает на реакцию другого субъекта, выражая запрос на нее. Такая реакция дополняет, но не копирует жест, логически завершая цикл коммуникации. Экспрессивный жест выполняет символическую функцию, соединяя уникальные переживания ребенка с уникальными переживаниями взрослого и создавая единое поле совместного значимого опыта и разделенных, но не тождественных смыслов.

Обобщая выявленные отличия наиболее ранних типов совместного значимых действий от похожих по своим функциям более ран-

них форм активности ребенка, мы можем выделить три присущие им ключевые характеристики:

- опосредствованность (словом, предметом) – обеспечение представленности действия в сознании (осознанность);
- обратимость – возможность менять позицию при осознании действия с реципиента на его инициатора (субъекта). Обратимость обеспечивает встречу сознания ребенка с сознанием взрослого;
- значимость – указание на действие взрослого, выполнение функции знака, замещающего аналогичное действие другого человека, или функции символа, раскрывающего связь переживаний ребенка с переживаниями партнера по общению и выражающего запрос на ответ с его стороны.

Выявленные характеристики помогают раскрыть и выделить общие принципы организации психологической помощи, способствующей развитию осознанности и коррекции нарушений деятельности и сознания.

Первый принцип – это принцип опосредствования активности субъекта, заключающийся в необходимости обозначения и символикации элементов и содержания деятельности, отношений и внутреннего опыта (чувств, мыслей, потребностей, ожиданий) человека. Этот принцип согласуется с центральной идеей культурно-исторической теории психического развития – идеей опосредствования высших психологических функций. В этом ключе психологическое развитие обеспечивается развитием опосредствования. Применение различных культурных форм: слов, предметов, пространственных схем, художественных образов – выступает необходимым условием удвоения опыта субъекта и средством его осознания. Благодаря осознанности появляется возможность организовать, структурировать переживания и деятельность человека, а также произвольно их изменять в соответствии с задачами социализации, психического развития и психологической коррекции. Кроме того, благодаря опосредствованию выстраиваются системные связи компонентов сознания и деятельности. В одних случаях при оказании психологической помощи достаточно просто назвать то или иное содержание (действие, эмоцию, мысль и т. п.) для его осознания и исправления, в других требуется применение более сложных приемов опосредствования. Это может быть, например, сопоставление собственных переживаний с переживаниями персонажей художественного произведения.

Знаково-символическое опосредствование содержит два важных момента, которые следует учитывать при оказании психологической

помощи. Во-первых, человек изначально овладевает культурной формой как внешним психологическим орудием, которое может стать впоследствии внутренним средством, а может не стать. Следует задуматься над условиями такого перехода, который далеко не всегда происходит спонтанно, сам по себе. Во-вторых, формы культуры довольно разнообразны: слова, коды, модели, символы, пространственные схемы, предметные действия и предметы, и каждый его тип решает определенную психологическую задачу. В соответствии с этим важно выяснить, в каких именно психологических орудиях нуждается человек и как его научить ими пользоваться.

Второй принцип организации психологической помощи, способствующей осознанию человеком собственного и чужого субъективного опыта, отношений и деятельности, может быть обозначен как принцип обратимости (смены) субъектной позиции: смена позиции инициатора взаимодействия или отношений с другим субъектом, запрашивающего ответное участие Другого, на позицию реципиента, воспринимающего, понимающего, принимающего действия и отношения партнера, а также дающего на них ответ. Смену позиции можно рассматривать как механизм, обеспечивающий в случаях воссоздания образов деятельности и отношений идентификацию и рефлекссию (некоторые авторы считают их лежащими в основе психического развития), а в случаях развития взаимодействия и отношений с другими людьми – понимание Другого (социальное понимание) и самого себя.

Примерами случаев первого типа в процессе спонтанной социализации может служить отождествление ребенком себя со взрослым при построении предметно-образительных действий (подметает пол, как мама) или исправление «неправильных» действий взрослого, которые нарушают в сознании ребенка установленный порядок (ребенок настаивает, чтобы чашка стояла на блюде, если она стоит рядом). Такое поведение у детей мы можем наблюдать в возрасте двух лет. Дошкольники могут воссоздавать и менять ролевые позиции в сюжетной игре. Примерами случаев второго типа являются разнообразные варианты соотнесения и сравнения собственной позиции (запроса, намерений, отношений, эмоций) в отношении Другого (реального или воображаемого) с позицией последнего на основании считывания символических проявлений этих позиций. Это может быть банальная мысленная постановка себя на место другого человека, сопровождающаяся актуализацией переживаний при воссоздании в воображении тех условий, в которых этот человек находится. При этом важно, что в действительности мы не пребываем непрерывно

в положении другого человека, а периодически возвращаемся в исходную позицию, из которой даем оценку его действиям и переживаниям. Человек может использовать и более сложные приемы сопоставления собственной и чужой позиций, прибегая к сторонним образцам отношений, заложенным в символических формах, например в художественных образах. При этом художественный образ персонажа выступает орудием понимания позиции и переживаний другого субъекта. Здесь отсутствует идентификация с Другим, скорее, он идентифицируется с персонажем произведения. Сам понимающий субъект может идентифицировать себя с другим персонажем из того же произведения. Художественное произведение служит своего рода зеркалом, отражающим характер отношений и взаимодействия с кем-либо. Однако более глубокое понимание партнера возникает, если человек сможет поставить себя на место другого персонажа произведения, отождествляемого с партнером по взаимодействию, и в результате увидит его поведение в ином ракурсе. Таким образом, этот более сложный пример основан на механизме смены позиции субъекта. В некоторых случаях человек может стать Другим сам для себя, когда он сравнивает свои отношения и поведение, свое положение по отношению к окружающим в различных жизненных ситуациях и с разными людьми. Так, он может обнаружить, что неосознанно копирует отношения и поведение своих родителей и воспроизводит их позицию в адрес своего партнера по взаимодействию, а ему приписывает свою позицию ребенка (либо наоборот). Такие феномены описаны и хорошо известны в психоанализе как явление переноса. В таких случаях мы говорим о развитии самосознания.

Существует еще один аспект оказания психологической помощи, направленной на коррекцию отклонений в развитии, косвенно связанный с данным принципом. Он касается создания совместности с ребенком.

Функции сознания, обслуживающие различные деятельности и общение, рождаются как функции социальные, «разделенные на двоих», и, лишь пройдя определенный отрезок развития, становятся функциями индивидуальными. Функции и действия проходят путь от организованных и контролируемых извне к организуемым и контролируемым самим ребенком. Однако проблема не сводится лишь к проблеме контроля и организации действий ребенка, а затрагивает и более тонкую материю взаимоотношений с ним взрослого. Ведь далеко не каждое требование и не каждую попытку взрослого организовать действия ребенка он принимает, не всякое намерение чему-то научить

ребенка находит у последнего отклик. Иными словами, совместно разделенные функции или деятельности еще должны возникнуть как «разделенные на двоих», и должны быть созданы такие отношения, в которых они рождаются. Их построение не является чем-то самим собой разумеющимся. Здесь важна взаимная значимость того, что делается. Следовательно, создание совместности, в которой то, что делает ребенок, и то, что делает взрослый, становится значимым для обоих, является важнейшим условием психического развития ребенка и эффективной помощи. Эта взаимная значимость происходящего может быть обнаружена и пережита со стороны как самого ребенка, так и взрослого лишь при наличии чувствительности к позициям друг друга и их соотношении. Чувствительность к субъектной позиции Другого является необходимым условием установления психологической связи с ним. Таким образом, указанный принцип применим как к тому, кому оказывается помощь, так и к тому, кто ее оказывает.

Последний, третий, принцип организации психологической помощи – это принцип раскрытия идеального содержания (значения и смысла) активности и опыта субъекта. Чтобы освоить содержание культурных образцов и научиться видеть позицию и переживания других людей за их поведением и телесными проявлениями, выражать собственное отношение, необходимо научиться раскрывать значение и смысл знаково-символических форм. Для этого человеку необходимо, во-первых, научиться различать форму знака или символа и их внутреннее содержание (например, отличать звукоформу слова и его предметное содержание, чувственный образ предмета и его абстрактное содержание, метафору, художественный образ и их скрытый смысл, действие и намерение человека и т. д.). Во-вторых, ему необходимо овладеть теми внутренними видами активности, которые обеспечивают раскрытие идеального содержания различных культурных форм (например, действиями подбора и сравнения предметов по цвету для выявления обобщенного сенсорного эталона цвета; действием морфосемантического анализа для определения его структуры и лучшего понимания его значения; действиями обнаружения существенных условий математической задачи и отражения их в единой модели для их понимания и поиска успешного решения; способами оценки приоритетности целей для построения адекватного и реализуемого плана деятельности; умением обнаруживать антиномию поступка, чтобы понимать его смысл и позицию человека; умением отслеживать, идентифицировать и оценивать автоматически возникающие мысли для того, чтобы научиться контролировать дезадаптивные эмоциональные и поведенческие реакции.

Из сказанного следует, что психологу для разработки адекватной программы помощи в каждом конкретном случае необходимо сперва четко понимать, какое именно идеальное содержание нужно освоить человеку, которому он помогает. Далее, знать, какие виды психологической активности это обеспечивают. Собственно, совокупная работа определенных видов такой активности, подчиненных решению какой-либо жизненной задачи, представляет собой функциональный орган сознания. И, наконец, иметь представление о том, какие условия способствуют формированию этих видов активности.

Таким образом, опора на описанные три принципа организации психологической помощи будет обеспечивать развитие сознания и деятельности человека. Конкретизацию этих принципов в работе с определенным человеком следует выстраивать в соответствии с выявленными в результате диагностического обследования нарушенными и сохранными аспектами работы сознания и построения деятельности.

3.5. ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ТИПОЛОГИЙ НАРУШЕНИЙ СОЗНАНИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРАКТИКЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

Для иллюстрации представленных теоретических положений о развитии сознания и деятельности человека, а также типологии их нарушений в этом разделе описан наш опыт работы с девочкой-подростком¹. Этот опыт следует рассматривать как глубинное диагностическое исследование в процессе оказания психологической помощи, которое позволяет разработать стратегию и тактику дальнейшей коррекционной работы. В описании случая представлен анализ проблем социализации и психического развития подростка, а также их связь с нарушениями знаково-символического опосредствования и деятельности. Данный опыт работы с подростком описан неслучайно. Проблемы развития этой девочки сочетают в себе нарушения как отдельных функций сознания, так и организации и мотивационно-смысловой стороны деятельности.

По поводу своей дочери Е., которой на тот момент было 15 лет, к нам обратилась ее мать. Она воспитывала Е. одна. Девочка своего отца не знала, он ушел до ее рождения. Проживала она со своей матерью и тетей.

¹ Некоторые детали в описании случая изменены для сохранения конфиденциальности.

Беспокойство у матери (с ее слов) вызывали проблемы общения Е. со сверстниками в школе (считала, что дети ее игнорируют, а Е. навязывается им, предпочитает общаться с младшими детьми, не держит дистанцию в общении, любыми способами старается привлечь к себе внимание). Также ее тревожило, что дочь ей врет и проявляет в ее адрес агрессию (кричит, ругается, бросает вещи), не выполняет обещаний и договоренностей, ни к чему не прилагает усилий, что у Е. нет устойчивых интересов и увлечений. При этом Е. с легкостью берет за сложные задачи, но совсем не готовится к их выполнению, чтобы хорошо с ними справиться (например, сразу согласилась спеть на школьном концерте, но при этом совсем не занималась). Мать Е. полагала, что ее дочь не может адекватно выражать эмоции, часто срывается на истерики (что, по ее мнению, привело к появлению дерматита).

Ранее Е. пыталась заниматься конным спортом, актерским мастерством, рисованием. Однако из-за проблем в поведении, способности соблюдать социальные правила и требования руководителей кружков долго нигде не задерживалась. Правда, Е. продолжала заниматься волейболом в школе, вероятно, из-за привязанности и симпатии к тренеру. При этом у нее часто возникали конфликты с другими девочками, посещающими секцию.

В то же время отмечалось, что Е. любит готовить, ходить в магазин, выгуливать во дворе соседских собак.

Уже с первого класса у Е. отмечался дефицит внимания и отсутствие интереса к учебе, а также сопутствующая им низкая успеваемость. При этом мать считала Е. общительной и способной учиться в школе на средний балл. Она старалась помогать дочери с учебой. Правда, чаще всего Е. от этой помощи отказывалась. Мать пыталась договариваться с ней о соблюдении определенных правил поведения (например, идти гулять лишь после выполнения домашнего задания или наведения порядка в комнате, вернуться домой к определенному времени). Чаще всего Е. нарушала договоренность, вела себя безответственно, затягивая выполнение домашних заданий или возвращаясь домой со значительным опозданием. Если она задерживалась на улице или в школе, иногда предупреждала мать по телефону, но чаще этого не делала. При нарушении договоренностей и установленных правил мать наказывала Е., лишая ее возможности делать то, что ей нравится (пользоваться смартфоном, гулять и т. п.). Аналогичные ограничения применялись, и когда Е. грубила матери, ругалась с ней, проявляла агрессию. Последняя, по нашим наблюдениям, как пра-

вило, проявлялась как ответ на запреты, ограничения и требования матери. Получался замкнутый круг: предъявление требований и ограничений вызывало у Е. аффективные вспышки и протестные реакции, которые побуждали мать усиливать ограничения, делать их более жесткими и бескомпромиссными. Однако и отказаться от этих требований у матери не получалось, так как по собственной инициативе Е. практически переставала учиться, могла вернуться домой слишком поздно, гулять в небезопасных местах, не задумывалась о последствиях своих поступков в адрес младших детей или животных, с которыми проводила время (например, могла оставить собаку привязанной к столбу и пойти по своим делам).

Однажды мы предложили Е. вылепить из пластилина свое состояние, когда мать требует ее что-либо сделать или запрещает делать то, что ей хочется. Е. принялась выполнять задание с увлечением и слепила, как она сама сказала, тигра в железной клетке. Вся композиция получилась небольшой и будто сплюснутой так, что без комментариев девочки сложно было бы понять, что она изобразила. Произведение было черного цвета и напоминало скорее панцирную железную кровать. На вопрос, где тигр, Е. ответила, что он внутри — белый и хороший — замурован. Себя она отождествляла с тигром. Когда мы ее спросили о том, что бы сделал тигр, если бы его выпустили из клетки, она ответила: «Он бы убежал далеко-далеко к другим хозяевам, стал собакой и делал бы, что хотел». Мы уточнили: «А новые хозяева от него ничего бы не требовали?». В ответ мы получили: «Требовали, но они бы с ним договаривались!». Любопытно, что при этом мать Е. постоянно предпринимала попытки с ней договориться.

На фоне частых конфликтов Е. проявляла беспокойство за маму. Как-то во время наших занятий ей показалось, что мать плачет на кухне, и она тут же побежала к ней проверить, все ли в порядке.

Использование в наших занятиях экспрессивных жестов и художественных образов находило у Е. живой отклик и помогало выразить свои чувства, состояния, мысли, желания. Например, кроме тигра она с удовольствием и быстро вылепила свое чувство, возникающее, когда она общается с девочкой младше ее, которую считала своей подругой. Его она выразила в виде простого смайлика (две параллельные вертикальные полоски, обозначающие глаза, и под ними улыбающийся рот). А вот состояние, которое появлялось при общении с девочками-сверстницами, которые ее задирали и старались унижить, — в виде грустного смайлика (два кружка-глаза и под ними искривленный уголками книзу рот). Е. легко подобрала из известного ей репертуара

музыку к этим состояниям (во втором случае это была печальная песня об одиночестве).

Когда Е. испытывала тревогу, то представляла, что ее преследует воображаемый страшный пес Смерт. Втайне она придумывала и писала небольшие истории про него.

Также с помощью историй (нарративов), написанных в неотправленных письмах, Е. выражала свою тоску по отцу, которого никогда не видела, и желание иметь его защиту. Она делилась в таких письмах своими страхами.

Для развития понимания Е. сферы человеческих отношений применялись также художественные образы в виде небольших историй (притчи, рассказы, мультфильмы со скрытым смыслом (например, «Пропасть»), социальный видеоролик (*Porcelain*)). При работе с художественным текстом (рассказ О. Генри «Дары волхвов») девочке предлагалось подчеркнуть ключевые фразы и составить план повествования. С этим она справилась лишь с моей помощью. В то же время Е. смогла объяснить парадоксальность поступка героев произведения — молодых супругов, которые, проживая в крайней бедности, продали единственные ценные вещи, которыми обладали (карманные часы и собственные волосы), чтобы сделать друг другу, как оказалось, бесполезные подарки на Рождество (цепочку для часов и гребешок для волос). На вопрос о том, не напрасно ли они продали свои ценные вещи, Е. ответила: «Нет. Они же показали, что любят друг друга!». Работа с художественными формами нравилась девочке.

Полезным для выражения отношений с подругой, матерью и вызывающим симпатию школьным тренером и учителем, который поддерживал Е., оказалось применение семантических кодов (использовался 16-шкальный семантический дифференциал в модификации Е. Ю. Артемьевой) со свободными описаниями. Девочке предлагалось описать указанную личность, выбирая одно из полярных по смыслу прилагательных (легкий — тяжелый, чистый — грязный, громкий — тихий, умный — глупый и др.) и пояснить свой выбор. Задание так понравилось Е., что она даже захотела сама провести его со своей матерью. Например, девочка охарактеризовала свою подругу как добрую и пояснила: «Она помогла подняться, когда я упала, и довела до кабинета медсестры».

К матери, несмотря на частые конфликты с ней и проявление в ее адрес агрессивных вспышек, Е. демонстрировала положительное, хотя и связанное с определенными оговорками, отношение, выражая привязанность к ней, видя в ней того, кто может ее защитить и о ней

позаботиться и в то же время проявляет требовательность. Е. так описывала свою мать: «добрая, если не надо делать уроки», «горячая, так как очень заботится обо мне», «тихая, когда у нас все хорошо», «приятная — хорошо разговаривать», «активная — заставляет нас ходить с палками (скандинавская ходьба)», «смелая — всегда станет на мою защиту», «сильная — сможет меня защитить, выдержала смерть родителей».

Любопытно, что тема защиты неоднократно всплывала и при описании своего любимого учителя: «добрый — старается не кричать, защищает», «смелый — может стать на защиту», «сильный — может за себя постоять и защитить», «счастливый — у него есть защитники — семья». Также эта тема возникала и в придуманных Е. небольших историях (которые она записывала по собственной инициативе в тетради). Вероятно, это связано с потребностью в отце и отсутствием внутренней опоры, уверенности в своих возможностях, чувством беспомощности, несформированной эгоидентичностью и сопутствующим им негативным отношением к себе и тревожностью. Такие особенности самоотношения и идентичности неоднократно звучали в беседах, выражались в сомнениях в собственных способностях справиться с тем или иным заданием, рисунках, а также описаниях себя с помощью семантических кодов. Так, она описала себя как «тяжелую — вешу 55 кг», «злую — когда я что-то не сделала, обманула», «грязную — внутри чернота», «твердую — могу через боль сделать лучше (пыталась порезать себе руку, чтобы отвлечься на физическую боль)». В то же время считает себя «горячей», так как «старается помогать».

Переживание собственной беспомощности символически выражалось и в описанном выше пластилиновом тигре, запертом в клетке. Похожим образом однажды она шутя нарисовала себя в образе кота, распластавшегося на стекле и смотрящего на мир через него. По сути, кот был отделен от мира, не мог принимать участия в происходящем.

На фоне таких переживаний, самоотношения и отношений с другими людьми любая нагрузка, любое действие, требующее усилий, вызывало у Е. сильное стремление избежать их выполнения, неуверенность в том, что она с ними справится (как ей казалось, из-за сложности или ограниченного времени). Например, необходимость сделать уроки или навести порядок в комодке перед тем, как пойти на желанную прогулку, вызывали сильный протест, агрессию или зависание в ходе выполнения такого рода требований. В результате Е. просто сидела или смотрела в окно и ничего не делала. Девочка избегала таких заданий всеми силами, стремясь уединиться. Она бродила одна

по улице или оставалась в школе после уроков. Когда все-таки приходилось делать то, что не хочется, даже во время наших совместных занятий, она проявляла хаотичность, дезорганизованность, переставала слушать взрослых, вела себя инфантильно (начинала баловаться, валяться на кровати, переключала внимание на посторонние действия и объекты (например, пыталась затащить своего кота на руки, не смотря на его протесты, гладить его, не выпускать из комнаты)).

Предложение составлять визуальные расписания и с помощью стикеров планировать свой день оказалось бесполезным. Поначалу Е. живо откликнулась на него и один раз беспорядочно наклеила несколько стикеров с обозначением планируемых действий на шкаф, однако больше к ним не обращалась. От помощи матери она отказывалась, а сама делать этого не хотела и, вероятно, не могла. Наши попытки помочь организовать наклейки и как-то модифицировать процесс планирования также не увенчались успехом.

С учетом интереса Е. к спонтанному и эпизодическому ведению записей и в результате неудачи с составлением визуальных расписаний мы предложили Е. вести дневник, чтобы хотя бы ретроспективно организовать свои действия. Однако это предложение полностью не удалось реализовать. Несколько раз Е. пыталась воссоздать то, что с ней происходило, в случайной последовательности изображая свои настроения и эмоциональные состояния рядом цветных полосок, заштрихованных цветными карандашами. Однако она не могла и здесь организовать пространство и отразить с его помощью временную последовательность своих переживаний. Это навело нас на мысль о том, что в основе дезорганизованности деятельности девочки, неумения ее планировать, тревоги, связанной с невозможностью предвосхитить последствия своих действий, лежит незрелость умения использовать пространственные схемы и связанные с ними пространственные представления, в частности незрелость их анализа и синтеза. Возможно, это привело к активному избеганию ситуаций, в которых необходимо было проявлять такого рода умения, и появлению соответствующей мотивации избегания.

Данная гипотеза подтверждалась трудностями самостоятельного решения задач на анализ пространственных образов. Например, счет в уме давался Е. нелегко (допускала ошибки при быстром вычитании по три от ста), складывание узора из кубиков Никитиных, решение ряда задач в матрицах Равена требовали помощи извне и использования внешних опор (к примеру, с помощью линейки выделить часть изображения). В то же время нарушения не были грубыми. Она мог-

ла самостоятельно сложить узоры из четырех кубиков Кооса, проанализировать и перерисовать фигуру Тэйлора, соблюдая стратегию анализа от целого к частям. При выполнении пространственных заданий девочка хорошо принимала помощь и в результате справлялась с заданиями. За 30 минут она освоила правила игры в шашки и могла играть. По мере освоения заданий Е. начинала проявлять интерес к ним, испытывала желание решить их самостоятельно, отказывалась от помощи. Иными словами, когда задачи становились посильными, но в то же время достаточно трудными, когда удавалось почувствовать успешность своих усилий, у Е. рождалась потребность добиться результата.

При необходимости организовать пространство действия Е. часто сама прибегала к применению внешних опор. К примеру, когда нужно было ровно что-то нарисовать, разделить, сложить, вылепить, она прикладывала к материалу линейку.

Задания на сравнения и обобщение («Сравнение понятий», «Четвертый лишний», «Аналогии») серьезных затруднений не вызывали. В отдельных случаях девочка демонстрировала обобщение по функциональным признакам («лев и собака — кушают мясо»). Однако в большинстве случаев она осуществляла обобщение на уровнях житейских и научных понятий.

Таким образом, в качестве ключевых проблем Е. были выделены проблемы межличностных отношений и общения со сверстниками и матерью, выражения, осознания и контроля эмоций, а также самоорганизации, планирования и контроля собственных действий (с чем согласилась и сама девочка). Как показал опыт работы с ней, решение этих проблем может обеспечиваться помощью в овладении такими знаковыми формами, как пространственные схемы, а также символическими формами — экспрессивными жестами, художественными образами, нарративами, семантическими кодами и собственно символами.

Работу с пространственными схемами следовало встраивать в процессы создания замысла, планирования и контроля деятельности, а также согласования собственных действий с действиями других людей.

Успешное решение посильных, но достаточно сложных для девочки заданий меняло мотив избегания на желание приложить усилия и решить задачу самостоятельно.

Символические формы помогали девочке понять свои переживания, научиться их выражать в социально приемлемых формах, лучше ориентироваться в межличностных отношениях. Также важно пом-

нить о необходимости осваивать символические формы во взаимодействии с другими людьми. В этом плане особое значение приобретает создание адекватных для этого ситуаций сотрудничества девочки с матерью и сверстниками. В первом случае для этого требовалась дополнительная работа с матерью Е. по изменению ее отношений с дочерью, установок на ее воспитание (в частности, на понимание природы их конфликтов, необходимости поддержки инициативы девочки, создание (а не лишение) возможностей испытывать радость, добиваться успеха в решении задач и др.) и взаимодействие с ней. В отношении ситуаций взаимодействия со сверстниками Е. были предложены групповые занятия с психологом, в которых девочка имела бы возможность получить опыт безопасной коммуникации, выражения своих переживаний и обратной связи.

Проанализировав данный случай, мы можем выделить совместно значимые действия, которые складывались в процессе взаимной работы. В частности, это были действия по решению пространственных задач с использованием пространственных схем (складывание фигур, узоров из кубиков, игра в шашки и др.). В них для Е. особое значение приобретала возможность справиться с трудной для нее задачей, что находило поддержку с нашей стороны. Для нас пусть и незначительное продвижение Е. вперед в этой сфере также было важно, поскольку свидетельствовало о том, что мы находимся на верном пути.

В работе с символическими формами — нарративами и художественными образами — действия по их созданию и пониманию также можно отнести к совместно значимым. Критериями этого со стороны Е. служили ее увлеченность, желание поделиться с нами тем, что у нее получалось (дневниковые записи, собственные рассказы, описание событий своей жизни), интерес к обсуждению художественных текстов, мультфильмов, событий из ее жизни. При этом нам было важно понять, что ее увлекает и как она понимает происходящее, а также поделиться собственными переживаниями.

Однако наиболее значительным актом следует считать то, что Е. делилась своими переживаниями, рассказывала о том, что с ней происходит, что ее беспокоит, что она делала, и то, чем она делилась, было кому-то интересно, что с ней это готовы были обсуждать, не давая негативной оценки ее действиям.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данная монография представляет собой переосмысление культурно-исторической теории как теории сознания, которое является функциональным органом, обеспечивающим решение различных психологических задач посредством знаковых и символических форм, а также взгляд на деятельность как активность субъекта, не только раскрывающую его сознательные отношения с миром, но и являющуюся актом осознания реальности. Таким образом, подчеркивается, что сознание активно (даже если мы рассматриваем его созерцательные формы), что оно есть своего рода «умное делание», а деятельность есть не просто материализация, воплощение осмысленных отношений и намерений субъекта, но одна из ипостасей работы сознания.

При этом важно не отождествлять сознание и деятельность. Безусловно, каждая из этих категорий обладает собственным измерением. Работа сознания не всегда подчинена принципам построения деятельности. Например, его активность проявляется особым образом при обращении к символическим формам, когда источник активности смещается с самого субъекта на содержание последних, происходит своего рода децентрация, или объективация, субъектности. В свою очередь, построение и осуществление деятельности не всегда подчинено логике работы сознания. Например, деятельность может разворачиваться под давлением неосознаваемых влечений, страстей, аффекта. Осуществление операций может быть автоматизировано и в связи с этим вынесено за пределы сознания.

Новой в данной монографии является идея о дифференциации различных типов знаковых и символических форм, а также их роли в развитии и функционировании сознания. На основании этой идеи была предложена оригинальная типология культурных форм и выделены функции сознания. Подчеркивается роль знаковых форм куль-

туры (предметов-заместителей, слов-понятий, социальных жестов, предметных действий, моделей) в субъект-объектном взаимодействии с миром и роль символических форм (экспрессивных жестов, телесных практик, художественных образов, нарративов, мифов и собственно символов) — в построении субъект-субъектных отношений с окружающими.

Разработанная типология культурных форм и функций сознания позволила по-новому посмотреть на проблему его нарушений, а также выделить их собственно психологические типы. Несмотря на давнюю историю исследований сознания, проблема его патологии до сих пор представлена в психологии по преимуществу с позиции клинических описаний измененных состояний сознания.

В связи с тем, что теория деятельности А. Н. Леонтьева и исследования, выполненные в ее русле, у многих коллег вызывают сильное неприятие (вероятно, в силу пресыщения ими в советский период), хочется сказать несколько слов о содержании второго раздела книги, посвященного описанию и анализу типов нарушений деятельности человека. Разработка этого раздела не является попыткой реанимировать, как многие считают, отжившую свое теорию деятельности. Это, скорее, способ увидеть новые возможности известной теории, которые раскрывают себя при анализе вариантов аномального психического развития и патологии психики. Эти возможности порождают новый подход к анализу и синтезу огромного многообразия фактов аномального развития и патологии психики при решении задач патопсихологического обследования и разработки коррекционных программ.

Кроме того, мы стремились продемонстрировать невозможность полноценного и глубокого анализа аномалий психики и разработки путей их коррекции без обращения к интегративным закономерностям функционирования и развития сознания и деятельности человека, а также типологиям их нарушений. Такой подход, на наш взгляд, позволяет преодолеть разрыв между объективным научным изучением психики и психологической практикой. Он помогает увидеть работу психики как единого функционального органа, обеспечивающего решение человеком различных жизненных задач.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Абдуллин, А. Р.* Культура и символ / А. Р. Абдуллин. — Уфа : Гилем, 1997. — 158 с.
2. *Абульханова-Славская, К. А.* Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. — М. : Мысль, 1991. — 299 с.
3. *Аверинцев, С. С.* Символ художественный / С. С. Аверинцев // Собрание сочинений / С. С. Аверинцев ; под ред. Н. П. Аверинцевой и К. Б. Сигова. — Киев : Дух і літера, 2006. — С. 386—394.
4. *Акопов, Г. В.* Психология сознания: вопросы методологии, теории и прикладных исследований / Г. В. Акопов. — М. : Ин-т психологии РАН, 2010. — 272 с.
5. *Ананьев, Б. Г.* Избранные психологические труды : в 2 т. / Б. Г. Ананьев. — М. : Педагогика, 1980. — Т. 1. — 232 с.
6. *Артемьева, Е. Ю.* Основы психологии субъективной семантики / Е. Ю. Артемьева. — М. : Смысл, 1999. — 350 с.
7. *Асмолов, А. Г.* Психология личности: Принципы общепсихологического анализа / А. Г. Асмолов. — М. : Смысл : Академия, 2002. — 416 с.
8. *Ахутина, Т. В.* Преодоление трудностей учения: Нейропсихологический подход : учеб. пособие для студентов учреждений высш. образования / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева. — М. : Академия, 2015. — 288 с.
9. *Барабанщиков, В. А.* Системные исследования психики: проблемы и поиски путей решения / В. А. Барабанщиков // Психол. журн. — 2007. — № 6. — С. 19—29.
10. *Барт, Р.* Мифология / Р. Барт ; пер с фр., вступ. ст. и коммент. С. Н. Зенкина. — М. : Изд-во им. Сабашниковых, 1996. — 312 с.
11. *Бахтин, М. М.* К философии поступка / М. М. Бахтин // Философия и социология науки и техники : ежегодник / АН СССР, Науч. совет по философии и социологии проблем науки и техники ; редкол.: И. Т. Фролов (отв. ред.) [и др.]. — М. : Наука, 1986. — С. 80—160.
12. *Бахтин, М. М.* Проблема содержания, материала и формы в словесном художественном творчестве / М. М. Бахтин // Вопросы литературы и эстетики

ки. Исследования разных лет / М. М. Бахтин. — М. : Художеств. лит., 1975. — С. 6—71.

13. *Бахтин, М. М.* Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. — М. : Искусство, 1979. — 445 с.

14. *Бернштейн, Н. А.* Биомеханика и физиология движений / Н. А. Бернштейн. — Воронеж : Модэк, 1997. — 613 с.

15. *Бибрих, Р. Р.* Исследование видов целеобразования / Р. Р. Бибрих. — Кишинев : Штиинца, 1987. — 129 с.

16. *Блейхер, В. М.* Патопсихологическая диагностика / В. М. Блейхер, И. В. Крук. — Киев : Здоров'я, 1986. — 280 с.

17. *Большунов, А. Я.* Динамика рефлексивных актов в продуктивной мыслительной деятельности / А. Я. Большунов, В. А. Молчанов, Н. М. Трофимов // *Вопр. психологии.* — 1984. — № 5. — С. 117—125.

18. *Братусь, Б. С.* Аномалии личности / Б. С. Братусь. — М. : Мысль, 1988. — 304 с.

19. *Братусь, Б. С.* Соотношение структуры самооценки и целевой регуляции деятельности в норме и при аномальном развитии / Б. С. Братусь, В. Н. Павленко // *Вопр. психологии.* — 1986. — № 4. — С. 146—154.

20. *Брудный, А. А.* Психологическая герменевтика / А. А. Брудный. — М. : Лабиринт, 2005. — 336 с.

21. *Брунер, Дж.* Культура образования / Дж. Брунер. — М. : Просвещение, 2006. — 223 с.

22. *Брунер, Дж.* Психология познания / Дж. Брунер. — М. : Прогресс, 1977. — 413 с.

23. *Брушлинский, А. В.* Избранные психологические труды / А. В. Брушлинский. — М. : Ин-т психологии РАН, 2006. — 623 с.

24. *Брушлинский, А. В.* Психология субъекта / А. В. Брушлинский. — М. : Алетейя, 2003. — 272 с.

25. *Бубер, М.* Два образа веры / М. Бубер. — М. : Республика, 1995. — 464 с.

26. *Бэкхерст, Д.* О понятии опосредствования / Д. Бэкхерст // *Культур.-истор. психология.* — 2007. — № 3. — С. 61—66.

27. *Василюк, Ф. Е.* Модель стратиграфического анализа сознания / Ф. Е. Василюк // *Консультатив. психология и психотерапия.* — 2008. — Т. 16, № 4. — С. 9—36.

28. *Велихов, Е. П.* Сознание: опыт междисциплинарного исследования / Е. П. Велихов, В. П. Зинченко, В. А. Лекторский // *Вопр. философии.* — 1988. — № 11. — С. 3—30.

29. *Велманс, М.* Как отличить концептуальные моменты от эмпирических при изучении сознания / М. Велманс // *Методология и история психологии.* — 2009. — Т. 4, вып. 3. — С. 42—54.

30. *Венгер, Л. А.* Диагностика умственного развития дошкольников / Л. А. Венгер. — М. : Педагогика, 1978. — 248 с.

31. *Веракса, А. Н.* Роль символического и знакового опосредствования в познавательном развитии / А. Н. Веракса // *Вопр. психологии.* — 2006. — № 6. — С. 14—23.

32. *Веракса, А. Н.* Роль символического опосредствования в познавательной деятельности младших школьников (на примере освоения определения функции на уроках математики) / А. Н. Веракса // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. – 2009. – № 2. – С. 31–44.

33. *Вересов, Н. Н.* Анализируя понятие переживания: методологические и эмпирические аспекты / Н. Н. Вересов // Научная школа Л. С. Выготского: традиции и инновации : материалы междунар. симпозиума, Москва, 27–28 июня 2016 г. / Моск. гос. психол.-пед. ун-т ; редкол.: В. К. Зарецкий [и др.]. – М., 2016. – С. 123–130.

34. *Вересов, Н. Н.* Экспериментально-генетический метод и психология сознания: в поисках утраченного (статья первая) / Н. Н. Вересов // Культур.-истор. психология. – 2014. – № 4. – С. 121–130.

35. *Вересов, Н. Н.* Экспериментально-генетический метод и психология сознания: в поисках утраченного (статья вторая) / Н. Н. Вересов // Культур.-истор. психология. – 2015. – № 1. – С. 117–126.

36. *Верч, Дж.* Голоса разума. Социокультурный подход к опосредованному действию / Дж. Верч. – М. : Тривола, 1996. – 176 с.

37. *Винникова, Е. А.* О психологических механизмах становления морального поведения у детей с задержкой психического развития / Е. А. Винникова, Е. С. Слепович // Дефектология. – 1999. – № 1. – С. 18–24.

38. *Волочков, А. А.* Психология субъекта. Активность субъекта как фактор психического развития (гипотезы, модели, факты) / А. А. Волочков // Психол. журн. – 2003. – № 3. – С. 22–31.

39. *Выготский, Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – СПб. : Союз, 1997. – 96 с.

40. *Выготский, Л. С.* Вопросы детской (возрастной) психологии / Л. С. Выготский // Собрание сочинений : в 6 т. / под ред. Д. Б. Эльконина. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4. – С. 243–432.

41. *Выготский, Л. С.* Инструментальный метод в психологии / Л. С. Выготский // Собрание сочинений : в 6 т. / под ред. А. Р. Лурии, М. Г. Ярошевского. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – С. 103–109.

42. *Выготский, Л. С.* Исторический смысл психологического кризиса / Л. С. Выготский // Собрание сочинений : в 6 т. / под ред. А. Р. Лурии, М. Г. Ярошевского. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – С. 291–436.

43. *Выготский, Л. С.* Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Изд. 5-е, испр. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.

44. *Выготский, Л. С.* Педология подростка / Л. С. Выготский // Собрание сочинений : в 6 т. / под ред. Д. Б. Эльконина. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4. – С. 5–242.

45. *Выготский, Л. С.* Проблема сознания / Л. С. Выготский // Собрание сочинений : в 6 т. / под ред. А. Р. Лурии, М. Г. Ярошевского. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – С. 156–168.

46. *Выготский, Л. С.* Проблема умственной отсталости / Л. С. Выготский // Хрестоматия по патопсихологии / под ред. Б. В. Зейгарник, А. П. Корнилова, В. В. Николаевой. – М. : МГУ, 1981. – С. 150–157.

47. *Выготский, Л. С.* Проблемы развития высших психических функций / Л. С. Выготский // Собрание сочинений : в 6 т. / под ред. А. М. Матюшкина. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 3. – С. 6–41.
48. *Выготский, Л. С.* Психология искусства / Л. С. Выготский. – М. : Искусство, 1968. – 576 с.
49. *Выготский, Л. С.* Сознание как проблема психологии поведения / Л. С. Выготский // Собрание сочинений : в 6 т. / под ред. А. Р. Лурии, М. Г. Ярошевского. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – С. 78–98.
50. *Гаврилушкина, О. П.* Использование знаково-символических средств дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью. Психокоррекционный аспект / О. П. Гаврилушкина // Культур.-истор. психология. – 2006. – № 1. – С. 40–47.
51. *Галуза, А. В.* Формирование функции осознания в конце раннего и в начале дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / А. В. Галуза ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб., 2006. – 24 с.
52. *Гордеева, Н. Д.* Функциональная структура действия / Н. Д. Гордеева, В. П. Зинченко. – М. : МГУ, 1982. – 208 с.
53. *Давыдов, В. В.* Предметная деятельность и онтогенез познания / В. В. Давыдов, В. П. Зинченко // Вопр. психологии. – 1998. – № 5. – С. 11–29.
54. *Давыдов, В. В.* Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.
55. *Давыдов, В. В.* Учебная деятельность и моделирование / В. В. Давыдов, А. У. Варданын. – Ереван : Луйс, 1981. – 220 с.
56. *Джемс, У.* Психология / У. Джемс ; под ред. Л. А. Петровской. – М. : Педагогика, 1991. – 368 с.
57. *Дульнев, Г. М.* Основы трудового обучения во вспомогательной школе. Психолого-педагогическое исследование / Г. М. Дульнев. – М. : Педагогика, 1969. – 215 с.
58. *Завершнева, Е. Ю.* Две линии развития категории «смысл» в работах Л. С. Выготского / Е. Ю. Завершнева // Вопр. психологии. – 2015. – № 3. – С. 116–132.
59. *Завершнева, Е. Ю.* Представления о смысловом поле в теории динамических смысловых систем Л. С. Выготского / Е. Ю. Завершнева // Вопр. психологии. – 2015. – № 4. – С. 119–135.
60. *Залученова, Е. А.* За рубежом. Исследование семейных ритуалов в работах М. Морваль / Е. А. Залученова, О. В. Калинова // Психол. журн. – 2000. – № 1. – С. 96–105.
61. Записные книжки Л. С. Выготского. Избранное / под общ. ред. Е. Ю. Завершневой и Р. ван дер Веера. – М. : Канон+, 2018. – 608 с.
62. *Запорожец, А. В.* Избранные психологические труды : в 2 т. / А. В. Запорожец ; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко ; Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 2: Развитие произвольных движений. – 296 с.

63. *Запорожец, А. В.* К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка / А. В. Запорожец, Я. З. Неверович // *Вопр. психологии.* – 1974. – № 6. – С. 12–20.
64. *Зейгарник, Б. В.* Личность и патология деятельности / Б. В. Зейгарник. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1971. – 100 с.
65. *Зейгарник, Б. В.* Патопсихология : учеб. пособие для студентов вузов / Б. В. Зейгарник. – М. : Академия, 1999. – 208 с.
66. *Зинченко, В. П.* Живое слово-понятие: рассудок и разум / В. П. Зинченко // *Теоретические проблемы развивающего образования : сб. ст. / науч. ред. Т. М. Савельева.* – Минск : Полибиг, 2002. – С. 52–67.
67. *Зинченко, В. П.* Миры сознания и структура сознания / В. П. Зинченко // *Вопр. психологии.* – 1991. – № 2. – С. 15–36.
68. *Зинченко, В. П.* Психологические аспекты влияния искусства на человека / В. П. Зинченко // *Культур.-истор. психология.* – 2006. – № 4. – С. 3–21.
69. *Зинченко, В. П.* Сознание как предмет и дело психологии / В. П. Зинченко // *Методология и история психологии.* – 2006. – Т. 1, вып. 1. – С. 207–232.
70. *Зинченко, В. П.* Человек развивающийся. Очерки российской психологии / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. – М. : Тривола, 1994. – 304 с.
71. *Знаков, В. В.* Психология субъекта как методология понимания человеческого бытия / В. В. Знаков // *Психол. журн.* – 2003. – № 2. – С. 95–106.
72. *Калин, В. К.* Изучение волевой активности школьников в связи с особенностями их продуктивного мышления / В. К. Калин, В. И. Панченко // *Вопр. психологии.* – 1980. – № 2. – С. 93–99.
73. *Карпов, А. В.* Психология сознания: Метасистемный подход / А. В. Карпов. – М. : РАО, 2011. – 1088 с.
74. *Кондаков, И. М.* Диагностика профессиональных установок подростков / И. М. Кондаков // *Вопр. психологии.* – 1997. – № 2. – С. 122–130.
75. *Коробейников, И. А.* Нарушения развития и социальная адаптация / И. А. Коробейников. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 192 с.
76. *Кравцова, Е. Е.* Психологическое содержание взаимосвязи смысла и значения в культурно-исторической теории / Е. Е. Кравцова, Г. Г. Кравцов // *Культур.-истор. психология.* – 2018. – Т. 14, № 3. – С. 67–73.
77. *Критская, В. П.* Патология психической деятельности при шизофрении / В. П. Критская, Т. К. Мелешко, Ю. Ф. Поляков. – М. : МГУ, 1991. – 256 с.
78. *Кулагина, Н. В.* Символ и символическое сознание / Н. В. Кулагина // *Культур.-истор. психология.* – 2006. – № 1. – С. 3–10.
79. *Лебединский, В. В.* Нарушения психического развития в детском возрасте : учеб. пособие для студентов психол. фак. высш. учеб. заведений / В. В. Лебединский. – М. : Академия, 2003. – 144 с.
80. *Лебединский, В. В.* Нарушения психического развития у детей : учеб. пособие / В. В. Лебединский. – М. : МГУ, 1985. – 168 с.
81. *Лейнер, Х.* Основы глубинно-психологической символики / Х. Лейнер // *Журн. практ. психолога.* – 1996. – № 3. – С. 102–110.

82. *Леонтьев, А. А.* Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. — 3-е изд. — М. : Смысл ; СПб. : Лань, 2003. — 287 с.
83. *Леонтьев, А. Н.* Избранные психологические произведения : в 2 т. / А. Н. Леонтьев. — М. : Педагогика, 1983. — 2 т.
84. *Леонтьев, А. Н.* Лекции по общей психологии [Электронный ресурс] / А. Н. Леонтьев. — Режим доступа: <http://Leontev-A.N.-Lektsii-po-obshhej-psihologii.pdf> (vshp.pro). — Дата доступа: 19.04.2022.
85. *Леонтьев, А. Н.* К психологии образа / А. Н. Леонтьев // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. — 1986. — № 3. — С. 72–76.
86. *Леонтьев, А. Н.* О некоторых психологических вопросах сознательности в учении / А. Н. Леонтьев // Совет. педагогика. — 1946. — № 1. — С. 65–72.
87. *Леонтьев, А. Н.* Философия психологии: Из научного наследия / А. Н. Леонтьев ; под ред. А. А. Леонтьева, Д. А. Леонтьева. — М. : МГУ, 1994. — 286 с.
88. *Леонтьев, Д. А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. — М. : Смысл, 1999. — 487 с.
89. *Лисина, М. И.* Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. — М. : Педагогика, 1986. — 144 с.
90. *Лосев, А. Ф.* Философия имени / А. Ф. Лосев // Из ранних произведений / А. Ф. Лосев ; сост. и подгот. текста И. И. Маханькова. — М. : Правда, 1990. — С. 11–194.
91. *Лосев, А. Ф.* Диалектика мифа / А. Ф. Лосев // Из ранних произведений / А. Ф. Лосев ; сост. и подгот. текста И. И. Маханькова. — М. : Правда, 1990. — С. 393–599.
92. *Лубовский, В. И.* Л. С. Выготский и специальная психология / В. И. Лубовский // Вопр. психологии. — 1991. — № 2. — С. 118–124.
93. *Лубовский, В. И.* Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии) / В. И. Лубовский. — М. : Педагогика, 1978. — 224 с.
94. *Лурия, А. Р.* Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А. Р. Лурия. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1969. — 504 с.
95. *Лурия, А. Р.* Язык и сознание / А. Р. Лурия ; под ред. Е. Д. Хомской. — Ростов н/Д : Феникс, 1998. — 416 с.
96. *Лысюк, Л. Г.* Становление продуктивного целеполагания у детей 2–4 лет в онтогенезе : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.13 / Л. Г. Лысюк ; Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка. — Минск, 1997. — 37 с.
97. *Лысюк, Л. Г.* Эмпирическая картина становления продуктивного целеполагания у детей 2–4 лет / Л. Г. Лысюк // Вопр. психологии. — 2000. — № 1. — С. 58–67.
98. *Мамардашвили, М. К.* Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символике и языке / М. К. Мамардашвили, А. М. Пятигорский. — М. : Яз. рус. культуры, 1997. — 224 с.
99. *Меграбян, А. А.* Деперсонализация / А. А. Меграбян. — Ереван : Армян. гос. изд-во, 1962. — 356 с.

100. *Митькин, А. А.* Субъектность человека: грани и границы / А. А. Митькин // Психол. журн. – 2008. – Т. 29, № 3–4. – С. 6–21, 27–43.
101. *Морозова, Н. Г.* О понимании текста / Н. Г. Морозова // Изв. Акад. пед. наук РСФСР. – 1947. – Вып. 7. – С. 191–239.
102. *Мэй, Р.* Любовь и воля / Р. Мэй. – М. : Рефл-бук : Ваклер, 1997. – 376 с.
103. *Мэши, Э.* Детская патопсихология. Нарушения психики ребенка / Э. Мэши, Д. Вольф. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2003. – 384 с.
104. *Непомнящая, Н. И.* Становление личности ребенка 6–7 лет / Н. И. Непомнящая. – М. : Педагогика, 1992. – 160 с.
105. *Никольская, О. С.* Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М. : Теревинф, 2000. – 336 с.
106. Опыт системного исследования психики ребенка / под ред. Н. И. Непомнящей. – М. : Педагогика, 1975. – 232 с.
107. *Осницкий, А. К.* Проблемы исследования субъектной активности / А. К. Осницкий // Вопр. психологии. – 1996. – № 1. – С. 5–19.
108. Отстающие в учении школьники: Проблемы психического развития / под ред. З. И. Калмыковой, И. Ю. Кулагиной. – М. : Педагогика, 1986. – 208 с.
109. *Перре-Клермон, А.-Н.* Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей / А.-Н. Перре-Клермон. – М. : Педагогика, 1991. – 248 с.
110. *Петренко, В. Ф.* Основы психосемантики : учеб. пособие / В. Ф. Петренко. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1997. – 400 с.
111. *Петрова, В. Г.* Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов / В. Г. Петрова. – М. : Просвещение, 1968. – 158 с.
112. *Петрова, В. Г.* Развитие речи учащихся вспомогательной школы / В. Г. Петрова. – М. : Педагогика, 1977. – 200 с.
113. *Пиаже, Ж.* Психология интеллекта / Ж. Пиаже. – СПб. : Питер, 2003. – 192 с.
114. *Пиаже, Ж.* Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – СПб. : Союз, 1997. – 256 с.
115. *Пиаже, Ж.* Суждение и рассуждение ребенка / Ж. Пиаже. – СПб. : Союз, 1997. – 286 с.
116. *Пинский, Б. И.* Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников / Б. И. Пинский. – М. : АПН РСФСР, 1962. – 319 с.
117. *Пирс, Ч. С.* Что такое знак? / Ч. С. Пирс ; пер. с англ. А. А. Аргамарковой // Вестн. Том. гос. ун-та. Сер. Философия. Социология. Политология. – 2009. – № 3(7). – С. 88–95.
118. *Поляков, А. М.* Взаимодействие со сверстниками и развитие символической функции сознания у школьников с задержкой психического развития / А. М. Поляков // Дефектология. – 2020. – № 1. – С. 25–33.
119. *Поляков, А. М.* Динамическая структура эстетического переживания / А. М. Поляков, М. В. Пугач // Журн. Белорус. гос. ун-та. Сер. Философия. Психология. – 2019. – № 2. – С. 115–121.

120. *Поляков, А. М.* Методика изучения развития символической функции сознания / А. М. Поляков // Культур.-истор. психология. – 2016. – Т. 12, № 2. – С. 59–68.
121. *Поляков, А. М.* Особенности целеобразования у подростков с интеллектуальной недостаточностью / А. М. Поляков // Вопр. психологии. – 2009. – № 6. – С. 23–33.
122. *Поляков, А. М.* Развитие продуктивных действий у подростков с легкой интеллектуальной недостаточностью : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / А. М. Поляков. – Минск, 2002. – 208 л.
123. *Поляков, А. М.* Развитие символической функции сознания в субъект-субъектном взаимодействии у школьников с задержкой психического развития : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.10 / А. М. Поляков. – Минск, 2018. – 426 л.
124. *Поляков, А. М.* Субъект и символ / А. М. Поляков. – Минск : БГУ, 2014. – 255 с.
125. *Поляков, Ю. Ф.* Патология психической деятельности при шизофрении: мотивация, общение, познание / Ю. Ф. Поляков, В. П. Критская, Т. К. Мелешко. – М. : МГУ, 1991. – 256 с.
126. *Пономарев, А. Я.* Психология творчества / А. Я. Пономарев. – М. : Наука, 1976. – 303 с.
127. Практикум по патопсихологии / под ред. Б. В. Зейгарник, В. В. Николаевой, В. В. Лебединского. – М. : МГУ, 1987. – 184 с.
128. Психологическая диагностика и коррекция отклонений в развитии у детей : учеб.-метод. пособие / Е. С. Слепович [и др.] ; под ред. Е. С. Слепович, А. М. Полякова. – Минск : БГУ, 2019. – 295 с.
129. Психология : словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
130. *Ревонсуо, А.* Психология сознания / А. Ревонсуо. – СПб. : Питер, 2013. – 336 с.
131. *Роджерс, К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М. : Прогресс : Универс, 1994. – 480 с.
132. *Розенталь, Д. М.* Концепции и определения сознания / Д. М. Розенталь // Методология и история психологии. – 2009. – Т. 4, вып. 3. – С. 55–75.
133. *Розет, И. М.* Внутренние закономерности продуктивной умственной деятельности / И. М. Розет // Неопубликованные труды / И. М. Розет ; под ред. Я. Л. Коломинского и А. А. Полонникова. – Минск : БГУ, 2007. – С. 34–55.
134. *Рубинштейн, С. Я.* Экспертиза и восстановление трудоспособности после военных травм мозга / С. Я. Рубинштейн // Неврология военного времени : сб. тр. Ин-та неврологии АМН СССР / под ред. Н. И. Гращенкова. – М., 1949. – С. 294–308.
135. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 712 с.

136. *Рубинштейн, С. Л.* Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. — М. : Наука, 1997. — 191 с.
137. *Сакс, О.* Человек, который принял жену за шляпу, и другие истории из врачебной практики / О. Сакс. — М. : АСТ, 2011. — 320 с.
138. *Салмина, Н. Г.* Знак и символ в обучении / Н. Г. Салмина. — М. : МГУ, 1988. — 288 с.
139. *Салмина, Н. Г.* Знаково-символическое развитие детей в начальной школе / Н. Г. Салмина // Психол. наука и образование. — 1996. — № 1. — С. 73–81.
140. *Салмина, Н. Г.* Концепция Л. С. Выготского и проблема развития символической функции / Н. Г. Салмина // Вопр. психологии. — 1994. — № 5. — С. 69–78.
141. *Сапогова, Е. Е.* Ребенок и знак. Психологический анализ знаково-символической деятельности дошкольника / Е. Е. Сапогова. — Тула : Приок. кн. изд-во, 1993. — 264 с.
142. *Свасьян, К. А.* Проблема символа в современной философии (критика и анализ) / К. А. Свасьян. — 2-е изд. — М. : Академ. проект : Альма Матер, 2010. — 224 с.
143. *Сергиенко, Е. А.* Психология субъекта: поиски решения / Е. А. Сергиенко // Психол. журн. — 2008. — № 2. — С. 16–28.
144. *Сергиенко, Е. А.* Становление субъекта: неоконченная дискуссия / Е. А. Сергиенко // Психол. журн. — 2003. — № 2. — С. 114–120.
145. *Слепович, Е. С.* Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития / Е. С. Слепович. — М. : Педагогика, 1990. — 96 с.
146. *Слободчиков, В. И.* Развитие субъективной реальности в онтогенезе (психологические основы проектирования образования) : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01, 19.00.07 / В. И. Слободчиков ; Психол. ин-т Рос. акад. образования. — М., 1994. — 75 с.
147. *Смирнов, А. А.* Избранные психологические труды : в 2 т. / А. А. Смирнов ; под ред. Б. Ф. Ломова. — М. : Педагогика, 1987. — 2 т.
148. *Смирнова, Е. О.* Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах / Е. О. Смирнова. — М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : Модэк, 1998. — 256 с.
149. *Смирнова, Е. О.* Становление межличностных отношений в раннем онтогенезе / Е. О. Смирнова // Вопр. психологии. — 1994. — № 6. — С. 5–15.
150. Специальная психология : учеб. пособие / Е. С. Слепович [и др.] ; под ред. Е. С. Слепович, А. М. Полякова. — Минск : Выш. шк., 2021. — 527 с.
151. Субъектный подход в психологии / под ред. А. Л. Журавлева [и др.]. — М. : Ин-т психологии РАН, 2009. — 619 с.
152. *Тайсон, Р.* Психоаналитические теории развития : пер. с англ. / Р. Тайсон, Ф. Тайсон. — Екатеринбург : Деловая кн., 1998. — 528 с.
153. *Тихомиров, О. К.* Психология мышления : учеб. пособие / О. К. Тихомиров. — М. : МГУ, 1984. — 272 с.

154. *Толстых, Н. Н.* К характеристике социальной ситуации развития современных старшеклассников / Н. Н. Толстых // Воспитание, обучение и психическое развитие : тез. науч. сообщений совет. психологов к VI Всесоюз. съезду О-ва психологов СССР, Москва, 18–22 авг. 1983 г. : в 3 ч. / Акад. наук СССР, О-во психологов СССР ; редкол.: Б. Ф. Ломов (отв. ред.) [и др.]. – М., 1983. – Ч. 3. – С. 689–690.
155. Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А. Н. Леонтьева / под ред. А. Е. Войскунского, А. Н. Ждан, О. К. Тихомирова. – М. : Смысл, 1999. – 429 с.
156. *Тригер, Р. Д.* Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития / Р. Д. Тригер. – СПб. : Питер, 2008. – 192 с.
157. *Тэхке, В.* Психика и ее лечение: психоаналитический подход / В. Тэхке. – М. : Канон+, 2020. – 464 с.
158. *Улыбина, Е. В.* Метафора и деятельность: предмет потребности как метафора / Е. В. Улыбина // Психологическая теория деятельности: вчера, сегодня, завтра / под ред. А. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2006. – С. 205–213.
159. *Ухтомский, А. А.* Доминанта / А. А. Ухтомский. – СПб. : Питер, 2002. – 448с.
160. *Фельдштейн, Д. И.* Психология развивающейся личности / Д. И. Фельдштейн. – М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : Модэк, 1996. – 512 с.
161. *Флейвелл, Дж. Х.* Генетическая психология Жана Пиаже / Дж. Х. Флейвелл ; предисл. Ж. Пиаже. – М. : Просвещение, 1967. – 623 с.
162. *Флоренский, П. А.* Имена / П. А. Флоренский. – М. : Эксмо, 2007. – 400 с.
163. *Флоренский, П. А.* Столп и утверждение истины: Опыт православной теодицеи / П. А. Флоренский. – М. : АСТ, 2003. – 640 с.
164. *Франкл, В.* Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 416 с.
165. *Фрейд, З.* Очерки по психологии сексуальности / З. Фрейд. – М. : Азбука, 2015. – 256 с.
166. *Фролова, Ю. Г.* Медицинская психология : учеб. пособие / Ю. Г. Фролова. – Минск : Выш. шк., 2009. – 383 с.
167. *Хаэр, Р.* Лишенные совести. Пугающий мир психопатов / Р. Хаэр. – М. : Вильямс, 2007. – 288 с.
168. *Холмогорова, А. Б.* Роль идей Л. С. Выготского для становления парадигмы социального познания в современной психологии / А. Б. Холмогорова // Научная школа Л. С. Выготского: традиции и инновации : материалы междунар. симпозиума, Москва, 27–28 июня 2016 г. / Моск. гос. психол.-пед. ун-т ; редкол.: В. К. Зарецкий [и др.]. – М., 2016. – С. 61–64.
169. *Холмс, Д.* Анормальная психология / Д. Холмс. – СПб. : Питер, 2003. – 304 с.
170. *Цветков, А. В.* Об универсальной структуре знаково-символической деятельности / А. В. Цветков // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. – 2008. – № 75. – С. 266–271.

171. *Цукерман, Г. А.* Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития / Г. А. Цукерман // Культур.-истор. психология. – 2006. – № 4. – С. 61–73.
172. Человек и его символы / К. Г. Юнг [и др.] ; под общ. ред. С. Н. Сидоренко. – М. : Серебряные нити : Унив. кн., 1997. – 367 с.
173. *Шабельников, В. К.* Предметность и субъектность детерминирующего мира в концепциях психологии / В. К. Шабельников // Методология и история психологии. – 2006. – Т. 1, вып. 1. – С. 23–40.
174. *Шпет, Г. Г.* Искусство как вид знания. Этюд / Г. Г. Шпет // Культур.-истор. психология. – 2006. – № 4. – С. 25–35.
175. *Шпет, Г. Г.* Сознание и его собственник / Г. Г. Шпет // Георгию Ивановичу Челпанову от участников его семинариев в Киеве и Москве 1891–1916 : ст. по философии и психологии / А. Щербина [и др.]. – М. : Товарищество тип. А. И. Мамонтова, 1916. – С. 156–210.
176. *Эльконин, Б. Д.* Психология развития : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Б. Д. Эльконин. – М. : Академия, 2001. – 144 с.
177. *Эльконин, Д. Б.* Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1978. – 304 с.
178. *Эльконин, Д. Б.* Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
179. *Эльконин, Д. Б.* Психическое развитие в детских возрастах / Д. Б. Эльконин ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – 2-е изд. – М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : Модэк, 1997. – 416 с.
180. *Эриксон, Э. Г.* Детство и общество / Э. Г. Эриксон. – СПб. : Ленато : АСТ : Университет. кн., 1996. – 592 с.
181. *Ausubel, D. P.* Neobehaviorism and Piaget's views on thought and symbolic functioning / D. P. Ausubel // Child development. – 1965. – № 4. – P. 1029–1032.
182. *Baron-Cohen, S.* The «Reading the mind in the eyes» test revised version: a study with normal adults, and adults with Asperger syndrome or high-functioning autism / S. Baron-Cohen, S. Wheelwright, J. Hill // Child psychology and psychiatry. – 2001. – № 42(2). – P. 241–251.
183. *Block, N.* Consciousness, accessibility and the mesh between psychology and neuroscience / N. Block // Behavioral and brain sciences. – 2007. – № 30. – P. 481–548.
184. *Bodrova, E.* Tools of the mind: the Vygotskian approach to early childhood education / E. Bodrova, D. J. Leong. – New Jersey : Pearson, 2007. – 256 p.
185. *Bruner, J.* Actual minds, possible worlds / J. Bruner. – London : Harvard Univ. Press, 1986. – 222 p.
186. *Callaghan, T. C.* Emergence of graphic symbol functioning and the question of domain specificity: a longitudinal training study / T. C. Callaghan, M. P. Rankin // Child development. – 2002. – Vol. 73, № 2. – P. 359–376.
187. *Carpendale, J.* How children develop social understanding / J. Carpendale, C. Lewis. – Malden : Blackwell Publishing, 2006. – 311 p.

188. *Carpendale, J.* The development of social understanding. Handbook of child psychology and developmental science / J. Carpendale, C. Lewis. – 2015. – № 1. – Mode of access: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781118963418.childpsy210/abstract;jsessionid=B5E289A2266877C60268E625999919A8.f02t04?userIsAuthenticated=false&deniedAccessCustomisedMessage>. – Date of access: 06.10.2016.
189. *Carpendale, J.* Constructing and understanding of the mind: The development of children's social understanding within social interaction / J. Carpendale, C. Lewis // Behavioral and brain sciences. – 2004. – № 27. – P. 79–151.
190. *Daniels, H.* Vygotsky and dialogic pedagogy / H. Daniels // Cultural-historical psychology. – 2014. – Vol. 10, № 3. – P. 19–29.
191. *DeLoache, J. S.* Symbolic functioning in very young children: understanding of pictures and models / J. S. DeLoache // Child development. – 1991. – № 62. – P. 736–750.
192. *Dimitrova, N.* It takes more than mean-end differentiation to intentionally communicate in infancy. A semiotic perspective on early communication development / N. Dimitrova // Cultural-historical psychology. – 2013. – № 3. – P. 81–90.
193. *Fernyhough, C.* Getting Vygotskian about Theory of mind: Mediation, dialog, and the development of social understanding / C. Fernyhough // Developmental review. – 2009. – № 28. – P. 225–262.
194. *Kaland, N.* The strange stories test: A replication study of children and adolescents with Asperger Syndrome / N. Kaland, A. Møller-Nielsen, L. Smith // European child adolescent psychiatry. – 2005. – № 14. – P. 73–82.
195. *Lerner, R. M.* Handbook of child psychology and developmental science, cognitive processes / R. M. Lerner, L. S. Liben, U. Muller. – New York : Wiley, 2015. – 1094 p.
196. *Lewin, K.* Level of aspiration / K. Lewin, T. Dembo, L. Festinger // Personality and behavior disorders : in 2 vol. / J. Mc V. Hunt (ed.). – New York : Roland Press, 1944. – Vol. 1. – P. 333–378.
197. *Libet, B.* Unconscious cerebral initiative and the role of conscious will in voluntary action [Electronic resource] / B. Libet // Behavioral and brain sciences. – 1985. – № 8. – Mode of access: <http://www.imprint.co.uk/pdf/Libet.pdf>. – Date of access: 09.09.2009.
198. *McCune-Nicolich, L.* Toward symbolic functioning structure of early pretend games and potential parallels with language / L. McCune-Nicolich // Child development. – 1981. – № 52. – P. 785–797.
199. *McElwain, N. L.* Relating individual control, social understanding, and gender to child-friend interaction: relationships perspective / N. L. McElwain, B. L. Volling // Social development. – 2002. – № 11. – P. 362–385.
200. *McMullen, M. B.* Learning from their mistakes: glimpses of symbolic functioning in two-and-a-half to three-year-old children / M. B. McMullen, C. A. Darling // Early years. – 2003. – Vol. 23, № 1. – P. 55–66.

201. *Merker, B.* Consciousness without a cerebral cortex: A challenge for neuroscience and medicine / B. Merker // Behavioral and brain sciences. – 2007. – № 30. – P. 63–134.

202. *Piaget, J.* The grasp of consciousness, action and concept in the young child / J. Piaget ; transl. by S. Wedgwood. – Cambridge : Harvard Univ. Press, 1976. – 360 p.

203. *Smith, N. R.* Symbolic functioning in childhood / N. R. Smith, M. B. Franklin. – New Jersey : Hillsdale, 1979. – 240 p.

204. *Tomasello, M.* Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition / M. Tomasello, M. Carpenter, J. Call // Behavioral and brain sciences. – 2005. – № 28. – P. 63–134.

205. *White, S.* Revisiting the strange stories: revealing mentalizing impairments in autism / S. White, F. Happe, E. Hill // Child development. – 2009. – Vol. 80, № 4. – P. 1097–1117.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
Глава 1. РАЗВИТИЕ И НАРУШЕНИЯ СОЗНАНИЯ	9
1.1. Представления о сознании в психологии. Сознание как функциональный орган психики	9
1.2. Структура сознания и осмысленное действие.....	14
1.3. Сознание и субъект.....	22
1.4. Функции сознания и их нарушения	34
1.5. Развитие знаково-символического опосредствования у ребенка.....	53
1.5.1. Развитие знаково-символического опосредствования в раннем и младшем дошкольном детстве	55
1.5.2. Развитие знаково-символического опосредствования в старшем дошкольном и школьном детстве	60
1.6. Типология опосредствования в контексте сознания.....	62
1.7. Типы нарушений знаково-символического опосредствования	80
1.7.1. Нарушения знакового опосредствования	82
1.7.2. Нарушения символического опосредствования.....	86
Глава 2. НАРУШЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА.....	97
2.1. Основания для построения типологии нарушений деятельности.....	97
2.2. Типы нарушений деятельности	100
Глава 3. ВЗАИМОСВЯЗЬ РАЗВИТИЯ СОЗНАНИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	136
3.1. О соотношении сознания и деятельности.....	136
3.2. Развитие социального понимания и его опосредствование.....	149
3.3. Развитие предметных действий и их опосредствование.....	158
3.4. «Завязи развития» совместно значимых действий и принципы организации психологической помощи	165
3.5. Опыт применения типологий нарушений сознания и деятельности в практике психологической помощи	172
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	180
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	182

Научное издание

Поляков Алексей Михайлович

**СОЗНАНИЕ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ:
РАЗВИТИЕ И НАРУШЕНИЯ**

Редактор *О. В. Лысковец*
Художник обложки *Т. Ю. Таран*
Технический редактор *В. П. Явуз*
Компьютерная верстка *О. В. Гасюк*

Подписано в печать 29.04.2022. Формат 60×84/16. Бумага офсетная.

Печать цифровая. Усл. печ. л. 11,39. Уч.-изд. л. 12,35.

Тираж 60 экз. Заказ 180.

Белорусский государственный университет.

Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий № 1/270 от 03.04.2014.

Пр. Независимости, 4, 220030, г. 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.