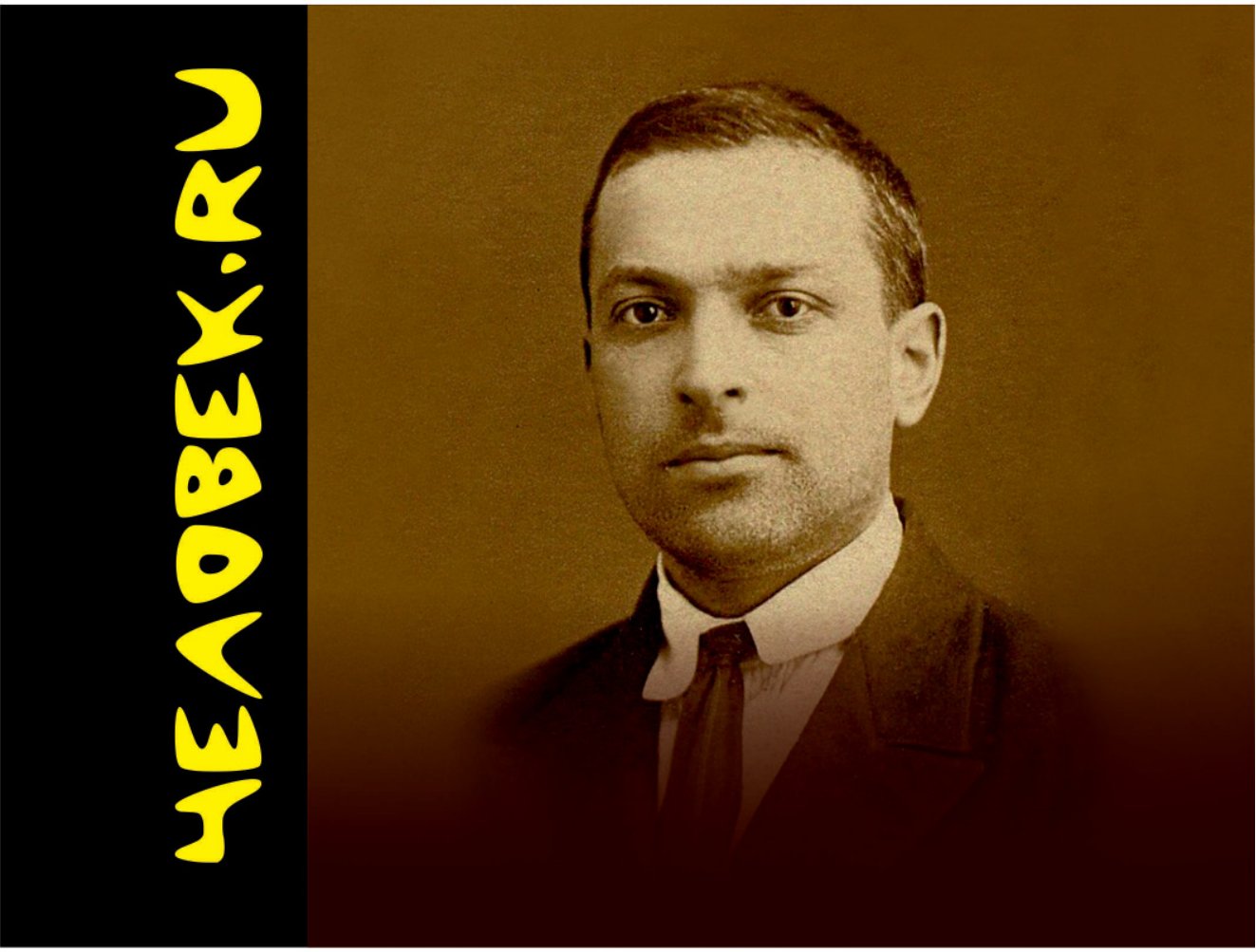
ISSN 2410-0935

ЧЕЛОВЕК.RU



ЧЕЛОВЕК.RU

INSTITUTE OF PHILOSOPHY AND LAW
SIBERIAN BRANCH OF THE RUSSIAN ACADEMY OF SCIENCES

CHELOVEK.RU

Almanac of the Humanities

The Theme of the Issue:

Cultural-Historical Approach: New Horizon
On the 130th Anniversary of L. S. Vygotsky

№ 21

Novosibirsk
2026

ИНСТИТУТ ФИЛОСОФИИ И ПРАВА
СИБИРСКОЕ ОТДЕЛЕНИЕ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ НАУК

ЧЕЛОВЕК.RU

Гуманитарный альманах

Тема номера:

Культурно-исторический подход: Новый горизонт
К 130-летию Л. С. Выготского

№ 21

Новосибирск
2026

Annual Almanac of the Humanities «Человек.RU/Chelovek.RU»

The Almanac was founded in 2005

The Almanac appears 1 time a year.

The Editor in Chief:
Sergei A. Smirnov, Doctor of sciences (Novosibirsk)

Editorial Council:
Sergey S. Avanesov, Doctor of Sciences (Great Novgorod)
Theodor I. Girenok, Doctor of Sciences (Moscow)
Elvira M. Spirova, Doctor of Sciences (Moscow)
Vadim M. Rozin, Doctor of Sciences (Moscow)
Igor P. Smirnov, PhD (Konstanz, Germany)
Aleksey E. Smirnov, Doctor of Sciences (Irkutsk)
Dmitriy A. Leontjev, Doctor of Science (Moscow)
Grigoriy L. Toulchinskiy, Doctor of Sciences (Saint-Petersburg)

Человек.RU/Chelovek.RU: Almanac of the Humanities. Novosibirsk: Ofset-TM, 2026. № 21. 414 p.

ISBN 978-5-85957-241-0
ISSN 2410-0935

The new issue of the journal is dedicated to the 130th anniversary of L. S. Vygotsky (1896–1934). The authors of the issue discuss from various perspectives the prospects for the development of the cultural-historical approach, its historical roots and origins, and the new horizons of this direction; they build interdisciplinary connections and draw parallels between the approach and other lines of research, such as body-oriented education and non-classical anthropology. The papers demonstrate the growing relevance of L. S. Vygotsky's ideas in the new situation of global challenges. A number of works are also published on hybrid fields of knowledge at the intersection of anthropology, medicine, pedagogy, and psychology. The journal also features materials from the traditional section "The Bookworm's Corner."

Editorial and publisher address: 630090, Novosibirsk, Nikolaev Str., 8, 403 room.
E-mail: smirnoff1955@yandex.ru

Postal address: Russia, 630090, Novosibirsk, Nikolaev Str., 8. Institute of Philosophy and Law SB RAS. Dr. Sergey Smirnov.

© IPL SB RAS, 2026
LLC Ofset-TM 2026

ББК 87
Ч39

Ежегодный гуманитарный альманах «Человек.RU/Chelovek.RU»
Альманах основан в 2005 г.

Учредитель:
Институт философии и права СО РАН

Реестровая запись СМИ
ПИ № ФС 77-75309 от 15 марта 2019 года

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций РФ

Периодичность — 1 раз в год.

Главный редактор:
Смирнов Сергей Алевтинович, доктор философских наук (Новосибирск)

Редакционный совет:
Аванесов Сергей Сергеевич, доктор философских наук (Великий Новгород)
Гиренок Федор Иванович, доктор философских наук (Москва)
Спирова Эльвира Маратовна, доктор философских наук (Москва)
Розин Вадим Маркович, доктор философских наук (Москва)
Смирнов Игорь Павлович, профессор Университета г. Констанц (Германия)
Смирнов Алексей Евгеньевич, доктор философских наук (Иркутск)
Леонтьев Дмитрий Алексеевич, доктор психологических наук (Москва)
Тульчинский Григорий Львович, доктор философских наук (Санкт-Петербург)

Человек.RU/Chelovek.RU: Гуманитарный Альманах. Новосибирск: Офсет-ТМ, 2026. № 21. 414 с.

ISBN 978-5-85957-241-0
ISSN 2410-0935

Новый выпуск журнала посвящен 130-летию Л. С. Выготского (1896–1934). Авторы номера с разных сторон обсуждают перспективы развития культурно-исторического подхода, его исторические корни и истоки, новые горизонты этого направления, выстраивают междисциплинарные связи, перекличку подхода и иных направлений исследований, таких, как телесно ориентированное образование, неклассическая антропология. В работах показывается возросшая актуальность идей Л. С. Выготского в новой ситуации мировых вызовов. Также публикуется ряд работ по гибридным областям знаний, на стыке антропологии, медицины, педагогики и психологии. Также в журнале размещены материалы традиционной рубрики «Уголок книгочея».

Адрес редакции и издателя: 630090, Новосибирск, ул. Николаева, 8, ком. 403.
E-mail: smirnoff1955@yandex.ru

Почтовый адрес: 630090, Новосибирск, ул. Николаева, 8. Институт философии и права СО РАН. С. А. Смирнову

© ИФПР СО РАН, 2026
ООО Офсет-ТМ, 2026

CONTENT

From editor 10

**Cultural-Historical Approach: New Horizon.
On the 130th Anniversary of L.S. Vygotsky**

Bolshunova N., Ustinova O.
The Meanings of Education for Modern Students at Teacher Training Universities 12

Voloshina E.
Reflections on the Place and Peculiarities of Reflection in Supporting Emergent Activity and the Practice of Tutoring 24

Gromyko Y.
The «Whole», the «Core» and the «Boundary» in Post-Non-Classical Cultural-Historical Psychology Amid the Infusion of AI into Mass Education 40

Ostroverkh A., Dreytser S.
Theoretical Foundations Of Educational Design Settings Based on Developmental Education and Action-Based Embodied Design 62

Novopashina L.
«Psychology of Art» by L. S. Vygotsky as an Anthropological Practice of Developing Thinking 78

Ostroverkh O., Tikhomirova A., Udina A.
Applied Aspects of Psychological and Tutorial Support in Developing Adolescents' Ability to Manage their Own Education 88

Pakhalyan V.
The Cultural-Historical Approach (CHA) as a Methodology for Training and Assessing the Qualifications of Practical Psychologists 100

Peshkov I.
Renunciation of Thought 110

Rozin V.
Rereading and Rethinking L. S. Vygotsky's «Psychology of Art» 140

Poskakalova T., Salomatova O.
Theatrical Practices in Working with Adolescents: from the Ideas of L. S. Vygotsky to the Present Day 160

Sizikova T.
The Challenge of Life is the Challenge of Cultural and Historical Psychology 176

Smirnov S.
Lev Vygotsky: between Hamlet and Spinoza or Once Again on Free Will. Part 1 «My Hamlet» 194

СОДЕРЖАНИЕ

От редактора 10

Культурно-исторический подход: Новый горизонт.
К 130-летию Л. С. Выготского

Большунова Н. Я., Устинова О. А.
Смыслы образования современных студентов педагогического вуза 12

Волошина Е. А.
Размышления о месте и особенностях рефлексии в сопровождении становящейся деятельности и практики тьюторства 24

Громыко Ю. В.
«Целое», «ядро» и «граница» в постнеклассической культурно-исторической психологии при внедрении в массовое образование ИИ 40

Островерх А. И., Дрейцер С. И.
Основания проектирования образовательного пространства в подходах РО и воплощенного познания на материале математического образования 62

Новопашина Л. А.
«Психология искусства» Л. С. Выготского как антропологическая практика развития мышления 78

Островерх О. С., Тихомирова А. В., Юдина А. В.
Прикладные аспекты работы психолога и наставника по поддержке становления способности управлять своим образованием у подростков 88

Пахальян В. Э.
Культурно-исторический подход как методология подготовки и оценки квалификации практических психологов 100

Пешков И. В.
О(т)речение мысли. Дубль три 110

Розин В. М.
Перечитывая и переосмысляя «Психологию искусства» Л. С. Выготского.... 140

Поскакалова Т. А., Саломатова О. В.
Театральные практики в работе с подростками: от идей Л. С. Выготского до современности 160

Сизикова Т. Э.
Вызов жизни — вызов культурно-исторической психологии 176

Смирнов С. А.
Лев Выготский: между Гамлетом и Спинозой или еще раз о свободе воли. Часть 1 «Мой Гамлет» 194

Sobkin V.
Problems of Psychology of Art in the Research of Lev Vygotsky 236

Fedorenko E.
Body-Meaning Mediation in Ontogenesis: Psychophysiological Mechanisms and Anthropotechnic Foundations 242

Shevchenko L., Smirnov S.
A Conversation. My Vygotsky 258

Современный антропологический дискурс и его границы

Kononenko O.
The Concentration Order as a Hypothesis of Anthropogenesis: a conceptual model of intraspecific suppression and its consequences 266

Matsevich M.
Metaphysics of the Belarusian Fracture (The Death of Music and the «Ontology of Orphanhood») 280

Morgachev S.
On the Ontology of a Probabilistic World 322

Roslyakov I.
The Relevance and History of the Consideration of the Phenomenon of Transformed Forms 332

Smirnov S.
Biographical Method in the History of Philosophy.
Part 3. The Biographical Turn in the Social Sciences and Humanities 356

Khanukhova L.
Life as the Necessity of Choice 390

Bookworm Corner 407

Information for authors 412

Собкин В. С.
Проблемы психологии искусства в исследованиях Льва Выготского..... 236

Федоренко Е. Ю.
Телесно-смысловое посредничество в онтогенезе:
психофизиологические механизмы и антропотехнические основания 242

Шевченко Л. В., Смирнов С. А.
Разговор. Продолжение. «Мой Выготский» 258

Современный антропологический дискурс и его границы

Кононенко О. А.
Концентрационный строй как гипотеза антропогенеза:
концептуальная модель внутривидового подавления и её следствия 266

Мацевич М. Я.
Метафизика белорусского излома
(смерть музыки и «онтология сиротства») 280

Моргачев С. В.
Об онтологии вероятностного мира..... 322

Росляков И. А.
Актуальность и история рассмотрения феномена превращенных форм ... 332

Смирнов С. А.
Биографический метод в истории философии.
Часть 3. Биографический поворот в социальных и гуманитарных науках ... 356

Ханухова Л. М.
Жизнь как необходимость выбора 390

Уголок книгочея 407

Информация для авторов..... 412

ОТ РЕДАКТОРА

Лев Семенович Выготский относится к тем поисковым, поворотным авторам, по которым каждое поколение сверяет время и место. Будучи еще студентом, в своей дипломной работе о «Гамлете» он писал, что у каждого читателя должен быть свой Гамлет. Теперь мы знаем и то, что у каждого поколения — свой Выготский. Благодаря «архивной революции», инициированной целым рядом исследователей новых архивных материалов, мы вновь открываем для себя нового, своего Выготского. Ретивые ревизионисты, приметившие в образе мыслителя налет глянца и бронзы, поспешили пересмотреть не только этот образ, но и роль самого Выготского в мировой науке. Но это как с шекспировским «Гамлетом». Для Выготского было не важно, кто написал великую трагедию — Шекспир, Бэкон, Марло или граф Рэтленд. Какая, в сущности, разница? Перед нами текст гениальной трагедии. И надо его читать так, чтобы через акт чтения пытаться понять самого автора, напрямую, без посредников. Точнее, посредником здесь выступает сам текст трагедии. То же самое и с текстами Выготского. Да, его труды многие годы публиковались с купюрами. А образ самого мыслителя ретуширован и покрыт налетом идеологических штампов. Но при чем тут он сам? Сейчас этот образ освобождается от покрывших его слоев ложных интерпретаций и поцелуев. Нам предстоит новая встреча с ним, наедине. И это вовсе не гарантирует того, что мы его поймем точно. Он относится к поисковым авторам. Нам еще предстоит вновь понять его логику мысли, его поисковый метод. Этому способствовали работы разных исследователей в последние годы, расширившие горизонты выготскианы.

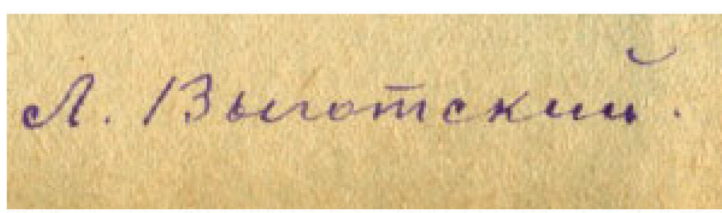
Вот и мы решили внести свою небольшую лепту в это дело, воспользовавшись хорошим поводом — его 130-летием.

Разные авторы, философы, психологи, педагоги, литературоведы, из разных стран, России, Израиля, Нидерландов, из разных городов, Москвы, Новосибирска, Томска, Красноярска, рассматривают различную проблематику культурно-исторического подхода, намечают его дальнейшие горизонты и шаги развития. И мы снова убеждаемся в простой истине: мысль Автора бессмертна. И каждое новое поколение вновь открывает для себя своего Выготского, мысль которого не только не утратила силу, но со временем помогает нам набирать новую энергию понимания.

С. А. Смирнов

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ ПОДХОД: НОВЫЙ ГОРИЗОНТ. К 130-ЛЕТИЮ Л. С. ВЫГОТСКОГО





БОЛЬШУНОВА НАТАЛЬЯ ЯКОВЛЕВНА



Доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей психологии и истории психологии Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск, Россия

E-mail: nat_bolshunova@mail.ru

УСТИНОВА ОЛЬГА АНАТОЛЬЕВНА



Кандидат психологических наук, доцент каф. психологии и ОП, КГПИ КемГУ, руководитель центра «МИР», куратор службы примирения, МБ НОУ «Лицей № 111», практикующий психолог

E-mail: ustinova_oly@mail.ru

УДК 378.4

СМЫСЛЫ ОБРАЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье представлено понимание социокультурного подхода к образованию современных студентов в контексте культурно-исторического подхода Л. С. Выготского. Показано возникновение представлений Л. С. Выготского в контексте кризисов первой трети двадцатого века: социальный, социокультурный, образовательный, психолого-педагогический, психологический. Дан анализ революционных идей Л. С. Выготского в отношении педагогики и педагогической психологии. Представлено состояние современного образования в контексте сравнительного анализа изменений в мотивации получения образования студентами. Представлены данные эмпирического исследования мотивов (смыслов) получения образования современными студентами. Показано, что у большинства из них выражены преимущественно эгоцентрические и прагматические его смыслы. Сформулировано понятие и задачи социокультурного развития в системе образования. Обозначена идея исторической преемственности идей Выготского, представлены предшественники Л. С. Выготского в российской психологии и педагогике.

Ключевые слова: культурно-исторический подход, кризисы в психологии и образовании, состояние современного образования, понятие и задачи социокультурного развития, смыслы образования современных студентов.

Natalja J. Bolshunova

Novosibirsk State Pedagogical University
E-mail: nat_bolshunova@mail.ru

Olga A. Ustinova

Kemerovo State University
E-mail: ustinova_oly@mail.ru

THE MEANINGS OF EDUCATION FOR MODERN STUDENTS AT TEACHER TRAINING UNIVERSITIES

The article examines the sociocultural approach to the education of contemporary students within the framework of L.S. Vygotsky's cultural-historical approach. It traces the emergence of Vygotsky's ideas against the backdrop of the crises characterizing the first third of the twentieth century — specifically, crises that were social, sociocultural, educational, psychological-pedagogical, and psychological in nature. The article analyzes Vygotsky's revolutionary ideas regarding pedagogy and educational psychology. It also presents an overview of the state of modern education, drawing on a comparative analysis of shifts in students' motivations for pursuing an education. Empirical data regarding the motives (and underlying meanings) behind modern students' pursuit of education are presented, revealing that for the majority, these meanings are predominantly egocentric and pragmatic. The concept and objectives of sociocultural development within the educational system are defined. Finally, the article highlights the historical continuity of Vygotsky's ideas and identifies his predecessors in Russian psychology and pedagogy.

Keywords: cultural-historical approach, crises in psychology and education, state of modern education, concept and objectives of sociocultural development, meanings of education for modern students.

DOI: 10.32691/2410-0935-2026-21-12-22

© Н. Я. Большунова 2026
© О. А. Устинова 2026

В 130-летие со дня рождения Л. С. Выготского самое время обратиться к проблеме современного образования, поскольку культурно-исторический подход в значительной мере был направлен именно на проблему организации подлинного образования, именно этим в конечном итоге Л. С. Выготский и занимался в столь краткие и в то же время насыщенные годы своей жизни. Многие гениальные идеи, сформулированные Л. С. Выготским в отношении развития человека, ребенка в процессе образования, являются настолько известными, часто воспроизводимыми в различных публикациях, в лекциях для педагогов и психологов, что воспринимаются почти как уже воплощенные в систему образования: о культурно-исторической природе психики [Выготский 2019], об отношении между обучением и развитием: обучение опережает развитие и ведет его за собой [Выготский 1935: 3–9]; об организации развития ребенка с учетом зоны его ближайшего развития [Выготский 1984]; о перспективах и широких возможностях развития «особых» детей и др. [Выготский 1983]. Или о роли социальной среды в воспитании и месте учителя в ее организации:

«Социальная среда есть истинный рычаг воспитательного процесса, и вся роль учителя сводится к управлению этим рычагом. Как садовник был бы безумен, если бы хотел влиять на рост растения, прямо вытаскивая его руками из земли, так и педагог оказался бы в противоречии с природой воспитания если бы силился непосредственно воздействовать на ребенка» [Выготский 1991: 83].

Важно учитывать, что революционные идеи в отношении развития и образования формулируются Л. С. Выготским в революционные времена, сопровождающиеся изменением взглядов в отношении общества, места человека, его возможностей в системе новых отношений между людьми, вдохновенным ожиданием новых справедливых отношений в обществе, желанием активно участвовать в построении этой будущей необыкновенной жизни.

Павел Коган, известный советский поэт, погибший во время Великой отечественной войны, пишет об этом времени, отражая настроение многих актантов событий того времени.

Есть в наших днях такая точность,
Что мальчики иных веков,
Наверно, будут плакать ночью
О времени большевиков.

И будут жаловаться милым,
Что не роди́лись в те года,
Когда звенела и дымилась,
На берег рухнувши, вода., ...

Мы были всякими. Но, мучась,
Мы понимали: в наши дни
Нам выпала такая участь,
Что пусть завидуют они.

Но мы ещё дойдём до Ганга,
Но мы ещё умрём в боях,
Чтоб от Японии до Англии
Сияла Родина моя.

Вспомним также строки Александра Блока из поэмы «Двенадцать»: «В белом венчике из роз — Впереди — Исус Христос», в которых представлено противоречивое отношение к этой стихии революции, кровавой, но рождающей ожидания и надежды, начала нового мира.

Новое время требует нового подхода в воспитании и образовании. Л. С. Выготский пишет о кризисе в психологии, в обществе и необходимости в связи с этим изменить подходы к образованию: «Кризис в психологии неизбежно означает кризис и для системы педагогической психологии и перестройку ее с самого начала. Однако новая психология в этом отношении счастливее своей предшественницы — в том смысле, что ей не придется «делать выводы» из своих положений и отклоняться в сторону, когда она захочет применить свои данные к воспитанию» [Выготский 1991: 15].

Надо сказать, в этот вдохновенный (но и страшный период российской истории) он находит увлеченных помощников и соучастников. Несмотря на тяжелые годы (гражданская война, Великая отечественная война, периоды восстановления разрушенного хозяйства, годы репрессий и пр.), в СССР были созданы основы новой школы, о которой мечтал Л. С. Выготский, его учениками и соратниками, представителями и основателями других выдающихся психологических и психолого-педагогических школ (А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, Ш. А. Амонашвили, развивающее обучение по системе В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина, адаптивная модель школы Е. А. Ямбурга, школа диалога культур В. С. Библера и С. Ю. Курганова, коммунарское движение коллективных творческих дел И. П. Иванова и многие другие).

Эти школы и группы в силу изменения в настоящее время социокультурной ситуации, отсутствия государственной поддержки, изменения концепции образования, рассматривающей педагогическую деятельность как сферу оказания образовательных услуг [Федеральный закон 2013] (исключено в 2023 г.), сокрушительных проявлений исторического кризиса детства, обнаруживающегося как утрата опосредствующей роли взрослого в отношении введения детей в пространство культуры, существуют до сих пор. Однако они функционируют главным образом в форме островков и оазисов, удерживающих основания тех замечательных психолого-педагогических подходов, которые сложились в отношении образования в советский период. Важнейшим направлением этих образовательных концепций являлся акцент на социокультурное развитие учащихся, начиная от начальной школы и включая студенческий возраст. Несмотря на то, что традиционное школьное обучение, ориентированное на знания-умения-навыки, более всего поддерживалось официальной педагогикой, в школьной и вузовской среде был существенно представлен ориентир на социокультурную мотивацию, отражающую систему ценностей, воспитываемой в советской школе [Нестерова 1984].

Сравнительный анализ эмпирических данных Н. Б. Нестеровой с результатами современных лонгитюдных исследований [Бордовская, Розум 2019] обнаруживает существенные аксиологические изменения в отношении студентов к образованию. Согласно исследованиям семидесятых — восьмидесятых годов у студентов младших курсов ядром терминальных ценностей (методика М. Рокича) выступает «Познание» (1–2 ранговые позиции), являясь самостоятельной экзистенциальной ценностью, тогда как в XXI веке наблюдается выражен-

ный сдвиг в сторону индивидуального прагматизма. В современных выборках ценность познания выступает как инструментальная, тогда как ценности «Материального благополучия» и «Личной независимости» становятся социально-академической нормой, т.е выступают как терминальные (в терминах же Н. Б. Нестеровой они относятся к деструктивной мотивации). Исчезает или существенно снижается мотивация долга и ответственности перед обществом (около 42 % среди побуждений студентов 80-х годов). Аналогичные данные получены в ряде других исследований [Малошонок 2019; Гордеева, Сычев, Осин 2014]. Согласно результатам этих исследований, образовательная мотивация современных студентов все более приобретает прагматический и эгоцентрический характер (материальные, карьерные, мотивы пользы образовательного контента, мотивы конкуренции и пр.).

Прекрасной иллюстрацией вовлеченности в СССР общества, молодежи в переживание социкультурной составляющей образования, выделения роли ее ценностей и мотивов является известная общественная дискуссия 1950–1960-х годов о роли «физиков и лириков»: о том, что важнее для общества и гармоничного развития человека: научно-технический прогресс (наука) или искусство и духовные ценности. Результатом этой дискуссии в период «оттепели» стало появление авторской песни (и фестивалей авторской песни), авторами которых часто были именно «физики» (А. Городницкий, А. Суханов, В. Беркович, А. Дулов и др.).

Таким образом, образование в этот период понималось как живая творческая сила, задача его помочь ребенку, юноше осуществить восхождение в культуру, восхождение к самому себе, своей подлинности и субъектности, осуществляя практику изменения самого себя и обстоятельств собственной жизни [Большунов, Большунова, Озеров 2020; Большунова 1999].

В настоящее время психология и педагогика также находятся в состоянии кризиса не только методологического, но и в сфере воспитания, обучения и в целом организации образования [Юревич 2001; Василюк 1996; Прыгин 2018; Зинченко 1993; Двойнин 2016; Дафермос 2026].

Однако современный кризис образования имеет иной характер, другую направленность и истоки. Он актуализирован не только социокультурными изменениями в обществе, но и существенными цивилизационными трансформациями: это проблемы, обусловленные информатизацией и цифровизацией, актуализирующими информационную перегрузку и ускорение темпа жизни, изменения восприятия, переживания времени и пространства, особенно социального. Происходит трансформация мышления (появление клипового мышления, для которого характерна фрагментарность, необходимость постоянной внешней стимуляции); изменения образа жизни и форм общения (текучие «гардеробные сообщества», по З. Бауману) [Бауман 2011]. Эти изменения сопровождаются, как свидетельствуют исследования и наблюдения, усилением вынужденной беспомощности уже на этапе дошкольного детства, снижением социальной чувствительности в силу текучести, поверхностности общения, что сопровождается кризисом доверия, без чего невозможно существование любого общества [Большунов 2021].

Эти изменения получили убедительное подтверждение в наших исследованиях образовательной мотивации современных студентов. Эмпирическое

исследование осуществлено в 2026 году, респондентами являлись 50 студентов 2-3 курсов факультета психологии НГПУ. Студентам предлагалось выбрать (а при необходимости дополнить) среди перечня предлагаемых мотивов (причин учения) наиболее значимые. Предлагалось осуществить выбор из четырех групп мотивов: прагматические и деловые мотивы; мотивы, связанные с общением и социальными установками; личностные и экзистенциальные смыслы образования; мотивы негативного отношения к образованию, если таковые имеются.

В группе прагматических мотивов наиболее часто называемыми являются: «Я учусь, чтобы освоить значимую для меня профессию» (52 %), затем следует «Обеспечение успешной карьеры и статуса» (43 %), «Найти высокооплачиваемую профессию» (25 %), «Для грамотного создания своего бизнеса» (2 %), и 9 % респондентов обозначили дополнительно свои причины учения: «Получить нужные для моей профессии знания и навыки» и «Быть полезным в своей профессии (по два респондента).

В группе причин, связанных с общением и социальными установками, 54 % респондентов учатся «Ради общения с друзьями»; «Потому что так надо» (29 %); «Ради хорошей тусовки» (11 %); «Чтобы не ругали родители» (9 %); «Для встреч с моей любовью» 2 % (один респондент). Дополнительно 2 респондента выделили мотив «Для накопления связей к моей будущей работе» (4,5 %).

Среди группы личностных и экзистенциальных смыслов образования мотив «Для саморазвития и расширения кругозора» обозначили 54 %; «Потому что мне интересно учиться» (8 %); «Для того, чтобы развивать научные знания в интересующей меня области» (27 %); «Чтобы доказать себе и другим, на что я способен» (24 %); «Для того, чтобы сделать что-то полезное для общества» (14 %); «Для обретения самостоятельности» (11 %); «Потому что мне хочется просвещать и обучать других» (9 %).

Наконец, в разделе «Негативное отношение к образованию» чаще всего (38 %) отмечается, что «Педагоги не умеют достаточно хорошо преподавать», 16 % считают, что «Диплом — это просто бумажка». 6 % считают, что «педагоги сами мало чего знают»; 4 % полагают, что им легче обучаться самостоятельно. Ни один из респондентов не выбрал вариант: «Образование не нужно, сейчас все можно найти в интернете».

При этом дополнительно примерно четвертая часть респондентов оставляют комментарии относительно недостатков и пожеланий в отношении современного образования, которые отличаются противоречивостью: отмечают, что предлагаемые в вузе знания могут отставать от реальной практики и требуется после вузовского образования дополнительно учиться; отмечают негативные последствия Болонской системы и необходимость скорейшего их преодоления особенно в отношении магистратуры; необходимость более полного методологического содержания образования; считают, что слишком много преподается отечественной психологии, тогда как она отстает от американской; отмечают чрезмерную цифровизацию образования, а также, напротив, необходимость более полного использования возможностей ИИ; выделяют недостаточные возможности для самостоятельного образования; недостаточную доступность бесплатного образования.

В целом же большая часть респондентов позитивно относится к современному образованию.

Таким образом, выявлено, что собственно социокультурные смыслы образования представлены в ответах студентов достаточно робко. В целом в большей мере обозначены эгоцентрические смыслы и мотивы. Смыслы образования в большинстве случаев не предполагают самореализацию через служение, обретение призвания, социокультурное развитие. Именно в этом видится кризис современного образования, неспособного осуществлять свою главную задачу: актуализацию социокультурного восхождения ребенка в культуру, сопровождающегося обнаружением горизонта человеческих ценностей и, следовательно, пространства собственно человеческого становления.

При этом социокультурное развитие не тождественно социальному. Социальное развитие реализуется в умении действовать в соответствии нормами и правилами общежития, подчинять свои действия требованиям социальной ситуации, соответствовать социальным ожиданиям, ответственно выполнять социально значимые функции и т.д. Социокультурное же становление предполагает, что человек становится «ответчив» базовым человеческим ценностям, он соизмеряет свои выборы, поступки, решения с социокультурными образцами, свойственными определенному типу культуры, которые представляют собой композицию ценностей (истины, правды, добра, красоты, свободы), и выступают как та мера, с которой человек соотносит свои действия. В этом отношении социально значимые и социокультурно соизмеряемые выборы могут не только не соответствовать друг другу, но и вступать в противоречие. Выбор между социально правильным и социокультурно значимым может актуализировать внутренний конфликт, который вовсе не всегда благополучно и безопасно разрешается личностью.

Соответственно актуализация социокультурного развития предполагает воспитание жизнестойкости, способности «держать удар», адекватно аргументировать свои выборы, чувствовать и понимать особенности другого, возможно понимать и принимать другого в его своеобразии. Социокультурное восхождение предполагает полноценное развитие всех сторон личности и индивидуальности человека, становление его субъектности.

Л. С. Выготский писал: «Нравственным поведением всегда будет такое, которое связано со свободным выбором социальных форм поведения... Иными словами, не следует поступать в нравственном воспитании, как в полицейских законах, когда мы избегаем какого-нибудь поступка, потому что боимся наказания, которое последует за ним. Не следует, иными словами, превращать нравственность во внутреннюю полицию духа. Избегать чего-нибудь из боязни еще не значит совершать нравственный поступок» [Выготский 2091: 212–213].

Думается, что, что именно в «Педагогической психологии» Л. С. Выготский начинает формулировать основы культурно-исторического подхода, именно здесь он обозначает в качестве важнейшей части педагогической психологии «психологию культуры» [Выготский 1991: 19]. Именно здесь, рассматривая вопросы развития памяти, мышления, внимания и др. психических явлений, он использует словосочетания: воспитание эмоций, воспитание внимания, воспитание памяти, воспитание мышления и т.д. [Выготский 1991].

Такой подход к пониманию педагогической психологии предполагает необходимость существенного изменения системы подготовки педагогов, которая должна быть ориентирована не только на знание преподаваемого им предмета, психологических особенностей детей разного возраста, педагогических технологий и пр., но на развитие его способности к социокультурному восхождению и сопровождению социокультурного восхождения детей.

В заключение хотелось бы отметить, что гениальные идеи Л. С. Выготского возникли все же не на пустом месте. Предшественниками Л. С. Выготского были такие замечательные отечественные психологи, как А. Ф. Лазурский, А. П. Нечаев, Г. И. Челпанов, К. Д. Кавелин, выделившие еще в дореволюционной педагогической психологии идеи «социальной психики» в работах Н. К. Михайловского и Н. И. Кареева; гуманистический подход к воспитанию К. Д. Ушинского, П. Ф. Лесгафта, психолингвистическая концепция А. А. Потебни, представления о духовно-нравственном развитии В. В. Зеньковского и других представителей русской религиозной психологии.

Литература

Бауман 2011 — *Бауман З.* Текучая модерность: взгляд из 2011 года [Электронный ресурс] // Полит.ру. 2011. URL: http://polit.ru/article/2011/05/06/bauman (дата обращения: 19.07.2020).

Большунов 2021 — *Большунов А. Я.* Феномен и кризис доверия в монокультурных и межкультурных коммуникациях // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. 2021. Т. 10. № 1. С. 16–23.

Большунов, Тюриков 2017 — *Большунов А. Я., Тюриков А. Г.* Синдром острого дефицита социальной чувствительности как следствие особенностей гомогенеза в эпоху постмодерна // Развитие человека в современном мире. 2017. № 2. С. 67–74.

Большунов, Большунова, Озеров 2020 — *Большунов А. Я., Большунова С. А., Озеров А. А.* Образование как практика производства субъектности в коммуникациях учителя и учащегося // Инновации в образовании. 2020. № 6. С. 28–36.

Большунова 1999 — *Большунова Н. Я.* Организация образования дошкольников в формах игры средствами сказки. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 1999.

Большунова, Инчина 2013 — *Большунова Н. Я., Инчина М. В.* Развитие индивидуальности и субъектности в формах детской субкультуры: уч. пособие. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013.

Большунова, Устинова 2016 — *Большунова Н. Я., Устинова О. А.* «Вопросчивость» и «ответчивость» как внутренняя работа развития образа Я // Челпановские чтения 2016: диалог научных школ Психологического института: Л. С. Выготский, Б. М. Теплов, Г. И. Челпанов: Сборник научных материалов Всероссийской научно-практической конференции. Москва, 15 ноября 2016. Альманах Научного архива Психологического института / сост., науч. ред., отв. вып.: О. Е. Серова, Е. П. Гусева. М.; СПб.: Нестор-История, 2016. Выпуск 8. С. 341–354.

Большунова, Моторина, Устинова 2023 — *Большунова Н. Я., Моторина Л. Е., Устинова О. А.* Участность и сопричастность как основа отношений детского и взрослого мира // Развитие человека в современном мире. 2023. № 3. С. 7–26.

Бордовская, Розум 2019 — *Бордовская Н. В., Розум С. И.* Психология и педагогика: Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2019.

Василюк 1996 — *Василюк Ф. Е.* Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 25–40.

Венгер 2008 — *Венгер А. Л*. Поколение пустыни // Культурно-историческая психология. 2008. № 4. С. 62–70.

Выготский 1991 — *Выготский Л. С*. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991.

Выготский 1935 — *Выготский Л. С*. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте / Умственное развитие детей в процессе обучения. Москва; Ленинград: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1935. С. 3–19.

Выготский 2019 — *Выготский Л. С*. История развития высших психических функций: учебное пособие для вузов. М.: Изд-во Юрайт, 2019.

Выготский 1984 — *Выготский Л. С*. Вопросы детской (возрастной) психологии // Л. С. Выготский. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984.

Выготский 1983 — *Выготский Л. С*. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии. М.: Педагогика, 1983.

Гордеева, Сычев, Осин 2014 — *Гордеева Т. О., Сычев О. А., Осин Е. Н*. Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 4. С. 96–107.

Дафемос 2026 — *Дафермос М*. Методологический кризис современной психологии: эпистемологическая перспектива // Психология человека в образовании. Т. 8. № 2. С. 167–174.

Двойнин 2016 — *Двойнин А. М*. Кризис в психологии или внутри нас самих? // Вопросы психологии. 2016. № 1. С. 445–454.

Зинченко 1993 — *Зинченко В. П*. Кризис или катастрофа? Психология и новые идеалы научности (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. 1993. № 5. С. 3–43.

Малошонок 2019 — *Малошонок Н. Г*. Взаимосвязь академической вовлеченности студентов российских вузов и их учебных мотивов // Вопросы образования. 2019. № 3. С. 232–262.

Нестерова 1984 — *Нестерова Н. Б*. Ценностные ориентации студентов и динамика учебной мотивации: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л.: Изд-во ЛГУ, 1984.

Поливанова 2012 — *Поливанова К. Н*. Взросление сегодня: социальные изменения современного детства [Электронный ресурс]. URL: https://psihdocs.ru/vzroslenie-segodnya-socialenie-izmeneniya-sovremennogo-detstva.html (дата обращения: 13.11.2017).

Прыгин 2018 — *Прыгин Г. С*. Кризис психологии как следствие общего кризиса науки и культуры // Неклассическая психология: психология субъектной реальности. Набережные Челны: Изд-во НГПУ, 2018. С. 26–37.

Рубинштейн 1973 — *Рубинштейн С. Л*. Человек и мир // Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. С. 255–385.

Федеральный закон 2013 — Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в РФ», 2013.

References

Bauman 2011 — Bauman Z. Liquid Modernity: A View from 2011 [Electronic resource] // Polit.ru. 2011. URL: In.http://polit.ru/article/2011/05/06/bauman/ (accessed: 19.07.2020) (In Russian).

Bolshunov 2021 — Bolshunov A. Ya. The Phenomenon and Crisis of Trust in Monocultural and Intercultural Communication // Scientific Research and Development. Modern Communication Studies. 2021. Vol. 10. No. 1. P. 16–23 (In Russian).

Bolshunov, Bolshunova, Ozerov 2020 — Bolshunov A. Ya., Bolshunova S. A., Ozerov A. A. Education as a Practice of Producing Subjectivity in Teacher-Student Communication // Innovations in Education. 2020. No. 6. P. 28–36 (In Russian).

Bolshunov, Tyurikov 2017 — Bolshunov A. Ya., Tyurikov A. G. Acute Social Sensitivity Deficit Syndrome as a Consequence of Homogenesis Characteristics in the Postmodern Era // Human Development in the Modern World. 2017. No. 2. P. 67–74 (In Russian).

Bolshunova 1999 — Bolshunova N. Ya. Organizing Preschool Education through Play and Fairy Tales. Novosibirsk: NGPU Publishing House, 1999 (In Russian).

Bolshunova, Inchina 2013 — Bolshunova N. Ya., Inchina M. V. Development of Individuality and Agency within Forms of Children's Subculture: A Study Guide. Novosibirsk: NGPU Publishing House, 2013. (In Russian).

Bolshunova, Motorina, Ustinova 2023 — Bolshunova N. Ya., Motorina L. E., Ustinova O. A. Engagement and Shared Involvement as the Basis for Relationships Between the Worlds of Children and Adults // Human Development in the Modern World. 2023. No. 3. P. 7–26 (In Russian).

Bolshunova, Ustinova 2016 — Bolshunova N. Ya., Ustinova O. A. «Questioning» and «Responsiveness» as the Internal Work of Developing the Self-Image // Chelpanov Readings 2016: Dialogue Between the Scientific Schools of the Psychological Institute (L. S. Vygotsky, B. M. Teplov, G. I. Chelpanov): Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference (Moscow, November 15, 2016). Almanac of the Scientific Archive of the Psychological Institute / Compilers, scientific editors, and editors-in-charge: O. E. Serova, E. P. Guseva. Moscow; St. Petersburg: Nestor-Istoriya, 2016. Issue 8. P. 341–354 (In Russian).

Bordovskaya, Rozum 2019 — Bordovskaya N. V., Rozum S. I. Psychology and Pedagogy: A Textbook for Higher Education Institutions. St. Petersburg: Piter, 2019 (In Russian).

Dafermos 2026 — Dafermos M. Methodological crisis of modern psychology: an epistemological perspective // Psychology of Man in Education. Vol. 8. No. 2. P. 167–174 (In Russian).

Dvoynin 2016 — Dvoynin A. M. A crisis in psychology or within ourselves? // Questions of Psychology. 2016. No. 1. P. 445–54 (In Russian).

Federal Law 2013 — Federal Law No. 273-FL «On Education in the Russian Federation», 2013 (In Russian).

Gordeeva, Sychev, Osin 2014 — Gordeeva T. O., Sychev O. A., Osin E. N. «Academic Motivation Scales» Questionnaire // Psychological Journal. 2014. Vol. 35, No. 4. P. 96–107 (In Russian).

Maloshonok 2019 — Maloshonok N. G. The relationship between academic engagement and learning motives among Russian university students // Educational Studies Moscow. 2019. No 3. P. 232–262 (In Russian).

Nesterova 1984 — Nesterova N. B. Students' value orientations and the dynamics of learning motivation. Abstract of dissertation for the degree of... Candidate of Psychological Sciences. Leningrad: Leningrad State University Press, 1984 (In Russian).

Polivanova 2012 — Polivanova K. N. Growing Up Today: Social Changes in Modern Childhood [Electronic resource]. URL: https://psihdocs.ru/vzroslenie-segodnya-socialenie-izmeneniya-sovremennogo-detstva.html (accessed: 13.11.2017) (In Russian).

Prygin 2018 — Prygin G. S. The Crisis of Psychology as a Consequence of the General Crisis of Science and Culture // Non-classical Psychology: Psychology of Subjective Reality. Naberezhnye Chelny: NGPU Press, 2018. P. 26–37 (In Russian).

Rubinstein 1973 — Rubinstein S. L. Man and the World // Problems of General Psychology. Moscow: Pedagogika, 1973. P. 255–385 (In Russian).

Vasilyuk 1996 — Vasilyuk F. E. The Methodological Significance of the Psychological Shizis // Questions of Psychology. 1996. No. 6. P. 25–40 (In Russian).

Venger 2008 — Venger A. L. The Desert Generation // Cultural-Historical Psychology. 2008. No. 4. P. 62–70 (In Russian).

Vygotsky 1935 — Vygotsky L. S. The Problem of Instruction and Mental Development at School Age // Mental Development of Children in the Process of Instruction. Moscow; Leningrad: State Educational and Pedagogical Publishing House, 1935. P. 3–19 (In Russian).

Vygotsky 1983 — Vygotsky L. S. Collected Works: In 6 vols. Vol. 5: Fundamentals of Defectology. Moscow: Pedagogika, 1983 (In Russian).

Vygotsky 1984 — Vygotsky L. S. Issues in Child (Developmental) Psychology // L. S. Vygotsky. Collected Works: In 6 vols. Vol. 4. Moscow, 1984 (In Russian).

Vygotsky 1991 — Vygotsky L. S. Pedagogical Psychology / Ed. by V. V. Davydov. Moscow: Pedagogika, 1991. In Russian.

Vygotsky 2019 — Vygotsky L. S. The History of the Development of Higher Mental Functions: A Textbook for Higher Education Institutions / L. S. Vygotsky. Moscow: Yurayt Publishing House, 2019 (In Russian).

Zinchenko 1993 — Zinchenko V. P. Crisis or catastrophe? Psychology and new ideals of scientificity («round table» materials) // Questions of Philosophy. 1993. No. 5. P. 3–43 (In Russian).

ВОЛОШИНА ЕВГЕНИЯ АНАТОЛЬЕВНА



Педагог, тьютор, автор проектов внешкольного образования, руководитель открытого семинара «В поисках продуктивного действия в образовании».

г. Хайфа. Израиль.

E-mail: nasluchay@mail.ru

УДК 373.1

РАЗМЫШЛЕНИЯ О МЕСТЕ И ОСОБЕННОСТЯХ РЕФЛЕКСИИ В СОПРОВОЖДЕНИИ СТАНОВЯЩЕЙСЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПРАКТИКИ ТЬЮТОРСТВА

В статье представлен опыт осмысления практики сопровождения становящейся деятельности. Сделана попытка раскрыть роль и задать место рефлексии в практике тьюторского сопровождения. В опоре на концепт Посреднического действия Б. Д. Эльконина предложены этапы рефлексивно-поискового взаимодействия. Особое внимание уделено выявлению принципов сопровождения, которое ориентированно на создание условий для перехода к продуктивному действию.

Ключевые слова: рефлексия, продуктивное действие, тьюторское сопровождение, самообразование, посредническое действие, субъектность.

Evgenia A. Voloshina

Haifa, Israel

E-mail: nasluchay@mail.ru

REFLECTIONS ON THE PLACE AND PECULIARITIES OF REFLECTION IN SUPPORTING EMERGENT ACTIVITY AND THE PRACTICE OF TUTORING

This article presents an attempt of understanding the practice of supporting establishing activity. That's an attempt to elucidate the role and place of reflection in the practice of tutoring. Drawing on B. D. Elkonin's concept of «Mediatory Action», the article proposes stages of reflective-search interaction. Particular attention is paid to identifying the principles of support which is aimed to create conditions for the transition to productive action.

Keywords: reflection, productive action, tutoring support, self-education, mediating action, subjectivity.

DOI: 10.32691/2410-0935-2026-21-24-38

© Е. А. Волошина 2026

Автор статьи, являясь представителем самодеятельной и независимой группы исследователей феномена продуктивного действия в образовании, размышляет о рефлексии в работе антропотехника. В то же время наша группа ставит практическую задачу поддержки людей, заботящихся о преобразовании своих образовательных практик, и рассматривающих свои шаги в ходе нашего сопровождения. Эта достаточно трудная работа строится нами на материале анализа тьюторской деятельности, практика которой является становящейся[1]. Проблема объективации человеком собственного поведения восходит к традиции Л. С. Выготского, найденные основания были развернуты в ходе деятельностного подхода, и, наконец, в трудах Б. Д. Эльконина мы видим особую точку поворота размышлений, о чем речь и пойдет ниже.

Объединившись в 2020 году как тьюторы-практики, мы прошли первый этап работы, проанализировав личный опыт сопровождения участников образовательного процесса в современных условиях. Существующая система массового образования, развивающая цифровые ресурсы и «машины ИИ», с неизбежностью готовится стать полем возможностей для индивидуализации и переходом к самообразованию. Тьюторы являются акторами и агентами перехода к новой парадигме образования, в ядре которой — индивидуальная образовательная программа. Они уже сейчас создают новые образовательные ситуации, находятся в эпицентрах изменений, неизбежно происходящих в традиционном образовании, работают с образовательными целями/ориентирами в индивидуальном человеческом измерении.

Одним из результатов этого этапа нашей работы стало понимание разнопозиционности тьютора в ходе сопровождения современных участников самообразования.[2] Процесс сопровождения в его полноте предполагает следующие позиции тьютора и соответствующие им типы действия:

- «тьютор-гид» — ориентировка образующегося (картирование) в наличных и потенциальных учебных средах;
- «тьютор-проектировщик» — поддержка мест актуальных взаимодействий и проб образующегося;
- «тьютор как Другой» — поиск и построение образа, сопровождаемого для оформления и утверждения версий образовательной задачи (как фиксации образовательного движения из прошлого через настоящее в намеченное будущее) [Попов, Проскуровская 2002].

В третьем из перечисленных типов действия есть искушение тьютора сократить поиск до прямых вопросов тьюторанту, строить его образ на основе его рассказов и переживаний о себе, проводить «прямую линию» биографического времени, опираясь только на актуальное. Вопросом является полагание границы действий тьютора и тьюторанта так, чтобы не происходило замещение помогающего действия экспертным: тьютор не становился бы наставником, определяя, что и в какой последовательности должен делать образующийся. В этом случае перехода к самообразованию и самодвижению не произойдет, а

[1] Опыт получен нами в ходе работы семинара «В поисках продуктивного действия в образовании» (ведущая Е. Волошина) и Клуба тьюторов (ведущие А. Ким и Т. Климова).

[2] См.: *Е. Волошина, А. Ким, Н. Красовская, И. Назарова, А. Ростовская* Сопровождение Продуктивного действия как новый взгляд на тьюторскую практику: контексты и основания // К основам тьюторского подхода» / Розин В. М. и др., 2026.

именно такова идея тьюторской поддержки, изначально вписанная в предельную рамку развития.

Отметим, что мы не находимся в ситуации профессионального образования наших тьюторов-«дилетантов», подчеркивая, что считаем тьюторство принципиально становящейся практикой. Это значит, что образцы и готовые способы действия не могут быть главными ориентирами в нашем совместном действии, а само действие не строится как передача или формирование.

Итак, к нам приходят люди, которые заинтересованы в осмысленном удержании, построении и реализации своего замысла тьюторства. Но оказывается, что языка описания такой деятельности недостает: мы сталкиваемся с трудностями ответа на просьбу/необходимость рассмотреть личную ситуацию как уникальную и принципиально недоопределенную. Гипотеза нашей группы в том, что в таком случае представление о продуктивном действии позволяет выявить и установить особые нормы деятельности, в том числе и рефлексии. Причем речь идет как о деятельности того, кого мы поддерживаем, так и о нашей системе совместного поиска решений. Определение содержания рефлексии в нашей деятельности в качестве сопровождающих становление собственного действия необходимо для «сведения-разделения» объема работ из разных позиций (см. выше), а для неофитов в тьюторстве обращение к Другому принципиально рефлексивно, так как предполагает описание своей ситуации, размышление над собой и своим действием, но его содержание является предметом поиска. Каждый такой случай нашего соучастного взаимодействия имеет свою динамику, над техникой и языком описания которой и работает наша группа.

1

Рефлексия является одной из фундаментальных категорий гуманитарного знания и в широком смысле означает процесс самопознания, осмысления собственных действий, состояний и мыслительных актов. Появившись на поле философии, она легко «перекочевала» в самые разные науки, кроме того, в наше время вошла в «бытовой словооборот», что свидетельствует о противоречивом внимании к этому понятию. Будем утверждать, что в тьюторском сообществе пока не велась систематическая разработка понятия рефлексии, а значит, практики не могут быть уверены в том, что отдельные процедуры и техники их работы они правомерно относят к рефлексии. Основания и концепты для формирования содержания понятия рефлексии размыты и требуют восстановления как в идеальном слое, так и в употреблении практиками, в чьи задачи входит сделать действие человеком предметом его же внимания.

Систематическое изучение рефлексии началось в Новое время Европы. Р. Декарт рассматривал рефлексию как фундаментальное свойство мышления, позволяющее человеку усомниться во всём, кроме собственного существования (cogito ergo sum). Дж. Локк разделил опыт на внешний (ощущения) и внутренний (рефлексия), определяя последнюю как наблюдение ума за своей собственной деятельностью. И. Кант ввёл понятие трансцендентальной рефлексии, направленной на условия возможности самого познания. В. Гегель трактовал рефлексию как механизм саморазвития духа, в котором противоположности приходят к единству.

В западной науке XX века рефлексия стала центральным понятием феноменологии. В концепции Э. Гуссерля рефлексия — это не просто обращение внимания на собственные переживания, а способ выявления их интенциональной природы. Как механизм самонаблюдения для доступа к бессознательным процессам рефлексия была представлена в разработках З. Фрейда. Позже Ж. Лакан переосмыслил рефлексию через призму зеркальной стадии, показав, что самосознание формируется в результате отождествления с образом Другого.

В социальных науках роль рефлексии ярко проявилась в работах Э. Гидденса. Он ввёл понятие «рефлексивной модернизации», согласно которой современное общество постоянно анализирует и корректирует собственные институты и практики. Урри Бек и Ульрих Бек развили эту идею, указывая, что рефлексия становится средством управления рисками. Дж. Г. Мид, представитель символического интеракционизма, рассматривал рефлексию как механизм принятия роли Другого, что лежит в основе формирования социального «Я».

В когнитивной психологии (Дж. Флейвелл) рефлексия представлена как метакогниция — знание о собственном мышлении и способность к его контролю. Это позволило перейти от философских спекуляций к экспериментальным исследованиям, в которых измеряются точность и глубина рефлексивных оценок. Начиная с работ Т. Нельсона и Л. Наренса (1990), в западном научном круге рефлексия вызывает наибольший интерес именно в связи с процессами метапознания (способности мыслить о собственном мышлении), сегодня это направление разработок переживает настоящий прорыв, благодаря интеграции нейровизуализации, искусственного интеллекта и когнитивной психологии. Ученые перешли от простого описания рефлексии к картированию её нейронных маркеров и созданию цифровых инструментов для её развития.

В отечественной философии, начиная с трудов Вл. Соловьёва и С. Франка, рефлексия понималась не только как интеллектуальная операция, но и как духовно-нравственный акт, связанный с самосознанием личности и её отношением к Абсолюту. В советский период акценты были смещены в сторону диалектического материализма. Наследуя учениям И. Г. Фихте и К. Маркса, в деятельностном подходе процесс рефлексии стали связывать с преодолением затруднения в деятельности, необходимостью разделения действия с объектом деятельности и действия по построению знания о нем. Рефлексию представляют как механизм развития мыследеятельности, это не просто размышление, а действие, порождающее новые смыслы, цели и средства.

Г. П. Щедровицкий полагал, что рефлексия «возникает потому, что люди, работая в сложных системах разделения деятельности и кооперации, имеют в этой системе деятельности различающиеся друг от друга позиции» [Щедровицкий 1994]. Вместе решая задачу воссоздания и развития деятельности, ее участники, занимая ту или иную позицию, имеют отношение к объективному ходу событий. В момент возникновения затруднения (тупика или разрыва) есть шанс сделать рефлексивный выход и тогда будет запущена рефлексия как позиционный переход. Г.П. Щедровицкий писал: «Рефлексия есть выход сознания (а вместе с ним и человека) из объемлющей его деятельности. <...> Человек выходит из своей прежней позиции деятеля и переходит в новую позицию — рефлектирующего над прежней деятельностью. При этом сама прежняя деятельность становится объектом рефлексивного рассмотрения, а, следовательно, и

объектом изучения» [Там же]. Эти положения, указывают на исток рефлексии и ее естественное начало, однако для своего продолжения и завершения она должна быть поддержана и требует искусства (искусственности) разворачивания.

Отдельно оговорим трудности завершения акта рефлексии. Рефлексивный выход и объективация деятельности в ходе ее изучения, построение нового образа объекта деятельности представляют цикл, время которого может расходиться с биографическим временем людей как участников конкретной ситуации деятельности. Соразмерным такому циклу можно представить только «Автора деятельности» — человека или группы людей, в «чьих руках» и замысел деятельности, и ее средства, и процесс реализации. В случае, когда деятельность сложно распределена между разными позициями, а ее участники имеют «доступ» — шанс, возможность — к изменению деятельности в точках затруднения и тупика, задача по развитию деятельности через направляемую рефлексию превращается в задачу поиска новых решений, конструирования средств, выработку особых способов. Все эти выходы, межпозиционный обмен видением объекта, его доизучение, переоснащение способами и пр. не всегда могут завершаться возвратом в живой процесс деятельности. В случае, когда объект сложен/трудно устроен, выход из деятельности может осуществляться в «пограничные пространства» — исследование, конструирование и образование.

В нашей работе с конкретными людьми, как кажется, «выход за пределы деятельности» происходит неким естественным образом — человек останавливается, испытывая трудность. Однако, уже его обращение к кому-то для объективации этих затруднений, обсуждение происходящего, поиск решений не является естественным. Тем более требует большого искусства длить и оформлять эту паузу в деятельности с привлечением оптики, соответствующей концепту конкретной деятельности. Возникает необходимость совместного мышления, опоры на предлагаемые в рамках концепта схемы, которые еще строятся или, в большинстве случаев, являются предметом изучения и усвоения. Таким образом пауза «выхода за пределы деятельности» — вненаходимость в живой реальной практике — «затягивается», живое действие реализации сменяется действиями в мыслительном плане, в пространстве мыслекоммуникации и даже «прихватывает» пространство самообразования. Подчеркнем, что возникает риск отрыва от реальной становящейся деятельности или «слом» проекта/замысла воспроизводства деятельности, который должен быть учтен или снят в процедурах рефлексии.

В целом, размышляя о феномене рефлексии, мы видим сложные и противоречивые отношения между действующими и деятельностью как таковой: кроме условной горизонтали позиций, отвечающих за воспроизводство объективированной реальности, в процессе рефлексии важны «выходы-входы», обращения к Другому, привлечение идеальных объектов для переориентировки представлений и «приращение» особых пространств для переоснащения и переоспосабливания. Мы фиксируем недостаточное понимание роли человека как активного агента деятельности и ее рефлексии: на чем строится его готовность к рефлексии, как она может быть утверждена и поддержана?

«Ругая, таким образом, сознание и его механизмы, я ни в коем случае не хочу умалять их значения. Назначение сознания состоит в том, чтобы производить смыслы, и производить их довольно произвольно или свободно. Именно поэтому процессы смыслообразования зависят в первую очередь от позиций и позиционной организации деятельности», — писал Г. П. Щедровицкий [Там же]. Как же, за счет чего персональное сознание «обращает внимание» на разнообразие позиций в деятельности? На каких основаниях начинается диалог и обмен смыслами? Что позволяет удерживать рефлексивный режим?

В практической и исследовательской ситуации мы не можем игнорировать сложности анализа уникальных ситуаций построения становящейся деятельности и результатов наблюдения неслучайности напряжения, которое испытывают люди в практике. В ходе сопровождения и от нас, как исследователей, и от наших сопровождаемых, как практиков помогающей профессии, ожидают поиска в обнаружении смыслов, помощи в их утверждении и удержании — наше внимание обращено на персональное смыслопорождение. В рабочей рамке важно определить такие нормы рефлексии, которые позволят строить процесс сопровождения на основании объективации деятельности, развернуть поиск оснований для воссоздания смыслов относительно реальной, а не «кажущейся» ситуации и ее изменения.

Мы видим, что вышеописанное задает наше место как пространство между персональными смыслами человека, которые он готов рефлексировать — разворачивать при выходе из своей практики для развития своей деятельности, и той реальной ситуацией, которую опознает как свою. И наоборот: находясь в ситуации развития тьюторства как деятельности, роли исследователей и практиков, заданные одновременно, диктуют нам необходимость искать способы включения наших сопровождаемых в деятельность через выявление и описание ее объекта, рабочих процессов, границы применимости имеющихся способов и методов. Это, как, вероятно, стало понятно, пространство рефлексивного мышления. Но что является его предметом? И как оно «работает»? Отдельно стоит отметить, что вариант тьюторства, в разработке которого мы находимся как специалисты, не может быть подвергнут инспекции на основе готовых норм деятельности — их пока нет, они только складываются.

2

В этой связи мы и обратились к работам Бориса Даниловича Эльконина, концептуализировавшего Посредническое действие в поле идей социокультурного развития. В 2001 году в ходе тьюторской конференции, он освещал вопрос о включении индивида в деятельность посредством действия, а не формирования или «обработки» человека под цели, заранее определенные процессом воспроизводства, и связанные с этим психологические переживания [Эльконин 2001]. Вслед за его видением мы также понимаем образование как процесс построения человеком Себя, своего образа, поиска Своей ситуации действия в индивидуальном плане, а в широком смысле — в масштабах общества — как социо-культурную стихию, требующую упорядочивания, например, через идею сопровождения индивидуальной образовательной программы и построения открытой образовательной среды [К основам... 2026].

В своих работах Б. Д. Эльконин складывает концепт действия как единицы развития, причем нам важно подчеркнуть, что речь идет как о развитии человека как субъекта деятельности, так и о моментах развития самой деятельности, что, безусловно, ставит его размышления в продолжение к сказанному выше о рефлексивном выходе и значении рефлексии. В центральной работе 2004 года «Действие как единица развития» [Эльконин 2004] Б. Д. Эльконин анализирует смену культур действия при переходе от индустриальной к постиндустриальной эпохе. Он считал, что современная социокультурная ситуация связана с изменением строения производственного акта, а теория деятельности содержит элементы нескольких моделей действия и субъекта действия, опираясь на которые необходимо акцентировать внимание на актуальном понимании продуктивного действия. В этой работе различены действия-обращения, действия-достижения и действия-соответствия как редукции продуктивного действия как авторского, исторически возникающего в условиях снятия правил соответствия идеальному действию при сохранении требований идентичности. В новых условиях постиндустриальной эпохи такое соответствие становится проблемой самого действующего, поскольку его мера нигде не дана. В практике нашей группы по сопровождению становления тьюторского действия мы видим именно такие ситуации, когда начинающий тьютор не имеет возможности соответствовать единому идеальному действию, т.к. ситуации сопровождения уникальны, образцы принципиально отсутствуют.

В онтологии Б. Д. Эльконина центральное место в качестве единицы развития занимает совокупное действие, в котором отображаются, усиливаются и возвращаются (экранируются) действия другого. Индивидуальной формой совокупного действия является «продуктивное действие, в котором смысл изображается через такие предметы-усилители «чувствуемой активности порождения» (термин Бахтина — *Б. Э.*), которые оказываются усилителями «чувствуемой активности» других. Продукт самого действия инициирует и образует ситуацию, отличающуюся от той, в которой строилось само действие. *Продуктивное действие есть не только становление действующего, не только оформление втягиваемых в него материалов, но и становление, преобразование ситуации и условий, в которых оно протекает*» (выделено мной — *Е. В.*).

В последнем предложении выделенной цитаты, «прикладывая» ее содержание на наши ситуации сопровождения начинающих тьюторов, ПД представлено как желанный для нас результат рефлексивного выхода и его «последствий»: испытывая трудности собственного действия, осознавая себя в становлении новой деятельности, человек пытается с нашей помощью (или помощью Других) переоформлять материалы с которыми работает и преобразовывать свои наличные ситуации. В отношении деятельности, которую нужно воссоздать, наши «дилетанты», постоянно переживают за свою оспособленность, они буквально ищут у нас осредствления: запрашивают инструменты, готовы вместе конструировать новые недостающие, анализируют ситуации применимости тех или иных методов. Так, с одной стороны, проявляется попадание в рефлексивный выход из деятельности, а с другой — открываются новые возможности самоизменения. Рефлексивное пространство таким образом граничит с самообразованием или образованием через исследование. Но наибольший объем совместной работы строится вокруг распознавания/ори-

ентировки в наличной деятельностной ситуации, где строится осмысленность разных позиций, у отдельных действий участников ситуации появляется свое значение. Более того, достаточно часто для становления действия, например, в случае тьюторства как предпринимательства, нам как сопровождающим этот процесс приходится анализировать ситуации, выходящие за рамки деятельности и опирающиеся на разнообразные биографические обстоятельства существования человека.

Теперь, ставя задачу определения границ рефлексии в тьюторском сопровождении, мы обнаружили, что в исследованиях Б. Д. Эльконина понятие рефлексии напрямую не обсуждается. Однако в своей ранней статье «Об одном из путей психологического изучения рефлексии», вышедшей еще в 1987 году, Б. Д. Эльконин, так же, как и Г. П. Щедровицкий, критикует появление в психологических исследованиях представлений о «самоорганизации осмысления себя» и наблюдении за своим действием как готовых психологических механизмах. Он присоединяется к пониманию Л. С. Выготским вопроса рефлексии как постановки проблемы «перехода от непосредственных форм поведения (форм реагирования) к опосредованным формам организации поведения и управления им. Существенным моментом организации поведения является его объективация — вынесение вовне — и тем самым построения своего поведения как предмета. Способы построения такого предмета (собственного действия) и являются формой существования рефлексии» [Эльконин 2010: 21–22]. Термин «рефлексия», как пишет Б. Д. Эльконин, Выготским также не употребляется. Заметим, что и в последующих тридцатилетних работах Бориса Даниловича он тоже не является центральным. Для выявления сути рефлексии нам далее важно соотнести представления о рефлексивном выходе с пониманием действия и деятельности с точки зрения посредничества.

3

В интерпретации эксперимента по построению опосредствования, который описан в упомянутой статье, Б. Д. Эльконин находит формулу, которую будет многократно проверять и дополнять в своих последующих многолетних исследованиях: переход от пространства непосредственного действия к построению пространства возможностей будущего действия выступает как взаимоотображение объектов действия двух планов. Первым планом является действие в натурально данных обстоятельствах и вещной обстановке, этапы развертывания действия (пространственно-временное поле), а вторым — построение его знакового изображения, его смысловое поле. «Действие со взаимоотображением и является, на наш взгляд, рефлексивным действием, предметной формой рефлексии», — пишет Б. Д. Эльконин [Эльконин 2010: 26].

Это действие с взаимоотображением объектов двух планов, в ходе которого предмет становится знаком, и знаковая форма изменяет предметное действие, стало результатом провоцирующего действия экспериментатора в ситуации затруднения, которое испытывали экспериментирующие в процессе решения творческих задач. В последующих работах Б. Д. Эльконина проявляет большую настойчивость, возвращая внимание к ситуациям экспериментирования, на которых строились основания деятельностного подхода. Он заново рассматривает действия экспериментатора и «решателя задач», объединяя их

в общем поле, опираясь на понятие «совокупного действия», предложенного ранее Д. Б. Элькониным на материале образовательно-педагогического взаимодействия.

Так преодолевается представление о действии как замкнутой индивидуальной активности. Дополним также, что в его ранней статье «О природе человеческого действия» утверждается, на наш взгляд, одна из «онтологических максим»: действие завершается не результатом, а другим действием — например, керамист производит не чашку, а возможность пить из нее. Фактически, экспериментатор создает условия, когда человек сталкивается с трудной задачей, а затем в процесс ее решения вводится материал, который становится знаком и помогает проявить значение — действия одного стали условиями действия другого. Но для кого из участников действие было рефлексивным? Заметить поворот в способе действия (решении задачи) удалось экспериментатору, но появление и проявление «предметной рефлексии», описанной как «ага-реакция» решателя, было важнейшим для испытуемого — он смог найти решение. Назовем это *рефлексивно-поисковым взаимодействием*, у которого две составляющих: одна строится с позиции наблюдателя — он видит поворот в способе действия, другая принадлежит тому, кто действует «руками» в момент опосредствования. Нам важно указать, что подтверждается идея разворачивания рефлексии при участии Другого, который берет на себя составляющую наблюдателя, но первоначальным моментом все же является активность того, кто в своем поведении осуществляет изменение ситуации (не решалось — решилось, не мог — смог, не видел — увидел и пр.) за счет освоения предложенных средств.

«Означивание есть перефокусировка обстановки активности. Однако же, для «посредствуемого» это осветление, выделение и смещение акцентов не становится явным лишь в силу обращения к нему посредника. Ему предстоит опробовать, испытать и в этом испытании воссоздать значение в материале собственной активности», — пишет Эльконин [Эльконин 2016]. Встреча смысла и значения, осуществленные в опосредствовании как первом такте рефлексивно-поискового взаимодействия, в посредническом действии подлежит экранированию — технике отображения, усиления, возвращения собственной активности сопровождаемого. Б. Д. Эльконин предупреждает о возникающем при этом риске социальной и, особенно, педагогической жизни, а именно — замещении «пробы другого человека своим замыслом, чтобы другой действовал согласно тому, как я это предположил» [Эльконин 2016].

Экранирование и проба — две важнейших опоры в разворачивании посреднического действия в концепте Б. Д. Эльконина[3]. Какая проба имеется в виду? ЧТО будет опробовано? Проба ЧЕГО должна быть задумана? У Б. Д. Эльконина она двунаправлена: замысел нового способа действия делает пробой возврат в деятельность — ее ЧЕГО, т.е. содержанием перехода к новой ситуации, а опробование себя на активность и субъектность, на поиск новой энергии активности — составляет ее ЧТО — опробуется то, что даст новый жизненный импульс.

[3] Более широкое освещение концепта посреднического действия не входит в задачу этой статьи. Скажем только, что в цикле работ Б.Д. Эльконина заданы как онтологические представления о развертывания посреднического действия, так и рабочие схемы переходов продуктивного действия.

Подводя итоги этой части размышлений, мы видим, что рефлексивный выход из деятельности длится и дробится на:

- переживание практического затруднения — персональное рефлексивное оборачивание;
- поиск пространства рефлексивно-поискового действия, где должен появиться Другой как наблюдатель за способом решения задачи;
- экранирование — отображение, усиление, возвращение — процесс вынесения описания активности в ходе этого решения «перед глазами» действующего, сначала для его принятия, а потом анализа;
- взаимоотображение поля действия (реальной практической ситуации) и поля его описания в знаково-символической форме через их соотнесение, понимание и выявление «белых пятен»;
- инициацию замысла нового действия, как разрешения затруднения и стремления к обновлению ситуации, в котором на данный момент есть «чувствуемая активность».

4

Замысливанием пробы, на наш взгляд, завершается рефлексивная пауза — понятая как пауза в совершении практического действия, совершенная в пространстве мышления — пауза того, о ком заботится посредник в совокупном действии. Если замысел нового действия для изменения ситуации будет найден, актуализирован и оформлен в поле намерения[4], то его дальнейшая реализация станет возвращением в деятельность. Как психолог развития Б. Д. Эльконин рассматривает переход к продуктивному действию при участии посредника как акт развития. В его представлении, к которому мы присоединяемся, именно в таком акте перехода/поворота/чувствуемо-энергичного изменения возможна субъектность человека. Мы видим в своей практике работы с тьюторами, что, обеспечивая инфраструктуру образования как самоизменение, поддерживая направленность на развитие через внимание к чувствуемой живой активности и строя сопровождение как путь к продуктивному действию, нам удается содействовать переосмыслению тьюторской деятельности и фиксировать субъектные проявления. Последние очень просты: люди хотят поменять свою рабочую ситуацию, размышляя о ситуации, они ищут новые способы действия или порождают замысел пробного действия, совместно мы начинаем продумывать критерии успешности и общие условия его реализации.

Но основная задача посредника в этом моменте поворота действия от совокупного к продуктивному только усложняется. Теперь приходится искать новые формы взаимности, длить обращение и строить новое совокупное действие, соответствующее такому сопровождению пробы, в котором не будет замещения своим указанием, версией и пр. того замысла, который родился на только что завершившемся этапе. Когда наступает время Продуктивного действия, само содержание поддержки и сопровождения должны меняться. Описывая развертывание продуктивного действия, Б. Д. Эльконин пишет:

«В первом приближении можно выделить два его такта: во-первых, построение некоего предмета; во-вторых, его включение в жизнь других лю-

[4] «Поле намерения» — термин К. Левина, приведенный Б. Д. Эльконным в статье [Эльконин 2023].

дей — «публикация». Кульминация продуцирования, его полная форма — Авторское Действие. Это действие, в котором «произведение» есть преодоление привычных стереотипов, а «публикация» не предопределена наличным общественным устройством (разделением труда)» [Эльконин 2019].

Таким образом в первом такте требуется найти, фактически, формы сотворчества — совместного построения «предмета», а во втором искать потенциальный круг своих и места для публикации. Однако у нашей группы пока мало случаев подобного опыта и соответствующего ему анализа: авторство и завершенная продуктивность в тьюторском сопровождении единичны[5].

5

Нужно вернуться к размышлению о специфике построения рефлексии в практике сопровождения становящейся деятельности тьютора в более широком контексте. В начале статьи мы обращались к ранним и базовым представлениям, появившимся в московском методологическом кружке, собранном вокруг Г. П. Щедровицкого. Это дает опору размышлениям о возникновении рефлексии и одновременно соотнесению с ходом мысли в работах Б. Д. Эльконина, который это понятие напрямую не разрабатывал. В итоге мы сделали перенос и расширение находок Б. Д. Эльконина на нашу ситуацию следующим образом: заботясь о вынесении поведения действующего вовне для помощи в преодолении им ситуации затруднения или решения сложной задачи, претендующий на посредническое действие ищет возможности для построения опосредствования, строит и удерживает совокупное действие, ожидает и инициирует потенциал продуктивного действия сопровождаемого. Нам важно подчеркнуть связность «опосредствование — совокупное действие — продуктивное действие» и этапность рефлексивно-поискового взаимодействия, представленную ниже:

Нулевой этап — фиксация затруднения, обращение за помощью к Другому, создание условий совокупного действия (горизонтальное взаимодействие, признание общего предмета интереса, «выбор языка» коммуникации).

Первый этап, выстроенный по модели опосредствования — означивание, поиск личного смысла и обобществленного значения ситуации затруднения, их взаимообращение.

Второй этап, разворачиваемый как совокупное действие — экранирование (отображение, усиление, возвращение чувствуемой активности в знаково-символической форме) и инициация замысла пробы нового действия.

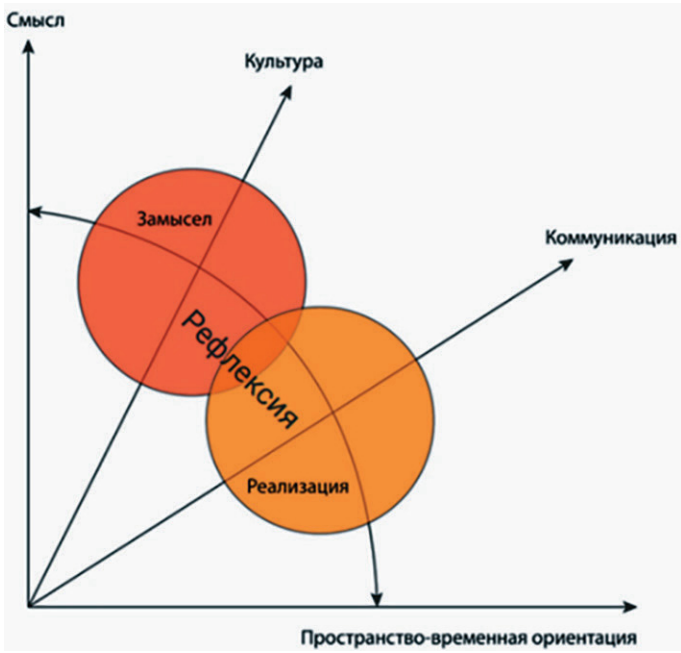
Третий этап — переход к продуктивному действию — возврат к практикованию, поддержка пробно-испытательного режима реализации.

Нельзя умолчать об исследованиях феномена рефлексии и сделанных в связи с этим разработках другими психологами-наследниками культурно-исторической традиции Л. С. Выготского. На основании изучения рефлексии как одной из высших психических функций произошла интеграция этой категории в общую концепцию психического развития, где она выступает не как изолированное свойство, а как неотъемлемый компонент деятельности и общения. Взгляд на рефлексию групп исследователей под руководством В. В. Рубцова, А. Н. Поддъякова, И. Ю. Малиновской, О. В. Смирновой, безусловно, заслуживает

[5] И все же этот опыт есть, он реализуется Межрегиональной тьюторской ассоциацией (МТА) как экспертиза именных практик и технологий.

в нашей ситуации более подробного изучения в момент разработки отдельных инструментов, например, цифровых или групповых. Нас так же, как и группу Е. Е. Кравцовой, интересует связка рефлексии с эмоциональными и мотивационными процессами. Отдельно отметим интерес к материалам Юрия Вячеславовича Громыко, который развивает идеи Г. П. Щедровицкого, рассматривая рефлексию как средство формирования инновационного мышления. В концепции «рефлексивного контура», включающего три этапа: анализ исходной ситуации, проектирование нового действия, оценку полученного результата нам видится близость логики, но при этом видится и разница подхода к обустройству рефлексивного пространства. Уточним ее ниже.

Разработкой идеи продуктивного действия некоторое время назад был занят и Петр Георгиевич Щедровицкий. В его схеме (мы выбрали этот ее вариант, так как он обладает, на наш взгляд, наибольшей полнотой интерпретации) рефлексия — процесс, проходящий сквозь замысел и реализацию, но построенный «на растяжке» между смыслом и пространственно-временным течением деятельности (см. рис.).



В поясняющих материалах автор схемы пишет: «В самом общем виде эта модель включает в себя два уровня или две составляющих. Первый из них можно назвать уровнем (или составляющей) замысла (управляющая характеристика), второй — уровнем «реализации» (исполнительская характеристика). Управляющая характеристика связана в том числе с видением целостности деятельности, а исполнительная или реализационная связана с вхождением в эту деятельность на определенное место» [Щедровицкий 2015].

Заметим, что в случаях ставшей, хорошо отработанной в практиках воспроизводства деятельности названные уровни натурально могут отстоять далеко друг от друга и в социальной ткани для конкретного человека представляться не связанными. Продолжая деятельностный подход и расширяя методологи-

ческие положения о воспроизводстве деятельности как над-индивидной системы, П. Г. Щедровицкий предполагает совершение человеком продуктивного действия как акт вовлечения в «готовую» деятельность, однако, в отличие от Б. Д. Эльконина, не раскрывает механизма такого включения/вовлечения. Он описывает ее структуру в привычном языке «цели — средства — объекта», разворачивая сложную систему многоуровневой организации компетенций, связывающих нижние слои координации движений и верхние — построения онтологии и проявления смысла действия.

На наш взгляд, такое понимание не противоречит представлению о продуктивном действии как индивидуализированной форме совокупного действия, изложенном в концепте Б. Д. Эльконина. И рефлексия здесь занимает тоже место, недаром в основании обоих взглядов лежит учение Л. С. Выготского. Мы также разделяем требование к сообществу разработчиков тьюторского сопровождения обрести ясную онтологию, поднявшись от уровня практического действия к обобществленным смыслам. Вероятно, с течением времени предмет сопровождения перестанет быть «объектом поиска и узнавания», появятся четко фиксированные в профессиональной культуре способы и образцы действия. Однако, еще раз, обращаясь к тексту БДЭ, подчеркнем, что «характеристикой современной культуры является отделение во времени и пространстве критериев завершенности действия — его конечных эффектов — от самого действования. Вещь может быть сделана, но ее сделанность не есть еще «сделанность» самого действия. Необходимы адресация и презентация сделанного, его «публикация», а их эффекты не предопределены» [Эльконин 2004]. Это, словами автора, повышает так называемый «коэффициент пробности» действия. Тем более это справедливо для действий одного человека с действием другого, его пространством возможностей, процессом принятия решений, оценки образовательных событий. В живой действительности тьюторского сопровождения пробно-поисковый и пробно-результативный характер взаимодействия обязателен.

Как мы уже говорили, для нашей группы существенным является поиск языка процесса сопровождения: совместного описания/анализа ситуаций наших тьюторов-дилетантов и способа их самодвижения. Рефлексия, как мы пытались показать выше, строится как особое пространство поискового взаимодействия, в котором у посредничающего сопровождающего есть своя разнопозиционная роль. Он проявляется то как навигатор, то как наблюдатель-экран, а часто и как соавтор «продукта». В сложной последовательности этапов и смене этих ролей и позиций строится пространство рефлексии того, кто претендует на посредничество. Пространство рефлексии сопровождаемого (в нашем случае — тьютора-дилетанта) может быть задано только при условии согласованности языков описания и размышления из каждой позиции с тем наличным и реальным, которое можно экранировать в процессе опосредствования. В разработках Б. Д. Эльконина есть первый абрис языка антропотехнического действия [Архипов, Эльконин 2012], который мы стараемся опробовать в нашей работе.

Безусловно, Борис Даниилович Эльконин сам намного более точно поясняет, какие отправные точки знания его учителей — предыдущего поколения выготскианцев — стали опорами для его оригинальной версии представлений о

развитии как процессе и акте, а далее месте Посредника в нем [Эльконин 2023]. В заключении оставим несколько тезисов, важных нашей группе как принципы построения рефлексивно-поискового взаимодействия:

- задачей взаимодействия является обращение к самости, живому действию, поиск самочувствия и инициативы; человеку нужно помогать не терять, а только усиливать его энергийное начало, его активность на пути к обретению субъектности;
- в отношении деятельности ставится задача «прорисовки» — появления ее границ, способа и предмета, что меняет залог представления и рассуждения от «формировать» к «соучаствовать в становлении»;
- язык такого взаимодействия не может быть задан описанием формальных составляющих деятельности (цель — средство — результат), а требует взаимообращенности разных позиций, создания их общего смыслового поля, соотнесения с ситуацией;
- предметную форму рефлексии в ходе сопровождения становящейся деятельности нужно представлять как инфраструктуру, обращение к которой потенциально для объединения сопровождаемого и сопровождающего как посредника.

Литература

Архипов, Эльконин 2012 — *Архипов Б. А., Эльконин Б. Д.* Функция структура посреднического действия // Педагогика развития. Сборник материалов научно-практической конференции. Красноярск: ККИПК, 2012. С. 13–23.

К основам... 2026 — К основам тьюторского подхода // Розин В. М. и др. М.: Издательские решения, 2026.

Попов, Проскуровская 2002 — *Попов А. А., Проскуровская И. Д.* Проектирование старшей школы в контексте представлений о практической антропологии — https://opencu.ru/uploads/proektirovanie-starshej-shkoly.pdf (дата обращения 5.10.2026).

Эльконин 2004 — *Эльконин Б. Д.* Действие как единица развития // Вопросы психологии. 2004. № 1. С. 35–49.

Эльконин 2010 — *Эльконин Б. Д.* Об одном из путей психологического изучения рефлексии // Эльконин Б. Д. Опосредствование. Действие. Развитие». Ижевск, 2010. С. 21–26.

Эльконин 2019 — *Эльконин Б. Д.* Продуктивное действие // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 1. С. 116–122.

Эльконин 2016 — *Эльконин Б. Д.* Посредническое действие и развитие // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12. № 3. С. 93–112.

Эльконин 2023 — *Эльконин Б. Д.* Ситуация и ключевое искомое посреднического действия (ПД) // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 1. С. 13–19.

Эльконин 2001 — *Эльконин Б. Д.* В поисках предметности посреднического действия». Текст доклада. Рукопись. 2001.

Щедровицкий 1994 — *Щедровицкий Г. П.* Рефлексия в деятельности. https://conflict-management.ru/refleksiya-v-deyatelnosti-georgiy-shhedrovitskiy (дата обращения 18.09.2026).

Щедровицкий 2015 — *Щедровицкий П. Г.* Выступление на пленарном заседании Worldskills HI-TECH». Екатеринбург. 2015 — https://shchedrovitskiy.com/worldskills/ (дата обращения 5.10.2026).

References

Arkhipov, Elkonin 2012 — Arkhipov B. A., Elkonin B. D. The Function and Structure of Mediating Action // Pedagogy of Development. Collection of Materials from the Scientific-Practical Conference. Krasnoyarsk: KKIPK, 2012. P. 13–23.

Toward the Foundations... 2026 — Toward the Foundations of the Tutorial Approach // Rozin V. M. et al. Moscow: Izdatelskie Resheniya, 2026.

Popov, Proskurovskaya 2002 — Popov A. A., Proskurovskaya I. D. Designing the Upper School in the Context of Conceptions of Practical Anthropology — https://opencu.ru/uploads/proektirovanie-starshej-shkoly.pdf (accessed 5.10.2026).

Elkonin 2004 — Elkonin B. D. Action as a Unit of Development // Voprosy Psikhologii. 2004. No. 1. P. 35–49.

Elkonin 2010 — Elkonin B. D. On One of the Ways of the Psychological Study of Reflection // Elkonin B. D. Mediation. Action. Development. Izhevsk, 2010. P. 21–26.

Elkonin 2019 — Elkonin B. D. Productive Action // Cultural-Historical Psychology. 2019. Vol. 15. No. 1. P. 116–122.

Elkonin 2016 — Elkonin B. D. Mediating Action and Development // Cultural-Historical Psychology. 2016. Vol. 12. No. 3. P. 93–112.

Elkonin 2023 — Elkonin B. D. The Situation and the Key Sought-For of Mediating Action (MA) // Cultural-Historical Psychology. 2023. Vol. 19. No. 1. P. 13–19.

Elkonin 2001 — Elkonin B. D. In Search of the Objecthood of Mediating Action. Text of a Report. Manuscript. 2001.

Shchedrovitsky 1994 — Shchedrovitsky G. P. Reflection in Activity. https://conflictmanagement.ru/refleksiya-v-deyatelnosti-georgiy-shhedrovitskiy (accessed 18.09.2026).

Shchedrovitsky 2015 — Shchedrovitsky P. G. Presentation at the Plenary Session of Worldskills HI-TECH. Yekaterinburg. 2015 — https://shchedrovitskiy.com/worldskills/ (accessed 5.10.2026).

ГРОМЫКО ЮРИЙ ВЯЧЕСЛАВОВИЧ



Московский государственный психолого-педагогический университет, Институт опережающих исследований «Управление человеческими ресурсами» им. Е. Л. Шифферса, г. Москва, Россия

E-mail: yugromyko@gmail.com

УДК 159.9

«ЦЕЛОЕ», «ЯДРО» И «ГРАНИЦА» В ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ ПРИ ВНЕДРЕНИИ В МАССОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ИИ

Контекст и актуальность. В статье автором рассматриваются условия выделения культурно-исторической теории как целостной системы. Это, по мнению автора, определяется, с одной стороны, единством ключевых проблем в процессе развития культурно-исторического подхода у разных его сторонников, а с другой — основными вызовами для данного подхода со стороны происходящих изменений в общественных практиках взросления и самоопределения человека.

Результаты. В статье подчёркивается, что целостность культурно-исторической психологии при переходе от работ Л. С. Выготского к теории развивающего образования В. В. Давыдова определяется общим интересом этих исследователей к рассмотрению и изучению механизмов сверхспособностей и роли сознания в этом процессе. Ядром сверхспособностей у Л. С. Выготского является смысловое сознание, обеспечивающее связь мышления и речи, формирование речевого мышления, внутренней речи, речи как регулятивной инстанции. Ядром сверхспособностей у В. В. Давыдова является поисковое мышление в проблемной ситуации, определяющее направление поиска на основе выделения идеальных характеристик ситуации при помощи моделей. Граница теории Л. С. Выготского определяется изучением процессов культургенеза интеллектуальных функций, а также культурной нормы в процессах развития. В теории и практике развивающего образования В. В. Давыдова рассматриваются одновременно процессы происхождения культурных функций — понятийного мышления — и социогенеза — построения сообществ, в которых осуществляется освоение новых способов действия и формирование способности теоретического мышления.

Выводы. Автор считает, что стихийное использование в массовом образовании искусственного интеллекта (ИИ) следует рассматривать как принципиальный вызов для традиции культурно-исторического подхода, поскольку ИИ в настоящий момент не может рассматриваться как культурное средство управления собственной активностью человека. Автор предлагает концептуальные определения «целостность», «ядро» и «концептуальная граница» в качестве основы неалгоритмической большой языковой модели, которая в качестве методологического средства позволяет обнаружить, с одной стороны, единство теорий Л. С. Выготского и В. В. Давыдова, а с другой — разделяющую их границу. Понятие «концептуальной границы» также может быть одним из средств контроля за предоставляемыми системами ИИ ответами при разработке проектного замысла в образовательно-проектной деятельности.

Ключевые слова: культурно-историческая психология, сверхспособности, сознание, развивающее обучение, искусственный интеллект, большая языковая модель, мышление, действие, смысл.

Yuri V. Gromyko
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia
E-mail: yugromyko@gmail.com

THE «WHOLE», THE «CORE» AND THE «BOUNDARY» IN POST-NON-CLASSICAL CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY AMID THE INFUSION OF AI INTO MASS EDUCATION

Context and Relevance. The article examines the conditions for identifying cultural-historical theory as a holistic system. According to the author, this is determined, on the one hand, by the unity of key problems in the development of the cultural-historical approach among its various proponents, and on the other hand, by the fundamental challenges to this approach posed by ongoing changes in the social practices of human maturation and self-determination.

Results. The article emphasizes that the integrity of cultural-historical psychology in the transition from the works of L. S. Vygotsky to the theory of developmental education by V. V. Davydov is determined by the shared interest of these researchers in examining and studying the mechanisms of «super-abilities» (sverhsposobnosti) and the role of consciousness in this process. The core of super-abilities in L. S. Vygotsky's theory is semantic consciousness, which ensures the connection between thinking and speech, the formation of verbal thinking, inner speech, and speech as a regulatory instance. The core of super-abilities in V. V. Davydov's theory is exploratory thinking in a problem situation, which determines the direction of the search based on identifying the ideal characteristics of a situation with the help of models. The boundary of L. S. Vygotsky's theory is defined by the study of the processes of culturogenesis of intellectual functions, as well as cultural norms in developmental processes. In the theory and practice of V. V. Davydov's developmental education, the processes of the origin of cultural functions — conceptual thinking — and sociogenesis — the construction of communities in which the mastery of new modes of action and the formation of theoretical thinking abilities take place — are considered simultaneously.

Conclusions. The author argues that the spontaneous use of artificial intelligence (AI) in mass education should be viewed as a fundamental challenge to the tradition of the cultural-historical approach, since AI at present cannot be regarded as a cultural tool for managing a person's own activity. The author proposes the conceptual definitions of «integrity», «core», and «conceptual boundary» as the foundation for a non-algorithmic large language model, which, as a methodological tool, allows for the discovery, on the one hand, of the unity of the theories of L. S. Vygotsky and V. V. Davydov, and on the other hand, of the boundary separating them. The concept of a «conceptual boundary» can also serve as one of the means for controlling the responses provided by AI systems during the development of a design concept in educational-design activities.

Keywords: cultural-historical psychology, super-abilities, consciousness, developmental education, artificial intelligence, large language model, thinking, action, meaning.

DOI: 10.32691/2410-0935-2026-21-40-60

© Ю. В. Громыко 2026

1. Культурно-историческая психология как целое

Для нас постнеклассическая культурно-историческая психология определяется традицией воспроизводства и развития идей и концептов Л. С. Выготского, которые значимы и сами по себе, и в последующих работах сторонников деятельностного подхода — А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца, Л. И. Божович, П. Я. Гальперина, Д. Б. Эльконина, и дальше, прежде всего, В. В. Давыдова, Г. П. Щедровицкого, В. В. Рубцова. Вопрос целого возникает при попытке осмыслить новые практические вызовы и возникающие феномены при постановке задачи овладения собственным поведением в новых условиях, что, по точному определению А. А. Пузырея, получило название романтической (можно сказать, революционно-романтической) составляющей культурно-исторической психологии. Постановка и попытка решения этой задачи связана для нас с возникновением у человека сверхспособностей и механизмов работы сознания, управляющих выходом за границы сложившихся возможностей человека, поиска нового способа действия, осознанием и закреплением его в виде способности.

Совершенно в другой области вопрос возникновения сверхспособностей в художественно-театральной форме демонстрировал в своём спектакле выдающийся режиссёр, неизвестный широкому кругу публики, религиозный философ-мистик Е. Л. Шифферс. «В 1963 году в ТЮЗ пришел на практику Евгений Шифферс, студент третьего курса ЛГИТМиКа, ученик Георгия Александровича Товстоногова. Корогодский предложил молодому режиссеру постановку пьесы Уильяма Гибсона «Сотворившая чудо». Это пьеса о выдающейся женщине Элен Келлер. Марк Твен писал: «Я горжусь тем, что жил во времена Элен Келлер и Наполеона». Будучи слепоглухонемой, она научилась писать, читать, разговаривать, получила два образования, овладела греческим и латынью, преподавала математику, прекрасно знала искусство скульптуры, написала трактат об осязании слепоглухонемых, хорошо ездила на велосипеде, плавала. Дожила до 92 лет! ...

Из дневника Евгения Шифферса: «Когда меня вызвал к себе главный режиссер ТЮЗа Корогодский и предложил подумать над пьесой Гибсона «Сотворившая чудо», я не подозревал, сколько перипетий и «очищений страданием» претерпим мы, пока, наконец, пьеса увидит свет. <...> Идти от себя — через персонаж — к себе! <...> Композитором был сам. Мелодия детской игрушки, которая звучит рефреном в спектакле, изобретена мною. Горжусь...».

Для ухода за неуправляемым ребенком была приглашена в качестве няни девушка Анни Салливан. Чуткий, тонкий человек, талантливый педагог, она смогла рассмотреть в Элен не болезнь, не патологию, а смышленое, одаренное, но очень избалованное существо. Анни Салливан понимала, что путь к сознанию девочки требует напряженной работы, борьбы не только с самой Элен, но и с ее родителями. Для начала надо было добиться самых простых вещей, адекватной реакции на «можно» и «нельзя».

Учительница вторгается в эту, казалось бы, неколебимую в своих родовых и классовых традициях крепость. И если родители Элен бессильны перед страданиями дочери и своими собственными, то Анни — Антонина Шуранова — не пасует перед страданием, а борется с ним. Стихийная сила духа Элен ищет выхода, и вместе с ней выхода ищет и Анни. Обездоленную девочку, обреченную

на полуживотное существование тяжким недугом и эгоизмом окружающих ее людей, Анни Салливан не только возвращает к нормальной человеческой жизни, но и пробуждает в ней личность...

Эта сцена потрясала зрительный зал. Из воспоминаний журналиста, педагога Анны Романовской: «Кончались эти семь длинных минут тем, что ребенок после ожесточенной борьбы с учительницей начинал есть. И вы знаете, в этот момент в зале возникал катарсис. Потому что это была победа. Победа над безрассудством. Это было обуздание коня, когда в пене конь, в пене наездник — и все-таки наездник садится. В зале был выдох освобождения: ха-а-а. Казалось, что спектакль идет бесконечно быстро, но хотелось еще и еще. Потому что ни разу — при всей подробности этих, на уровне каких-то педагогических уроков, сцен — ни разу не было повторов. Все эпизоды были разные, происходившее зависело от оценки родителей, от состояния девочки, от меры усталости, от чувства невозможности, бессилия... Когда от отчаяния опускались руки, девочка подходила к учительнице и прислонялась. И она понимала, что осталась возможность еще одной попытки. Вот они в очередной раз идут за водой, она качает воду, девочка держит кувшин, она ей дает эту воду и вкладывает ей в ручку «вода, вода». И вдруг ребенок переворачивает ее руку и говорит ей — говорит! — "вава". Первый звук, единственный звук. И все рыдают. «Вава», — она произнесла. И тогда мисс Салливан сказала: «А-а-а». И еще раз льет ей воду, и еще раз, и еще раз. И та, улыбаясь: «Вава, вава, вава». И конец спектакля. Это была такая влюбленность всех во всех, это так транслировалось в зал: общность, горе семьи, надежда, отчаяние, которое могло возникать в каждую секунду, и снова надежда. Не было ничего случайного и ничего на эффект, все работало на решение сверхзадачи — сотворить чудо...».

Евгений Шифферс всегда говорил, что мы живем в этой жизни, как спящий автомат. И ничего практически не знаем. Ни об этом мире, ни о себе. Мы точно такие же, как Элен, слепоглухонемые, когда мы приходим в этот мир, но бывает так, что мы с этим и умираем. А бывает так, что мы начинаем открывать глаза, у нас появляются эти ощущения и «вава» — так происходит, когда открывается сознание. Это была для него ключевая тема, и он воспроизводил ее многократно, в разных вариациях» [Режиссеры 2023].

Конечно, постановка пьесы Гибсона Шифферсом — это всего лишь представление для зрителя процесса формирования в сознании у слепоглухонемого ребенка смысла, а не раскрытие реальной технологии работы с ребёнком, созданной в работах Мещерякова-Ильенкова. Этот спектакль Е. Л. Шифферса как бы из внешней позиции показывал сопереживающему зрителю процесс возникновения сверхспособности на предельном напряжении ребёнка и педагога. Но с нашей точки зрения, это и есть важнейшее открытие, сделанное Л. С. Выготским, что при освоении культурных образцов при взаимодействии ребёнка и взрослого, педагога и учащегося происходит выход ребёнка в зону актуализации сверхспособности для овладения собственным поведением, которая потом в общении со взрослым осознаётся, закрепляется и становится привычным способом действия. Ребёнок во взаимодействии со взрослым обладает этой возможностью актуализации сверхспособности и раскрытия чувствительности сознания по отношению к сложившейся форме поведения. Эта возможность в равной степени, но по-разному проявляется и организуется педагогом

как в процессах нормального развития, так и при преодолении патологии. Этот процесс не может описываться как естественно-нормальное структурно-организованное явление, которое определяется известной заданной формой протекания происходящего события и его результата. Он носит характер инициации своеобразной катастрофы по отношению к прошлому сложившемуся поведению, которая неизвестно, чем закончится, возможно, и благой катастрофой («евкатастрофа») в случае её успешного завершения.

Вот как эту особенность психических процессов развития ребёнка у Л. С. Выготского характеризует С. С. Хоружий: «Особое выделение феномена (установки, способности, стратегии) овладения собственными реакциями и действиями — существенный шаг, приближающий мысль Выготского к парадигме духовной практики, которая, разумеется, вся представляет собой определенную икономию перестраивания естественных структур и овладения собственными реакциями. Эта терминология Выготского совершенно равносильна нашему выражению "направленная трансформация собственной энергийной конфигурации"» [Хоружий 2007].

Это преобразование собственной энергийной конфигурации является катастрофой для предшествующего поведения и предполагает выход за антропологическую границу достигнутого на основе «предельных человеческих активностей и поведений» [Там же].

Поставленная Л. С. Выготским проблема возникающей у человека возможности овладеть собственным поведением развертывается как процесс перехода за антропологическую границу. Эта возможность не предопределена, ничем жестко не задана, находится в области свободы человека и его выбора, требует предельного напряжения его духовных сил: «Человек сам создает связи и пути для своего реагирования. Он перестраивает естественную структуру. Он подчиняет своей власти при помощи знака процессы собственного поведения. Нам представляется удивительным тот факт, что традиционная психология вовсе не замечала этого явления, которое мы можем назвать овладением собственными реакциями, овладением собственными действиями» [Выготский 1983: 118]. Этот процесс «перестраивания естественной структуры» приводит к формированию нового центра, новой точки акцентирования, вокруг которой происходит преобразование старых сложившихся функциональных отношений в психологической системе: «Человек действительно может ввести в систему не только единые функции, но и создать единый центр для всей системы. В самых высших случаях мы имеем дело с возникновением такой системы, где все отнесено к одному» [Выготский 1982: 131]. С. С. Хоружий связывал подобную возможность человека, выделенную Л. С. Выготским в области возрастного развития, с появлением особого функционального сознания в области духовных практик (чем Л. С. Выготский специально не занимался) — «сознания епископа» у святого Григория Паламы [Хоружий 2007].

Это «сознание епископа» — своеобразный функциональный духовный орган, который начинает наблюдать за происходящей общей перестройкой сложившегося психического строя и ориентации человека и управлять ими. Фактически, на наш взгляд, речь идёт об очерчивании целой области механизмов формирования сверхспособностей человека.

Смысловое сознание [Кравцов, Кравцов 2022] выделяется Л. С. Выготским в качестве особого функционального органа, формирующейся сверхспособности, обеспечивающей овладение собственным поведением. Наделение смыслом знака, бессмысленного слога превращает его в средство организации сначала взаимопонимания со взрослым, а затем преобразования собственного поведения. Важнейший момент — это соотношение смысла и значения. Л. С. Выготский утверждал первичность смысла в сознании ребёнка, овладевающего речью, по отношению к значению [Кравцов, Кравцов 2022; Нечаев 2019]. Ребёнок фактически порождает свои слова, выразительные жесты и жесто-речевые формы в общении со взрослым, а затем соотносит их с общеупотребляемыми значениями. Порождение средств выражения для передачи смысла является аффективно-когнитивным процессом. Соотношение смыслов на основе самостоятельно порождаемых слов и фиксирующих социальных значений удерживается в сознании ребёнка. Первичность порождаемого смысла по отношению к значению объясняет многие особенности детского лепета: «Малыш чувствует себя в полном праве давать новым вещам имена, почти не беря в расчет то обстоятельство, что место возможно занято и данная вещь уже имеет в языке взрослых себе название. Он властный хозяин имен вещей. ... Речь ребенка невозможно понять, если не рассматривать всякое вообще его высказывание как обращенное сначала к невидимому субъекту, держателю языка, и лишь через него — к реальному адресату в той мере, в какой этот последний постепенно кристаллизуется» [Бибихин 2001: 143, 149]. Это обращение к «держателю языка» свидетельствует об обнаружении функции речи как таковой, которая важнее прагматической функции привлечения внимания конкретного взрослого в ситуации.

2. Сверхспособность мышления в развивающем образовании В. В. Давыдова

В работах В. В. Давыдова чётко обозначен теоретический принцип, который определяет связь его концепции сознания с культурно-исторической теорией Л. С. Выготского как целого. Этот принцип раскрывает переход от сознания, актуализированного в формах совместной деятельности, к индивидуальному сознанию: «Формирование у человека функций сознания происходит таким образом: вначале эти функции включены в построение коллективной деятельности, а затем в измененном виде они начинают обеспечивать выполнение индивидуальной деятельности» [Выготский 1983: 145]. В. В. Давыдов дает ссылку на определение Л. С. Выготским общего генетического закона культурного развития, представленное в его работе «История развития высших психических функций». Анализ процесса этого перехода на основе оригинального осмысления представлений Э. В. Ильенкова о роли идеального в деятельности позволяет В. В. Давыдову ввести следующее теоретическое представление об индивидуальном сознании: «...сознание — это воспроизведение человеком идеального образа своей целеполагающей деятельности и идеального представительства в ней позиций других людей. Сознательная деятельность человека опосредствовано коллективом — при ее осуществлении индивид учитывает позиции других его членов» [Давыдов 2006]. Эта связь функций сознания в коллективной деятельности и генезиса индивидуального сознания фундаментальна и

образует единую парадигму изучения проблем сознания в культурно-исторической теории. Укажем только, что раскрытие закономерностей этой связи не обязательно ведет к представлениям об интериоризации.

У В. В. Давыдова сознание как функциональный орган, определяющий появление новой способности человека за границами сложившихся, достигнутых возможностей, определяет связь мышления и преобразующего действия в ситуации. Эта связь подчинена общим задачам сознания и психики по В. В. Давыдову — предчувствию, предвосхищению результата процесса, предвидению, поиску устойчивых компонентов ситуации на основе моделей и опробованию нового. «Мышление (ум, интеллект, рацио) есть поиск необходимых условий действия путем фактического или представляемого изменения ситуации». «Способный человек отличается от малоспособного именно этим: малоспособный перебирает все возможные варианты, т.е. действует методом "проб и ошибок" [Давыдов 2006]; способный же человек быстро переходит от неудачных проб к постановке вопроса, какое свойство в ситуации без его усилий приведет к результату. Природа умения "сразу видеть" возможность получения желаемого результата пока неизвестна, но твердо установлено, что суть способности находить решения — в этом умении» [Давыдов 2006]. Собственно, данное определение мышления и поискового действия ориентирует на выявление и дальнейшее формирование сверхспособностей, меняющих повседневную жизнедеятельность человека через развитие креативности. Более того, совершенно очевидно, что именно креативное мышление рассматривается В. В. Давыдовым как главная сверхспособность человека, трансформирующая и меняющая его организацию. Очень важно, что мышление при подобном подходе не является психической функцией, которую было бы надо встраивать в набор других психологических функций, — наследие классической психологии Вильгельма Вундта. Впрочем, и генезис речи у ребенка, выработка смыслов на основе смыслового сознания не является психической функцией, а скорее — сложными интеллектуальными процессами понимания и взаимопонимания.

Для В. В. Давыдова также обнаруживаемый идеальный смысл первичен, а словесные формулировки всегда вторичны по отношению к поисковому действию в ситуации, поскольку идеальные действия, фиксируемые при помощи особых образов движения, вообще невыразимы в словах [Давыдов, Андронов 1997]. Вместе с тем общение со взрослым и другими детьми позволяет увидеть себя со стороны, глазами другого, включить понимание другого в контекст собственного действия. Обобщая важнейшую характеристику сознания, представленную в данных фрагментах, можно сказать, что сознание — это витальная (живая) система свободного связывания и соотнесения исходно разрозненных элементов в жизненно важной ситуации: смысла и значения, позиции себя и другого, модели и моделируемого, реального действия в ситуации и модели действия. Решающая важность этой связи или её вторичность, незначимость, то есть контингентность (Юк Хуэй, Квентин Мейясу), обнаруживается по смыслу ситуации и определяется возможностью ее использования для преобразования собственного действия.

Теоретические представления о сознании В. В. Давыдова чётко соотносились с формируемой им новой практикой учебной деятельности в начальной школе и с ведущими типами деятельности на разных этапах возрастного раз-

вития. При освоении каждого ведущего типа деятельности в сознании ребёнка происходит соотнесение нужды, поиск предмета удовлетворения нужды, формирование мотива, определение цели и постановка задачи, обеспечивающей достижение цели в конкретной ситуации и создание предмета для удовлетворения нужды. Но может оказаться, что существующая социальная система не позволяет развернуть в полной мере или даже совсем деятельность, которая обеспечит удовлетворение формирующихся потребностей в соответствии с имеющимися возможностями детей. В этом случае придётся проектировать новую практику. И В. В. Давыдовым вместе с коллективом под его руководством была создана новая практика развивающего обучения в начальной школе, за границами общепринятого начального образования. Этот момент кардинально отличает подход В. В. Давыдова от достижений Л. С. Выготского, поскольку у В. В. Давыдова формирование новых способностей (теоретического мышления, рефлексии, взаимопонимания, моделирования, поискового действия) начинает соотноситься с формированием новой социальной практики. Культурогенез как происхождение интеллектуальных функций у ребёнка в специально организованных ситуациях при присвоении культурных эталонов и образцов способностей соединяется с социогенезом — проектированием новой социальной практики. В начальной школе учащийся не участвует в процессах проектирования новых социальных практик. Сам проект новой социальной практики и условия его институционализации организует и удерживает коллектив взрослых. Ребёнок в данном случае осваивает новую форму теоретического мышления в виде понятий как способов действия в совместной деятельности с педагогом и другими детьми. Но осознание возможностей социальных преобразований проникает и сюда, поскольку для освоения учебных действий необходимым моментом становится преобразование форм организации совместной деятельности педагога и учащихся, самих учащихся — своеобразной деятельности над деятельностью (В. В. Рубцов, А. В. Конокотин). Собственно, в работах Рубцова и его научной школы [Рубцов 2024; Громыко 2025] впервые происходит чёткое соотнесение процессов культурогенеза и социогенеза как постановка вопроса о конструировании самих сообществ, в которых происходит освоение культурных способов действия. Выход за границы сложившихся возможностей ребёнка в различные возрастные периоды по-разному осуществляется при наличии культурного транслируемого образца, отработанных форм его присвоения детьми в данный возрастной период и при формировании новых прецедентов развития, для которых нет соответствующих культурных образцов и практик трансляции, поскольку их надо проектировать и создавать.

Это ещё в большей степени становится актуальным для старшего подросткового возраста, где формообразующей деятельностью является проектная деятельность и выдвижение проектных замыслов [Громыко 2026]. В этой деятельности важнейшим моментом становится проектирование не самих вещей, но новых форм организации мыследеятельности и отношений между членами команды, в которых создаются до этого не существовавшие вещи. Ведущим новообразованием в данном типе формообразующей деятельности является проектное сознание как современный тип практического сознания, направляющий поиск новых социальных отношений, которые никем не предопределены и не заданы.

3. Искусственный интеллект как принципиальный вызов для культурно-исторической психологии

Внедрение в массовое образование искусственного интеллекта (ИИ) следует рассматривать как принципиальный вызов для традиции культурно-исторической психологии. Это прежде всего связано с тем, что ИИ на основе больших языковых моделей предлагает замену языкового мышления (Г. П. Щедровицкий) — особой формы связи мышления и языка, мышления и речевых форм выражения, которую вырабатывает человек, — готовыми текстами. Используя большие языковые модели (далее — БЯМ) разных систем ИИ, человек получает готовые текстовые продукты. Эти продукты являются итогом достаточно изощрённых процедур, которые сильно усложнились за последние полтора года. Первоначально происходит обучение нейросетей созданные вероятностным образом на основе предыдущих текстов, на которых происходило обучение нейронных сетей определенной архитектуры на колоссальных массивах текстов из открытых источников в интернете. Затем происходит корректировка ответов, получаемых вероятностным генерированием ответа на основе анализировавшихся старых текстов, и настройка модели с подкреплением на основе обратной связи от значительного количества специально подобранных экспертов-филологов, программистов, редакторов, специалистов разных дисциплин и областей практики (RLHF — Reinforcement Learning from Human Feedback). После этого происходит при работе со специально подобранными экспертами тонкая подстройка с дообучением (fine tuning) ответов ИИ, с целью получения нейтральных безоценочных ответов, которые нельзя посчитать пристрастными и связать с какой-то одной позицией или точкой зрения. В настоящее время системы ИИ позволяют человеку с огромной скоростью порождать новые готовые тексты на всевозможных языках, что сродни технологически вызванному дару Пятидесятницы, когда апостолы заговорили на разных языках, которых они и не знали. Не является ли ИИ и БЯМы созданием условий для порождения техно-антропологических сверхспособностей, в частности мышления на больших скоростях?

Преподаватели английского языка и литературы, по курсу «сочинение» (writing) высшей квалификации увольняются из лучших университетов, считая в условиях тотального использования студентами ИИ свою работу бесполезной. Так, Виктория Ливингстон [Livingstone 2025: 68–70], завершившая свой опыт преподавания в университете, в статье «Не потеряем ли мы нашу способность мыслить» утверждает, что письмо — это форма мышления, а не просто выражение готовых мыслей. Когда мы передаем написание текстов на аутсорсинг ИИ, мы пропускаем повторяющийся процесс оформления, проверки и доработки идей, то есть настоящий акт мышления. При управлении процессом формирования способности мышления преподаватели должны обеспечить пространство для самостоятельного рассуждения, прежде чем переходить к генерирующим инструментам ИИ.

Фактически большие языковые модели, образующие основу разных платформ ИИ, заменяют у их пользователей сложнейший процесс установления связи между мыслями и словами. Фактически это процесс речевого мышления по Л. С. Выготскому, когда осуществляются повторные попытки перевести смыслы в значения, значения закрепить в тексте, вернуться назад к уточнению смыс-

лов, подыскивать новые варианты значений для выражения смыслов, отменяется при использовании БЯМов: пользователю ИИ выдаётся готовый текст. Попытки сопоставить свой исходный текст с отредактированным и переработанным при помощи ИИ не приводят к повышению уровня способности писать текст, по мнению В. Ливингстон, поскольку студенты не улавливают тонкости смысловых различий и не могут оценить стилевые особенности. Возникает принципиальный вопрос: как отличить создаваемые при помощи БЯМов человекоподобные тексты от персональных текстов? Для этого у человека уже должны быть значительно развиты способности понимания, комментирования, рецензирования текстов, выделения категориальной структуры, ключевых понятий и концептов, содержащихся в тексте, смысловых различений. Если эти способности не развиты, человек не способен оценить текст, который выдает ИИ при помощи БЯМа, и у него не формируется способность речевого мышления, выражения мысли в словах, уточнение понятого (самой мысли) при подборе семантических средств выражения, порождение новых средств выражения при создании письменного текста.

ИИ — «интересная штука», поскольку он прямо забирается в средостение интеллектуальных способностей, лежащих в основе культурно-исторической психологии, в тайну связи речи и мышления, мышления и языка, замещая сложную способность создания авторского письменного текста псевдоготовыми продуктами. Это означает, что человек в массовой школе, которому будет навязано использование искусственного интеллекта, лишается преимущества — испытывать затруднение (В. Ливингстон использует слово «дискомфорт») переводить понятое, мысль в слова. Напомним, как это затруднение характеризовал в романе «Подросток» Ф. М. Достоевский — «когда мысль не идет в слова»: «Это благородное страдание, мой друг, и дается лишь избранным; дурак всегда доволен тем, что сказал, и к тому же всегда выскажет больше, чем нужно; про запас они любят». Итак, учащегося, студента хотят избавить от «благородного» дискомфорта, создав очередное удобство — получать сразу готовый текст выражения понятого, мысли. Основной вопрос — будет ли в тексте мысль хоть какая-то пользователя ИИ. Если не будет переживания этого затруднения, этого «благородного страдания» (Ф. М. Достоевский), то не будет и опыта уточнения понятого, создания новых различений, новых средств выражения. Следовательно, не будет и рефлексии этого переживания и этого опыта. С этой точки зрения ИИ в сегодняшних формах употребления является системой разрушения именно ядерных структур антропологии, как раз открытых и выявленных в фундаментальных работах Л. С. Выготского и являющихся основой всей традиции культурно-исторической психологии. Здесь речь идёт не о формировании сверхспособностей в логике Л. С. Выготского — В. В. Давыдова, но о намечаемой регрессии, снижении интеллектуального уровня, массовом возможном сломе важнейших культурных функций — понимания, мышления, смыслового сознания. Это регрессия, которая пока выдается за трансгрессию — выход в бок, в сторону, в новые формы взаимодействия человека и систем ИИ, но для нас очевидно, что стихийное использование ИИ в массовой образовательной практике приведет к резкому снижению интеллектуального уровня, поскольку это именно покушение на ту ядерную связь мышления и речи, которая была выявлена и проанализирована Л. С. Выготским. Не случайно в своей энциклике

Его Святейшество, глава Римско-католической Церкви, Лев XIV [POPE LEO XIV 2026] призывает всё мировое сообщество, не только паству, к проницательности и актуализации способности различения (discernment) того, что делает с антропологическими способностями человека ИИ сейчас и чуть в отдалённой перспективе[1]. Он призывает мировое сообщество начать совместный процесс распознавания духовных и культурных корней происходящих преобразований в результате использования систем ИИ.

В недавно опубликованном отчете международного исследования PISA 2025 [PISA 2026] приводятся данные, демонстрирующие значительном снижение образовательных результатов особенно по математике и чтению у наиболее развитых стран ОЭСР (особенно выделяется падение результатов в системе образования Германии).Одной из причин этого снижения результатов является использование подростками ИИ для краткого изложения содержания исходного текста, составления плана исследования, написания резюме, структурирования выводов, рецензирования тестов при выполнении учебных задач. Выдача ИИ готовых текстов по запросу делает ненужным интеллектуальное усилия при чтении и написании текстов для создания продукта. Полученные данные свидетельствуют, что те, кто использует ИИ для получения готовых текстовых ответов получают в среднем на 20 баллов меньше естественным наукам (что равносильное отставанию на 1 год), чем школьники выполняющие задания без ИИ.

Основная угроза состоит не в том, что ИИ обладает более мощным мышлением, чем человек, генерируя на основе вероятностных вычислений и больших языковых моделей человекоподобные тексты, а в том, что значительные группы людей начинают организовывать и моделировать своё понимание и мышление по образцу действующих систем ИИ. Для них системы ИИ выступают образцом для подражания. Для других же людей, соблазнённых скоростью выполнения задач и отсутствием затруднения при согласовании понятого и средств выражения, исчезает опыт построения авторского текста, выражения понятого.

Поэтому, на наш взгляд, ошибкой и величайшей ересью является отождествление ИИ с человеческим интеллектом. Моделировать работу человеческого интеллекта и изучать человеческий интеллект на основе подобных моделей необходимо, как сказано в энциклике, но отождествлять одно и другое нельзя. Человеческий интеллект, человеческое понимание (от лат. *Intellego* — понимаю) не имеет никакого отношения к ИИ. ИИ (*artificial intelligence* — даже в переводе это не интеллект, надо всё-таки различить *intelligence* / *intellect*) — это не что иное, как поставляемая человеку на основе генерируемых текстов искусственная осведомлённость. Что делать с этой осведомлённостью: принять к сведению или отбросить как ошибочные сведения, — решает сам человек.

ИИ нельзя считать культурным средством в настоящий момент при использовании в обучении, предназначенным для преобразования собственной активности человека, поскольку он не позволяет овладеть собственной активностью. Он подменяет собственный рече-мыслительный процесс человека другим процессом, построенным совершенно иначе. Остаётся невыясненным, как

[1] Использованный в энциклике термин discernment — интуиция, прозорливость, способность различать добро и зло, соответствует призыву апостолов Павла, Иоанна различать духов: «Возлюбленные, не всякому духу верьте, но испытывайте духов, от Бога ли они...» (Ин. 4:1).

работает ИИ, и в настоящий момент проводится целый ряд исследований, в которых разрабатываются модели, описывающие способ действия БЯМов.

Но означает ли это, что ИИ является вредоносным средством и надо запретить его использовать? Нет, он является вредоносным средством при его бесконтрольном, стихийном, непродуманном использовании. Особенно когда ИИ, БЯМы, поисковики, куда сегодня уже встроены БЯМы, передаются в стихийное пользование учащемуся для извлечения нужных ответов на учебные задания. Учащемуся не сообщается, в чём функция ИИ как интеллектуального средства, какова норма его использования, какие побочные эффекты возникают при его использовании. БЯМы и ИИ не отнормированы в качестве использования как культурного средства. Нужно определить, при каких условиях ИИ с непроясненным способом действия всё же может быть использован как культурное средство для повышения уровня интеллектуальных процессов и каких именно. ИИ в виде БЯМов не является культурным средством, но его можно сделать таковым, перепроектировав способ его использования. Остаётся также вопрос, может ли и при каких условиях ИИ стать средством формирования сверхспособностей на новом этапе социокультурного развития образования.

4. Возможность нормирования ИИ как культурного средства в образовании

Самый простой способ сделать ИИ осмысленным и локальным средством учебной работы, который был использован в образовании США (например, в системе образования штата Вермонт [Vermont AI Guidance for Education 2026], где ИИ стал внедряться в систему образования раньше, чем в России), — это ввести обязательную ответственность самого учащегося за результаты, полученные при помощи использования ИИ. Учащийся должен, во-первых, обязательно сообщать, что он при выполнении домашнего задания использовал тот или иной БЯМ; во-вторых, он не имеет права сбрасывать ответственность за ошибки в ответе, полученные при использовании ИИ, на работу системы. Учащийся проверяет результаты, полученные при помощи ИИ, выявляет ложь и «галлюцинации» в ответах ИИ, исправляет ошибки, несёт ответственность за вставленные в его тексты фрагменты плагиата.

Если учащийся хотя бы принимает на себя подобную ответственность за результаты, полученные при помощи ИИ, то он дальше обязательно сталкивается со следующей трудностью. Основная трудность состоит в том, что ИИ может замкнуть на решаемую человеком задачу и поставленную им совсем небольшую конкретную ПРЕДМЕТНУЮ цель весь накопленный человечеством объём знаний, информации и генерируемых сведений. Фактически это равнозначно замыканию атома на универсум.

Но в этом универсумо-образном крошеве знание, информация и недостоверные сведения оказываются неразличёнными, недифференцированными и могут быть спутаны. Как пишет автор телеграм-канала spydell finance: «Ключевое: говоря простым языком, "ИИ-дрисня" генерируется настолько масштабно, а процент ошибок так велик, что для поиска "закладок" требуется несоизмеримо больше времени и ресурсов, чем на самостоятельное решение задачи»[2]. Но, возможно, в учебных целях имеет смысл поставить перед учащимся задачу: при

[2] Соцсеть, https://t.me/spydell_finance/8974

обращении к ИИ на основе собственных формулировок принципиальных положений в ответ на предъявляемый слитый набор ошибочных сведений, информации и знания вычленять знания и проверять собственные формулируемые гипотезы на новизну?

Человек должен научиться понимать, что та цифровая «объективность», которую ему подсовывает ИИ, является «имитационной социализацией» различных мнений и требует всегда специальной проверки одновременно на множестве уровней предлагающегося ответа. ИИ способен имитировать и копировать внешнюю форму упаковки предъявляемого сведения средствами массовой информации, создавая иллюзию факта, известного всем мнения. Но это всего лишь специально создаваемая и тиражируемая иллюзия фиктивного общего мнения.

Точно так же, как осваивающий письменность человек робел перед самим фактом письменного текста, тем более печатного слова, внутренне считая, что если нечто написано или тем более напечатано в газете, то так оно и есть. Если напечатать в газете, что «Бога нет», то его для впервые познакомившегося с газетой и освоившего навык чтения человека больше нет. Этот своеобразный фетишизм печатного станка («прессы» — от *press* — печатный станок) сегодня переместился в область «цифрооформленных сведений» и человекоподобных сгенерированных текстов. Поэтому уметь «потрошить» оболочку ответов ИИ, определять, почему оболочка устроена именно подобным образом, почему используются отнюдь не нейтральные определённые слова, становится важнейшей формируемой способностью человека, особенно подростка, под руководством опытного наставника. Но это, конечно, потребует революции в педагогическом образовании.

Фактически мы здесь на новом витке сталкиваемся с проблемой, поставленной Платоном, — с необходимостью различить знание и мнение. Зависимость человека от мнения разрушает процесс обучения. Правильный ответ в конце учебника или в проверочных ответах на ЕГЭ сводит «егэшное» знание к мнению. А ведь Платон же различал правильное (истинное мнение), обеспечивающее нужный практический результат, но остающееся всё равно мнением, и знание, которое требует доказательных специальных действий в мышлении для демонстрации получаемого знания[3].

Чтобы различить знание и мнение, мнение и непроверяемые анонимные, но объективированные в текстах на «просторах интернета» сведения, специальная интеллектуальная способность. Эту способность ни в коем случае не следует сводить к «соросовскому» критическому мышлению, которое не является по определению мышлением (как и эмоциональное не-мышление) и не идёт дальше субъективной готовности возражать предлагающемуся сведению. Критическое мышление и создавалось под руководством Сороса как «мягкий» навык инакомыслия государственным идеологиям при формировании сетевых толп и бригад активистов для цветных революций. Умение разбирать упаковки ответов ИИ и соотносить их с продуктом собственного или коллективного мышления, личным самоопределением, предполагает формирование значительно более сложной способности проблематизации, чем субъективные противопоставления мнений, названные «критическим мышлением». Подобная

[3] См. диалоги Платона «Менон», «Теэтет».

работа с искусственным интеллектом направлена на повышение субъектности учащегося. А как быть со сверхспособностью? Может ли инициироваться сверхспособность при использовании систем ИИ и какого типа?

5. ИИ и инициация сверхспособности

Выход за границы сложившихся возможностей подростка определяет проектное сознание, обеспечивающее связь мышления, формирующее проектный замысел и действия в ситуации в форме мыслекоммуникации с членами проектной группы. В этих условиях использование БЯМов определённой платформы ИИ состоит в том, чтобы определить концептуальную границу замысла, когда ИИ откажется комментировать работу учащегося, поскольку концепты нового продукта отсутствуют в мировой паутине. Это будет означать обнаружение в деятельности учащегося элементов действительно принципиально новых проектных решений.

Следующий шаг состоит в том, чтобы построить сам замысел действия в социальной ситуации на основе нового концепта. Для этого надо определить, как устроена социальная ситуация, какие требования к конструируемому продукту выдвигает заказчик изделия, как будет распределена деятельность по созданию продукта между членами проектной команды.

Важнейшим моментом становится модель социальной ситуации, которая отличается от реальной социальной ситуации [Громыко, Просекин, 2025]. Она может моделироваться при помощи схемы позиционного ансамбля коллективного действия, описание которой точно так же будет предъявляться ИИ с целью её уточнения. Описания и конкретизации модели социальной ситуации, предложенные ИИ, точно так же должны анализироваться с точки зрения элементов, которые отличаются от понимания модели ситуации, выработанной учащимися.

Следующий шаг проектной работы с использованием ИИ следовало бы назвать «перекрёстным опылением» через взаимные обмены содержанием и смыслами между участниками проектной работы. До этого мы строили своё описание так, как будто проект разрабатывает только один участник проектной команды, создавая концептуальную модель, лежащую в основе проектного замысла, и модель социальной ситуации реализации замысла. Но эту работу одновременно осуществляют все члены проектной команды, обмениваясь в мыслекоммуникации своими идеями. В результате этих мыслекоммуникативных обменов и достижения взаимопонимания участники должны выработать единую для группы концептуальную модель создаваемого продукта и единую модель позиционного действия в социальной ситуации (кто что делает, какую часть продукта он создаёт, в чём состоит его вклад в коллективную работу) [Громыко, Устиловская 2023]. Эти обобществлённые, принятые всеми членами группы модели могут являться результатом компромисса и договора между разными позициями участников, а могут быть продуктом пересмотра и уточнения точек зрения учащихся.

В любом случае при наличии двух таких моделей — понятийной модели продукта и позиционной модели ситуации, в которой осуществляется замысел, — у участников есть первичный проектный замысел действия. Важно теперь проанализировать последствия реализации этого проектного замысла с

точки зрения новизны продукта, имеющихся/отсутствующих аналогов подобного изделия, получения нового знания и оценить удовлетворительность или неудовлетворительность проектной работы на основе данного замысла: будет ли создана принципиально новая вещь, будет ли построена новая организация мыследеятельности.

Анализ последствий реализации проектного замысла опять сначала осуществляют сами участники проектной команды, а затем используют ИИ для выполнения аналогичного анализа. Данный сопоставительный анализ направлен на то, чтобы определить действительную новизну проектного решения и выделить то новое знание (что неизвестно), которое является основой получения принципиально нового продукта.

Обычно сформулированный первый проектный замысел не приводит к получению принципиально нового продукта. Для этого надо уточнять концептуальную модель, связывать эту модель со способами действия участников коллектива. Уточнение замысла после анализа последствий проектного действия может осуществляться многократно для получения действительно принципиально нового продукта и новой формы организации совместной деятельности членами проектного коллектива.

Зачем же нужна подобная работа с ИИ? Она нужна для того, чтобы при помощи работы с БЯМами фактически очертить новизну создаваемых решений проектным коллективом. ИИ в этом случае является «протезом» или «костылем» полноценной проектной мыследеятельности, который не даёт окончательные ответы на вопрос о результатах проекта, не заменяет собой человека, но позволяет при соответствующей настройке проектного коллектива выделять границу освоенного, известного и неизвестного, куда приходится выходить при создании новой организации деятельности.

При подобном подходе ИИ рассматривается как хранилище формулировок прошлых проектных продуктов, форм организации проектной деятельности в прошлом, старых прототипов проектных действий, знаний, которые, собственно, и позволяют очертить границу нового. Осуществляя постоянное сопоставление схем, моделей, концептуальных идей, формулировок, которые порождаются в «живой» мыслекоммуникации членов проектной команды, с ответами, которые выдаёт ИИ на основе БЯМов, сами БЯМы можно рассматривать как особый язык моделирования коллективной проектной мыследеятельности: проектного мышления, проектной мыслекоммуникации, проектного действия со всем набором выявляемых ограничений. Подобный подход позволяет ответить на вопрос, к чему была бы редуцирована проектная деятельность, если бы она полностью осуществлялась на основе систем БЯМа. Обойдя по контуру все этапы образовательного проектирования и сопоставляя продукты своей собственной работы с формулировками, которые выдаёт ИИ, учащийся фактически проживает способ моделирования проектной деятельности при помощи БЯМа. Так проживаемый, ограничиваемый «экзоскелет» проектной мыследеятельности должен быть переосмыслен как один из типов моделирования «живой» проектной мыследеятельности.

Данный подход к ИИ совпадает с пониманием функции ИИ, предложенной в энциклике Его Святейшества, Папы Льва XIV. ИИ — это всего лишь несовершенная модель человеческого мышления и понимания. Эта модель может по-

зволить понять какие-то стороны человеческого мышления, понимания, сознания, но ни в коей мере не заменить их средствами ИИ. Поэтому энциклика призывает к духовной бдительности и к обострению способности различать технократические «протезы» и подлинную природу человечности.

Вместе с тем, для того чтобы совладать с ИИ и обуздать его (Его Святейшество, Папа Лев XIV, говорит о разоружении ИИ), довести до уровня понятного культурного средства, нам нужно построить своё понятие БЯМа для использования в контексте нашей собственной концептуальной работы и различить наш концепт БЯМа от концепта БЯМа, используемого в системах ИИ.

6. Культурно-историческая теория Л. С. Выготского как БЯМ в рамках целостной традиции постнеклассической культурно-исторической психологии

Важнейшими характеристиками нашего концепта БЯМа являются ядро данной языковой модели и граница, перешагивание которой означает выход за данную БЯМ. Можно ли объективировать теорию Л. С. Выготского как БЯМ — большую языковую модель[4]? Особенность границ этой БЯМ, на наш взгляд, определяется следующими принципиальными моментами:

1. Управление собственным поведением на основе знаков как особых инструментов и средств определяет выход человека за границы сложившихся возможностей и преобразование себя. Человек, осуществляющий такое управление и преобразование, становится сверхчеловеком. Этот концепт лежит в основе формирования новой способности как сверхспособности и субъектности деятельности. Именно этот концепт позволяет говорить, что у Л. С. Выготского при отсутствии понятия деятельности, категории и термина «деятельность, присутствует деятельностный подход (В. В. Давыдов). Этот концепт, на наш взгляд, является ядром БЯМ — теории Л. С. Выготского.

2. Выход за границы сложившихся возможностей ребёнка в различные возрастные периоды по-разному осуществляется при наличии культурного транслируемого образца, отработанных форм его присвоения детьми в данный возрастной период и при формировании новых прецедентов развития, для которых нет соответствующих культурных образцов и практик трансляции, поскольку их надо проектировать и создавать. БЯМ Выготского прежде всего анализирует культурогенез и присвоение имеющихся в культуре образцов. БЯМ Выготского не предназначена для анализа процессов одновременного культурогенеза и социогенеза (В. В. Рубцов), когда необходимо конструировать новые общности («круглый стол»), проектировать новые объекты социальной практики на основе прецедентов развития (Громыко Ю. В.). В случае культурогенеза ведущим механизмом формирования способностей является процесс интериоризации. В случае одновременно осуществляющихся процессов культурогенеза и социогенеза, когда создаются новые формы организации совместной деятельности и системы практики, оспособление (формирование новой способности на основе выделения нового способа действия) не может быть сведено к процессу интериоризации.

[4] Идея представить теорию Л. С. Выготского как БЯМ была высказана профессором Н. Н. Нечаевым на семинаре кафедры ЮНЕСКО в марте 2026 года на докладе Ю. В. Громыко «Искусственный интеллект в образовании как средство инициации или подавления субъектности».

3. Для проектирования новых объектов практики необходим развёрнутый деятельностный язык, понимание, что существует много разных типов деятельности, что каждый тип деятельности является мыследеятельностью (Г. П. Щедровицкий) и содержит единицы мышления, действия, мыслекоммуникации. БЯМ множества деятельностей не является БЯМом Л. С. Выготского.

Вместе с тем, благодаря ранним работам Л. С. Выготского, связанным с раскрытием воздействий искусства на человека, замечательный гуманитарный методолог и психолог понимал, что развитие человека в разных практиках (в художественных практиках и в образовательной практике) происходит по-разному, хотя за этим стоит единый момент формирования сверхспособности, способности, превышающей уровень сложившегося функционирования. Вместе с тем, Л. С. Выготский считал («Исторический смысл психологического кризиса»), что для формирования новых объектов практики, определяющих возрастание возможностей и способностей человека и формирование сверхспособностей, психология начала XX века должна выйти за рамки своих предметных идеализаций. Поэтому линия на выделение объектов практики, в которых происходит развитие человека за рамками сложившихся психологических идеализаций на основе междисциплинарного и трансдисциплинарного подхода, также является БЯМом Л. С. Выготского.

Анализируя и рассматривая теоретическое наследие Л. С. Выготского как БЯМ, нам важно было выделить определённую концептуальную единицу анализа, которую мы назвали «выготскемой» (по аналогии с «марксемами» — концептуальными единицами наследия К. Маркса). В рамках БЯМа Л. С. Выготского мы различаем:

1. Номинативные «выготскемы», которые представлены в виде словесно зафиксированных положений, где ни одно слово не выбросишь: «обучение ведёт за собой развитие», «мышление и речь имеют разные корни», «всякая психическая функция появляется на сцене дважды», «развитие ребёнка осуществляется в зоне его ближайшего развития», «различие житейских и научных понятий», «единство аффекта и интеллекта».

2. Глубинные концептуальные «выготскемы», которые не могут быть сведены к чисто словесным переформулировкам, которые обладают живым движущимся содержанием, что требует каждый раз обновления понимания и языка.

3. Наконец, «выготскемы»-«красные флажки», которые обозначают границу теории Л. С. Выготского, за которой необходима разработка совершенно новых антрополого-психологических теорий, которые уже никак нельзя отнести к замечательному и выдающемуся наследию Л. С. Выготского.

Только при подобном подходе наследие Л. С. Выготского перестаёт рассматриваться как большой мешок, куда можно сложить всё, и там всему найдётся место.

Общие выводы

1. Целостность культурно-исторической психологии при переходе от работ Л. С. Выготского к теории развивающего образования В. В. Давыдова определяется интересом к рассмотрению и изучению механизмов сверхспособностей и роли сознания в этом процессе. Ядром сверхспособностей у Л. С. Выготского является смысловое сознание, обеспечивающее связь мышления и речи, формирование речевого мышления, внутренней речи, речи как регулятивной инстан-

ции. Ядром сверхспособностей у В. В. Давыдова является поисковое мышление в проблемной ситуации, определяющее направление поиска на основе выделения идеальных характеристик ситуации при помощи моделей. Граница теории Л. С. Выготского определяется изучением процесов культургенеза интеллектуальных функций, а также культурной нормы в процессах развития. В теории и практике развивающего образования В. В. Давыдова рассматриваются одновременно процессы происхождения культурных функций — понятийного мышления и социогенеза — построение сообществ, в которых осуществляется освоение новых способов действия информирование способности теоретического мышления.

2. «Целостность», «ядро» и «граница» могут считаться важнейшими концептуальными элементами большой языковой модели (БЯМ), разрабатываемой в качестве методологического средства реконструкции целостности культурно-исторической психологии, позволяющего обнаружить, с одной стороны, единство теорий Л. С. Выготского и В. В. Давыдова, а, с другой стороны, разделяющую их границу. При подобном подходе может рассматриваться как целостность культурно-исторической психологии, так и автономность теории Л. С. Выготского и теории В. В. Давыдова. Теории Л. С. Выготского и В. В. Давыдова могут быть представлены как самостоятельные отдельные большие языковые модели.

3. Существуют два направления, две тенденции развития культурно-исторического подхода. Одно связано с утверждением романтического [Пузырей 1986], революционного направления по созданию новых концептов, моделей, идей на основе развития представлений о сверхспособностях, учения о самовозрастающем сверхчеловеке в сообществе, его личностной форме, инициации субъекта, способного проектировать новые социальные практики в сфере образования, но также и за границами административных педагогических систем. Второе нацелено на социализацию идей и концепций культурно-исторической теории, на превращение её в общепринимаемое позитивное, но тривиальное знание. Конечное, очевидно прогнозируемое достижение второго направления описывается блестящей характеристикой Л. С. Выготского, которую он дал вундеркиндам: «Всё их будущее в прошлом». Продвижение в первом направлении для нас безусловно связано с наследием В. В. Давыдова.

4. Подобное концептуально-методологическое определение БЯМ на основе терминов «целостность», «ядро», «граница» отличается от машинно-алгоритмического представления о БЯМе, формируемого в ИИ при научении нейросетей на выбранном массиве текстов и последующей коррекции ответов нейросетей при работе со специально отобранными экспертами. Вместе с тем методологическое определение БЯМ может применяться в качестве средства для контроля за способами понимания и использования результатов, предоставляемых машинно-алгоритмическими БЯМами разных операторов ИИ. В частности, при выработке проектного замысла проектной командой важнейшим предметом анализа становится новизна как разрабатываемого продукта так и формы организации совместной деятельности, которые не могут быть охарактеризованы и описаны системами БЯМов ИИ, сформированном в результате работы нейросетей на массивах старых текстов. В этом случае ИИ используется прежде всего для очерчивания границы, за которую надо выйти для получения принципиально нового проектируемого продукта.

Литература

Бибихин 2001 — *Бибихин В. В*. Детский лепет // В кн.: Бибихин В. В. Слово и событие. М.: УРСС, 2001.

Выготский 1983 — *Выготский Л. С*. История развития высших психических функций // Выготский Л. С. Собрание сочинений. Т. 3. М.: Просвещение, 1983.

Выготский 1982 — *Выготский Л. С*. О психологических системах // Выготский Л. С. Собрание сочинений. Т. 1. М.: Просвещение, 1982.

Громыко, Устиловская 2023 — *Громыко Ю. В., Устиловская А. А*. О генезисе коллективной субъектности в деятельности технологического кружка (к программе исследований) // Психолого-педагогические исследования. 2023. Т. 15. № 2. С. 155–174.

Громыко 2025 — *Громыко Ю. В*. Культурно-историческая психология (Л. С. Выготского, А. Р. Лурии, А. Н. Леонтьева) на основе деятельностного подхода В. В. Давыдова в программе развития социально-генетической психологии В. В. Рубцова // Культурно-историческая психология. 2025. Т. 21. № 1. С. 4–12.

Громыко, Просекин 2025 — *Громыко Ю. В., Просекин М. Ю*. Деятельностный киберфизический подход как новое содержание практико-ориентированного образования школы будущего // В кн.: А. И. Федосеев, О. Е. Кускова (ред.) Альманах киберфизики: Вып. 1. С. 44–68. М.: Ассоциация участников технологических кружков, Национальная киберфизическая платформа, 2025.

Громыко 2026 — *Громыко Ю. В*. 2026. Проектная деятельность и новая взрослость подростка. М.: Изд. дом «Тион», 2026.

Давыдов 2006 — *Давыдов В. В*. Определение мышления // Культурно-историческая психология. 2026. Т. 2. № 2. С. 3–16.

Давыдов, Аронов 1997 — *Давыдов В. В., Андронов В. П*. Психологические условия происхождения идеальных действий // Психологическая наука и образование. 1997. № 3. С. 27–41.

Кравцов, Кравцов 2022 — *Кравцов Г. Г., Кравцов О. Г*. К проблеме смыслового строения сознания // Культурно-историческая психология. 2022. Т. 18. № 3. С. 124–131.

Нечаев 2019 — *Нечаев Н. Н*. О новом подходе к языку и речевой деятельности в условиях цифровизации коммуникативных возможностей // Вопросы психологии. 2019. № 6. С. 19–34.

Пузырей 1986 — *Пузырей А. А*. Культурно-историческая теория Л. С. Выготского и современная психология: учебное пособие по курсу общей психологии. М.: Изд-во Московского университета, 1986.

Режиссеры 2023 — Режиссеры эпохи Корогодского. Евгений Шифферс. «Сотворившая чудо». Электронный ресурс: https://vk.ru/@tyuzspb-rezhissery-epohi-korogodskogo-evgenii-shiffers-sotvorivshaya?ysclid=mtx9ow35v974465143

Рубцов 2024 — *Рубцов В. В*. Социально-генетическая психология учебных взаимодействий. Избр. статьи, выступления, проекты. В 2 т. М.: ИД «Городец», 2026.

Хоружий 2007 — *Хоружий С. С*. Выготский, Флоренский и исихазм в проблеме формирования современной антропологической модели // В кн.: Антропологические матрицы XX века. Л. С. Выготский — П. А. Флоренский: несостоявшийся диалог — приглашение к диалогу. М.: Прогресс-Традиция, 2007.

Livingstone 2026 — Livingstone V. TIME Special Edition — Artificial Intelligence. 2026.

PISA 2025 — PISA. 2026. Results (Vol. I). Future-Ready Students, 8 September 2026. URL: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2025-results-volume-i_73451bc5-en.html

Pope Leo XIV 2026 — Pope Leo XIV. Encyclical Letter. Magnifica Humanitas. On Safeguarding the Human Person in the Time of Artificial Intelligence. URL: https://www.vatican.va/content/leo-xiv/en/encyclicals/documents/20260515-magnifica-humanitas.html#_ftnref6

Vermont 2026 — Vermont AI Guidance for Education Version 1.0. URL: https://static1.squarespace.com/static/64398599b0c21f1705fb8fb3/t/69866f7bf56f56652beb60e8/1770418043581/Vermont+edu-aoe-ai-guidance-for-education.pdf

References

Bibikhin 2001 — Bibikhin V. V. Children's babble. In: Bibikhin V. V. The Word and the Event. Moscow: URSS, 2001. (In Russian).

Vygotsky 1983 — Vygotsky L. S. The History of the Development of Higher Mental Functions // Vygotsky L. S. Collected Works. Vol. 3. Moscow: Prosveshchenie, 1983. (In Russian).

Vygotsky 1982 — Vygotsky L. S. On Psychological Systems // Vygotsky L. S. Collected Works. Vol. 1. Moscow: Prosveshchenie, 1982. (In Russian).

Gromyko, Ustilovskaya 2023 — Gromyko Yu. V., Ustilovskaya A. A. About Genesis of Collective Subjectivity in the Activity of Technological Club (to the Research Program). Psychological and pedagogical research. Vol. 15. No. 2. P. 155–174. (In Russian).

Gromyko 2025 — Gromyko Yu. V. Cultural-Historical Psychology (L. S. Vygotsky, A. R. Luria, A. N. Leontiev) Based on the Activity Approach of V. V. Davydov in the Program of V. V. Rubtsov's Development of Socio-Genetic Psychology // Cultural-Historical Psychology. Vol. 21. No. 1. P. 4–12. (In Russian).

Gromyko, Prosekin 2025 — Gromyko Yu. V., Prosekin M. Yu. Activity-Based Cyberphysical Approach as a New Content of Practice-Oriented Education in the School of the Future. In: A. I. Fedoseyev, O. E. Kuskova (Eds.) // Almanac of Cyberphysics: Issue 1, pp. 44–68. Moscow: Association of Technology Club Members, National Cyberphysical Platform. (In Russian).

Gromyko 2026 — Gromyko Yu. V. Project Activities and the New Adulthood of Teenagers. Moscow: Tion Publishing House. (In Russian).

Davydov 2006 — Davydov V. V. Definition of Thinking // Cultural-Historical Psychology. Vol. 2. No. 2. P. 3–16. (In Russian).

Davydov, Andronov 1997 — Davydov V. V., Andronov V. P. Psychological Conditions for the Emergence of Ideal Actions // Psychological Science and Education. No. 3. P. 27–41. (In Russian).

Kravtsov, Kravtsov 2022 — Kravtsov G. G., Kravtsov O. G. On the Problem of the Semantic Structure of Consciousness // Cultural-Historical Psychology. Vol. 18. No. 3. P. 124–131. (In Russian).

Nechaev 2019 — Nechaev N. N. On a New Approach to Language and Speech Activity in the Context of the Digitalization of Communicative Opportunities // Questions of Psychology. No. 6. P. 19–34. (In Russian).

Puzyrey 1986 — Puzyrey A. A. L. S. Vygotsky's Cultural-Historical Theory and Modern Psychology: A Textbook for the Course of General Psychology. Moscow: Moscow University Press. (In Russian).

Rubtsov 2024 — Rubtsov V. V. Socio-Genetic Psychology of Educational Interactions (Selected Articles, Speeches, Projects). In 2 Vol. Moscow: Publishing House «Gorodets». (In Russian).

Khoruzhii 2007 — Khoruzhii S. S. Vygotsky, Florensky and Hesychasm in the Problem of Forming a Modern Anthropological Model // In: Anthropological Matrices of the 20th Century. L. S. Vygotsky — P. A. Florensky: A Failed Dialogue — An Invitation to Dialogue. Moscow: 2007. (In Russian).

Livingstone 2026 — Livingstone V. TIME Special Edition — Artificial Intelligence. 2026.

PISA 2025 — PISA. 2026. Results (Vol. I). Future-Ready Students, 8 September 2026. URL: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2025-results-volume-i_73451bc5-en.html

Pope Leo XIV 2026 — Pope Leo XIV. Encyclical Letter. Magnifica Humanitas. On Safeguarding the Human Person in the Time of Artificial Intelligence. URL: https://www.vatican.va/content/leo-xiv/en/encyclicals/documents/20260515-magnifica-humanitas.html#_ftnref6

Vermont 2026 — Vermont AI Guidance for Education Version 1.0. URL: https://static1.squarespace.com/static/64398599b0c21f1705fb8fb3/t/69866f7bf56f56652beb60e8/1770418043581/Vermont+edu-aoe-ai-guidance-for-education.pdf

ОСТРОВЕРХ АНГЕЛИНА ИГОРЕВНА



Магистрант Utrecht University. г. Утрехт, Нидерланды.

E-mail: ostrovang@gmail.com

ДРЕЙЦЕР СОФЬЯ ИЛЬИНИЧНА



Кандидат педагогических наук, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

E-mail: dreytsers@gmail.com

УДК 371.3

ОСНОВАНИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В ПОДХОДАХ РО И ВОПЛОЩЕННОГО ПОЗНАНИЯ НА МАТЕРИАЛЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Исследование рассматривает теоретические основания трех подходов: «Action-based Embodied Design», Развивающее обучение и Прямое инструктирование и предлагает образовательный дизайн, предполагающий переоткрытие культурных артефактов учащимися в сочетании подходов Развивающего обучения и Action-based Embodied Design на материале переоткрытия учащимися понятия площади прямоугольника. В исследовании определены критерии для проектирования образовательного пространства исходя из каждого подхода, отмечены возможные пути для синтеза подходов в рамках конструирования эксперимента и сделаны предположения об образовательной траектории студента в рамках подходов на материале площади прямоугольника.

Ключевые слова: Action-based Embodied Design, Развивающее Обучение, математическое образование, воплощенное познание, проектное обучение, проблемно-ориентированное обучение, прямое инструктирование.

Angelina I. Ostroverkh

Utrecht University, Utrecht, Netherlands
E-mail: ostrovang@gmail.com

Sofya I. Dreytser

Moscow City University
(Moscow, Russian Federation)
E-mail: dreytsers@gmail.com

THEORETICAL FOUNDATIONS OF EDUCATIONAL DESIGN SETTINGS BASED ON DEVELOPMENTAL EDUCATION AND ACTION-BASED EMBODIED DESIGN

The study provides a theoretical basis for the following educational approaches: Action-based Embodied Design (Abrahamson), Developmental Education (Elkonin-Davydov), and direct learning. The research design is based on constructivist methodology and provides educational design settings to foster conceptual learning of the rectangular area through body movements emerges by exploring the cultural artifacts by students. In this study, criteria for learning design were developed, and some possibilities for approach synthesis for experiential learning design.

Keywords: Action-based Embodied Design, Developmental Education, mathematical education, embodied cognition, inquiry-based learning, project-based learning, direct instruction, realistic mathematics.

DOI: 10.32691/2410-0935-2026-21-62-77

© А. И. Островерх 2026
© С. И. Дрейцер 2026

Введение

Математическое образование в общеобразовательных школах часто сводится к использованию и воспроизводству формул и правил без понимания контекста их применения. Этот разрыв приводит к снижению научной грамотности и неумению применить математические навыки как в ежедневных ситуациях (например, финансовое планирование), так и глобальных процессах (риск-менеджмент, логистика). В наши дни важно обладать навыками преодоления неопределённости и решения математических задач в реальной жизни. Однако, в школах математика зачастую преподаётся без какого-либо объяснения её функциональности или связи с реальным миром. Учащиеся выполняют задания, не понимая, «почему именно так» работает формула. В то время как традиционные подходы сосредоточены на непосредственном усвоении знаний, другие подходы предполагают, что математические инструменты должны вытекать непосредственно из контекста. К таким подходам относятся, в частности, исследовательский, проблемно-ориентированный и реалистический подходы к математике. В этих подходах существуют некоторые общие проблемы, которые можно квалифицировать как пробелы в организации учебного процесса.

Подходы, основанные на исследовательском обучении (inquiry-based approaches), в большей степени сосредоточены на вовлечении учащихся в процесс открытия знаний. В исследовании Хмело-Сильвер и соавторов [Hmelo-Silver et al. 2007] было обнаружено, что проектное обучение и обучение, позволяющее проводить исследование, способствуют формированию глубокого понимания материала у учащихся. Однако Фризен и Скотт [Friesen, Scott 2013] утверждают, что в рамках исследовательского обучения поиск знаний часто представляется как неструктурированный процесс, что приводит к тому, что Баррон назвал «деятельностью ради самой деятельности» [Barron & Darling-Hammond 2008]. В этом же ключе Киршнер и др. [Kirschner et al. 2006] отмечают, что большая часть «обучения через открытие» опирается на «обучение с минимальным руководством», где учащиеся, вместо того чтобы получать готовую важную информацию, должны самостоятельно открывать или конструировать её.

Таким образом, исследовательские подходы требуют более направленной педагогической поддержки учащихся, ориентированной не только на их активное участие, но и на то, как они приобретают знания.

Проблемно-ориентированное обучение — это конструктивистский подход, где учащиеся приобретают знания путём активного изучения и решения сложных, открытых, реальных проблем в небольших группах [Tegginamani 2018]. Этот подход основан на модели обучения, разработанной Барроузом [Barrows 1992] для формирования конкретных профессиональных навыков. При таком подходе учащиеся вынуждены уделять больше внимания конкретным вопросам, но у них отсутствует общее представление о сложности проблемы или концепция её понимания. Тем не менее, чётко сформулированные образовательные цели являются неотъемлемыми элементами проблемно-ориентированного обучения. В таком формате обучения учащиеся должны сформулировать «учебную гипотезу» при поддержке преподавателя. Тем не менее, для некоторых учащихся наиболее сложной частью может оказаться преобра-

зование своих идей в гипотезу, а затем — в учебные цели. Несмотря на то, что Баррон и Дарлинг-Хаммонд [Barron & Darling-Hammond 2008] провели обзор различных исследований, об эффективности подхода «для развития гибкого решения проблем, навыков логического мышления, а также формирования точных гипотез и связных объяснений», можно сказать, что проблемно-ориентированное обучение хорошо подходит для конкретных случаев, но менее эффективно для изучения абстрактных концепций и требует конкретного руководства в процессе выдвижения гипотез учащимися.

Другим конструктивистским подходом является «реалистическая математика» (Realistic Math), которая сосредоточена на установлении связи между математическими понятиями и реальной жизнью и исходит из того, что инструменты для освоения математических понятий должны вытекать из реалистичного контекста. Одной из фундаментальных проблем реалистического математического образования является «парадокс обучения», обсуждаемый Берейтером [Bereiter 1985]: учащиеся не могут распознавать сложные математические отношения в наглядных пособиях, пока не построят их самостоятельно, что зачастую приводит к формированию разрозненных «частных» значений вместо единого понимания. Кроме того, при переходе от «ситуационной модели» к «модели рассуждений» дети часто допускают ошибку, моделируя внешние свойства объектов, а не свои собственные взаимодействия с ними, что приводит к сохранению «натуралистических» явлений, при которых математическая сущность (величина и отношения между величинами) остается неразрывно связанной с физической формой объекта.

Следующая проблема математического образования связана с процессом построения знаний. Например, Дрейфус [Dreyfus et al. 2018] считает, что ротация дискуссий в небольших группах и обсуждения со всем классом являются эффективными методами построения знаний, применяемыми без каких-либо прямых инструкций. Свеллер [Sweller 2006] утверждает, что эффективное построение знаний происходит тогда, когда представлены рабочие примеры и учащиеся могут использовать их для реконструкции знаний на основе решений аналогичных задач.

Еще одна группа теорий рассматривает процесс формирования знаний с точки зрения деятельности. С этой точки зрения, учащийся может усвоить понятия только путем отработки определенных действий, необходимых для их применения. Обучающая модель «Постепенная передача ответственности» [Responsibility Instructional Model, Salehomoum et al. 2022] описывает процесс формирования знаний через 5 этапов усвоения действий:

1. Четкое описание стратегии, а также того, когда и как её следует применять.
2. Демонстрация действия учителем и учащимся.
3. Совместное применение стратегии действия.
4. Практика под руководством учителя с использованием стратегии и постепенным переходом ответственности к учащемуся.
5. Самостоятельное применение действия учащимся.

Аналогичный метод был описан в теории «Десяти шагов» или «Комплексного обучения» Мерриенбоера и Киршнера, где учащиеся последовательно детализируют абстрактные концепции. Авторы утверждают, что в результате

такой детализации возникают «ментальные модели» [van Merriënboer & Kirschner 2007, гл. 9]. Другая конструктивистская точка зрения отражена в методе «продуктивной неудачи» [Productive Failure; Suriyaarachchi et al. 2025]. В ходе обучающего эксперимента учащиеся изучали тему с последующими попытками решения задач или без них. Эксперимент показывает, что учащиеся, которые сначала пытались решить задачу, а затем получили инструкции, сдали итоговый тест гораздо успешнее, чем те, кто сначала получил инструкции, а уже потом тренировался в решении задач.

Хотя вышеупомянутые образовательные подходы, как правило, направлены на интеграцию математики в значимые контексты или на организацию процесса построения знаний, они не обеспечивают систематической основы для создания учебных сред, в которых учащиеся не только сталкиваются с реальными проблемами, но и активно переосмысливают культурные артефакты (например, измерительные приборы) посредством собственных действий. В данном проекте исследования знание рассматривается не как процесс построения знаний как таковой, а как часть реконструкции культурных артефактов в качестве средства для осмысления знаний. Культурные артефакты — это когнитивные средства, объединяющие как ментальные способы осмысления решений, так и их материальное воплощение. В контексте рассматриваемых тем изучения площади и периметра это может быть конкретный измерительный инструмент, который формирует целостный метод мышления в процессе открытия знаний [Norman 1991].

Для решения этой задачи в данном исследовании предлагается синтез двух взаимодополняющих педагогических подходов: воплощённого (основанного на действии) проектирования (Action-based Embodied Design) и развивающего обучения (РО). Таким образом, РО фокусируется на развитии теоретического мышления детей посредством культурно-исторической деятельности, в то время как ABED предоставляет конкретные принципы для разработки заданий, основанных на действиях, которые задействуют сенсомоторную координацию. Вместе они предлагают взаимодополняющую перспективу: РО обеспечивает теоретическую основу того, как концептуальное понимание возникает в процессе деятельности, а ABED предоставляет эмпирическую методологию для отслеживания того, как жесты и использование инструментов способствуют пониманию математических концепций. Эти подходы синтезируются как теоретически, так и эмпирически с целью обогащения обучения, основанного на действиях, путем развития теоретического мышления детей.

Теоретические основания

«Воплощённое познание» — это концепция обучения, в которой подчеркивается, что знания формируются не только посредством умственных процессов, но также через телесную активность, сенсорное и пространственное взаимодействие [Varela et al. 2017; Lakoff & Núñez 2000]. Ориентированный на действие воплощенный дизайн (ABED) — это педагогический подход, который укореняет математические концепции в сенсомоторной координации учащихся путем вовлечения их в целенаправленные физические действия с объектами, что позволяет им открывать для себя математические структуры через движение [Abrahamson 2014]. Принципы обучения ABED направлены на

решение сенсомоторных задач с помощью обратной связи, а затем — на соотнесение новых сенсомоторных действий с заранее заданными математическими объектами [Abrahamson 2014; Alberto et. al. 2022], например, от сенсомоторного опыта к построению и пониманию графика синуса [Shvarts & van Helden 2023] или к манипулированию специально разработанными средами и восприятию математических закономерностей [Abrahamson 2014].

Однако в рамках ABED некоторые математические артефакты представляются в готовом виде [Abrahamson 2014; Alberto et al. 2022]. Таким образом, учащиеся, как правило, включают артефакты в свои действия, не подвергая сомнению их функциональность [Alberto et al. 2022]. Подход ABED не дает четкого объяснения тому, как люди понимают абстрактные понятия, не связанные с непосредственным действием [Goldinger et al. 2016]. Внимание исследователей в основном сосредоточено на том, как учащиеся совершают действия и какие моторные компоненты включены в этот процесс, но редко обращаются к созданию артефактов или их включению в процесс воплощенного обучения.

С точки зрения энактивизма, познание возникает из сенсомоторных паттернов и служит действию [Reid 2014]. Неясно, как новый культурный артефакт возникает в сенсомоторной деятельности учащихся. Большинство исследований в области воплощённого дизайна сосредоточено на освоении готовых артефактов, а не на создании (переосмыслении) математических артефактов. Математические концепции можно понимать как системы воплощённых действий, подобно тому, как культурные артефакты (формулы, визуальные образы, инструменты) кристаллизуются и воплощаются, что называется овеществлением [Shvarts et al. 2024]. Таким образом, действия становятся источником знаний, в том числе математических концепций [Boels et al. 2023]. При этом восприятие и действие образуют непрерывный цикл: действия порождают новые способы восприятия, которые, в свою очередь, направляют последующие действия, позволяя учащимся выявлять инвариантные структуры в окружающей среде [Reid 2014; Abrahamson & Trninic 2015]. Это также называется циклом «восприятие–действие» [perception-action loop; Shvarts & Abrahamson 2023], когда включение артефакта в циклы «восприятие–действие» становится источником формирования функциональной системы «тело–артефакт», которая обеспечивает инструментальные действия [Shvarts et. al. 2024]: где артефакты физически опосредуют восприятие и действие.

В образовательном процессе, такие артефакты, как правило, представляются в виде статичных, готовых объектов, что приводит к тому, что учащиеся используют их, не понимая их функционального происхождения. Поэтому педагоги должны «превратить артефакты обратно в действия» — создавать учебные среды, в которых учащиеся заново изобретают артефакты, вновь открывая для себя действия, приведшие к их созданию, опираясь на логико-исторический анализ развития данного понятия.

Ключевой задачей в этом процессе является преодоление разрыва между конкретными действиями и абстрактным символическим мышлением: хотя учащиеся могут успешно выполнять действия, связанные с измерением (например, повторять единицу измерения), им часто не удается связать эти действия с формальными математическими символами (например, формулами). В данном исследовании рассматривается этот разрыв между конкретными

действиями учащихся и абстрактным символическим мышлением путем изучения способов облегчения перехода от физических действий к концептуальному пониманию.

Методы

Исследование придерживается методологии проектирования, которая адаптирована для разработки и улучшения образовательного воздействия в условиях школьного урока, и была специально разработана для порождения теоретических инсайтов [Bakker 2018; Gravemeijer, Cobb 2006]. Таким образом, экспериментальная задача должна быть построена с учетом как пробелов в действиях, так и пробелов в знаниях, которые могут быть устранены, если учащиеся будут заново изобретать артефакты в рамках специальной учебной программы. Методология предполагает циклические изменения, позволяя исследователю адаптироваться к возникающим вызовам и непредусмотренным ситуациям.

Процедура исследования

Основная идея исследования состоит в том, что образовательная среда представляет собой поле специально организованных действий, призванных поддержать процесс переизобретения математических артефактов, необходимых для переоткрытия понятия площади прямоугольника. Исследование создает образовательную среду, которая будет требовать нового типа восприятия и действия от учащихся, для создания артефактов, связанных с изучением свойств площади прямоугольника.

Каждый цикл исследования предполагает сбор данных разного типа (видеозаписей, наблюдений в процессе урока), чтобы зафиксировать, как изменяется сенсомоторная координация учащихся в процессе исследования и переоткрытия математических артефактов.

Исследовательские вопросы

Из экспериментальной исследовательской методики следуют вопросы:

- ИВ1: Как может урок по переизобретению математических артефактов, которое побуждается с помощью специально организованных действий внутри смоделированного образовательного пространства, поддерживать открытие понятия площади прямоугольника?
- ИВ2: Какие существуют сенсомоторные паттерны, характеризующие момент, когда учащиеся выражают открытие понятия площади прямоугольника, в процессе взаимодействия с измерительными артефактами в подходах «Action-based Embodied Design» и развивающее обучение?
- ИВ3: Какие конкретные артефакты и инструменты (в подходах «Action-based Embodied Design» и развивающее обучение) наиболее эффективны для поддержки осознания студентами понятия площади прямоугольника?

Критерии проектирования образовательного пространства для экспериментального воздействия

Проектирование образовательного пространства в подходе «Action-based Embodied Design»

«Обучение через тело» (воплощенное обучение, embodied learning) стало перспективным подходом в математическом образовании, основанным на теориях воплощенного познания, которое подчеркивают роль телесных действий и сенсомоторного опыта в формировании мышления [Varela et al. 2017; Lakoff & Núñez 2000]. В отличие от традиционного обучения, в котором математика представляется как чисто абстрактная наука, подходы, основанные на телесном опыте, предполагают, что концептуальное понимание может развиваться посредством движения, жестов и пространственного взаимодействия [Abrahamson 2014].

Целью проектирования образовательного пространства для экспериментального воздействия является создание нового типа восприятия и действия для изобретения культурного (в данном случае — математического) артефакта. Экспериментальное воздействие проектировалось согласно следующим предварительным критериям:

1. Учебная задача должна быть построена по методике проблемного обучения и включать конкретные задачи для решения и достаточно данных и предварительно изученной информации, чтобы их решить.
2. Задачи не должны содержать готовый способ решения (математический артефакт — мерка, формула, символ и т.д.). Учащимся необходимо самостоятельно создать инструмент для решения задачи.
3. Должно быть организовано пространство специально организованных действий для побуждения целевых действий и изобретения артефакта учащимися.
4. Задача побуждает новый тип действия для овеществления символа.

Ожидается, что образовательный процесс будет происходить согласно следующей предварительной гипотетической образовательной траектории (Simon, 1995). Проектирование циклов исследования отвечает данной гипотетической образовательной траектории и проектам уроков (ИВ1), которые определяют, как объем специально организованных действий поддерживает переоткрытие понятия площади прямоугольника (ИВ2), помогают схватывать сенсомоторные паттерны, проявляющиеся в момент появления понятийного инсайта, и анализ артефактов, который позволит идентифицировать процесс превращения действия в символ.

Стадия	Учебная цель	Двигательная задача	Рефлексивня задача	Переизобретение артефакта	Математический инсайт
(1) Исследовательское действие	Исследовать свойства материала — растяжение и высвобождение его сторон	Двигать палочки вместе с тканью и наблюдать, что происходит с тканью	Что нужно сделать, чтобы ткань оставалась растянутой, и в каком положении это происходит	Расширение ткани	Как меняется пространство ткани при движении палочек

(2) Исследовательское действие	Исследовать стабильность расширения ткани в разных положениях в пространстве. Заметить, что прямоугольная форма сохраняется во время натяжения	Стараться сохранить напряжение во время перемещения в пространстве	Что нужно сделать с палочками, чтобы сохранить натяжение ткани	Свойства прямоугольника	Стабильность «количества» ткани при изменении ее натяжения
(3) Неструктурированное действие	Исследовать стабильность расширения ткани в разных формах	Двигать палочки во время поддержания натяжения ткани	Что происходит с тканью, когда она туго растянута между палочками, и когда палочки двигаются	Отдельные изменения периметра — палочек	Перемещение палочек поразному меняет растяжение ткани в разных направлениях. Появляется «ощущение» площади через натяжение
(4) Изобретение символа	Изучить, как символ выражает действие	Стараться описать свои действия в виде схемы/диаграммы	Нужно описать свои движения без слов	Символ, который охватывает все действия	Математический символ, выражающий действие с длиной и шириной
(5) Формализация	Превратить действие в символ	Стараться отразить свои действия в схеме для одноклассников	Нужно постараться создать инструкции для созданий, которые не понимают язык, только неопределенные знаки. Нужно сделать для них инструкции, как поддерживать ткань растянутой по ширине	Символ, который обобщает конкретные действия	Схема, понимание соотношения площади и периметра

Проектирование образовательного пространства в развивающем обучении

Данный подход подразумевает применение принципов культурно-исторической психологии и основывается на следующих тезисах [Vysotskaya et al. 2021]:

1. Концепция умственной деятельности как реконструкции сущности объекта и обобщения предметного действия [Давыдов 1995; Radford 2021]. Это позволяет предположить, как и каким способом конструируется умственный объект (понятие) [Давыдов 1995]. Изначально сформированное в ходе истори-

ческой эволюции предметной деятельности, умственное понятие служит рамкой для человеческого поведения и картины мира, а также индивидуального целеполагания в предметной деятельности.

2. Сущность понятий лежит в предметной деятельности. Умственные понятия возникают из действий учащихся в образовательной среде. Чтобы изучить новое понятие, вначале студенты должны освоить соответствующие действия. Только конкретные действия могут порождать понятия, которые будут развиваться и уточняться в дальнейшей деятельности. Конкретные свойства этой деятельности будут определяться качеством сформированного понятия [Гальперин 1989].

3. Действие имеет две части: ориентировку и исполнение. Ориентировочная часть обычно определяет общее качество исполнения и качество соответствующего ему понятия. После некоторой тренировки ориентировочная часть может быть проделана в уме, но сначала каждое действие нуждается в расширенной ориентировке, включающей как материальную, так и символическую формы [Гальперин 1989]. Процесс, с помощью которого расширенная ориентировочная форма действия превращается в умственную форму называется интериоризацией.

4. Реконструкция оснований. Чтобы изучить понятие, его основания и суть должны быть реконструированы учащимися в культурном контексте — образовательном пространстве — что делает понятие означенным и целенаправленным действием. Специальный метод содержательно-генетического анализа таких понятий позволяет педагогу понять, какие шаги его реконструирования нужно учесть в педагогическом проектировании [Давыдов 2008].

5. Интерпсихологическое проектирование. Ранние стадии изучения понятия должны быть спроектированы как совместная деятельность [Выготский 1986]. Поскольку, чтобы быть правильно освоенным, действие должно быть совместно-распределенным между учащимися с самого начала его освоения [Рубцов 1989].

Следуя этим принципам, педагогическое проектирование базируется на учебной деятельности в теоретической и практической плоскости:

- Эмпирическая деятельность включать прямое восприятие и анализ в течение непосредственного наблюдения, так же, как и контакт с наблюдаемыми объектами и феноменами. Они являются существенными для развития и применения эмпирического мышления.
- Теоретическая деятельность необходима для решения теоретических задач. Это включает такие действия, как анализ, рефлексия, трансформация исходной проблемной ситуации, моделирование существенных взаимосвязей, оформление обобщенного способа решения задачи, выводы.

Кроме того, проектирование образовательной среды на стыке двух подходов опирается на 7 учебных действий Развивающего обучения [Давыдов 1995]:

1. Получение учебной задачи от учителя или постановка ее самостоятельно, когда учащийся определяет пробел в своих знаниях («Я это еще не знаю / Я это еще не умею»), когда сталкивается с новым практическим вызовом.

2. Преобразование учебной ситуации, чтобы определить существенные свойства или фундаментальные принципы изучаемого объекта.

3. Моделирование выявленных свойств и взаимосвязей — представление универсальных свойств и взаимосвязей в конкретной, графической, языковой или символической форме (создание диаграммы, формулы, модели).

4. Преобразование модели — оценка модели и ее «истинной формы» для изучения свойств и отдельных проявлений.

5. Построение системы конкретных проблем — извлечение конкретных способов решения проблемы, основанных на обобщенных принципах преобразованной модели.

6. Фиксация выполнения предыдущих шагов — сравнение пошаговых действий с изначально сконструированной моделью и общим методом.

7. Оценка работоспособности общего метода — оценка качества результата, определение, была ли решена задача, выявление изменений учащимся в своих знаниях.

Критерии проектирования образовательного пространства для контрольного воздействия

Целью проектирования образовательного пространства для контрольного воздействия является создание образовательной среды с прямым инструктированием преподавателя относительного той же самой темы. Воздействие спроектировано согласно следующим предварительным критериям:

1. Обучение с помощью работающих примеров с прямым инструктированием, что делать для решения задачи

2. Задачи решаются с помощью уже сконструированных артефактов, которые учащимся нужно только правильно применить и сделать выводы

3. Должно быть организовано пространство специально организованных действий для побуждения целевых действий и усвоения артефакта учащимися.

4. Предполагается (в качестве нулевой гипотезы), что в контрольной группе, так же как в экспериментальной, будет порождаться новый тип действий для овеществления символа — иного по сравнению с воспроизведением действий с артефактом.

Стадия	Учебная цель	Двигательная задача	Рефлексивня задача	Применение артефакта	Математический инсайт
1	Идентифицировать границы двумерной формы	Положить свободно 4 палочки и на них ткань	Где граница фигуры: там, где ткань или палочки?	—	Границы можно считать по-разному
2	Понять, как влияет натяжение на изменение формы	Потянуть ткань, пока она туго не растянется между палочками	Как в зависимости от растяжения изменяется форма и периметр?	Туго натянутая ткань на прямоугольной рамке	Натяжение проясняет геометрические границы
3	Убедиться, что противоположные стороны прямоугольника равны	Измерить палочки друг с другом и убедиться, что они попарно равны	Стороны являются равными?	—	Периметр — это сумма всех сторон, а площадь — умножение длины на ширину

4	Сконструировать понятие периметра как длину всех сторон	Измерить все стороны	Изменяется ли периметр, если мы меняем форму, но сохраняем неизменной общую длину палочек?	Эскизы с обозначенными длинами сторон и значениями периметра	Периметр зависит от общей длины границы, а не только от пропорций формы
5	Изучить, как изменения периметра влияет на площадь	Перемещать палочки, чтобы изменять площадь прямоугольника, делать ее больше или меньше, изменять натяжение ткани соответственно	Площадь изменяется, когда изменяется периметр, и наоборот	—	Периметр и площадь зависят друг от друга
6	Применить инструмент для определения длины сторон и размера площади	Записать длину каждой палочки в нескольких измерениях. С помощью дополнительного измерительного элемента посчитать площадь этих измерений и тоже зафиксировать	Понять, как записи помогают сравнить разные формы	Табличка с цифрами наблюдений	—
7	Суммировать наблюдения для определения формулы площади и периметра	Пересмотреть все наблюдения	Суммировать из наблюдений, как площадь зависит от периметра	Карточка с формулой	Формализация: формула площади и периметра

Текущее исследование призвано изучить, как синтез подходов «Action-based Embodied Design» и Развивающего обучения на контрасте с прямым инструктированием сможет выявить новые образовательные возможности относительно переизобретения культурных артефактов учащимися.

Заключение

В статье были рассмотрены теоретические основания трех различных подходов к проектированию образовательного пространства и определены критерии для проектирования пространства исходя из каждого из них. Такими подходами выступили “Action-based Embodied Design”, Развивающее обучение и прямое инструктирование.

Дальнейшее продолжение тематики исследования связано с организацией экспериментального и контрольного воздействия по описанным критериям и проверка их работоспособности в реальном образовательном процессе.

Литература

Выготский 1986 — *Выготский Л. С*. Мышление и речь. Кембридж, Массачусетс: MIT Press, 1986. (Оригинал опубликован в 1934 г.).

Высоцкая и др. 2021 — *Высоцкая Е., Лобанова А., Рехтман И., Янишевская М*. Проблема пропорции: требует ли она переосмысления парадигмы измерения? // Educational Studies in Mathematics. 2021. Т. 106, № 3. С. 429–446.

Гальперин 1989 — *Гальперин П. Я*. Умственные действия как основа формирования мыслей и образов // Советская психология. 1989. Т. 27, № 3. С. 45–64.

Давыдов 1995 — *Давыдов В. В*. О понятии развивающего обучения // Педагогика. 1995. № 5. С. 29–40.

Давыдов 2008 — *Давыдов В. В*. Проблемы развивающего обучения. Нью-Йорк: Nova Science Publishers, 2008. (Оригинал опубликован в 1986 г.)

Рубцов 1989 — *Рубцов В. В*. Организация совместных действий как фактор психологического развития ребёнка // International Journal of Educational Research. 1989. Т. 13, № 6. С. 623–636.

Abrahamson 2014 — *Abrahamson D*. Building educational activities for understanding: An elaboration on the embodied-design framework and its epistemic grounds // International Journal of Child-Computer Interaction. 2014. Vol. 2. No. 1. P. 1–16.

Abrahamson, Trninic 2015 — *Abrahamson D., Trninic D*. Bringing forth mathematical concepts: Signifying sensorimotor enactment in fields of promoted action. ZDM Mathematics Education, 47(2), 295–306.

Alberto et al. 2019 — *Alberto R., Bakker A., Walker-van Aalst O., Boon P., Drijvers P*. (2019, February). Networking theories in design research: An embodied instrumentation case study in trigonometry [Paper presentation]. Eleventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME11), Utrecht, Netherlands.

Bakker 2018 — *Bakker A*. Design research in education. Design research in education: A practical guide for early career researchers. 2018. 1. 3–22.

Barron, Darling-Hammond 2008 — *Barron B., Darling-Hammond L*. Teaching for meaningful learning: A review of research on inquiry-based and cooperative learning // Powerful learning: What we know about teaching for understanding / Ed. by L. Darling-Hammond, B. Barron, P. D. Pearson, A. H. Schoenfeld, E. K., Stage, T. D. Zimmerman, G. N. Cervetti, J. L. Tilson. San Francisco: Jossey-Bass, 2008. P. 11–70.

Barrows 1992 — *Barrows H. S*. The tutorial process. Springfield, IL: Southern Illinois University School of Medicine, 1992.

Bereiter 1985 — Bereiter C. Toward a solution of the learning paradox // Review of Educational Research. 1985. Vol. 55, No. 2. P. 210–226.

Boels et al. 1985 — *Boels L., Alberto R., Shvarts A*. (2023, July). Actions behind mathematical concepts: A logical-historical analysis. In Thirteenth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME13). Alfréd Rényi Institute of Mathematics; Eötvös Loránd University of Budapest. hal-04420753.

Dreyfus et al. 2023 — *Dreyfus T., Rasmussen C., Apkarian N., Tabach M*. The complexity of knowledge construction in a classroom setting // Researching mathematics learning in the university. 2023. P. 107–124.

Friesen, Scott 2013 — *Friesen S., Scott D*. Inquiry-based learning: A review of the research literature. Edmonton: Alberta Ministry of Education, 2013. Vol. 32. P. 1–32.

Goldinger et al. 2016 — *Goldinger S. D., Papesh M. H., Barnhart A. S., Hansen W. A., Hout M. C*. The poverty of embodied cognition. Psychonomic Bulletin & Review, 23(4), 959–978.

Gravemeijer, Cobb 2006 — *Gravemeijer K., Cobb P*. Design research from a learning design perspective // Educational design research / Ed. by J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, N. Nieveen. London: Routledge, 2006. P. 17–51.

Hmelo-Silver, Duncan, Chinn 2007 — *Hmelo-Silver C. E., Duncan R. G., Chinn C. A*. Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006) // Educational Psychologist. 2007. Vol. 42, No. 2. P. 99–107.

Hussel Suriyaarachchi, Denny, Nanayakkara 2025 — *Hussel Suriyaarachchi H., Denny P., Nanayakkara S*. Investigating the use of productive failure as a design paradigm for learning: Introductory Python programming // Proceedings of the 56th ACM Technical Symposium on Computer Science Education (SIGCSE TS 2025), Pittsburgh, PA, USA, February 26 — March 1, 2025. New York: ACM, 2025.

Kirschner, Sweller, Clark 2006 — *Kirschner P. A., Sweller J., Clark R. E*. Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching // Educational Psychologist. 2006. Vol. 41. No. 2. P. 75–86.

Lakoff, Núñez 2000 — *Lakoff G., Núñez R. E*. Where mathematics comes from: How the embodied mind brings mathematics into being. New York: Basic Books, 2000.

Norman 1991 — *Norman D*. Cognitive artifacts // Designing interaction: Psychology at the human-computer interface. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

Radford, 2021 — *Radford L*. Davydov's concept of the concept and its dialectical materialist background. Educational Studies in Mathematics, *106*(3), 327–342.

Reid 2014 — *Reid D. A*. The coherence of enactivism and mathematics education research: A case study. 2014. Avant. Vol. (2), 137–172.

Simon 1995 — *Simon M. A*. Reconstructing mathematics pedagogy from a constructivist perspective // Journal for Research in Mathematics Education. 1995. Vol. 26. No. 2. P. 114–145.

Shvarts, van Helden, 2023 — *Shvarts A., van Helden G*. Embodied learning at a distance: From sensory-motor experience to constructing and understanding a sine graph. Mathematical Thinking and Learning. 2023. 25(4), 409–437.

Shvarts, Abrahamson, 2023 — *Shvarts A., Abrahamson D*. Coordination dynamics of semiotic mediation: A functional dynamic systems perspective on mathematics teaching/learning. Constructivist Foundations. 2023. 18(2). 220–234

Shvarts et al. 2024 — *Shvarts A., Bos R., Doorman M., Drijvers P*. Reifying actions into artifacts: Process–object duality from an embodied perspective on mathematics learning. Educational Studies in Mathematics, 117(2), 193–214.

Sweller 2006 — *Sweller J*. The worked example effect and human cognition // Learning and Instruction. 2006. Vol. 16. P. 165–169.

Tegginamani 2018 — *Tegginamani A. S*. Problem-based learning and its limitations // Journal of Multi-Dental Research. 2018. Vol. 4. No. 2. P. 52–59.

van Merriënboer, Kirschner 2007 — *van Merriënboer J. J. G., Kirschner P. A*. Ten steps to complex learning: A systematic approach to four-component instructional design. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2007.

Varela, Thompson, Rosch 2017 — *Varela F. J., Thompson E., Rosch E*. The embodied mind: Cognitive science and human experience. 2nd ed. Cambridge, MA: MIT Press, 2017. (Original work published 1991).

References

Abrahamson 2014 — Abrahamson D. Building educational activities for understanding: An elaboration on the embodied-design framework and its epistemic grounds // International Journal of Child-Computer Interaction. 2014. Vol. 2, No. 1. P. 1–16.

Abrahamson, Trninic 2015 — Abrahamson D., Trninic D. Bringing forth mathematical concepts: Signifying sensorimotor enactment in fields of promoted action. ZDM Mathematics Education. 2015. 47(2), 295–306.

Alberto et al. 2019 — Alberto R., Bakker A., Walker-van Aalst O., Boon P., Drijvers P. (2019, February). Networking theories in design research: An embodied instrumentation case study in trigonometry [Paper presentation]. Eleventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME11), Utrecht, Netherlands.

Bakker 2018 — Bakker A. Design research in education. Design research in education: A practical guide for early career researchers. 2018. 1, 3–22.

Barron, Darling-Hammond 2008 — Barron B., Darling-Hammond L. Teaching for meaningful learning: A review of research on inquiry-based and cooperative learning // Powerful learning: What we know about teaching for understanding / Ed. by L. Darling-Hammond, B. Barron, P. D. Pearson, A. H. Schoenfeld, E. K. Stage, T. D. Zimmerman, G. N. Cervetti, J. L. Tilson. San Francisco: Jossey-Bass, 2008. P. 11–70.

Barrows 1992 — Barrows H. S. The tutorial process. Springfield, IL: Southern Illinois University School of Medicine, 1992.

Bereiter 1985 — Bereiter C. Toward a solution of the learning paradox // Review of Educational Research. 1985. Vol. 55. No. 2. P. 210–226.

Boels et al. 1985 — Boels L., Alberto R., Shvarts A. (2023, July). Actions behind mathematical concepts: A logical-historical analysis. In Thirteenth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME13). Alfréd Rényi Institute of Mathematics; Eötvös Loránd University of Budapest. hal-04420753

Davydov 1995 — Davydov V. V. On the concept of developmental teaching // Pedagogika. 1995. No. 5. P. 29–40 (In Russian).

Davydov 2008 — Davydov V. V. Problems of developmental instruction. New York: Nova Science Publishers, 2008 (Original work published 1986).

Dreyfus et al. 2023 — Dreyfus T., Rasmussen C., Apkarian N., Tabach M. The complexity of knowledge construction in a classroom setting // Researching mathematics learning in the university. 2023. P. 107–124.

Friesen, Scott 2013 — Friesen S., Scott D. Inquiry-based learning: A review of the research literature. Edmonton: Alberta Ministry of Education, 2013. Vol. 32. P. 1–32.

Galperin 1989 — Galperin P. Mental actions as a basis for the formation of thoughts and images // Soviet Psychology. 1989. Vol. 27, No. 3. P. 45–64.

Goldinger et al. 2016 — Goldinger S. D., Papesh M. H., Barnhart A. S., Hansen W. A., Hout M. C. The poverty of embodied cognition. Psychonomic Bulletin & Review. 2016. 23(4), 959–978.

Gravemeijer Cobb 2006 — Gravemeijer K., Cobb P. Design research from a learning design perspective // Educational design research / Ed. by J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, N. Nieveen. London: Routledge, 2006. P. 17–51.

Hmelo-Silver, Duncan, Chinn 2007 — Hmelo-Silver C. E., Duncan R. G., Chinn C. A. Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006) // Educational Psychologist. 2007. Vol. 42. No. 2. P. 99–107.

Hussel Suriyaarachchi, Denny, Nanayakkara 2025 — Hussel Suriyaarachchi H., Denny P., Nanayakkara S. Investigating the use of productive failure as a design paradigm for learning: Introductory Python programming // Proceedings of the 56th ACM Technical Symposium

on Computer Science Education (SIGCSE TS 2025), Pittsburgh, PA, USA, February 26 — March 1, 2025. New York: ACM, 2025.

Kirschner, Sweller, Clark 2006 — Kirschner P. A., Sweller J., Clark R. E. Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching // Educational Psychologist. 2006. Vol. 41, No. 2. P. 75–86.

Lakoff, Núñez 2000 — Lakoff G., Núñez R. E. Where mathematics comes from: How the embodied mind brings mathematics into being. New York: Basic Books, 2000.

Norman 1991 — Norman D. Cognitive artifacts // Designing interaction: Psychology at the human-computer interface. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

Radford 2021 — Radford L. Davydov's concept of the concept and its dialectical materialist background. Educational Studies in Mathematics. 2021. 106(3). 327–342.

Reid 2014 — Reid D. A. The coherence of enactivism and mathematics education research: A case study. Avant. 2014. Vol. (2), 137–172.

Rubtsov 1989 — Rubtsov V. V. Organization of joint actions as a factor of child psychological development. International Journal of Educational Research. 1989. 13(6). 623–636.

Simon 1995 — Simon M. A. Reconstructing mathematics pedagogy from a constructivist perspective // Journal for Research in Mathematics Education. 1995. Vol. 26, No. 2. P. 114–145.

Shvarts, van Helden, 2023 — Shvarts A., van Helden G. Embodied learning at a distance: From sensory-motor experience to constructing and understanding a sine graph. Mathematical Thinking and Learning. 2023. 25(4), 409–437.

Shvarts, Abrahamson 2023 — Shvarts A., Abrahamson D. Coordination dynamics of semiotic mediation: A functional dynamic systems perspective on mathematics teaching/learning. Constructivist Foundations. 2023. 18(2), 220–234.

Shvarts et al. 2024 — Shvarts A., Bos R., Doorman M., Drijvers P. Reifying actions into artifacts: Process–object duality from an embodied perspective on mathematics learning. Educational Studies in Mathematics. 2024. 117(2). 193–214.

Sweller 2006 — Sweller J. The worked example effect and human cognition // Learning and Instruction. 2006. Vol. 16. P. 165–169.

Tegginamani 2018 — Tegginamani A. S. Problem-based learning and its limitations // Journal of Multi-Dental Research. 2018. Vol. 4. No. 2. P. 52–59.

van Merriënboer, Kirschner 2007 — van Merriënboer J. J. G., Kirschner P. A. Ten steps to complex learning: A systematic approach to four-component instructional design. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2007.

Varela, Thompson, Rosch 2017 — Varela F. J., Thompson E., Rosch E. The embodied mind: Cognitive science and human experience. 2nd ed. Cambridge, MA: MIT Press, 2017. (Original work published 1991).

Vygotsky 1986 — Vygotsky L. S. Thought and language. Cambridge, MA: MIT Press, 1986. (Original work published 1934).

Vysotskaya et al. 2021 — Vysotskaya E., Lobanova A., Rekhtman I., Yanishevskaya, M. The challenge of proportion: Does it require rethinking of the measurement paradigm? Educational Studies in Mathematics. 2021. 106(3). 429–446.

НОВОПАШИНА ЛАРИСА АЛЕКСАНДРОВНА



Руководитель научно-учебной лаборатории мониторинга профессиональных компетентностей, кафедра УЧР ИЭГУиФ СФУ, кандидат психологических наук, доцент, руководитель регионального отделения Российского психологического общества, г. Красноярск. Россия

E-mail: novo.laris@mail.ru

УДК 7.01

«ПСИХОЛОГИЯ ИСКУССТВА» Л. С. ВЫГОТСКОГО КАК АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ

Статья посвящена реконструкции развивающего потенциала психологического анализа произведений искусства, предложенного Л. С. Выготским в «Психологии искусства». В год 130-летия со дня рождения учёного его ранняя работа рассматривается не только как вклад в эстетику и психологию художественного восприятия, но и как основание антропологической практики развития мышления. Обосновывается положение о том, что анализ художественного произведения, ориентированный на отношение материала и формы, а также на выявление их внутреннего противоречия, создаёт условия для становления психологического мышления. Такое мышление понимается как способность удерживать многоплановость человеческой ситуации, различать способы её культурного оформления и строить содержательные обобщения о переживаниях, действиях и отношениях людей. На примерах анализа басни, новеллы И. А. Бунина «Лёгкое дыхание», трагедии У. Шекспира «Гамлет» в интерпретации Выготского, а также повести А. И. Куприна «Гранатовый браслет» и стихотворения О. Мандельштама показано, что художественная форма организует преобразование аффекта и тем самым выступает средством развития рефлексивной и продуктивной мыслительной деятельности. Делается вывод, что включение объективно-аналитического метода в образовательные практики может рассматриваться как способ гуманитарного развития человека.

Ключевые слова: объективно-аналитический метод Л. С. Выготского, развитие человека, развитие мышления, психологическое мышление, художественная форма, аффект, противоречие, антропология образования.

Larisa A. Novopashina

Siberian Federal University. Krasnoyarsk. Russia
E-mail: novo.laris@mail.ru

«PSYCHOLOGY OF ART» BY L. S. VYGOTSKY AS AN ANTHROPOLOGICAL PRACTICE OF DEVELOPING THINKING

The article is devoted to the reconstruction of the developing potential of psychological analysis of art proposed by L. S. Vygotsky in «Psychology of Art». In the year of the 130th anniversary of the scientist's birth, his early work is considered not only as a contribution to aesthetics and psychology of artistic perception, but also as the foundation of the anthropological practice of developing thinking. The article substantiates the position that the analysis of a work of art, focused on the relationship between material and form, as well as on identifying their internal contradictions, creates conditions for the formation of psychological thinking. Such thinking is understood as the ability to maintain the multidimensional nature of a human situation, to distinguish between ways of its cultural design and to build meaningful generalizations about people's experiences, actions and relationships. «Light Breathing», Shakespeare's tragedy «Hamlet» interpreted by Vygotsky, as well as A. I. Kuprin's novella «The Garnet Bracelet» and O. Mandelstam's poem, show that the art form organizes the transformation of affect and thus acts as a means of developing reflexive and productive mental activity, using the examples of the analysis of the fable, I. A. Bunin's novella «Light Breathing», W. Shakespeare's tragedy «Hamlet» interpreted by Vygotsky, as well as A. I. Kuprin's novella «The Garnet Bracelet» and O. Mandelstam's poem. It is shown that the art form organizes the transformation of affect and thereby acts as a means of developing reflexive and productive mental activity. It is concluded that the inclusion of an objective analytical method in educational practices can be considered as a way of human humanitarian development.

Keywords: L. S. Vygotsky's objective-analytical method, human development, development of thinking, psychological thinking, art form, affect, contradiction, anthropology of education.

DOI: 10.32691/2410-0935-2026-21-78-87

© Н. А. Новопашина 2026

Введение

В ноябре 2026 года исполняется 130 лет со дня рождения Льва Семёновича Выготского. Его наследие традиционно связывают с культурно-исторической теорией развития психики, концепцией высших психических функций, проблематикой соотношения обучения и развития, а также с исследованием речи и мышления. Однако «Психология искусства» занимает в этом наследии особое место. В данной работе уже содержится принципиальная для культурно-исторического подхода установка: психическое развитие человека невозможно рассматривать вне культурных форм, в которых организуются его переживание, действие и мысль.

Обращение к «Психологии искусства» сегодня актуально по меньшей мере в двух отношениях. Во-первых, современная образовательная ситуация требует средств развития мышления, способного работать не только с готовой информацией, но и со сложными, неоднозначными, внутренне противоречивыми ситуациями. Во-вторых, гуманитарное образование нуждается в таком понимании искусства, при котором художественное произведение не только служит иллюстрацией моральных положений или поводом для субъективного впечатления, а еще становится предметом исследовательской деятельности.

Цель статьи — показать, что метод психологического анализа искусства, разработанный Л. С. Выготским, может быть понят как антропологическая практика развития мышления. Под антропологической практикой здесь понимается специально организованное действие с культурной формой, в ходе которого преобразуются способы понимания человеком самого себя, другого и мира. Гипотеза состоит в том, что работа с отношением материала и формы художественного произведения формирует способность обнаруживать противоречие, удерживать несколько планов ситуации и осуществлять содержательное психологическое обобщение.

Искусство в логике культурного развития человека

Проблема искусства у Л. С. Выготского не сводится к вопросу о происхождении эстетического удовольствия. В первой главе «Психологии искусства» автор фиксирует кризис эстетики и психологии: с одной стороны, недостаточность объяснений, выводящих искусство из отвлечённых философских принципов; с другой, — ограниченность эмпирических описаний, не раскрывающих специфики художественной формы. Выход он связывает с коренной сменой принципов исследования, постановкой новых задач и поиском новых методов [Выготский 2018: 15].

Для Л. С. Выготского произведение искусства существует как организованная культурная форма, обладающая собственным психологическим действием. Поэтому недостаточно пересказать фабулу, установить исторический источник сюжета или описать чувства, вызванные произведением у отдельного читателя. Существенно раскрыть способ, которым художественная форма организует материал и преобразует первоначальную эмоциональную реакцию.

Эта позиция имеет прямое антропологическое значение. Человек развивается не просто благодаря накоплению индивидуальных впечатлений, а благодаря присвоению исторически выработанных способов действия со знаками, словами, образами, вещами и текстами. Художественная форма относится к

числу таких культурных средств. Она задаёт определённый способ видеть событие, переживать конфликт, соотносить частное с целым, различать явное и скрытое. Осваивая способ работы с формой, человек получает возможность перестраивать собственное мышление.

Л. С. Выготский подчёркивает: «Только в данной своей форме художественное произведение оказывает своё психологическое воздействие» [Выготский 2018: 55]. Этот тезис принципиально важен для образовательной практики. Если форма неотделима от психологического действия произведения, то развитие читательского и психологического мышления требует внимания не только к тематике текста, но и к его композиции, ритму, речевой организации, точкам напряжения, смене перспектив и способам завершения.

Материал, форма и противоречие

Центральным понятием объективно-аналитического анализа Л.С. Выготского является противоречие. Оно не является простой логической ошибкой или случайным несовпадением элементов текста. Напротив, внутреннее несоответствие материала и формы образует источник эстетического действия. Анализ искусства становится продуктивным тогда, когда исследователь не устраняет это несоответствие готовым объяснением, а прослеживает, как оно разворачивается и разрешается в структуре произведения.

Выготский пишет, что в художественном произведении «всегда заложено некоторое противоречие, некоторое внутреннее несоответствие между материалом и формой»; автор словно выбирает «трудный, сопротивляющийся материал», а формальное построение направлено не на простое обнаружение его исходных свойств, а на их преобразование [Выготский 2018: 248–249]. Тем самым искусство создаёт особую работу аффекта: исходное переживание не исчезает, но включается в новую смысловую конфигурацию.

В анализе басни Л. С. Выготский показывает, что эстетическая реакция развивается одновременно в двух планах. Они нарастают, «разгораясь и повышаясь», и в итоге объединяются в одном действии [Там же: 217]. В исследовании «Лёгкого дыхания» предметом анализа становится несоответствие между трагическим жизненным материалом и создаваемым формой впечатлением лёгкости [Там же: 248–249]. В разборе «Гамлета» различаются по меньшей мере три плана: событийный материал, сюжетная организация и психика героя. Трагическое действие возникает именно в их расхождении, а не в каждом плане, взятом изолированно [Там же: 293–296].

Для развития мышления здесь важен сам способ работы. Он требует:

1) выделить разные планы произведения;
2) не смешивать их между собой;
3) установить характер их отношения;
4) обнаружить противоречие;
5) показать, как форма организует его переживание и смысловое преобразование.

В такой последовательности осуществляется переход от непосредственного впечатления к анализу культурно организованного опыта.

Психологическое мышление как развивающийся способ действия

Психологическое мышление можно определить как способ построения понимания человека в его отношениях, действиях, переживаниях и жизненных обстоятельствах [Романов 2019]. Оно не сводится к применению готовых психологических терминов к персонажу или жизненной ситуации. Его содержанием становится реконструкция оснований поступка, структуры переживания, динамики отношений и тех культурных форм, в которых они получают выражение.

Процессуальный характер мышления проявляется в умственных действиях анализа, сравнения, идентификации, прогнозирования, конкретизации и обобщения. Однако сами по себе операции не обеспечивают понимания. Они становятся развивающими тогда, когда направлены на предмет, сохраняющий сопротивление упрощению. Художественный текст обладает этим свойством: он не допускает полного исчерпания пересказом, схемой или единственной моральной оценкой.

В этом контексте существенна мысль А. Н. Леонтьева о необходимости опоры на «показания мыслящего» [Леонтьев 2019: 328]. Речь идёт не о произвольной субъективности, а о таком движении мысли, которое делает собственные основания доступными проверке и обсуждению. Обучение анализу психологии искусства создаёт пространство для подобной работы: учащийся должен не только назвать впечатление, но и обосновать его устройством произведения; не только утверждать наличие конфликта, но и показать, между какими планами он возникает; не только характеризовать героя, но и различить точку зрения героя, автора, рассказчика и читателя.

Критерием продуктивного акта мышления становится не воспроизведение известного мнения, а продвижение к новому пункту понимания, открытие ранее не замеченной связи, возникновение «ага-переживания». Последнее имеет не только эмоциональную, но и познавательную природу: человек переживает изменение собственной смысловой позиции по отношению к предмету.

Такое понимание согласуется с исследованиями профессионального психологического мышления, где значимыми оказываются способность видеть многомерность ситуации, строить психологические обобщения и переходить от внешнего описания к анализу отношений и детерминаций [Романов 2019]. Практика анализа искусства позволяет формировать эти способности на культурно насыщенном и одновременно доступном материале.

Анализ художественного произведения как образовательная практика

Психологический анализ искусства, объективно-аналитическим методом, разработанным Л. С. Выготским, может быть реализован как особая образовательная практика. Её задача состоит не в передаче готовой интерпретации, а в организации действий, благодаря которым участник осваивает способ анализа. Это предполагает отказ от двух крайностей: от редукции произведения к биографии автора и от произвольного «обмена впечатлениями», не связанного с текстом.

В качестве такого материала может использоваться повесть А. И. Куприна «Гранатовый браслет». В письме от 21 ноября 1910 года А.И. Куприн указывал на значимость «Largo appassionato» из Второй сонаты Л. ван Бетховена для замысла повести. Музыкальное произведение вынесено в эпиграф и возвращается в финале. Однако в аналитической работе принципиально не ограничиваться констатацией музыкальной темы. Необходимо поставить вопрос о функции этой формы в организации материала.

Материал повести связан с безответной любовью Желткова, спокойной семейной жизнью Веры Николаевны Шеиной, вторжением дара в привычный порядок, социальным неравенством и трагической развязкой. При поверхностном чтении это может быть прочитано как история неразделённого чувства с печальным концом. Но форма повести удерживает несколько противоречивых линий: бытовую достоверность и предельность чувства; социальную неловкость ситуации и её духовное значение; смерть героя и внутреннее пробуждение героини; тревожную интенсивность любви и интонацию благодарности, возникающую в финале.

Музыкальная композиция не дублирует сюжет, а организует переход от частного события к более общему переживанию. Повторное обращение к сонате после смерти Желткова меняет смысл прочитанного: трагический материал преобразуется, не отменяя боли, но выводя переживание за пределы бытовой оценки. Именно это преобразование можно рассматривать как эстетическое действие формы.

В образовательной работе такой анализ может быть организован через ряд вопросов: какой материал сопротивляется авторскому оформлению; какие планы текста находятся в напряжении; как меняется позиция читателя от начала к финалу; что добавляет музыкальный эпиграф к пониманию событий; каким образом произведение преобразует первоначальную эмоцию. Ответы должны опираться на текст и последовательно различать содержание, форму и психологический эффект.

В качестве примера обратимся к стихотворению О. Мандельштама, написанному в апреле 1935 года и опубликованному в «Воронежских тетрадях».

Пусти меня, отдай меня, Воронеж:
Уронишь ты меня иль проворонишь,
Ты выронишь меня или вернешь, –
Воронеж — блажь, Воронеж — ворон, нож...

Содержательный материал стихотворения предельно сжат. Лирическое «я» обращается к Воронежу с просьбой: «Пусти меня, отдай меня». Уже первые два глагола показывают, что субъект не распоряжается собственной судьбой. Он как будто принадлежит городу и должен быть возвращён из его власти.

Глаголы «уронишь», «проворонишь», «выронишь» задают образ предмета, случайно выпавшего из рук, потерянного, оставленного без защиты. Человек переживается как тот, чья ценность и сохранность зависят от чужого решения — а, возможно, от чужой небрежности.

На уровне жизненного материала это ситуация несвободы, изгнания, зависимости от внешней инстанции. Однако, думаю, Л. С. Выготский предложил бы не останавливаться на этом психологическом или биографическом факте. Оформим ключевой вопрос: «Какую форму получает это переживание?»

Смотрим форму: заклинание и звуковая воронка.

Строфа строится не как повествование, а как речевое заклинание. Повторение личного местоимения «меня» создаёт ритм настойчивого, почти детского требования: «пусти меня», «отдай меня», «уронишь ты меня», «выронишь меня». Но это «я» не утверждает себя; напротив, в каждом повторе оно оказывается объектом чужого действия.

Особую роль играет глагольная цепь:

пусти — отдай — уронишь — проворонишь — выронишь — вернёшь.

Она движется от возможного освобождения к потере, затем к ещё более отчётливому образу выпадения из рук и лишь после этого — к условному возвращению. Синтаксическая конструкция «или... или...» не разрешает напряжение. Она не предлагает выбора субъекту, а перечисляет варианты решения, принадлежащего Другому.

Похоже, что главный формальный ход стихотворения сосредоточен в последней строке:

Воронеж — блажь, Воронеж — ворон, нож...

Собственное имя перестаёт быть стабильным названием города. Оно расчленяется на звуки и возникающие из них слова. Из «Воронежа» выделяются «ворон» и «нож»; рядом появляется «блажь». Так географическое имя превращается в ряд смысловых и звуковых метаморфоз.

Эта трансформация важнее обычной языковой игры. Слово «Воронеж» уже не обозначает точку на карте. В нём сгущаются разные силы:

«Блажь» — произвол, причуда, неразумная прихоть; то, что не подчиняется ясному основанию.

«Ворон» — знак тёмной, зловещей, наблюдающей или клюющей силы; одновременно он продолжает глагол «проворонишь», связывая утрату с образом птицы.

«Нож» — предельная конкретизация угрозы: не просто потеря, а режущее, ранящее действие.

Звуковой материал слова становится источником смыслового события. Это и есть один из наиболее существенных эффектов поэтической формы: язык не обслуживает уже готовую мысль, а сам производит мысль и аффект.

В объективно-аналитическом методе Л. С. Выготского в перспективе необходимо выявить внутреннее противоречие между материалом и формой. В данном стихотворении оно возникает между крайней беспомощностью лирического субъекта и необычайной активностью его речи.

Содержательно герой лишён возможности действовать. Он может быть «уронен», «проворонен», «выронен» или «возвращён»; все глаголы определяют его как объект. Но формально он действует чрезвычайно активно: повторяет, требует, перебирает варианты, дробит и пересоздаёт имя города, заставляет язык работать на пределе его звуковых возможностей.

Форма не отменяет факта несвободы. В этом её психологическая сила. О. Мандельштам не превращает угрозу в благополучный исход и не предлагает утешения. Но форма преобразует пассивное страдание: человек, которого могут «уронить», в акте речи становится тем, кто способен назвать удерживающую его силу, разложить её имя на составляющие и сделать саму угрозу предметом мысли.

Эмоциональное действие текста развивается ступенчато.

1. Просьба. «Пусти меня, отдай меня» звучит как обращение к власти, которая удерживает человека. Здесь ещё возможна надежда на освобождение.

2. Тревожная неопределённость. «Уронишь», «проворонишь», «выронишь» вводят не только опасность, но и случайность. Угрожает не обязательно намеренное насилие; страшна также возможность быть утраченным по небрежности, оказаться никому не нужным.

3. Сгущение. В последней строке город приобретает многозначный и зловещий облик. «Ворон» и «нож» переводят тревогу из сферы абстрактной судьбы в сферу тёмного образа и телесной боли.

4. Преобразование. Вместо простого ужаса возникает напряжённое эстетическое переживание: читатель слышит, как слово само становится сценой борьбы. Звук, рифма и смысл не дают аффекту рассеяться; они концентрируют его и превращают в понимание положения человека.

Л. С. Выготский связывал эстетическую реакцию с преобразованием аффекта формой. Здесь исходная эмоция — страх быть потерянным, выброшенным, оставленным и она не исчезает. Она проходит через речевую конструкцию и становится переживанием трагической, но не немой субъектности.

Таким образом, стихотворение О. Мандельштама строится на противоречии между «пассивностью человека в материале» и «предельной активностью его слова в форме». Лирический субъект изображён как тот, кого могут отпустить, удержать, потерять или вернуть. Но поэтическая речь не принимает этой объектной позиции окончательно: она преобразует Воронеж из названия места в напряжённый звуковой и смысловой узел — «блажь», «ворон», «нож».

С точки зрения развития мышления такой анализ, представленный на материале произведений, особенно продуктивен для семинарской работы. Он учит различать материал и форму, не сводить художественный смысл к биографии, видеть внутреннее противоречие и прослеживать, как в работе с языком аффект становится предметом понимания. Текст стихотворения, его датировка и принадлежность к «Воронежским тетрадям» подтверждаются публикациями литературных источников.

Важно, что подобная практика имеет развивающий характер не потому, что знакомит с «высокой культурой» как набором образцов, а потому, что требует от участника занять исследовательскую позицию. Человек учится выдерживать неопределённость, не торопиться с моральным приговором, строить аргумент, соотносить собственное чувство с объективной организацией текста. Эти действия необходимы для понимания другого человека и для рефлексивного отношения к собственному опыту.

Заключение

Психология искусства Л. С. Выготского позволяет рассматривать художественное произведение как культурное средство развития человека. В этом подходе искусство не сводится ни к развлечению, ни к эмоциональной разрядке, ни к иллюстрации заранее сформулированных идей. Оно выступает формой, которая организует противоречивый материал человеческого опыта и преобразует аффект в смысловое действие.

Психологический анализ искусства может быть понят как антропологическая практика развития мышления. Его развивающий потенциал связан с освоением ряда действий: различением материала и формы, выделением нескольких планов произведения, выявлением их противоречия, обоснованием интерпретации и построением содержательного обобщения. Эти действия позволяют перейти от непосредственного впечатления к рефлексивному пониманию человека, его переживаний и отношений.

Обращение к работе Л.С. Выготского «Психология искусства» особенно значимо. Оно возвращает в образовательное и научное обсуждение вопрос о том, как формируется способность понимать. В условиях ускоренного потребления информации, готовых интерпретаций и эмоциональных реакций формула Л. С. Выготского — «не плакать, не смеяться, но понимать» — обозначает не отказ от чувства, а требование провести его через культурную работу формы и мысли. Именно в этом движении открывается гуманитарный смысл развития человека.

Литература

Выготский 2018 — *Выготский Л. С.* Психология искусства. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2018.

Леонтьев 2019 — *Леонтьев А. Н.* Лекции по общей психологии. М.: Смысл, 2019.

Романов 2019 — *Романов К. М.* Вопросы формирования профессионального мышления у психологов // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. 2019. № 1. С. 89–101.

Новопашина 2023 — *Новопашина Л. А.* «Психология искусства» как средство развития психологического мышления // Проблемы психологии искусства: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 9 ноября 2023 года. М.: Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований; Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, 2023. С. 35–41.

Собкин 2020 — *Собкин В. С.* «Ах, “Бедная Лиза”, ах!» — опыт психологического анализа повести Н. М. Карамзина // Национальный психологический журнал. 2020. Т. 2. № 2 (38). С. 109–147.

Хасан 1989 — *Хасан Б. И.* Конструктивная психология. Антропотехника. Конфликт // Конструктивная психология — новое направление развития психологической науки и практики: тезисы докладов и сообщений I научно-практической конференции, 4–6 июня 1989 г. Красноярск: КГУ, 1989. С. 20–24.

Reference

Khasan 1989 — Khasan B. I. Constructive psychology. Anthropotechnics. Conflict // Constructive psychology — a new direction in the development of psychological science and practice: Abstracts of reports and reports of the First scientific and practical conference, June 4-6, 1989 Krasnoyarsk: KSU, 1989. P. 20–24.

Leontiev 2019 — Leontiev A. N. Lectures on general psychology. Moscow: Sense, 2019.

Novopashina 2023 — Novopashina L. A. «Psychology of art» as a means of developing psychological thinking // Problems of psychology of art: proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference, Moscow, November 9, 2023. Moscow: Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research; Lomonosov Moscow State University, 2023. P. 35-41.

Romanov 2019 — Romanov K. M. Questions of the formation of professional thinking among psychologists // Humanities: current problems of humanities and education. 2019. No. 1. P. 89–101.

Sobkin 2020 — Sobkin V. S. «Ah, “Poor Lisa”, ah!» — the experience of psychological analysis of the story of N. M. Karamzin // National Psychological Journal. 2020. Vol. 2. No. 2 (38). P. 109-147.

Vygotsky 2018 — Vygotsky L. S. Psychology of art. Saint Petersburg: ABC, ABC-Atticus, 2018.

ОСТРОВЕРХ ОКСАНА СЕМЕНОВНА



Кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории научно-образовательных технологий подготовки кадров высшей квалификации ФИЦ КНЦ СО РАН. Красноярск, Россия.

E-mail: oksana.ostroverkh@letovo.ru

ТИХОМИРОВА АННА ВЛАДИМИРОВНА



Руководитель отдела психологической поддержки ОАНО «Школа «Летово». Москва, Россия.

E-mail: anna.tihomirova@letovo.ru

УДК 373.1

ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА И НАСТАВНИКА ПО ПОДДЕРЖКЕ СТАНОВЛЕНИЯ СПОСОБНОСТИ УПРАВЛЯТЬ СВОИМ ОБРАЗОВАНИЕМ У ПОДРОСТКОВ

Сегодня недостаточно быть тем, «кого учат», — необходимо научиться управлять собственным образованием. Эта способность понимается не как набор навыков самоорганизации и не как черта личности, а как становление субъектности — способности порождать и удерживать форму собственного действия, — в русле культурно-исторической психологии и теории деятельности, развитой в теории учебной деятельности и исследованиях учебной самостоятельности. Субъектность не передаётся от взрослого ребёнку: она зарождается в совместном, распределённом действии и лишь затем становится собственным действием ученика. Полнота действия — от замысла до принятия решения и ответственности за него — есть форма, в которой субъектность становится; как реализация уже удержанного способа управление выступает там, где этот способ воспроизводится учеником в новом материале.

На материале образовательной модели школы «Летово» эта линия развёрнута в трёх ветвях: управление учением, управление вовлечённостью в образовательную среду и управление своим состоянием. В каждой ветви различаются два типа образовательных ситуаций, соответствующих двум тактам одного и того же способа действия. В первом типе способ ещё строится: задача, ориентировка и решение распределены между учеником и взрослым, и участие взрослого уместно, пока без него не строится ориентировка. Во втором типе уже удержанный способ воспроизводится учеником в новом материале, и взрослый подменяет действие, если продолжает решать за подростка. Описаны конкретные образовательные ситуации обоих типов для каждой ветви, компетенции педагогов и наставников, принципы диагностики и оценки образовательных результатов, а также исследовательская программа изучения модели. Модель даёт школе инструмент для целенаправленного проектирования образовательных ситуаций, подготовки педагогов и наставников и управления образовательной средой в целом.

Ключевые слова: управление своим образованием, становление субъектности, учебная деятельность, индивидуальное учебное действие, образовательная ситуация, наставничество, психологическое сопровождение, подростковый возраст.

ЮДИНА АНАСТАСИЯ ВИКТОРОВНА



Методист отдела психологической поддержки ОАНО «Школа «Летово». Москва, Россия.

E-mail: anastasia.yudina@letovo.ru

Oksana S. Ostroverkh
Krasnoyarsk Science Centre, Krasnoyarsk, Russia
E-mail: oksana.ostroverkh@letovo.ru

Anna V. Tikhomirova
Letovo School, Moscow, Russia
E-mail: anna.tihomirova@letovo.ru

Anastasia V. Udina
Letovo School, Moscow, Russia
E-mail: anastasia.yudina@letovo.ru

APPLIED ASPECTS OF PSYCHOLOGICAL AND TUTORIAL SUPPORT IN DEVELOPING ADOLESCENTS' ABILITY TO MANAGE THEIR OWN EDUCATION

Today, it is no longer enough to be the one who is taught — one has yet to learn to manage one's own education. This ability is understood neither as a set of self-organization skills nor as a personality trait, but as the becoming of subjectivity — understood, in the cultural-historical tradition, as the capacity to originate and hold the form of one's own action, and not merely as individual agency — within the framework of cultural-historical psychology and activity theory, as developed in the theory of learning activity and in research on learner autonomy. Subjectivity is not transmitted from the adult to the child: it emerges in joint, distributed action and only then becomes the student's own action. The completeness of an action — from its design to the decision and the responsibility for it — is the form in which subjectivity becomes; as the realization of an already held mode of action, management appears only where that mode is reproduced by the student in new material.

On the material of the Leto vo School educational model, this line is unfolded in three branches: managing learning, managing engagement in the educational environment, and managing one's own state. On each branch, two types of educational situations are distinguished, corresponding to two moments of a single mode of action. In the first type, the mode is still being built: the task, orientation, and decision are distributed between the student and the adult, and the adult's participation is warranted while orientation cannot be built without them. In the second type, the already held mode is reproduced by the student in new material, and the adult substitutes for the action if they continue to decide for the adolescent. The paper describes specific educational situations of both types for each branch, the competencies required of teachers and tutors, the principles of diagnosing and assessing educational outcomes, and a research program for studying the model. The model offers schools a tool for purposefully designing educational situations, preparing teachers and tutors, and managing the educational environment as a whole.

Keywords: managing one's own education, the becoming of subjectivity, learning activity, individual learning action, educational situation, tutoring, psychological support, adolescence.

DOI: 10.32691/2410-0935-2026-21-88-99

© О. С. Островерх 2026
© А. В. Тихомирова 2026
© А. В. Юдина 2026

Введение

Постановка проблемы: образование в условиях «текучей современности»

Сегодня классическая образовательная модель, где ученик выступает пассивным объектом воздействия — «учитель сказал, ученик сделал», перестала отвечать требованиям времени. Образовательные институции, карьерные лестницы и даже сами знания утратили былую устойчивость. Фундаментальной целью современного образования становится не передача информации, а обеспечение развития и самореализации личности в условиях неопределённости. Сегодня недостаточно быть тем, «кого учат». Необходимо быть тем, «кто умеет учиться сам». Невозможно предусмотреть, когда и какие знания понадобятся. Но можно научиться добывать нужное знание тогда и так, как это будет нужно, в зависимости от задач, обстоятельств, возможностей и условий. Что значит «учиться самому»? Это не просто про самодисциплину. Это про сложную, многослойную и пока недостаточно исследованную способность — управлять собственным образованием.

Образовательная модель Школы «Летово» предполагает, что именно эта способность является ключевым, центральным конструктом, вокруг которого выстраивается весь образовательный процесс. В настоящей статье с психолого-педагогических позиций рассматривается, что это за конструкт, как можно его исследовать, описывать и, что очень важно для педагогической практики, операционализировать. Особый акцент сделан на прикладных возможностях модели: как она может использоваться для проектирования конкретных практик сопровождения, подготовки педагогов и наставников, диагностики и оценки образовательных результатов.

Теоретические основания: субъектность как ядро развития

Способность управлять своим образованием мы рассматриваем не как набор навыков самоорганизации и не как черту личности. В культурно-исторической психологии и теории деятельности она есть производная от способности быть субъектом собственной деятельности: порождать и удерживать её форму, а не исполнять уже заданную.

Опираясь на культурно-историческую психологию Л. С. Выготского и теорию деятельности А. Н. Леонтьева, мы рассматриваем способность управлять своим образованием не как набор навыков самоорганизации и не как черту личности, а как производную от способности быть субъектом собственной деятельности: порождать и удерживать форму деятельности, а не исполнять уже заданную.

Положение о субъекте деятельности разработано в ранних работах С. Л. Рубинштейна и А. Н. Леонтьева. Деятельность не отделена от субъекта: её содержание и строение принадлежат ему, а отделение деятельности от субъекта возможно лишь в абстракции. Активность человека здесь не «включённость» и не навык, а то, что он сам является источником действия [Рубинштейн 1946; Леонтьев 1975].

В психологии развития идея ребёнка как субъекта учебной деятельности формулируется в теории учебной деятельности Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдо-

ва на рубеже 1950–1960-х годов. Учебная деятельность определяется как деятельность, цель и результат которой состоят в изменении самого действующего субъекта, а не предметов, с которыми он действует [Эльконин, Давыдов 1962]. В 1990-е годы эта идея получает возрастную формулировку «младший школьник как субъект учебной деятельности» [Давыдов, Слободчиков, Цукерман 1992] и далее переходит в представление о ребёнке как субъекте саморазвития через идею учебной самостоятельности [Цукерман, 1996]. Единица этой субъектности на младшей ступени — индивидуальное учебное действие как действие инициативное, самостоятельное и ответственное [Островерх, Свиридова, Эльконин 1998]. Инициатива младшего школьника — это не активность вообще, а переоформление задачи взрослого в свою. Самостоятельность понимается авторами как построение собственной ориентировки, а не независимость от взрослого и исполнение без него. Именно в младшем школьном возрасте возникает ответственность ребенка как принятие решения о готовности перейти от подготовки к реализации. Это ещё не авторское действие подростка, т.к. замысел не порождается, а задача приходит от взрослого и становится своей.

Субъектная позиция ребёнка является важнейшим условием включения механизма, при котором один шаг в обучении может давать сто шагов в развитии. Сама формула «один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии» принадлежит логике Л. С. Выготского о соотношении обучения и развития. В работах В. К. Зарецкого и коллег субъектная позиция рассматривается как условие включения этого отношения [Зарецкий 2014; Зарецкий, Николаевская 2019]. Исследование субъектной позиции учащихся разных возрастных групп показало, что активность и осознанность являются необходимыми и достаточными условиями, чтобы квалифицировать позицию ученика как субъектную. Быть субъектом учебной деятельности означает быть субъектом её осуществления и рефлексии (Ю. В. Зарецкий 2014).

В центр проблематики развития субъектность выходит у Б. Д. Эльконина: «Образование может быть рассмотрено и рассматривается как прогресс субъектности. На каждом его новом этапе преодолеваются необходимые (сущностные) ограничения субъектности, характерные для предыдущего» [Эльконин 2010: 119–121]. Субъектность здесь — не качество личности и не то, что тренируется. Это способ жизни, в котором человек строит формы собственного поведения. Инициатива, самостоятельность и ответственность — характеристики этого способа, а не отдельные умения. Их нельзя передать и нельзя отработать как навык: они появляются там, где прежняя форма действия упирается в своё ограничение и строится новая.

Наиболее системно становление субъектности в образовании представлено у В. И. Слободчикова и Е. И. Исаева [Слободчиков, Исаев 2013]. Образование понимается не как трансляция знаний, а как пространство взращивания собственно человеческого в человеке. Авторы вводят ключевое понятие — со-бытие как совместное бытие ребёнка и взрослого, в котором зарождаются высшие способности. Субъектность не передаётся от более компетентного к менее компетентному. Она зарождается в совместном действии и лишь затем может стать внутренним достоянием личности. Авторы строят возрастно-нормативные образовательные программы для каждой ступени обучения,

а самостоятельную работу ученика рассматривается не как изолированное упражнение, а как условие становления субъектности, требующее рефлексии и авторства.

Именно этот системный подход, связывающий философскую антропологию, психологию развития и педагогическую практику, задаёт концептуальную рамку для нашего понимания управления образованием.

Управление своим образованием и есть та деятельность, в которой субъектность становится, а не «проявляется» как уже имеющееся свойство личности. Задача школы — не обучить навыку управления, а задать социальную ситуацию сотрудничества ученика и взрослого, в которой эта деятельность может быть выстроена.

Почему именно управление? Различение субъектности и деятельности

Субъектность — способ построения собственного действия. Управление — сама деятельность, в которой этот способ становится. Когда человек управляет своим образованием, он не присваивает «функции институтов». Он присваивает общественный способ действия, который раньше был распределён между ним и взрослым: постановку задачи, построение ориентировки, удержание замысла, принятие решения и ответственность за последствия своих решений. Присвоение в теории деятельности есть превращение совместно осуществляемого действия в действие самого субъекта [Леонтьев 1975].

С точки зрения Л. С. Выготского, становление высшей формы поведения происходит в сотрудничестве, в зоне ближайшего развития: «Всякая высшая психическая функция в культурном развитии ребёнка появляется на сцене дважды, сперва между людьми как интерпсихическая категория, затем внутри ребёнка как интрапсихическая [Выготский 1983]. Между людьми сначала существует не навык, а совместное действие: задача, ориентировка и решение ещё распределены. Внутри они становятся собственным действием не потому, что навык «перешёл», а потому, что способ, прежде делившийся между участниками, перестроен самим субъектом и становится его собственным действием.

Сотрудничество — не механизм передачи субъектности от компетентного к некомпетентному. Это форма, в которой действие ещё не собрано в одном человеке: задача, ориентировка, принятие решений распределены между учеником и взрослым. Управление не сводится ни к прекращению сотрудничества, ни к реализации заранее сложившейся субъектности. Полнота действия от замысла до принятия решения и ответственности за него есть та форма, в которой субъектность становится. Как реализация уже удержанного способа она выступает лишь там, где этот способ воспроизводится учеником в новом материале. В обоих случаях способ действия сохраняет происхождение в совместно распределённой деятельности. Взрослый уместен, пока без его участия подросток не строит ориентировку и не начинает пробу. Когда подросток уже удерживает способ, а взрослый продолжает решать за него, совместность подменяет то действие, которое должно было стать собственным.

Так в ситуациях сотрудничества педагога, наставника и ученика может быть построена деятельность управления своим образованием. Её становление и есть прогресс субъектности: снятие ограничения прежней формы, а не

прирост навыка. Обратный ход тоже верен только в этом смысле. Продвижение в управлении возможно, если школа создает образовательные ситуации, в которых следующее ограничение может стать предметом совместного, а затем собственного действия.

Модель: три ветви управления образованием

Школе, как образовательному пространству, прежде всего интересно, какие именно образовательные ситуации мы задаём и как выстраиваем в них взаимодействие, чтобы сотрудничество вело к постепенному выстраиванию деятельности по управлению своим образованием и к становлению субъектности. Для этого мы моделируем образовательный процесс и его сопровождение, выделяя три плоскости, в которых разворачиваются социальные ситуации развития нужного типа:

- ситуации, задающие деятельность по управлению непосредственно образованием или учением;
- ситуации, задающие деятельность по управлению вовлечённостью в образовательную среду, в образовательные отношения;
- ситуации, задающие деятельность по управлению своим состоянием, своим благополучием.

В каждой из этих ветвей образовательные ситуации различаются относительно двух тактов одного и того же способа действия. В первом типе образовательных ситуаций способ ещё строится: задача, ориентировка и решение распределены между учеником и взрослым, и полнота действия от замысла до принятия решения есть процесс, в котором происходит становление субъектности. Во втором типе образовательных ситуаций уже удержанный в первом типе ситуаций, в совместном действии способ воспроизводится самостоятельно учеником в новом материале. Зрелая способность управлять проявляется в самостоятельном воспроизведении способа во втором типе ситуаций. Смысл сопровождения — выстраивание двух типов образовательных ситуаций относительно двухтактности становления способа действия.

Ветвь 1. Управление учением: от «трансляции» к «проектированию»

В первом типе образовательных ситуаций ученик находится в режиме потребления образовательного содержания. Педагог или школа ставит задачи, ученик выполняет их, не включая ещё способность быть автором своего образовательного процесса: активным, осознающим, ответственным. Замысел не его, ориентировка распределена, последствие относится к внешней оценке. Социальная ситуация становится ситуацией развития в том случае, когда взрослый не достраивает ориентировку за ученика, а удерживает различие между принятием чужой задачи и её переоформлением в свою. Движение от трансляции начинается не с выбора курса, а с этого переоформления.

Во втором типе образовательных ситуаций ученик переходит к управлению своим учением. Он сам направляет процесс: не просто выбирает курсы, а проектирует собственную траекторию и выстраивает мосты — образовательные ресурсы, курсы, наставников, книги, сообщества, — чтобы перейти к следующему шагу. Ситуация развития сдвигается от жёсткой школы к гибкой

автономии ровно в той мере, в какой автономия есть удержание учеником собственной ориентировки.

Ветвь 2. Управление вовлечённостью в среду: от «адаптации» к «экологии»

В первом типе образовательных ситуаций внутри этой ветви человек оказывается заложником окружения. Он впитывает шум, атмосферу, какой бы она ни была, и спонтанные связи. Среда формирует его стихийно, и сам он не отличает собственное действие от группы и случайного отношения. Ориентировка в том, с кем и обо что может быть испытан замысел, ещё распределена. Для того, чтобы ситуация стала образовательной наставник должен не менять среду за подростка, а удерживать для него различие между отношением, в котором подросток опробует свой замысел, и отношением, когда замысел заменен чужим.

Во втором типе образовательных ситуаций человек проектирует изменения среды и начинает сознательно формировать своё окружение. Он не просто ищет полезных людей, а строит вокруг себя референтную группу, которая задаёт высокую планку мышления, и превращает информационный хаос в упорядоченный ландшафт для роста. Экологичный нетворкинг в этой логике — не отдельное искусство связи, а воспроизведение способа в новом круге: подросток сам решает, какие отношения позволяют ему разворачивать свой замысел и пробу, он обращается к другому как к участнику действия, а не как к руководителю следующего шага, и принимает последствия своего выбора. Взрослый уместен, пока без него подросток не видит это различие, и подменяет действие, если продолжает «собирать» окружение за подростка.

Ветвь 3. Управление своим состоянием: от «реактивности» к «ресурсности»

В первом типе такой образовательной ситуации человек — заложник своего состояния, психологического и физиологического. Он не различает сигнал и приказ: усталость, стыд, подъём, пустота уже решают за него, тело и эмоция не становятся знаком, действие обрывается или продавливается без решения. Ориентировка отдана состоянию. Для подростка это не фон учения: тело, аффект и взгляд сверстников входят в само действие. Психолог удерживает здесь возможность рассмотреть сигнал, не подчинившись ему и не отменив его. Наставник не лечит, но и не закрывает состояние ни оценкой усилия, ни освобождением от задачи.

Во втором типе образовательной ситуации человек демонстрирует умение управлять собой. Он не только понимает, что чувствует, но и выстраивает действие в соответствии с этим пониманием: заботится о состоянии, не путая заботу с уходом от требуемого шага. Благополучие здесь — не только хорошее самочувствие, но и контакт с самим собой, со своими смыслами, ценностями, ресурсами и интересами, и умение соотнести с ними следующий шаг. Устойчивость в неопределённости и готовность выйти из привычного ради замысла — не черты ресурсности, а воспроизведение способа в новой ситуации: сигнал замечается подростком, и он принимает решение действовать или взять паузу и восстановиться, удерживая последствие своего решения. Во втором типе образовательных ситуаций взрослый становится неуместным, если продолжает

решать за подростка, хотя тот уже способен действовать с заботой о себе, осознает свои ресурсы и принимает решение сам.

Так три ветви становятся тремя плоскостями сопровождения. Смысл процесса сопровождения — выстраивание социальных ситуаций развития двух типов, или «образовательных ситуаций» от трансляции к конструированию, от адаптации к экологии, от реактивности к ресурсности для обеспечения движения двухтактности освоения субъектности: от совместного построение способа и его воспроизведение учеником в новом материале, в новой ситуации.

Прикладное значение модели: что школа может делать уже сейчас

Предложенная модель имеет не только теоретическое, но и прикладное значение. Три ветви задают плоскости образовательных ситуаций двух типов. В первом типе образовательных ситуаций взрослый участвует в построении способа: не достраивает ориентировку за ученика и не снимает конфликт. Во втором типе образовательных ситуаций отступает, когда способ уже воспроизводится учеником в новом материале или в новой ситуации.

Рассмотрим основные направления её практического использования.

Проектирование образовательных ситуаций

Модель позволяет школе целенаправленно проектировать образовательные ситуации, а не полагаться на стихийность. Для каждой из трёх ветвей могут быть заданы ситуации обоих типов.

Для ветви «управление учением» первый тип образовательных ситуаций — это ситуации выбора и переоформления чужой задачи в свою, совместной постановки учебных целей, планирования ресурсов, принятия решения и рефлексии результатов. Во втором типе — ситуации проектирования шага собственной траектории, выбора средства и удержания последствия уже без достройки со стороны взрослого: постановка учебной цели, планирование ресурса, самооценка и рефлексия результата здесь уместны как воспроизведение способа, а не как тренинг самоорганизации.

Для ветви «управление вовлечённостью» первый тип образовательных ситуаций — это ситуации, где подросток ещё не отличает собственное действие от влияния группы, а наставник удерживает различие между отношением, в котором замысел пробуется, и отношением, которое его подменяет. Второй тип образовательных ситуаций — это ситуации сознательного выбора сообщества, участия в проектной и исследовательской команде, обращения к другому как к участнику действия, а не как к руководителю следующего шага. Референтная группа и нетворкинг остаются материалом ветви, а не отдельным искусством построения связей.

Для ветви «управление состоянием» в первом типе образовательных ситуаций подросток учится различать собственные состояния и их влияние на действия, учится распознавать сигналы усталости и выгорания, обращаться за поддержкой, и психолог помогает рассмотреть сигнал, не подчинившись ему и не отменив его. Второй тип образовательных ситуаций — это ситуации, где подросток сам замечает сигнал, принимает решение о входе в действие и не путает заботу о себе с уходом от требуемого шага. Восстановление ресурса, об-

ращение за поддержкой и практика осознанности уместны как знак состояния, а не как программа благополучия рядом с учёбой.

Такие образовательные ситуации двух типов могут быть встроены в учебный план, в систему наставничества, во внеурочную деятельность, в работу психологической службы.

Подготовка педагогов и наставников

Мы полагаем, что модель может задавать ориентиры для подготовки педагогов и наставников. Взрослому недостаточно транслировать знание и недостаточно «постепенно передавать ответственность». Ему нужно различать, на какой ветви и в образовательной ситуации какого типа он находится. Это требует специальных компетенций:

- умение видеть, строится ли способ или уже воспроизводится;
- умение строить совместное действие, в котором задача, ориентировка и решение ещё распределены, и вступать в диалог с подростком, не закрывая для него возможности построения авторского действия;
- способность поддерживать рефлексию: оценку границы знания и способа, рефлексию замысла, рефлексию смысла, — не требуя от подростка смысловой рефлексии там, где ещё строится переоформление задачи;
- готовность отступить, когда ученик уже удерживает ориентировку и последствие выбора, и не отступать раньше, оставляя его в исполнительском действии одного.

Эти компетенции могут стать основой программ повышения квалификации, супервизии и методической работы внутри школы.

Диагностика и оценка образовательных результатов

На наш взгляд, модель позволяет выстроить наблюдение, которое отслеживает не только предметные результаты, но и динамику становления субъектности. Возможные направления такого наблюдения:

- на какой ветви сейчас находится действие, и кто удерживает следующий шаг — ученик или взрослый;
- в каком типе образовательной ситуации находится ученик;
- переходит ли ученик из реактивного состояния в ресурсное, в отношениях — из стихийной принадлежности в выбор пробы, в учении — из исполнения чужой задачи в постановку задачи и выстраивание собственной ориентировки;
- как педагоги и наставники различают образовательные ситуации и не закрывают ли они действие подростка собственной ориентировкой.

Такая диагностика может использоваться как для индивидуального сопровождения, так и для оценки эффективности образовательной модели.

Исследовательская программа

Модель необходимо дорабатывать и исследовать вопрос о том, насколько различение образовательных ситуаций двух типов помогает в выстраивания практик сопровождения. В текущем учебном году стартовало исследование, в ходе которого планируется:

- выявить образовательные ситуации, в которых ученик строит способ управления своим образованием и воспроизводит его в новом материале;
- изучить, как наставники, педагоги и психологи различают ветвь и образовательные ситуации двух типов, где они удерживают ориентировку вместе с учеником и где подменяют его действие;
- изучить представления, типы деятельности и готовности наставников и педагогов поддерживать субъектность ученика как становление его способности управлять своим образованием;
- разработать методические рекомендации для педагогов и наставников: какая образовательная ситуация уместна, пока способ строится, и какая — когда он уже удержан.

Управление школой и образовательная политика

На уровне управления школой модель может использоваться не для распределения ресурсов между тремя независимыми программами, а для удержания одной линии на трёх плоскостях:

- согласования целей образовательной программы с тем, что ключевой результат — не навык самоорганизации, а становление способа управлять своим образованием;
- проектирования среды, в которой на ветвях учения, вовлечённости и состояния возможны образовательные ситуации двух типов, а не только декларация автономии;
- оценки качества образования по тому, строятся ли такие ситуации и не подменяет ли школа действие ученика собственной ориентировкой;
- формирования культуры сотрудничества и авторства в школьном сообществе, в которой «отступление» взрослого есть признак удержанного способа ребенком, а не снятие сопровождения.

Выводы

Становление способности управлять своим образованием — не только путь от позиции «меня учат» к позиции «я уже умею», но и путь от совместного со взрослым действия к действию, в котором ученик сам удерживает задачу, ориентировку и последствия своего выбора. Полнота действия от замысла до ответственной релизации есть форма, в которой субъектность становится. Как реализация уже удержанного способа управление выступает там, где этот способ воспроизводится в новой ситуации.

Предложенная модель сопровождения становления способности управлять своим образованием позволяет выстроить процесс сопровождения образовательного процесса в школе нового типа — сопровождения, опирающегося на три ключевых процесса: управление учением, управление вовлечённостью и управление своим состоянием — и два типа образовательных ситуаций внутри каждой. Движение от трансляции к конструированию, от адаптации к экологии, от реактивности к ресурсности есть совместное построение способа и его воспроизведение учеником, а не сумма векторов и не равновесие когнитивного развития, социального конструирования и психического здоровья.

Мы полагаем, что прикладное значение модели в том, что она может дать школе инструмент для целенаправленного проектирования образовательных ситуаций двух типов, подготовки педагогов и наставников к различению ветви и своего действия в ситуации, для наблюдения, кто удерживает следующий шаг, диагностики и оценки результатов, а также для управления образовательной средой в целом. Модель требует дальнейшей разработки и исследований, оценки ее применимости для выстраивания конкретных практик сопровождения образовательного процесса. С этой целью в текущем учебном году организовано исследование, в ходе которого планируется выявить эффективные практики, поддерживающие деятельность учеников по управлению образованием, изучить представления, типы деятельности и готовности наставников и педагогов поддерживать субъектность ученика и становление его способности управлять образованием.

Благодарности

Авторы статьи выражают искреннюю признательность коллективу школы, ее выпускникам и ученикам за помощь и содействию на всех этапах работы и за активное участие.

Литература

Выготский 1960 — *Выготский Л. С*. Развитие высших психических функций. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.

Выготский 1983 — *Выготский Л. С*. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983.

Давыдов и др. 1992 — *Давыдов В. В., Слободчиков В. И., Цукерман Г. А*. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1992. № 3-4. С. 14–19.

Зарецкий 2014 — *Зарецкий Ю. В*. Субъектная позиция школьников по отношению к учебной деятельности в разных возрастных периодах: Дис. ... канд. психол. наук. М.: МГППУ, 2014.

Зарецкий, Никольская 2019 — *Зарецкий В. К., Николаевская И. А*. Многовекторная модель зоны ближайшего развития как способ анализа динамики развития ребенка в учебной деятельности // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Т. 27. № 2. С. 95–113.

Исаев, Слободчиков 2013 — *Исаев Е. И., Слободчиков В. И*. Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013.

Леонтьев 1975 — *Леонтьев А. Н*. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.

Островерх и др. 1998 — *Островерх О. С., Свиридова О. И., Эльконин Б. Д*. Пространство учебной деятельности младшего школьника: цели и результаты // Педагогика развития: проблема образовательных результатов (эффектов): материалы 5-й научно-практической конференции. Ч. 1. Красноярск. 1998. С. 15–27.

Рубинштейн 1946 — *Рубинштейн С. Л*. Основы общей психологии. Изд. 2-е. М.: Гос. уч.-пед. изд-во Мин. Прос. РСФСР, 1946.

Цукерман 1996 — *Цукерман Г. А*. От умения сотрудничать к умению учить себя // Психологическая наука и образование. 1996. № 2. С. 27–42.

Эльконин 2010 — *Эльконин Б. Д.* Главная задача развивающего обучения // Опосредствование. Действие. Развитие. Ижевск: ERGO, 2010. С. 119–121.

Эльконин, Давыдов 1962 — *Эльконин Д. Б., Давыдов В. В.* Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962.

References

Davydov et al. 1992 — Davydov V. V., Slobodchikov V. I., Tsukerman G. A. The primary school student as a subject of learning activity // Issues in Psychology. 1992. No. 3–4. P. 14–19.

Elkonin 2010 — Elkonin B. D. The Main Task of Developmental Education // Mediation. Action. Development. Izhevsk: ERGO, 2010. P. 119–121.

Elkonin, Davydov 1962 — Elkonin D. B., Davydov V. V. Issues in the Psychology of Learning Activity among Primary School Children. Moscow: Publishing House of the APS, 1962.

Isaev, Slobodchikov 2013 — Isaev E. I., Slobodchikov V. I. Psychology of Human Education: The Emergence of Subjectivity in Educational Processes. Moscow: PSTGU Publishing House, 2013.

Leontiev 1975 — Leontiev A. N. Activity, Consciousness, and Personality. Moscow: Politizdat, 1975.

Ostroverkh et al. 1998 — Ostroverkh O. S., Sviridova O. I., Elkonin B. D. The space of primary school student learning activity: goals and results // In: Pedagogy of Development: The Problem of Educational Results (Effects): Proceedings of the 5th Scientific-Practical Conference. Part 1. Krasnoyarsk. 1998. P. 15–27.

Rubinstein 1946 — Rubinstein S. L. Fundamentals of General Psychology. 2nd ed. Moscow: State Ed. and Ped. Publ. House of the Min. of Ed. of the RSFSR, 1946.

Tsukerman 1996 — Tsukerman G. A. From the ability to cooperate to the ability to teach oneself // Psychological Science and Education. 1996. No. 2. P. 27–42.

Vygoysky 1960 — Vygotsky L. S. The Development of Higher Psychological Functions. Moscow: APN RSFSR Publishing House, 1960.

Vygotsky 1983 — Vygotsky L. S. Collected Works: in 6 vols. Vol. 3. Problems of the Development of the Psyche / ed. by A.M. Matyushkin. Moscow: Pedagogika, 1983.

Zaretsky, Nikolaevskaya 2019 — Zaretsky V. K., Nikolaevskaya I. A. A multi-vector model of the zone of proximal development as a method for analyzing the dynamics of child development in learning activity // Counseling Psychology and Psychotherapy. 2019. Vol. 27. No. 2. P. 95–113.

Zaretsky 2014 — Zaretsky Yu. V. The agentic stance of schoolchildren regarding learning activity across different age periods. Dissertation for the degree of Candidate of Psychological Sciences. Moscow: MSUPE, 2014.

ПАХАЛЬЯН ВИКТОР ЭДУАРДОВИЧ



Ведущий специалист Московской службы психологической помощи населению, профессор по кафедре практической психологии, кандидат психологических наук. Москва, Россия.

E-mail: vicp2007@yandex.ru

УДК 159.9-057.86

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЯ ПОДГОТОВКИ И ОЦЕНКИ КВАЛИФИКАЦИИ ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ

Вопрос методологических оснований специфической профессиональной деятельности, направленной на оказание психологической помощи людям, по-прежнему актуален и является базовым для решения проблем подготовки и оценки квалификации практических психологов. Цель статьи — показать роль и место культурно-исторического подхода (КИП), как методологии процесса подготовки и оценки квалификации практических психологов. Приступая к анализу проблемы, исходной являлось предположение о том, что ключевые понятия КИП могут стать основой методологии подготовки и оценки квалификации практических психологов. Основным методом стал теоретический анализ положений КИП, материалов публикаций, посвященных темам, позволяющий рассматривать их как ресурс создания стратегии и тактики организации процесса подготовки и оценки квалификации практических психологов.

Ключевые слова: методологические основания психологической помощи, практическая психология, психологическая помощь, подготовка практических психологов, оценка квалификации практических психологов.

Victor E. Pakhalyan

Moscow Psychological Assistance Service for the Population. Moscow. Russia
E-mail: vicp2007@yandex.ru

THE CULTURAL-HISTORICAL APPROACH AS A METHODOLOGY FOR TRAINING AND ASSESSING THE QUALIFICATIONS OF PRACTICAL PSYCHOLOGISTS

The issue of the methodological foundations of specific professional activities aimed at providing psychological assistance to people remains relevant and is fundamental for solving the problems of training and assessing the qualifications of practical psychologists. The aim of the article is to demonstrate the role and place of the cultural-historical approach (CHA) as a methodology for the process of training and assessing the qualifications of practical psychologists. When starting to analyse the problem, the initial assumption was that the key concepts of the CHA could become the basis for the methodology of training and assessing the qualifications of practical psychologists. The main method was a theoretical analysis of the provisions of the CHA and materials from publications devoted to the topics, which allows them to be considered as a resource for developing strategies and tactics for organizing the process of training and assessing the qualifications of practical psychologists.

Keywords: methodological foundations of psychological assistance, practical psychology, psychological assistance, training of practical psychologists, assessment.

DOI: 10.32691/2410-0935-2026-21-100-109

© В. Э. Пахальян 2026

Материалы публикаций в профессиональной периодике, монографиях и сборниках статей по педагогике, психологии, социологии высшей школы дают картину пестрой «методологической разноголосицы» в обсуждении вопросов подготовки специалистов «помогающих профессий». Их анализ показывает недостаточность проработанности проблем научного обоснования в целом методологии построения современного высшего гуманитарного образования, определения его целей, обоснования методов и организационных, технологических оснований деятельности институтов повышения квалификации и переподготовки специалистов в этой сфере. Существующая проблема хорошо отражена в вопросе, который поставил А. А. Мелик-Пашаев в одном из недавних выступлений по теме «Гуманитарное знание: трудности, критерии, перспективы»». Касаясь темы предмета психологии, он пишет: «...сам предмет психологии и точных наук, естественных наук глубоко различен. Может ли быть метод одинаковым? Могут ли быть критерии те же самые, если предмет принципиально различается?» [Мелик-Пашаев 2026].

Очевидно, что острый дефицит научных обоснований стратегии и тактики в области подготовки специалистов существует в целом области «помогающих профессий», а практических психологов — в частности. Поэтому проблема методологических оснований такой специфической профессиональной деятельности, которая направлена на оказание психологической помощи людям актуальна уже не первый десяток лет и является базовой для решения конкретных задач подготовки и оценки квалификации практических психологов.[1] Это касается всех этапов становления специалиста: и профориентации, и базового обучения, и повышения квалификации/переподготовки, а также и последующей оценки квалификации/аттестации.

В данном случае, контекст темы дает возможность обратить внимание на ряд положений культурно-исторической теории Л. С. Выготского и его последователей, которые имеют важнейшее методологическое значение для решения выделенной проблемы. Для дальнейшего обсуждения выделим в этих положениях такие понятия как: «психологические орудия», «удвоение поведения», «социальная ситуация развития», «личностные новообразования», «зона актуального развития», «зона ближайшего развития», «самосознание человека».

По поводу первого Л. С. Выготский писал: «В поведении человека встречается... ряд искусственных приспособлений, направленных на овладение собственными психическими процессами. Эти приспособления по аналогии с техникой могут быть... условно названы психологическими орудиями» [Выготский 1982а: 103]. В нашем обсуждении здесь важно следующее:

1) рассматривая «искусственные приспособления» как элементы культуры, он выделяет тот факт, что они изначально повернутые «вовне», к партнеру, но затем оборачиваются «на себя», т.е. становятся средствами управления собственными психическими процессами;
2) а далее они «вращиваются внутрь», т.е. психическая функция опосредствуется «изнутри». Как следствие — отпадает необходимость во внешнем, по отношению к ней, стимуле-средстве.

[1] См.: [Бычкова, Кузнецова 2026; Вачков 2007; Гаттарова, Пакшина 2020; Забродин, Пахальян 2020; Иванников 2006; Князева, Семенова 2014; Краснорядцева 2004; Лукьянченко 2023; Пахальян 2011; Пахальян 2018; Худякова, Мосина 2014].

Данная идея позволяет не только выстраивать соответствующею ее содержанию стратегию и тактику подготовки практических психологов, определять условия этого процесса, но и определять выбор методических средств, с помощью которых может быть достигнут качественный результат.

Еще в 1925 году в работе «Сознание как проблема психологии поведения» Лев Семенович Выготский пишет: «... сознания... как особого способа бытия не оказывается. Оно оказывается очень сложной структурой поведения, в частности удвоения поведения, как это и говорится применительно к труду в словах, взятых эпиграфом» |Выготский 1982б: 98]. Опираясь на эту идею, мы понимаем, что «удвоение опыта», как следствие способности человека создавать стимулы, регулирующие его поведение, не только дает использовать данный ресурс при организации работы по подготовке практических психологов, развивая данную способность в процессе отработки специфических навыков профессионального поведения, но ее содержание позволяет также определять «маркеры» процесса профессионального становления того, кто планирует оказывать психологическую помощь людям.

Далее обратимся к сформулированной Л. С. Выготским идее «социальной ситуации развития»: «... системы отношений между ребенком данного возраста и социальной действительностью как “исходного момента” для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода и определяющих «целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства личности» [Выготский 1984: 258–259].

Опираясь на это понятие, мы можем выделить своеобразие этапа вузовского обучения. В частности, обратим внимание на то, что в ситуации вузовского обучения личность находится в условиях «учебно-профессиональной деятельности», которая качественно отличается от освоенной ребенком в школе учебной деятельности. Здесь сделаем небольшое отступление и обратим внимание на то, что связывает/разделяет понятия «социальная ситуация развития» и «ведущая деятельность». Развивая идею, высказанную Л. С. Выготским при анализе игры, А. Н. Леонтьев писал: «... ведущая деятельность — это такая деятельность, развитие которой обусловливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности на данной стадии его развития» [Леонтьев 1983: 286]. При этом он обращал внимание на следующее:

«Жизнь или деятельность в целом не складывается, однако, механически из отдельных видов деятельности. Одни виды деятельности являются на данном этапе ведущими и имеют большее значение для дальнейшего развития личности, другие — меньшее. Одни играют главную роль в развитии, другие — подчиненную» [Леонтьев 1983: 285][2]

Если транспонировать вышеприведенные мысли в условия развития личности в период/условиях вузовского обучения, то здесь принципиально важно выделить следующее:

[2] Позже А. Г. Асмолов напишет: «Деятельность определяет личность, но личность выбирает ту деятельность, которая ее определяет». И далее: «ведущие деятельности не даны ему (подростку — *А. П.*), а заданы конкретной социальной ситуацией развития, в которой совершается его жизнь» [Асмолов 1984: 58].

1) деятельность, в которую на этом этапе включается личность, уже *не является обязательным элементом* (в отличие от школьного этапа). Кроме того, очень важно для понимания качественных отличий, что в ней появляется обязательная процедура предварительного отбора, «допуска». Как следствие здесь мы имеем и внутренние условия, качественно отличающиеся от предыдущего этапа развития;

2) в отличие от предыдущих условий обучения, и обучающийся, и его наставник при вузовском обучении имеют совершенно иные социальные статусы. Обучающийся чаще всего уже совершеннолетний, находящийся в условиях свободного, добровольного выбора продолжения дальнейшего жизненного пути. Помогающий ему в этом — преподаватель Вуза, функции которого качественно отличаются от функций учителя школы. Если воспользоваться терминологией культурно-исторического подхода, то можно сказать, что у того, кто решил продолжить свое развитие в условиях вузовского обучения, качественно иная «внутренняя позиция» личности [Божович и др. 1951]. Ее своеобразие заключается в появлении нового отношения к специфичной, качественно иной окружающей среде. Это отношение можно в самом общем виде считать следствием сплава познавательной потребности, интереса к данной области, сфере деятельности и потребности в общении с теми, кто компетентен в ней.

Отметим, что процессуально становления этой позиции в условиях традиционных подходов к вузовскому обучению мало чем отличается от того, что происходит с ребенком, впервые осваивающем новую для него «учебную деятельность». В частности, на первых этапах вхождения в учебно-профессиональную деятельность человек, опираясь на опыт массового традиционного обучения, придерживается позиции «обучаемого», предпочитает быть управляемым. По мере освоения новой роли, новых условий, обучающийся стремится к «равенству» позиций или даже «превосходству», т.е. к роли «обучающего» или «специалиста». В этом смысле мы можем рассматривать «внутреннюю позицию личности» как один из результатов ее развития на том или ином этапе и как один из критериев готовности личности к переходу на следующий уровень, к той или иной новой деятельности и т.п. Понятно, что ее формирование не заканчивается после перехода, а продолжается внутри осваиваемой деятельности.

В таком контексте понятно: на этом этапе жизни мы можем только условно называть «ведущей» для человека, его развития «учебно-профессиональную деятельность», т.к. изначально понятно, что в системе отношений между личностью и действительностью она может занимать (а может и не занимать) одно из ведущих мест. Условность, в частности, связана с тем, что при этом никуда не исчезает и не теряет своей значимости «ведущая» роль того же общения (со сверстниками, взрослыми и т.п.).

Еще одно важное для обсуждения выделенной темы понятие, которое мы встречаем у Л. С. Выготского и его последователей, — «личностные новообразования», содержание которого рассматривается как качественно своеобразные психологические образования, возникающие к концу того или иного этапа развития человека в определенной «социальной ситуации развития», которая обусловливает и динамику самого хода развития, и их появление. В наше время, решая задачу определения психологического содержания возрастных

кризисов и стабильных возрастов, К. Н. Поливанова показала: а) содержанием кризисов является превращение возрастного новообразования в субъектную способность — субъективизацию; б) возрастные кризисы развертываются поэтапно: от открытия ребенком идеальной формы следующей возрастной ступени, через конфликт между желаемым и возможным, к созданию новой социальной ситуации развития [Поливанова 2000].

Когда мы обращаем внимание на принципиально иную «социальную ситуацию развития» (на качественное отличие вузовского обучения от школьного), то не можем не выделить то, что является своеобразным результатом развития в этих условиях — «новообразования» личности. Е. Е. Кравцова пишет «...построения подлинной психологии развития означает в первую очередь понимание специфики возраста через призму возрастных психологических новообразований» [Кравцова 2005: 89]. Освоение учебно-профессиональной деятельности, развитие в этой социальной ситуации развития предполагает к ее окончанию появление «новообразований», выражающихся, прежде всего, в особенностях самовосприятия и отношений к самому себе. Анализ публикаций по проблематике особенностей развития на этом этапе жизни показал, что в отечественных исследованиях в таком аспекте данный вопрос в последние десятилетия практически специально не рассматривался. Исключение составляют лишь несколько исследований [Соколова 1997; Дзугкоева 1999; Росина 2012 и др.].

Опираясь на выделенное выше понимание сущности термина «новообразование», специфику его проявления на этапе вузовского обучения, мы можем предполагать (связывая результат с тем или иным уровнем высшего образования), что в качестве такового выступают как те требования к личности, которые отражены во ФГОС, так и те, которые выделены в стандартах профессиональной деятельности. Однако внимательное прочтение этих документов показывает, что перечисленные здесь характеристики вряд ли можно категорично отнести к «личностными новообразованиями» именно этого этапа развития, тем более — к личностно-профессиональным новообразованиям. Как следствие — требуется методологическая проработка вопроса о содержательном соответствии требований к личности будущего практического психолога, которые отражены во ФГОС, в стандартах профессиональной деятельности на предмет их согласованности с содержанием предмета практической психологии [Забродин, Пахальян 2020].

Еще один методологический аспект связан с пониманием термина «сознание/самосознание». Рассматривая его генез в своей работе «Педология подростка», Л. С. Выготский отмечает, что оно существенно расширяет ресурсы человека, делает неизмеримо более глубоким и широким понимание других людей. [Выготский 1984: 238]. Это положение особенно важно для решения вопроса о критериях определения образовательных результатов, связанных со спецификой работы практического психолога. Связывая его с содержанием понятий «зона актуального развития», «зона ближайшего развития», мы получаем новую возможность понимания становления такой системной характеристики самосознания личности как «Я». В контексте содержания упомянутых выше понятий, оно выступает не как нечто застывшее, неживое, а как динамичное, имеющие собственное не замкнутое пространство развития. Проводя

аналогию с выделенными выше понятиями теории Л.С. Выготского, мы можем в построении методологии подготовки практических психологов использовать термин «Я-актуальное», включив в его содержание тех характеристик личности, которые отражают ее нынешней внутренний ресурс и его проявления во взаимодействии с окружающим человека миром. В данном контексте мы говорим о той внутренней составляющей сегодняшней жизни человека («здесь и теперь»), которая относительно постоянно проявляет себя в разнообразных ситуациях его деятельности и общения. Аналогии можно выделить и понятие «Я-перспективное», рассматривая его как то, что есть в личности как потенциал и как то, что могло бы быть (завтра, через месяц, через год и т.п.), если бы человек с помощью другого (например, наставника) стал преодолевать, расширять, изменять, развивать внутренний ресурс своего «Я-актуального».

Важно понимать, что в фокусе внимания находится некий континуум внутреннего мира человека, целостное пространство «Я», предполагающие не только полюса, но и промежуточные составляющие, структурные компоненты, их постоянное взаимодействие и взаимовлияние.

«Я-актуальное» рассматривается как множество диалогизирующих субмодальностей полимодального «Я» личности, отражающих некую устойчивую картину той психологической реальности, в которой живет человек.

«Я-перспективное» — как множество диалогизирующих субмодальностей полимодального «Я» личности, отражающих некий потенциал психологической реальности, т.е. того, что у человека может быть реализовано при определенных условиях.

В то же время важно отметить, что полимодальность этих аспектов «Я» предполагает одновременное проживание, переживание и актуализацию в настоящем субмодальностей, включенных в три основных сферы внутреннего мира личности — когнитивную, аффективную и регулятивную. Между «Я-актуальным» и «Я-перспективным» нет границы, а если и есть условное разделение, то оно достаточно подвижно и может меняться в каждый момент жизни. Здесь могут быть и различные промежуточные переменные «Я». Например, «Я-отраженное» [Васина 2006: 45–50].

Развитие личности, тем более будущего практического психолога, предполагает наличие определенной иерархии профессиональных мотивов и сформированной способности к их сознательному соподчинению [Божович 2008]. Одним из условий профессионального становления является постоянный диалог, позволяющий отражать и оценивать актуальное с позиции перспектив, а также перспективное с позиций актуального. Те или иные характеристики такого диалога (например: «активность/пассивность», «конструктивность/деструктивность» и т.п.) могут служить критериями психологической зрелости и психологического здоровья личности тех, кто выбрал профессиональный путь в качестве практического психолога. Все это позволяет говорить о том, что они являются специфическими *маркерами динамики психологической зрелости, личностно-профессионального роста* — **показателями психологической готовности оказывать помощь людям**.

Обобщая все ранее обсуждаемое, можно констатировать, что идеи КИП вполне инструментальны, и, как показывает практика психологической помощи людям, а также опыт подготовки специалистов, могут быть достаточно

надежной основой организации, выбора стратегии и тактики, а также наполнения содержания процесса профессиональной подготовки практических психологов и выбора методического инструментария обучающими. В то же время они могут определять выбор критериев оценки уровня профессиональной зрелости будущего специалиста на каждом этапе его становления (от «готовности к обучению» до оценки уровня той или иной квалификации специалиста).

Литература

Асмолов 1984 — *Асмолов А. Г.* Личность как предмет психологического исследования. М., 1984.

Божович 2008 — *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М.; СПб.: Питер, 2008.

Божович и др. 1951 — *Божович Л. И., Морозова Н. Г., Славина Л. С.* Развитие мотивов учения у советских школьников // Известия АПН РСФСР. 1951. Вып. 36. С. 29–104.

Бычкова, Кузнецова 2026 — *Бычкова В. И., Кузнецова А. С.* Профессиографическое исследование трудовой деятельности психологов-консультантов // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2026. Т. 49. № 1. С. 146–172.

Васина 2006 — *Васина Е. Н.* Отраженное «Я» и новый прием самосознания у детей // Журнал прикладной психологии. 2006. № 5. С. 45–50.

Вачков 2007 — *Вачков И. В.* Некоторые проблемы подготовки практических психологов // Национальный психологический журнал. 2007. № 1 (2). С. 102–106.

Выготский 1982а — *Выготский Л. С.* Инструментальный метод в психологии // Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. М.: Просвещение, 1982.

Выготский 1982б — *Выготский Л. С.* Сознание как проблема психологии поведения // Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. М.: Просвещение, 1982.

Выготский 1984 — Выготский Л. С. Педология подростка // Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. М.: Просвещение, 1984.

Гаттарова, Пакшина 2020 — *Гаттарова Л. Х., Пакшина А. В.* Проблема подготовки практических психологов // Вестник науки. 2020. Т. 2. № 4 (25). С. 8–10.

Дзугкоева 1999 — *Дзугкоева М. Г.* Психические новообразования студенческого возраста: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1999.

Забродин, Пахальян 2020 — *Забродин Ю. М., Пахальян В. Э.* Методологические проблемы практической психологии и вопросы обеспечения качества работы психолога образования // Вестник Московского государственного областного университета. Сер.: Психологические науки. 2020. № 4. С. 9–20.

Иванников 2006 — *Иванников В. А.* Проблемы подготовки психологов // Вопросы психологии. 2006. № 1. С. 48–52.

Князева, Семенова 2014 — *Князева Т. Н., Семенова Л. Э.* Профессиональная подготовка практического психолога: проблемы и варианты решения // Наука и мир. 2014. № 5-3 (9). С. 92–95.

Кравцова 2005 — *Кравцова Е. Е.* Понятие возрастных психологических новообразований в современной психологии развития // Культурно-историческая психология. 2005. № 2. С. 87–94.

Краснорядцева 2004 — *Краснорядцева О. М.* Современные методологические и методические проблемы профессиональной подготовки преподавателя психологии // Сибирский психологический журнал. 2004. № 20. С. 109–111.

Леонтьев 1983 — *Леонтьев А. Н*. Избранные психологические произведения: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1983.

Лукьянченко 2023 — *Лукьянченко Н. В*. Социально-психологические аспекты подготовки практических психологов образования в вузе // Профессиональное образование в современном мире. 2023. Т. 13. № 3. С. 528–536.

Мелик-Пашаев 2026 — *Мелик-Пашаев А. А*. Гуманитарное знание: трудности, критерии, перспективы // https://www.psy.su/feed/13661/?utm_source=tg&utm_medium=social&utm_campaign=1 (дата обращения 20.10.2026).

Пахальян 2011 — *Пахальян В. Э*. Проблемы профессионального образования в сфере «помогающих профессий» в контексте идей Л. С. Выготского и К. Роджерса // Культурно-историческая психология. 2011. № 2. С. 106–113.

Пахальян 2018 — *Пахальян В. Э*. Психодидактика подготовки практических психологов. Саратов: Ай Пи Эр Медиа, 2018.

Поливанова 2000 — *Поливанова К. Н*. Психология возрастных кризисов. М.: Academia, 2000.

Росина 2012 — *Росина Н. Л*. Интегративная психологическая система формирования профессиональной обучаемости студентов-психологов в вузе. Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Нижний Новгород, 2012.

Соколова 1997 — *Соколова И. Ю*. Психологические основы технологий подготовки специалистов в техническом вузе. Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Томск, 1997.

Худякова, Мосина 2014 — *Худякова Т. Л., Мосина А. Н*. Модель профессиональной подготовки психологов на современном этапе модернизации высшего профессионального образования в России // Вестник ВГУ. 2014. № 2. С. 105–108.

References

Asmolov 1984 — Asmolov A. G. Personality as a Subject of Psychological Research. Moscow, 1984. (In Russian).

Bozhovich — Bozhovich L. I. Personality and its formation in childhood. Moscow, St. Petersburg: Peter. 2008. (In Russian).

Bozhovich et al. 1951 — Bozhovich L. I., Morozova N. G., Slavina L. S. The development of learning motives among Soviet schoolchildren // Izvestiya APN RSFSR. Issue 36. 1951. P. 29–104. (In Russian).

Bychkova, Kuznetsova 2026 — Bychkova V. I., Kuznetsova A. S. A Professiographic Study of the Work Activity of Counseling Psychologists // Moscow University Bulletin. Series 14. Psychology. 2026. Vol. 49. No. 1. P. 146–172. (In Russian).

Dzugkoeva 1999 — Dzugkoeva M. G. Psychological Neoformations of Student Age: Candidate of Psychological Sciences Dissertation. Moscow, 1999. (In Russian).

Gattarova, Pakshina 2020 — Gattarova L. Kh., Pakshina A. V. The Problem of Training Practicing Psychologists // Bulletin of Science. 2020. No. 4 (25). Vol. 2. P. 8–10. (In Russian).

Ivannikov 2006 — Ivannikov V. A. Problems of Training Psychologists // Issues in Psychology. 2006. No. 1. P. 48–52. (In Russian).

Khudyakova, Mosina 2014 — Khudyakova T. L., Mosina A. N. A Model of Professional Training of Psychologists at the Present Stage of Modernization of Higher Professional Education in Russia // VSU Bulletin. 2014. No. 2. P. 105–108. (In Russian).

Knyazeva, Semenova 2014 — Knyazeva T. N., Semenova L. E. Professional Training of the Practicing Psychologist: Problems and Solutions // Science and the World. 2014. No. 5-3 (9). P. 92–95. (In Russian).

Krasnoryadtseva 2004 — Krasnoryadtseva O. M. Contemporary Methodological and Methodical Problems of Professional Training of Psychology Teachers // Siberian Psychological Journal. 2004. No. 20. P. 109–111. (In Russian).

Kravtsova 2005 — Kravtsova E. E. The concept of age-related psychological new formations in modern developmental psychology // Cultural-Historical Psychology. 2005. No. 2. P. 87–94. (In Russian).

Leontiev 1983 — Leontiev A. N. Selected psychology. proc.: In 2. vol. Vol. 1. M.: Pedagogika. 1983. (In Russian).

Lukyanchenko 2023 — Lukyanchenko N. V. Socio-Psychological Aspects of Training Practicing Educational Psychologists at University // Professional Education in the Modern World. 2023. Vol. 13. No. 3. P. 528–536. (In Russian).

Melik-Pashaev 2026 — Melik-Pashaev A. A. Humanitarian Knowledge: Difficulties, Criteria, Prospects // https://www.psy.su/feed/13661/?utm_source=tg&utm_medium=social&utm_campaign=1 (accessed 20.10.2026). (In Russian).

Pakhalyan 2011 — Pakhalyan V. E. Problems of Professional Education in the Sphere of «Helping Professions» in the Context of the Ideas of L. S. Vygotsky and C. Rogers // Cultural-Historical Psychology. 2011. No. 2. P. 106–113. (In Russian).

Pakhalyan 2018 — Pakhalyan V. E. Psychodidactics of Training Practicing Psychologists. Saratov: IPR Media, 2018. (In Russian).

Polivanova 2000 — Polivanova K. N. Psychology of Age Crises. Moscow: Academia, 2000. (In Russian).

Rosina 2012 — Rosina N. L. An Integrative Psychological System for Developing Professional Learning Capacity in Psychology Students at University. Abstract of Doctoral Dissertation in Psychology. Nizhny Novgorod, 2012. (In Russian).

Sokolova 1997 — Sokolova I. Yu. Psychological Foundations of Technologies for Training Specialists at a Technical University. Abstract of Doctoral Dissertation in Psychology. Tomsk, 1997.

Vachkov 2007 — Vachkov I. V. Some Problems in the Training of Practicing Psychologists // National Psychological Journal. 2007. No. 1 (2). P. 102–106. (In Russian).

Vasina 2006 — Vasina E. N. The Reflected «Self» and a New Technique of Self-Awareness in Children // Journal of Applied Psychology. 2006. No. 5. P. 45–50. (In Russian).

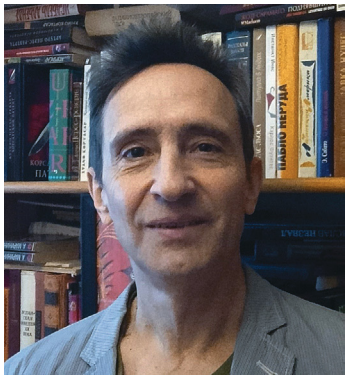
Vygotsky 1982 — Vygotsky L. S. Instrumental method in psychology // Vygotsky L. S. Collected Works in 6 vol. Vol. 1. Moscow: Prosveshchenie, 1982. (In Russian).

Vygotsky 1982 — Vygotsky L. S. Consciousness as a Problem of the Psychology of Behavior // Vygotsky L. S. Collected Works in 6 vol. Vol. 1. Moscow: Prosveshchenie, 1982. (In Russian).

Vygotsky 1984 — Vygotsky L. S. Pedology of the Adolescent // Vygotsky L. S. Collected Works in 6 vol. Vol. 4. Moscow: Prosveshchenie, 1984. (In Russian).

Zabrodin, Pakhalyan 2020 — Zabrodin Yu. M., Pakhalyan V. E. Methodological problems of practical psychology and issues related to ensuring the quality of an educational psychologist's work // Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Psychological Sciences. 2020. No. 4. P. 9–20. (In Russian).

ПЕШКОВ ИГОРЬ ВАЛЕНТИНОВИЧ



Доктор филологических наук, Институт филологии и истории, Российский государственный гуманитарный университет, аналитик. Москва, Россия.

E-mail: ivpeshkov@gmail.com

УДК 808

О(Т)РЕЧЕНИЕ МЫСЛИ. ДУБЛЬ ТРИ

В статье исследуется укорененность психологического наследия Л. С. Выготского в классической и новой риторической парадигме. Автор рассматривает его фундаментальный труд «Мышление и речь» сквозь призму исторической преемственности отечественной теории слова — от неканонических идей К. П. Зеленецкого об изобретении («произрождении») мыслей через лингвофилософскую концепцию А. А. Потебни к психологическому синтезу XX века. Специфика глобального кризиса речевой культуры столетия осмысляется как кризис принципов риторического изобретения (инвенции) и замещение живого общения тотальной коммуникацией, а обобщения — идеологическими псевдопонятиями. На основе сопоставления семиотических подходов Л. С. Выготского и А. А. Потебни реконструируется абстрактная модель речемыслительного процесса (герменевтический круг риторики), в которой «значение» выступает базовой единицей анализа внутренней речи. В контексте теории поступка М. М. Бахтина обосновывается дополнительность его идей с экспериментальной психологией Выготского: если Бахтин обобщал общение для поиска подходов к внутренней речи, то Выготский выводил механизм внутренней речи вовне, обнаруживая общение внутри самого обобщения. В финальной части работы на материале социокультурного глоттогенеза России XIX–XX вв. демонстрируется, как историческая трансформация внутренней речи общества предопределила переход от органического единства интеллекта и аффекта к технологиям эмоционального заражения и «обобществления чувств».

Ключевые слова: Л. С. Выготский, М. М. Бахтин, А. А. Потебня, К. П. Зеленецкий, философия риторики, риторика поступка, изобретение (инвенция), внутренняя речь, общение, обобщение, псевдопонятие, герменевтический круг.

Igor V. Peshkov

Russian State Humanitarian University.
Moscow. Russia
E-mail: ivpeshkov@gmail.com

RENUNCIATION OF THOUGHT

The article explores the deep-rooted connection of L. S. Vygotsky's psychological legacy with the classical and new rhetorical paradigms. The author examines Vygotsky's fundamental work, Thinking and Speech, through the lens of historical continuity within the Russian tradition of the theory of the word — tracing it from K. P. Zelenetsky's non-canonical ideas on the invention («rogeneration») of thoughts, through A. A. Potebnya's linguo-philosophical framework, to the XX century psychological synthesis. The global crisis of XX century speech culture is conceptualized as a crisis of the principles of rhetorical invention (inventio), where authentic human dialogue is systematically replaced by mass communication and ideological pseudo-concepts. By comparing the semiotic models of L. S. Vygotsky and A. A. Potebnya, the study reconstructs an abstract matrix of the speech-thinking process (the hermeneutic circle of rhetoric), in which «meaning» serves as the foundational unit of inner speech analysis. Within the framework of M. M. Bakhtin's philosophy of the act, the author argues for the complementarity between Bakhtin's methodology and Vygotsky's experimental psychology: while Bakhtin generalized dialogue to approach inner speech, Vygotsky externalized the mechanism of inner speech, discovering dialogue inside generalization itself. The final section utilizes the history of Russian socio-cultural glottogenesis in the XIX and early XX centuries to demonstrate how the transformation of society's inner speech predetermined the tragic shift from the organic unity of intellect and affect to the technologies of emotional contagion and the «socialization of feeling».

Keywords: L. S. Vygotsky, M. M. Bakhtin, A. A. Potebnya, K. P. Zelenetsky, philosophy of rhetoric, rhetoric of the act, invention (inventio), inner speech, dialogue, generalization, pseudo-concept, hermeneutic circle.

DOI: 10.32691/2410-0935-2026-21-110-139

© И. В. Пешков 2026

Преамбула

Иногда название работы не менее значимо, чем сама работа. **Отречение** мысли (при раскрытии скобок в исходном двусмысленном названии) это случай того самого преодоления формой содержания произведения, чему в сущности посвящен весь знаменитый труд Л. С. Выготского «Психология искусства». В XX веке мы глобально отреклись от мысли по крайней мере дважды: после первой мировой войны и в 90-е годы. Выготский был из тех «непогибших» (по формулировке Бахтина), кто пытался бороться с этим отречением, но вступившая в силу первая волна МК — газета и радио — любую мысль гасила: внезапная всеобщая грамотность имела свою обратную сторону, она создала почву для тотальной пропаганды. Лишь в 50–60-е годы эта грамотность дала положительные плоды: на победном импульсе возрождения страны мы улетели в космос. В 60-е вспомнили и про Л. С. Выготского, и про М. М. Бахтина, появились и другие титаны гуманитарного российского ренессанса. Живая мысль стала преодолевать официальный монологизм, но к 90-м случилось второе глобальное отречение. Мы захлебнулись в речах гласности, отказавшись от привычных мыслей и не совладав с непривычными. В результате просто один набор штампов и общих мест (условно говоря, социалистический) заменили другим набором, поданным в красивой (капиталистической) упаковке. Но тогда в 90-х мы еще слабо надеялись, что мысль победит и грамотно соединится с речью, поэтому статья моя имела и другой смысл: **оречение** мысли, напрямую связанный с главной идеей книги Л. С. Выготского «Мышление и речь». Ниже я привожу с минимальными комментариями текст статьи 1996 года, написанной на основе моей кандидатской диссертации «Изобретение как категория риторики» (1989). Я использовал, пожалуй, лучший отрывок этой диссертации, уже и в те годы мало кому доступной, специализировав его и оформив как комментарий к главному труду Выготского, переизданному в год его столетнего юбилея... Потом эта статья была включена в мою монографию «Введение в риторику поступка» (1998), давно затерявшуюся на книжном рынке. Прошло 30 лет. Потерялась ли так же актуальность публикуемой здесь работы, судить не мне.

Переиздание книги льва Семеновича Выготского открывает серию «Философия риторики и риторика философии»[1] совсем не случайно, потому что, хотя Выготский менее всего представал перед широкой публикой в качестве философа и уж конечно не помышлял именоваться ритором, суть всей совокупности его исследований можно определить именно словосочетанием «философия риторики». В нашей ново-российской (постсоветской) традиции этот термин требует пояснения, особенно его вторая, содержательная часть: первая часть пояснения не требует, но тоже в нем нуждается — в стране профессиональных философов (и любителей поэзии) никто не станет спрашивать, что такое философия, ее понятие есть языковая универсалия нашего культурного ареала, означающая такую метапозицию по отношению к жизни, которая одновремен-

[1] Речь идет об издании [Выготский 1996] в год столетия со дня рождения ученого. Моя сопровождающая статья к этой книге была вводной по отношению ко всей серии, в которой чуть позже вышли его «Психология искусства», книги «Поэтика сюжета и жанра О. М. Фрейденберг, «Необходимость себя» М. К. Мамардашвили, «Психологическая герменевтика» А. А. Брудного, «Риторика» Аристотеля (в новом переводе) и др.

но дает возможность находится в оппозиции ко всему сущему, обладая тем не менее всеми пресуппозициями его. Наше алиби в бытии построено на замене поступка его философией, мы философствуем, следовательно, существуем, и semper bene, господа, если позволительно так смешать терминологию двух отечественных кумиров — будущего и прошлого — Михаила Бахтина и Александра Пушкина.

Итак, *философ* — это просто вежливая похвала, а вот риторика как раз наоборот по преимуществу — бранное слово. Так быстро течет время, что сказанное устаревает буквально со скоростью высыхания чернил, и в предыдущей фразе констатируется отчасти лишь предшествующее нынешнему историческому моменту положение дел. (Впрочем, мирное сосуществование в одном предложении риторики и философии возможно в текущей культуре только в ультрасовременности!) Я слышал употребление слова «риторика» по ТВ не в смысле площадной брани за последний год два раза, а я в общем-то редко смотрю телевизор... (теперь я делаю это не так редко, но быстротекущее время течет по кругу — что было очевидно древним, но не всегда видно нам из нашего ультра... — и в этом 1998 году риторика все же по преимуществу бранное слово![2])

Из этого, конечно, не следует, что риторика стала уже всем родной и понятной, как философия, напротив, ориентиры окончательно сместились и если теперь риторика не виснет бранью на вороте, то мало кому ведомо, в каком же смысле она существует, хотя ничего непостижимого в ее смысле нет. «Предмет риторики есть речь»[3] — сказал ныне почти забытый классик отечественной риторики Константин Петрович Зеленецкий в середине XIX века, но — увы! — это было время заката старой риторической традиции, а попытка открытия Зеленецким традиции новой [Барановская 1991] оказалась несозвучной игре общественных сил в россии и риторические профессионалы не успели воспользоваться столь простым и точным осознанием своего предмета, а в XX веке этим предметом прочно завладели философы, пропитавшиеся речевой стихией во всем объеме.

Но не будем уходить в эту сторону. Счеты философии и риторики столь застарелы и запутаны, что разбирать их надо специально, а Л. С. Выготский не то чтобы не имеет к этим счетам никакого отношения, но он меньше всего повинен в их запутывании. Наоборот, Выготский сразу идет к самому существу риторической проблематики. *Речь не может рассматриваться в отрыве от мысли. Мышление и речь в их педагогической организации* есть серьезнейшее прояснение предмета риторики, прояснение, являющееся результатом трудного развития этой дисциплины после ее фактической замены поэтикой во второй половине XIX — начале XX века [Зарифьян 1995] и окончательной формальной отставки при большевиках. Развитие было действительно трудным, развитие было подспудным, развитие было псевдонимным, но общая преемственность отечественной риторической традиции от К. П. Зеленецкого через А. А. Потебню и Д. Н. Овсянико-Куликовского к Л. С. Выготскому слишком

[2] Это комментарий, дописанный при переиздании статьи в сборнике 1998 года. Получается, я второй раз комментирую ее...

[3] См., например, недавно частично переизданную работу: [Зеленецкий 1991: 15]. Первое издание: [Зеленецкий 1846].

наглядна, чтобы вызывать какие-либо сомнения. Достаточно, например, прочитать книгу Выготского «Психология искусства», чтобы три последние звена этой риторической цепи стали очевидны. Преодолением же поэтического крена русской риторики и восхождением к генетически исходной точке ее развития (на новом витке, как выражаются диалектики) — К. П. Зеленецкому — является книга «Мышление и речь». Последние десять лет жизни Выготского склонили его к суровой прозе, а проза, как известно, требует мыслей. Он называл эту область — центральную область риторики — психологией, и очень для того времени хорошо, потому что традиция старой риторики не давила на него, а глубинно его направляла, и он мог развивать неканонические в общем-то идеи Зеленецкого о речевом творчестве.

К. П. Зеленецкий был, пожалуй, единственным профессионалом-риторoм, который сумел извлечь из критики [Белинский 1958] рациональное зерно, скрытое за общепоэтической философской позицией последнего. Речевое творчество не происходит по общим местам, а если оно происходит именно по классическим общим местам, приводимым, например, в учебнике Н. Ф. Кошанского, то это не творчество вовсе, а рутина. Однако исходя из этой посылки Зеленецкий не стал отрицать риторику вообще, как поступил Белинский в своем поэтическом неистовстве, а вывел необходимость построения *новой* риторики. Осознав эту необходимость, Зеленецкий начал ее реализовывать в серии своих работ[4]. Но нигилистический пафос революционеров-демократов, с одной стороны, и профессиональная неповоротливость риторических консерваторов, с другой стороны, привели по иронии судьбы к тому, что в гимназическом курсе общей риторики, составленном в основном по Зеленецкому, именно раздел об изобретении (собственно речевом творчестве) приводился в середине 50-х годов по учебнику Кошанского [Аннушкин 1996]. В результате прозаическая часть риторики вскоре была оттеснена в дальний педагогический угол как рутина, образование культурной части общества сдвинулось в сторону мифопоэтическую (а народная культура из такой ритуально-поэтической стихии еще и не выходила) и российская история покатила в область фантастического, гротескного реализма, если воспользоваться модной сейчас при характеристике советской эпохи терминологией. Печальная закономерность.

Очередной кризис европейской речевой культуры составляет центральную часть более широкого понятийно (общекультурного) и географически (мирового) кризиса человеческой цивилизации, демонстрацию которого осуществляет XX век[5]. С точки зрения риторики этот кризис специфицируется как кризис принципов речевого изобретения. Беда в том, что, лишившись старых норм нахождения мысли, которые, допустим, стали восприниматься как нетворческие (в противовес романтической идее индивидуального творчества, изобретения между людьми, а не от Бога), человек не выработал новых норм и риторика вместе со своим именем, частично дискредитированным, частично табуированным, потеряла свою двустороннюю нормативно-процессуальную сущность. Оставшаяся спонтанно-процессуальная сторона речи (энергия) была

[4] Особенно см.: [Зеленецкий 1846]. Библиографию трудов Зеленецкого, составленную В. И. Аннушкиным, см. [Библиография 1996].

[5] Когда я говорю, что в XX веке мы отреклись от мысли, то имею в виду не только Россию. Глобальная цифровизация — отречение, пожалуй, самое катастрофическое.

механически дополнена аналитически-структурным подходом к языку как системе абстрактных противопоставлений, что естественно не могло спасти от наступившего хаоса речевую жизнь. Если воспользоваться оруэлловской терминологией, весь XX век — сплошное мыслеречепре*ступление*, еще более тягостное оттого, что не виден тот *предел*, через который собственно спонтанно переступали мысль и слово. Мета-эко-логия: все смешалось в доме!

Кризис риторики как способа речевой жизни в обществе — явление общеевропейского масштаба, но нигде этот кризис не выразился столь концентрированно, как в России. Перефразируя знаменитое высказывание Выготского, можно пошутить: то, что в Европе развертывается сукцессивно, в России осуществляется симультанно. И в шутке будет большая доля исторической правды. Но даже это симультанное становление истории в россии требовало времени, рассказ об этом становлении потребует места и специального повода[6].

Та же история, которую я рассказываю сейчас, симультанна по меньшей степени в квадрате: это история науки как живое выражение ее философии. Выготский, с ранней юности изучавший «Гамлета», ясно видел, что в гуманитарии «распалась дней связующая нить» и начал соединять эти концы оголенных проводов, по которым бежал ток наук, высвобожденных из-под этического влияния риторики, этического, потому что реальная практическая жизненная этика во многом совпадает с этикой речевой и уж во всяком случае редко может проявиться вне последней. Литературоведение, наследующее поэтике, еще сохранявшей связь с риторикой; лингвистика, оторвавшаяся от воспитательных проблем создания речи личностью; педагогика, забывшая свое происхождение из квинтилиановых риторических наставлений [Квинтилиан 1834] и занявшаяся выработкой собственных независимых теорий; история, поставлявшая ранее образцы риторической доблести и в существенной мере по этим образцам выстраивавшаяся; логика, всегда бывшая инструментом точности поиска аргументов; и, наконец, психология, интегрировавшая душу оратора в широком, конечно, смысле слова — все эти и некоторые другие более вспомогательные дисциплины внезапно оказались оторванными от своих действенных, практических корней, питающихся живыми процессами речевых взаимоотношений в человеческом обществе.

По большому счету было безразлично, какую из наук срочно снимать с якоря автономного питания, выводить из вакуума собственной замкнутости в единое гуманитарное пространство общения. Выготский начал с поэтики и родственно связанной с ней эстетики, такое начало имело ярко выраженные причины: литературный эстетизм в России был преобладающим стилем поведения образованного слоя до Великой Октябрьской Социалистической Революции (далее, если понадобится — ВОСР[7]), которая и была собственно революцией стиля, потому и ВОСР[8]! Путь же от поэтики к психологии уже достаточно глубоко наметил Потебня, который в сущности и начал разрешать общие про-

[6] Повод нашелся при очередном переиздании «Лабиринтом» этого классического труда Выготского в 1999 году. Текст этой статьи с комментариями приводится ниже.

[7] Это сокращение часто использовалось в позднее советское время.

[8] То есть антиэстетизм победил и конечно в этих условиях работы по эстетике словесного творчества Бахтина (под собственным именем) или «Психология искусства» Выготского не могли быть опубликованы.

блемы речевого творчества [Потебня 1922], поставленные в теоретическом плане еще Зеленецким.

Книга А. А. Потебни «Мысль и язык» непосредственно генетически предшествовала книге Выготского «Мышление и речь». Уже по заглавным терминам можно судить о развитии содержания риторической проблематики у обоих авторов: мысль и язык — наглядно аналитическое решение проблемы словесного творчества, разделяющее процесс мысли-познания, и языка как творческого воплощения познанного внутренней формой слова. Поэзия языка есть познание мира в назывании. Не так у Выготского. Мышление и речь, хоть и глубоко творческие, но прозаические, сложно переплетающиеся, друг друга подталкивающие, рабочие, становящиеся процессы — синтетическое решение проблемы словесного творчества.

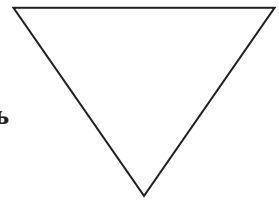
Однако нынешнее состояние знания риторической истории заставляет меня в обязательном порядке сделать два шага назад от кризиса, с которым столкнулись Выготский и Потебня, к истокам этого кризиса и предъявить читателю.

Герменевтический круг риторики

Риторика и как наука, и как искусство действия словом (древние объединяли эти ипостаси термином ρητορική τέχνη, в современных представлениях нужно, наверно, было бы говорить о риторической технологии), сколько она себя помнит, состоит из «5 частей: нахождение материала (inventio), расположение материала (dispositio), словесное выражение (ornatio), запоминание (memoria) и произнесение (actio)» [Гаспаров 1972: 18]. Части эти, впрочем, неравнозначны. memoria на то и memoria, чтобы быть факультативной по отношению к осознанию, а actio вовсе не обязательно *произнесение*, не говоря о том, что такой, традиционный, перевод наглядно расходится с сутью античного термина, передает совсем другой его аспект. Устная речь уже в Древней Греции была не единственной формой ведения дел. Классическая риторика так же неотделима от письменности (вспомним, какое значение придавал письменной речи Выготский), как новая риторика неотделима от печатного станка, как новейшая — от средств массовой коммуникации и вычислительной техники.

В целом inventio, dispositio, ornatio (я предпочитаю переводить их в терминах русской риторической традиции *изобретение, расположение, выражение*) есть предварительное создание речи, точнее, предсоздание ее (мыслительная задержка, по Выготскому), то, что в фольклорной риторике называется *сначала подумай, потом скажи*. «Интерпретация центральной схемы риторики, четко структурированной тремя основными разделами — Инвенцией, Диспозицией и Элокуцией, — я цитирую диссертацию Н. А. Безменовой по истории французской риторики, но вывод имеет отношение не только к Франции, — позволяет увидеть в риторике теорию речевой деятельности и описать ее как некоторый идеоречевой цикл, очерчивающий путь от мысли к слову» [Безменова 1985: 20]. Как уже признано, современную теорию речевой деятельности, или психолингвистику первым начал строить Л. С. Выготский, но это между прочим, речь сейчас идет о том, что риторика имеет структурный инвариант, изобретение–расположение–выражение, веками поддерживающий ее хребет, и все развитие риторики заключается в трактовке этого алгоритма — теоретической и практической.

Центральным, определяющим звеном в этой неразрывной схеме звеньев идеоречевого цикла является изобретение. Аристотель пишет, что дело риторики — «не убеждать, но в каждом данном случае *находить* (курсив мой — *И. П.*) способы убеждения» (Риторика 1355b, 10–11) [Античные риторики: 18]. Подходы к изобретению, по Аристотелю, бывают *нетехнические* (пытки, клятвы, законы, договоры, свидетели) и такие, что прямо относятся к риторической *технике*. Эти, технические способы убеждения, по Аристотелю, Дж. Кинневи укладывает в следующую схему [Kinneavy 1987: 49] (рис. 1):



говорящий
этические
добродетельность
доброжелательность
здравомыслие

слушающий
патетические
эмоции
типы аудитории

предмет речи
логические
примеры (индукция)
энтимемы (дедукция)
топы

Рис. 1

Продолжим, однако, описание изобретения по Аристотелю Н. А. Безменовой: «Инвенция предполагает субкатегоризацию темы, обусловленную выбором определенной аргументативной стратегии. Используя некоторую селекционную «решетку» данных («общие места»), ритор осуществляет таким образом отбор элементов, необходимых и достаточных для существа объекта и его дальнейшей вербализации. Эта селекция должна находиться в прямой зависимости от дискурсивной ситуации, характеризующейся тремя типами параметров, связанных: 1) с отправителем сообщения (нравы); 2) с получателем сообщения (страсти); 3) с темой сообщения (аргументы)» [Безменова 1985: 8]. Первые два типа параметров существенно зависят от деления всех речей на роды[9]. «Третий тип параметров выявляет источники («общие места»), раскрывающие тему (аргументы). Категории, известные в риторике под названием «общие места», представляют собой субконцепты, составляющие в наборе целую тему. Таким образом, в результате Инвенции в распоряжении оратора оказывается «обработанная» (естественно, в результате «мысленного эксперимента») тема, представленная необходимым в данной дискурсивной ситуации набором субконцептов. Инвенция есть этап «упорядочения» мысли, открывающий идеоречевой цикл» [Безменова 1985: 9].

Это, современное, описание классического способа изобретения очень показательно. По логике идеоречевого цикла «от мысли к слову» изобретение есть именно и прежде всего этап мысли. Но что же такое тогда для античности мысль как ни раскладывание случая (казуса) по полочкам различных категорий (или, может быть, одновременное порождение этих категорий, причинно-следственных, нормативно-правовых, этических [Фрейденберг 1978])? Для риторического в узком смысле слова этапа человеческой культуры[10] отнесение к роду,

[9] Подробнее о типологии речей см. [Пешков 1998а] (раздел 1 и 2 этой книги).

[10] См. [Аверинцев 1981а; Аверинцев 1981б; Пешков 1925].

категоризация по общим местам и есть мысль. Посредством логических по сути операций человек *находил* мысли, затем эти мысли *располагал* в некотором порядке и *выражал* или *украшал* словами. При этом мысль (логос) была словом с самого начала, но словом менее или более логически развернутым и украшенным. Задача риторики во многом и заключалась в научении этому логическому развороту и украшению (но не изобретению-рождению) логоса. Н. А. Безменова чувствует, конечно, разницу между их и нашим пониманием изобретения. Для нас то, что описано как инвенция, не есть собственно изобретение и эта, наша точка зрения прорывается в конце выше цитированного отрывка: «Инвенция есть этап «упорядочения» мысли» — особенно показательно слово в кавычках, знаменующих наше отношение к мыслительному процессу древних, для которых изобретать, мыслить и упорядочивать — одно и то же.

В целом теория изобретения Аристотеля есть логизирование мифа. Образ мифа был уже дан говорящему, оставалось только положить его на нужную категориальную полочку как средство убеждения. Мифология использовалась как резервуар возможностей, являющихся одновременно и средством, и целью изобретения (топика). При переходе от демократически устной античности, включающей в себя в существенной степени и республиканский Рим, к имперски дипломатическому управлению с его литературно-письменным стилем [Аверинцев 1977; Ковельман 1988] топосы стали постепенно отходить на задний план (или, вернее, стали создавать самую возможность заднего плана речи, просачиваясь в коллективное memoria), а с другой стороны, всплывали в учении о стиле (ornatio), смешиваясь с фигурами мысли и тропами. Эта возгонка топики в стиль все усиливалась и в поздней античности украшение стало самодавлеющим в речи: реальное изобретение растворилось в украшении, которое было уже резервуаром с омертвевшими мифическими схемами, тропически обнажившимися до фигур мысли и слова.

Налицо был первый кризис *риторики познания* (а именно так можно определить риторику, запущенную в теоретический оборот Аристотелем), явившийся следствием отделения образа от понятия, что было связано с процессами окончательного разложения классической мифологии.

Такой оголенной логики массовое сознание античности (и театральные греки, и цирковые римляне) воспринять не могло, понятие нуждалось хоть в механическом, зачастую просто внешнем украшении (это уже внешнее объединение разделившегося образа и понятия зафиксировано в знаменитом девизе «Хлеба и зрелищ!», конъюнктивно разделяющем некогда тотемно-мифическое единство). Как альтернатива такому новому, искусственно-театральному язычеству возникло христианство.

На этом месте (возникновение мировой религии) необходимо сделать некоторое методологическое отступление, чтобы признать необычайную опасность глобальных культурно-исторических обобщений, сделанных мимоходом на малом текстовом пространстве, однако такой пунктир абсолютно необходим: без истории риторики теория риторики просто немыслима, а в случае Выготского еще даже и не идентифицируема.

Христианство заполнило очищенную от древнего мифа понятийную топику новой внутренней формой этического человека-мифа и, стараясь уходить от стилистических украшений, перенесло постепенно источники изобретения

в раздел расположения, вытесняя общую композицию разнообразием логических связок. Христианская догматика породила схоластику и силлогистику, т.е. в конечном счете формальную логику, которой не было в такой отвлеченности в античности. Топика, следовательно, стала присутствовать уже в фигурах силлогизмов [Волков, Хабаров 1984: 205]. Возник второй кризис топического изобретения, связанный с отрывом понятия от образа.

На протяжении веков христианской эры кризис изобретения по общим местам планомерно (если так можно сказать о явлении, которое неизвестно кто планирует) раскачивал традиционную структуру риторики. Троп как бы бессознательно стремился (если так можно сказать о событии, которое неизвестно *кто* осознает) стать смыслом изобретения, а общие места — смыслом расположения. Внешне это выглядит как экспансия общих мест то в ornatio, то в dispositio (рис. 2).

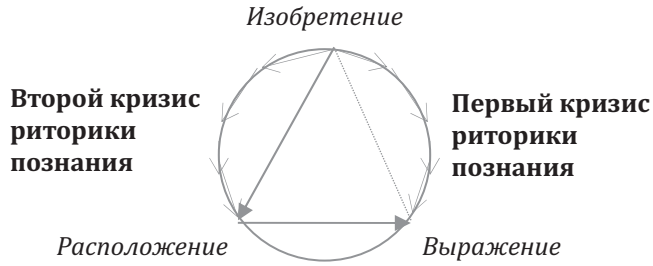


Рис. 2

В данном классическом герменевтическом круге стрелками треугольника показано движение создания текста в дидактической синхронии структуры риторики по этапам изобретение-расположение-выражение и далее уже весь круг катится (через memoria, если момент задержки воплощения существенно растянут) в actio, начинается непосредственное действие словом. Стрелками на окружности отображается диахронический аспект структуры риторики, историческое движение содержания главного риторического этапа (изобретения) то в расположение, то в выражение.

Итак, разнонаправленные движения по герменевтическому кругу постепенно расшатывают содержание классической структуры риторики. То есть новое содержание изобретения готовится еще внутри риторики познания главным образом путем высвобождения смыслового места. Например, Цицерон отнюдь не случайно ополчился на свой юношеский трактат «Об изобретении» [Цицерон 1994: 52–55], а заодно и на всю школьную риторику его времени [Цицерон 1972] и сосредоточился на проблемах стиля, казалось бы, периферийных. Можно предположить, что принципы изобретения по логике общих мест к какому-то моменту развития общества (римского, раз мы говорим о Цицероне) или к какому-то уровню развития конкретного человека бывали твердо и глубоко усвоенными и возведение ситуации к общим категориальным источникам уже не составляло предмета живой мысли, хотя и оставалось основой создания речей в целом. Индивидуальная мысль больше проявлялась в особенностях украшения известных топосов, фигуры стиля при этом все больше подчинялись личному вкусу говорящего [Фрейберг 1975].

Таким образом, с одной стороны, в риторической практике наблюдается сдвиг интереса от изобретения к выражению, понятому как индивидуальное украшение речи, сюда передвигается творческий момент риторики, которую, начиная с Возрождения и особенно в Новое время уже прямо называют элоквенцией, красноречием, то есть доминирует раздел ornatio как искусство украшенной речи. Следовательно, с другой стороны, и в практике написания трактатов по риторике доминирует та же тенденция: «в большинстве риторик фигуры речи рассматриваются в разделе “стиль”, а не в “изобретении” или “расположении”. Но обращают на себя внимание два обстоятельства. Во-первых, в традиционных риториках не проводится последовательного различия между сравнением как топосом и сравнением-фигурой, противоположением-топосом и фигурой антитезой, энумерацией-топосом и фигурой разделения, определением-топосом и фигурой. Во-вторых, во многих традиционных риториках выделяются так называемые фигуры мысли, имеющие значение в аргументации» [Волков 1986: 54].

Наиболее очевидно все-таки сближение *выражения* и *изобретения*. Первое зачастую просто выполняет функцию второго. Эта тенденция дошла в теоретическом по крайней мере плане и до современной риторики. Так «Общая риторика» группы μ [Дюбуа 1986] анализирует почти исключительно тропы и фигуры, видимо, считая их основой речесозидающей мысли. А впервые методически оформилась доктрина, связанная фактически с отсечением от риторики разделов изобретения и расположения, у Петера Рамуса [Радченко 1984]. Россия в XIX веке повторила это общеевропейское движение от изобретения к выражению в форме скукоживания общей риторики и риторики деловой прозы до поэтики и стилистики. В Риме все кончилось христианством и крахом империи, во Франции — Великой Французской революцией, в России и вовсе — ВОСР!

Россия как единая территория, как пространство единения фактически стала тропом для изгнанного из теории общего места. Знаменитое «единство общения и обобщения» Выготского (а любое готовое понятие — частный случай общего места, иначе оно не было бы понятно) вполне применимо к такому понятию как «Россия». (В книге «Фрейдизм» есть даже симптоматичное словосочетание «обобществление себя»[11].) Поэтическое восприятие общих мест с их последующей мифической субстанциализацией, конечно, совершенно особая тема, однако отнюдь не случайная в связи с Выготским: фактически большая часть книги «Мышление и речь» (гл. 2–6) посвящена допонятийному, мифическому способу мышления и в отношении истории риторической науки это уже совсем не случайно. Желая преодолеть общий кризис риторики логического познания, эксплицированный им как кризис интеллектуалистической теории мышления и продемонстрированный на примере В. Штерна (гл. 3), Выготский сосредоточивается на анализе генезиса, становления понятия, на происхождении логики обобщения и, следовательно, вольно или невольно формулирует принципы мифического мышления, которое в количественном отношении оказывается доминирующим в человеческой жизни.

[11] Трудно представить, чтобы Выготский не знал бахтинских книг В. Н. Волошинова. Отсутствие ссылок можно объяснить тем, что он знал также, кто является их автором. О попытке риторического решения проблемы «спорных» текстов Бахтина см. [Пешков 1998б]. Вообще социализация, обобщение и обобществление удивительным образом связывались в 20–30-е годы.

Логико-понятийное мышление и соответствующая речь требуют специального воспитания, риторика познания общего места требует учебы (единство обучения и развития, по Выготскому), естественным путем к понятию не придешь — эта неизбывная педагогическая составляющая наглядно сближает психологию Выготского с риторической традицией. Но не менее наглядно сближает его с этой традицией семиотический подход[12], однако вовсе не в смысле структурализма (вспомним его замечание о сумерках всеобщей структурности [Библер 1996: 304]), а в смысле применения знака как интеллектуального орудия — тезис, под которым подписалась бы любая школа риторики. Поэтому вернемся к А. А. Потебне и рассмотрим

Изобретение как семиозис (сдвиг риторической структуры)

Как видно из всего вышеизложенного, теоретическое разрешение кризиса изобретения — процесс непростой и длительный. Но этот процесс еще и неоднонаправленный во времени. Так, то, что пыталась сделать группа μ в 1970 году [Groupe μ 1970], фактически осуществил Александр Александрович Потебня (не просто «харьковский отшельник», как его часто называют, но наследник харьковской риторической школы [Рижский 1805]) почти на сто лет раньше. Попробуем разглядеть суть потебнианской революции творчества.

Потебня как бы придал вращательный момент алгоритмическому (герменевтическому) кругу структуры риторики. Он определил точку творческого приложения в другом месте этой структуры и тем самым окончательно передвинул тропический смысл украшения в изобретение, где метафорический механизм стал техническим моментом.

Открытие Потебни было именно теоретическим открытием того, что давно уже существовало на практике и просачивалось в риторические руководства, хотя вообще проблема украшенной речи, проблема украшения как остранения, осознания, саморефлекса речи обычно разрешается в русских риторических трактатах несколько внешним образом, но интересен в этом отношении следующий абзац:

> «Хотя, по-видимому, устроение фигур и тропов есть искусственное, однако они не искусству обязаны своим началом. Их происхождение заключено во врожденном уме человеческого стремлении живописать предметы, подверженные чувствам и сверх того в недостатке слов, который по необходимости должен был встретиться в первобытных языках. Большая часть фигур и тропов равно принадлежат всем народам и всем векам. Мы уже прежде намекнули о их пользе, они обращают внимание читателя на важнейшие обстоятельства предметов; они самым отвлеченным понятиям доставляют некоторую степень чувственности, делают их приятнее и занимательнее, оживляют вещи неодушевленные, и самым одушевленным всегда придают более жизни и прелести» [Мерзляков 1817: 36–37].

Автор понимает, что фигуры и тропы — это нечто большее, чем просто украшение речи, или, что само украшение не есть нечто внешнее по отношению к речи: это нечто присуще человеку от его видового рождения, как и сама

[12] Наиболее подробно и настойчиво трактует Выготского как одного из зачинателей семиотической науки Вяч. Вс. Иванов. См. [Иванов 1976: 28–36].

речь — тропы нужны из-за недостатка слов! В целом это могло бы быть одной из интуитивных предпосылок теории Потебни: дать «некоторую степень чувственности» отвлеченным понятиям равнозначно прояснению внутренней формы слова, остается лишь сделать обратный ход, т.е. от чувственности перейти к понятию. Такое теоретико-риторическое возведение к А.Ф. Мерзлякову кажется тем более неожиданным, что именно после трудов харьковского ученого традиция русской теории словесности, состоящая в равноправном изучении поэзии и прозы, была нарушена, предпочтение стало отдаваться художественной литературе [Рождественский 1979: 97–99].

А между тем, post hoc non est propter hoc: из теории Потебни совсем не следует, что лучше оставить прозу и изучать поэзию (хотя последующие интерпретаторы трудов Потебни сделали именно такой вывод [Овсянико-Куликовский 1923]), напротив, по Потебне, нужно любую речь изучать с точки зрения ее творческой поэтичности. Таким образом Потебня трактует теорию словесности как общую риторику. Это как раз случай «анонимного» существования риторики В.В. Виноградов [Виноградов 1930] (существования отнюдь не «жалкого», но несколько эфемерного).

Познание, по Потебне, это уже не упорядочивание по общим местам, а процесс познавания, он обнаружил семиотический инвариант этого процесса рождения мысли и тем самым еще внутри риторики познания показал путь разрешения кризиса изобретения, открыл возможность осуществления давно наметившегося в риторике сдвига ее структуры.

Соответственно, изобретение, по Потебне, есть *процесс* познания неизвестного, изоморфный процессу его поименования. Изобрести значит найти новое слово (слово с новой внутренней формой). Внутренняя форма как раз и должна каким-то способом указывать на это *новое*, познанное качество предмета исследования. Нахождение способа указания — уже не формально-логическая операция подведения под родовой признак. Логическое объяснение возможно лишь *после* изобретения.

Почему и как внутренняя форма связывет новое понятие со старым — вопрос расположения, в ведение которого теперь *сдвигается* теория общих мест и аргументации (формально-логическая основа речи). Новое расположение найденного по общим местам, понятным аудитории, вполне соответствует названию старого раздела dispositio. Это именно диспозиция, подготовка к речевой битве, создающая запас тезисных путей и логических переходов от изобретенного (условно — логоса) к понятиям, которыми предположительно должен владеть будущий партнер по речевому общению.

Старая диспозиция закономерно превращается в композицию (целостно-эстетическое завершение текста) и *сдвигается* на место, освобожденное от ornatio. Композиция становится как бы внутренним украшением текста, в отличие от тех тропов и фигур, которые внешне украшали готовый в логическом отношении текст. На новом этапе композиционного *выражения* текст превращается в единое произведение, действие которого, по Потебне, функционально подобно действию слова. Семиотически вооружившись таким произведением, можно смело начинать actio (воплощение, действие словом, отсюда предмет риторики — homo verbo agens).

И, наконец, повторим, циклично завершая описание содержательного сдвига риторической структуры на фазу, что бывшее ornatio становится внутренней семиотической техникой изобретения (мысль как перенос значения). Схема сдвига проста (рис. 3):

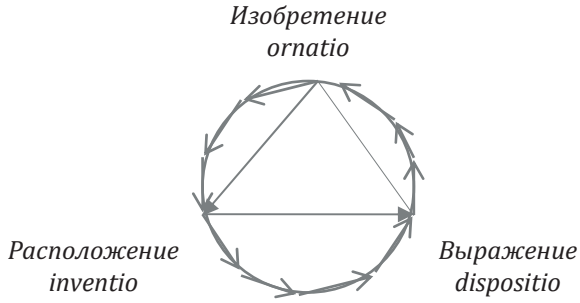


Рис. 3

Ясно, что по-латыни написанные термины являются не подстрочным переводом с русского вышележащих слов, а их новым содержанием, внутренней формой обновленных этапов риторической структуры подготовки речи, результатом смыслового сдвига по герменевтическому кругу.

Однако одного структурного сдвига для создания действительно новой риторики мало. Необходимо наполнение самого круга принципиально новым содержанием. Возможность такого наполнения подготовлена работами М.М. Бахтина, его идеей о равноправии и взаимограничности всех сфер человеческой культуры [Бахтин 1975: 25] (этика, познание, эстетика), а также идеей типологии ситуаций кризисного речевого общения, восходящей к родовому делению ораторских речей у Аристотеля (1358a37–1359a29) [Античные риторики 1978: 24–26]. Михаил Михайлович Бахтин, по моей гипотезе [Пешков 1996], предрешил теоретическое обоснование принципиально новой риторики, но это особый разговор, имеющий не столь прямое отношение к Выготскому, как семиотика Потебни, к углублению в которую мы сейчас и переходим.

В девятой лекции по теории словесности Потебня подводит итоги своего анализа:

> «Всякое поэтическое произведение есть не исключительно, но главным образом акт познания, притом акт, предшествующий познанию прозаическому, научному... Отдельные моменты этого акта следующие: во-первых, мы должны иметь известный запас знаний, которым мы объясняем. Этот запас мы назвали *A*. Во-вторых, мы имеем перед собой познаваемое, то, что составляет в данном случае вопрос. Это — *x*. В-третьих, мы сравниваем этот *x* с *A* и находим, что между ними есть нечто сходное, общее, которое обозначили через *a* на том основании, что оно берется из прежде познанного (*A*)» [Потебня 1894: 125; 135].

Собственно говоря, этот вопрос (*x*), это нечто, навеваемое ему одновременно всем известным запасом знаний (*A*) и познаваемым (*x*) и есть мысль (*x*). Совпадение в номинации вполне понятно: познаваемое существует для нас в изобретении именно в виде мысли о нем.

Окружности кончились. Начались треугольники (рис. 4).

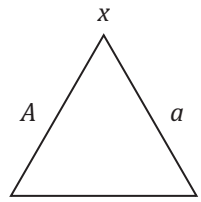


Рис. 4. Треугольник А. А. Потебни (гипотетический)

В семиотической литературе сложилась традиция графического изображения знаковой ситуации. Я и воспользовался этой традицией для представления гипотетического (но, по-моему, вполне очевидного) треугольника А. А. Потебни. Впрочем, мода на семантические треугольники началась значительно позже Потебни, с книги Огдена и Ричардса «Значение значения» [Ogden, Richards 1923], после которой трудно стало найти работу по семантике без треугольной интерпретации семиозиса. Выготский сделал такую интерпретацию вне всякой моды, в 1930 (рис. 5).

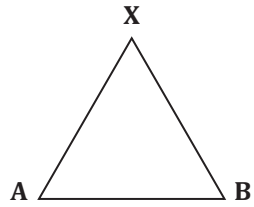


Рис. 5. Треугольник Л. С. Выготского

Приводим пояснения автора к рисунку:

> «... Условно изображены два пункта **A** и **B**, между которыми должна быть установлена связь. Но своеобразие опыта заключается в том, что этой связи сейчас нет, и мы исследуем характер ее образования. Стимул **A** вызывает реакцию, которая заключается в нахождении или отыскании стимула **x**, который в свою очередь воздействует на пункт **B**. Связь, таким образом, между пунктами **A** и **B** устанавливается не непосредственная, а опосредствованная. В этом и заключается главное своеобразие реакции выбора и всякой высшей формы поведения. <...>
>
> Мы нашли в нашем случае, что одна ассоциативная связь заменяется двумя другими. Каждая из этих связей, взятая порознь, является таким же условно-рефлекторным процессом замыкания связи в коре головного мозга, как и прямая ассоциативная связь. Новым является факт замещения одной связи двумя другими, новой является конструкция или комбинация нервных связей, новым является направление определенного процесса замыкания связи при помощи знака, новыми являются не элементы, но структура всего процесса реакции» [Выготский 1983: 111–112].

Таким образом, двучленная схема естественного, психического процесса *стимул — реакция* (**S → R**) превращается в трехчленную схему культурного, психологического поведения *стимул — знак — реакция* (**S → x → R**). Из этого гениального в своей простоте бермудского треугольника изобретения фактически вырастает вся работа «Мышление и речь». Речь трактуется, с одной стороны, как стимул для мысли, а с другой стороны, как реакция самой мысли. Но и стимул, и реакция (**S**, **R**) — это не только речь, а **x** тоже понимается широко: от

просто случайного действия, лишь объективно имеющего знаковый характер (например, дейксис младенца) до сложной эвристической ментальной задержки (например, открытие ученого). Для того, чтобы различить эти вещи, имеет смысл соотнести условный треугольник Потебни с реальным условно-рефлекторным (по крайней мере, генетически) треугольником Выготского.

Выготский делает акцент на происхождении внутреннего знака из внешнего, а Потебня в основном рассматривает сам внутренний процесс. Треугольник Выготского имеет тенденцию к расширению трактовки до всех видов специфически человеческой деятельности, а треугольник Потебни имеет тенденцию к сужению до сугубо знаковой, словесной деятельности человека и даже только до риторического изобретения в этой деятельности. Если рассмотреть эти тенденции в их предельной реализации, то треугольник Потебни будет как бы встраиваться в треугольник Выготского, где **x** сам по себе будет расшифровываться как вербально-ментальный треугольник: вся предыдущая словесная деятельность *A* (все тексты, сказанные и услышанные) является основой для создания нового слова *a*, которое одновременно является и следствием умственной работы по созданию внутренней формы *x*, и средством-знаком для нового совершения такой работы. Слово понятно, когда оно сходным образом пробуждает мысль у воспринимающего [Потебня 1894: 132]. Проиллюстрируем (рис. 6).

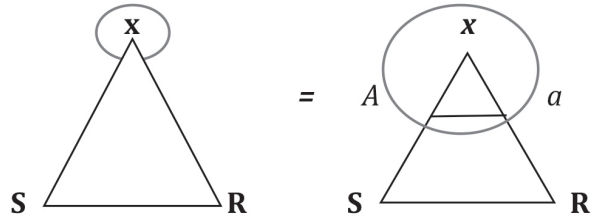


Рис. 6. Врастание треугольника Потебни в треугольник Выготского

Перед нами наиболее абстрактная схема процесса риторического изобретения. **S** — биосоциальный стимул всего процесса, причем, чем дальше по пути эволюции продвинулся человек (в фило- или в онтогенезе), тем этот стимул менее био-, а более социальный (во всяком случае, если считать осознанную заботу о потомстве социальным моментом). Поскольку природа изобретения есть кризис, а суть человеческой жизни, как это отчетливо видно по доминантному термину «Мышления и речи», — общение, к изобретению человека стимулирует *кризис ритуала* [Пешков 1989: 14–37] речевого общения. Кризис стимулирует, кризис (κρίσις — разрешение, рассмотрение, суд, по-древнегречески) и дает средства для разрешения проблемы. Такие средства — то из ведущегося перманентного общения, что накопилось, по Потебне, в виде «запаса знаний», своеобразного тезауруса *A*, который вскрывает обострившаяся, стимулирующая ситуация. Поэтому нужно ставить не просто линию, а динамическую стрелку: **S** → *A*. Фактически это начало раскрутки внутренней речи, которая, чем быстрее раскручивается, тем вернее «испаряется в мысль», по образному определению Л. С. Выготского: *A* → ***x***. Это как раз то место, где «нам не дано предугадать...» и благодатное сочувствие нам дается в виде значения, внутренней формы нового слова: ***x*** → *a*. Это слово мы можем выкрикнуть, написать, выбить на камне или затаить в себе: *a* → **R**.

Но эту все еще слишком общую схему даже в ее статическом положении можно дополнить треугольником Аристотеля, перевернутым с логосической головы общих мест на ноги этоса говорения и пафоса восприятия (рис. 7):

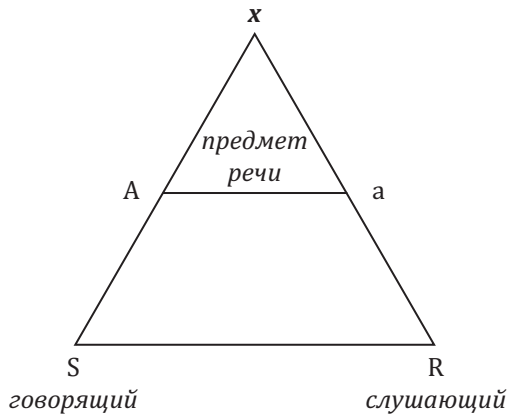


Рис. 7

Итак, знаменитые *этос, логос* и *пафос* вполне укладываются в семиотический треугольник Потебни-Выготского. Этос, стремление говорящего сохранить лицо в общении, требует речевых усилий, ибо, по Аристотелю, позорно не помочь себе словом (1355b1). Эти усилия порождают логос, предмет речи, который и выражается с пафосом перед слушающим. Отношение к самому себе как *человеку для других* в социуме (этос), затем отношение к предмету речи как доступному *понятиям других* (логика) и, наконец, отношение к *другому* во всей его конкретно-ситуативной эмоциональности (пафос) — не то ли же это самое как единство общения и обобщения, единство интеллекта и аффекта у Выготского?

В связи с предложенной схемой удобно проанализировать критику Л. С. Выготского В. С. Библером в философском комментарии к его книге. Библер ставит Выготского снова в парадигму поэтики-философии и выводит из плоскости риторики, хотя во всем остальном, что касается собственно изобретения, анализ Библера, по-моему, безупречен:

«Мысль, существующая (рождающаяся...) в “контексте внутренней речи” уже есть (если додумать ситуацию, описанную Л. С. Выготским) сама по себе, — мотив к мысли, воля к мысли» [Библер 1996: 376], — Библер прав, но его правда относится к верхнему треугольнику схематической пирамиды. Когда механизм изобретения запущен, он некоторое время может работать на внутреннем речево-мыслительном топливе, особенно долго в сферах философии и поэзии, на которых Библер специально останавливается. Прозаические, обычные люди не крутят внутреннюю речь и восьми рабочих часов в сутки, для речевого изобретения им нужен *внешний* мотив. Риторика — это действие словом, отнюдь не только внутреннее. И вряд ли для Выготского вся «мотивационная сфера сознания» — только «буква», нет, «мыслит не мышление, мыслит человек» [Выготский 1986: 57], — не без пафоса замечает он.

Как Библер доуглубил Выготского во внутреннем отношении, так его нужно дорасширить во внешнем отношении, потому что Выготский-психолог был аскет детерминистически построенной мысли, заточивший сам себя в экспери-

ментаторскую келью[13]. Расширение Выготского до общериторической культуры представляется мне чрезвычайно плодотворным и естественным движением заложенных им смыслов и в этой связи поле деятельности для современных теоретиков риторики — необъятно.

Библер нашел болевую точку (или, скорее всего, точку роста) подхода Выготского. Чистая предикативность. Мы знаем, о чем мы думаем [Выготский 1996: 343]. Нет нужды называть субъект мысли, то есть в конечном, русском счете — предмет речи, под-лежащее. Тут Выготский как бы идет на поводу у старой риторики, которая всегда учила изобретать на тему. Тема есть. Ищи рему. Предмет дан, подбирай предикаты. Как доказать, что во внутренней речи именно предикаты? Выготский использует понятия психологического подлежащего и такого же сказуемого, нынешние тема и рема. И все. То, что слышно исследователю в эгоцентрической речи — рема, психологическое сказуемое по определению, значит, внутренняя речь предикативна.

Так построена вся риторика познания: *дана* тема, изобретай по общим местам, располагай по восьми частям речи и украшай тропами! Если тема существует заранее, то мотив для ее изобретения не нужен.

Или чистая предикативность, или мотив общения, то есть выход во-вне. Библер прав — здесь парадокс. И у классической риторики, и у Выготского *мысль происходит в слове*, но та риторика под мыслью понимает движение готовых понятий, их развертывание в силлогизмах, свертывание в энтимемах, расположение в плане, выражение в периоде, Выготский же рассматривает процесс генетического *зарождения* понятий (что близко к термину Зеленецкого «произрождение мыслей»[14]), то есть он в большинстве случаев показывает не само изобретение, а генетический путь к изобретению понятий. Риторика и не должна учить изобретать, риторика должна подготовить в человеке возможности речевого изобретения.

Мы перебираем в уме предикаты не потому, что знаем предмет нашей речи; предикат, рема — это не *новое* еще, а *острое* следствие общения, которое нас ранит; наша мысль андрогинно предикативна во внутренней речи, потому что мы не знаем еще ее другой, предметно-тематической половины, которую мы и ищем в изобретении, не найдя которую *ничего* нельзя сказать, ибо тогда это было бы суждением ни о чем, явное contradictio in adjecto.

Фактически Выготский очень корректно подходит к процессу изобретения. *Мы знаем, о чем мы думаем* на деле означает модальность *мы должны узнать, о чем мы будем говорить*, это задание нашей внутренней речи, которая сначала испаряется в мысль, а затем снова конденсируется во внутреннее слово и возникающий момент ощущения, что *мы знаем, о чем*..., свидетельствует, что предмет речи, видимо, найден, остается подбирать предикативы, уточняя понятие.

Итак, Выготский отлично понимает, что учить изобретать мысль нельзя, как нельзя инструментально зафиксировать этот процесс, и он сначала долго генетически подходит к мысли (гл. 1–6), а в седьмой главе в основном анализирует результаты уже совершенного изобретения. Книга Выготского фиксирует не статический момент изобретения, а рассматривает систему *подходов* к нему

[13] Однако не забудем, что в эту строго экспериментально-научную келью Выготский поместил себя уже после широкого общетеоретического охвата мира в «Психологии искусства».

[14] Подробнее см. [Барановская 1991].

и логику *перехода* от изобретения к расположению в значениях-понятиях. Для того и нужна эта синтетическая единица анализа внутренней речи (значение) как единица, способная к линейному развертыванию в цепи себе подобных единиц. Плодотворная идея сочетания симультанности и сукцессивности может быть проиллюстрирована цепью треугольников (рис. 8):

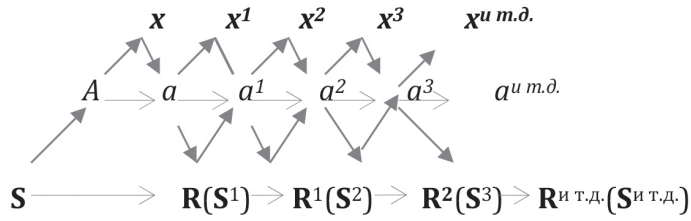


Рис. 8

Перед нами схематический механизм спонтанного (если брать только одну такую цепь) развертывания-порождения текста. Сторона S → *A(a)* → *x* демонстрирует попытку запускания квантовой реакции мысли, воспарение социального дела, кризиса ритуала (S) через внутреннее слово (*A*) в мысль (*x*). Это сторона *изобретения*, результатом которого является конденсация мысли *x* во внутреннем слове или форме слова $a(a^n)$ и внешней, возможно словесной реакции R. В целом S → *a* → R — сторона *выражения*. Пронизывающая же обе стороны треугольников-звеньев и соединяющая их в логическую цепь прямая $a \rightarrow a^n$ есть прямая *расположения*.

Стартовый треугольник S*a*R — это условный треугольник открытия самого предмета речи, а вся дальнейшая цепь треугольников — логико-речевое прояснение его (расшифровки смысла в значениях, по Выготскому), происходящее через классические общие места. Прямая $R \rightarrow R^n$ есть в целом прямая *выражения*, развертывания внешнего текста, фиксация его во вторичных знаках (письмо, электроника) или устное спонтанное порождение.

Данная схема ограничена одним, разовым актом изобретения. Кризис ритуала провоцирует внутренний монолог (А), инициирующий порождение речи, которое в единственной цепи происходит как бы само собой (при наличии навыков говорения или письма, т.е. при владении уровнем нормы). Риторическая техника предполагает создание более чем одной цепи, их логическое структурирование и эстетическое объединение.

Однако главным гарантом единства речи является исходный импульс кризиса, отклонения в ритуале общения, социальный стимул. Мысль как мысль-уже, может быть, ни в каком стимулирующем мотиве и не нуждается, но еще-не-мысль (а замысел, замышление) нуждается если не в мотиве, то в поводе, нужно за что-то зацепиться в общении, в мире, зацепиться эмоцией, дающей заряд мысли. Мы не знаем, о чем мы мыслим во внутренней речи, но мы догадываемся об этом, надеемся на это, провоцируем это знание подстановкой предикатов. Не известный предмет (subject), а эмоциональный субъект внутренней речи (равный, по Библеру, самой этой внутренней речи) есть искомое единство интеллекта и аффекта. «Аффект вызывается обычно резким, неожиданным раздражением, к которому организм не может приспособиться» [Вар-

шава, Выготский 1931][15]. В риторической терминологии — это кризис ритуала, нарушение мерного течения человеческого общения. Кризис вызывает эмоциональный всплеск («резкие и бурные взрывы отчаяния, страха, гнева, ликования и т.п.» [Леонтьев 1990: 144]), провоцирующий мысль.

Поиск выхода из неожиданной ситуации запускает механизм изобретения, внутренний диалог уже- или еще-знания о предмете и еще-незнания о нем, незнания его. Мы знаем о нем по следам его в ситуации, но не знаем Его, его имени, которое нужно или вспомнить, или изобрести заново в зависимости от типа речи, но в любом случае наполнить новым, актуальным смыслом, *влить* новое значение. Изобретение как осмысление речи и о(т)речение мысли.

Свою риторическую историософию я продолжил через три года [Пешков 1999]:

Наша серия начиналась с «Мышления и речи», наша серия продолжает заниматься мышлением и речью, наша серия не так стара, чтобы заканчивать «Мышлением и речью». Нет, это еще не конец, это — становление того, что начал Л. С. Выготский, начал, раскритиковав всю имеющуюся вокруг психологию. Оказалось, что психология-то как раз и не в силах ухватить сочетание этих важнейших гуманитарных составляющих именно в их живом составлении, в их взаимоочеловечевании... Психология, как, впрочем, и философия, разлагает душу на элементы. Что там в душе? Огонь? Вода? Воздух? Чувство? Воля? Мысль? Слово? Какая душа — потемки! Где он — вход в душу? До Выготского лишь гадали, что там, не всегда даже пытаясь разобраться, а где собственно. Душа — как невеста без места. И вроде не столь оно отдаленное, но уж очень неопределенное. А как возьмешься определять — беда: все подходит, а все — не то!

И только Лев Семенович Выготский показал, что душа — это не то, что **где**, что душа — это **куда**. В душе, да. В душе — места. Общие и частные, традиционной риторике давным-давно известные и Виссарионом Белинским неистово критикованные. Но сама душа не есть место. Туда можно войти, если быть мудрым (философом, например), но там нельзя поселиться. К душе нельзя подобрать ключей, потому что она не имеет замка, и ее нельзя расшифровать, потому что она не закодирована...

Выготский не разлагает, не расшифровывает, не лезет в душу. Он просто смотрит, как она оживает. Эксперименты Выготского — способ видеть то, что можно видеть. Все остальное — мастерство наблюдения, проявив которое Выготский сформулировал то, чем всегда занималась риторика — объединением общения и обобщения. Риторика прежде всего заготавливала обобщения, которыми можно было бы воспользоваться в процессе общения, предоставляла

[15] Цит. по [Леонтьев 1990: 144]. Надо заметить, что Леонтьев несколько подредактировал Выготского, в его словаре читаем: **АФФЕКТ** — бурная, сильная, относительно кратковременная эмоция, сопровождающаяся резкими изменениями в органической жизни и двигательном аппарате (гнев, ужас). А. возникает вследствие внезапного ущемления какой-либо потребности личности или невозможности найти целесообразный выход из критического положения. Изменяя обычное течение представлений, А. суживает поле сознания, фиксируя его на ограниченном круге образов, связанных с вызвавшим его событием. Протекая бурно, А. оставляет после себя скрытые следы в психике (аффективные комплексы), обнаруживающиеся при заторможенном и скрытом состоянии самого А». Как видим, мысль о кризисе сформулирована здесь еще более четко.)

со времен Аристотеля места, общие для разных душ, и когда эти места в речи располагались удачно, общение было успешным. Выготский рассматривает, как эти места формируются вместе с развитием человека (или — точнее — как эти места формируют самое развитие человека), как выращивается обобщение.

Единство интеллекта и аффекта, чем кончает Выготский свою книгу, — вещь, конечно, важная, без этого нет толчка к речи, нужен кризис, чтобы начать говорить осмысленно, но это единство генетически базируется на единстве общения я обобщения, потому что без последней пары, которая, естественно, у Выготского стала первой, нет вообще ни интеллекта, ни аффекта. Это интересно: и аффекта нет без обобщения, ибо аффект — от кризиса разобщения, которое есть тоже ведь производная от общения, невозможного в его человеческом качестве без обобщения...

Выготский посмотрел в корень психологии и увидел там древнюю как мир и вечно новую подоснову человеческого качества действия, исторически меняющийся способ соединения мысли со словом, способ, предопределяющий поступок. А раз я вспомнил о поступке (не мог не вспомнить, говоря о Л. С. Выготском!), то сама собой возникает фигура М. М. Бахтина. Их загадочный параллелизм и их взаимная дополнительность, их похожесть и разность, и в темах, и в стиле! И в судьбах: Бахтин жил долго и упорно, писал для вечности, не забывая о сиюминутном. Предав все[16], он не предал никого, хотя в таком варианте прожить сквозь советскую историю было крайне трудно...

И Выготский никого не предал, но для этого при его способе жизни ему пришлось погибнуть. Выготский жил быстро и горячо. Он жил публично, государственно и общественно, он руководил наукой и преподавал, организовывал обучение и учился, и всегда исследовал, исследовал, исследовал. Его малый, гуманитарный круг общения был настолько шире, чем у Бахтина, что спастись без подлости в 30-е годы было уже едва ли возможно: он и предпочел сгореть. Бахтин сохранил огонь внутри своего малого круга общения.

Кроме темы внутренней речи, которая была у них общей, только подавалась Бахтиным «из-под маски» в общеметодологическом плане, а Выготским в плане экспериментальном, вернее я бы сказал из-под маски эксперимента, была еще очень личная, с одной стороны, и очень теоретическая, базовая категория у обоих мыслителей: общение.

Общение в терминологии Л. С. Выготского и М. М. Бахтина значит нечто иное, чем коммуникация в американских теориях речи и тем более не равняется социалистическому коллективизму и «коллективной ответственности», о которой говорит применительно в Выготскому (и совершенно неправомерно), например Дж. Брунер [Bruner 1984. Цит. по: Ярошевский 1993: 248]. Что касается Бахтина, то коллективная ответственность может рассматриваться как пародийная изнанка его «персональной участности и ответственности»[17].

---

[16] Ср. признание М. М. Бахтина, записанное С. Г. Бочаровым: «”Вообще тогда разложение было в полном ходу, царило презрение к нравственным устоям, все это казалось смешно, казалось, что все рухнуло”. “М. М., и вам тоже?” — “Ммда, отчасти и мне тоже. Мы ведь все предали — родину, культуру”. — “А как можно было не предать?” — “Погибнуть. Я тогда же начал писать статью “О непогибших”. Статью ненаучную. Конечно, не кончил и, конечно, потом уничтожил”. Все это было сказано с ясным лицом и довольно весело (21.XI.1974)» [Бочаров 1993: 83].

[17] «Я могу совершать политический акт и религиозный обряд как представитель, но это уже специальное действие, которое предполагает факт действительного уполномочения меня, но и

Общение (и по Выготскому, и по Бахтину) восходит к идее экклесии, общины духовно избранных. Не к партии как лучшей и более равной части общества, не к сельской общине с круговой порукой и физической взаимозависимостью ее членов. Исток истинного общения в идее малого круга (ср. знаменитый круг Бахтина 20-х годов[18], тройки и пятерки исследователей вокруг Выготского), вовсе не связанного генетически с чрезвычайными тройками, государственно организующими любой коллектив — от колхоза до Верховного Совета. Ассоциируя Выготского с «коллективной ответственностью» Брунер вполне в духе критикуемой Выготским ассоциационистской психологии структурно переносит опыт всей позднейшей советской истории на 20-е годы, когда еще существовала хотя бы субъективно для участников событий развилка кругов (малый vs большой), выбор между кружками личностей и орбитой тотального единства всех (единица при этом, разумеется, — ноль, вздор; кстати, единица как значение Л.С. Выготского вольно или невольно прокламирует еще и значение единицы) был в центре новой орбиты уже, конечно, предопределен, но не Бахтиным же, не Выготским же!

«Коммуникация» — термин теории информации, термин лингвистики — по сути, гораздо ближе к идее «коммунизма» в ее реальном осуществлении, чем это кажется на второй, углубленно-научный взгляд, который видит здесь простую омонимию корней. Необходимая для функционирования государства информация должна передаваться, она может быть и в основном бывает в последние десятилетия массовой коммуникацией (большевики первыми в истории ввели газету[19] и радио действительно в общенациональный государственный оборот посредством всеобщей подписки и электрификации всей страны) и вовсе не предполагает личного общения, взаимного обучения и развития, ведущего к обобщению, к становлению личности, самостоятельно владеющей общими понятиями. Управляющей части общества кажется выгодным держать остальную его часть на интеллектуальном этапе псевдопонятий, народ, говоря языком этих самых псевдопонятий, должен понимать написанные и произнесенные публично слова как руководство к действию, но ни в коем случае не должен осознавать, что именно он понимает и делает, т.е. должен оставаться в состоянии ребенка доалгебраического, предпонятийного возраста, который

здесь я не отрекаюсь окончательно от своей персональной ответственности, но само мое представительство и уполномоченность ее учитывают. Молчаливой предпосылкой ритуализма жизни является вовсе не смирение, а гордость. Нужно смириться до персональной участности и ответственности. Пытаясь понимать всю свою жизнь как скрытое представительство и каждый свой акт как ритуальный, мы становимся самозванцами» [Бахтин 1986: 121].

[18] «**Дувакин:** Вы... Я-то Вашу книжку помню, но ... Вы не пользовались громкой известностью... **Бахтин:** Нет, я пользовался в очень узких кругах известностью только. Вокруг меня был круг, который называют сейчас «круг Бахтина» ... Вот о нем последнее время часто пишут. Сюда включают прежде всего Пумпянского, Медведева Павла Николаевича, Волошинова. Кстати сказать, все они были в Невеле, кроме, правда, Медведева. **Дувакин:** Медведев — это который потом о Блоке писал, да? **Бахтин:** О Блоке писал, да. Его первая книжка такая была — "Творческий путь Блока". И вот все они трое были в Витебске, и там, в сущности, заложена основа вот этого круга, который потом в Ленинграде обосновался. Там я читал, вел такие частные совершенно, у себя на дому... философский курс, по Канту сначала (я был таким заядлым кантианцем), а потом вообще более широкие темы у нас были» [Беседы 1996: 143].

[19] Одним из первых анализом языка газеты занялся Г. О. Винокур, в частности, в книге «Культура языка» (М., 1930, 2-е изд.), которая готовится к печати издательством «Лабиринт» в рамках Полного собрания трудов Г. О. Винокура. См.: [Винокур 2006].

знает, что он строит коммунизм, но не осмысляет, что собственно он строит... Коммунизм — явно не свободное общение личностей, а идейный круг (totus circus), круговая порука идеи, убеждения, веры и насилия...

Но вернемся к внутренней речи и посмотрим на эту главную героиню книги Выготского сквозь призму общения, потому что именно сквозь такую призму является она тоже одной из главных героинь в «Тетралогии» М. М. Бахтина, который безусловно первым указал на проблемное значение внутренней речи, открыл глубину и перспективу этой проблемы [Пешков 1998б]. Бахтин и Выготский шли к внутренней речи разными путями: говоря терминами книги Выготского, Бахтин обобщал общение и указывал на необходимость типологии общения, типологии жанров внешней речи для подходов к речи внутренней, а Выготский пытался разглядеть общение в обобщении, хотел вывести механизм внутренней речи наружу, в речь, доступную исследованию.

В цепи идей Бахтин → Выготский дело идет о том, что общение организует слово в понятие, а в цепи Выготский → Бахтин — о том, что слово-понятие через понимание-осознание организует общение. Попробуем эскизно проиллюстрировать эти движения на ином, чем у Выготского материале, но в его системе понятий. Рассматривая онтогенез внутренней речи, а также филогенез ее предпосылок, Выготский оставил (не мог не оставить по причине времени, в которое он жил) нишу для изучения исторически более близкого к нам филогенеза, филогенеза самой внутренней речи общества. Попробуем заполнить эту нишу пусть даже не в первом, а в предварительном приближении. Масштабом этого приближения будет Россия XIX — первой трети XX веков.

Итак. Первая треть XIX века. Золотой век русской поэзии. Счастливое детство культуры русского общества, то есть детство, которое имеет уже достойных родителей. Оформление знаменитой русской интеллигенции. С точки зрения рассматриваемого общественного глоттогенеза, перед нами — расцвет устной речи. Бесконечные кружки, салоны, вечера, приемы, балы, утренники, короче говоря вечный «детский праздник», как это чутко сформулировал Пушкин. Детский сад Монтессори, который вспоминает Выготский. Нет, конечно, все серьезно: все по-детски серьезно. Тот же Пушкин требует от прозы «мыслей и мыслей», но это требования гения, обогнавшего свой век (свою четверть века) по крайней мере на фазу: вокруг пока еще «слова, слова, слова».

Это типичная святая и безгрешная речь для других. Безгрешная она потому, что не умеет лгать, ибо у нее нет внутреннего плана, все на поверхности. Чистый пример этой речи для других — декабристы. Тайное общество открытых речей[20]. Грибоедов точно зафиксировал эту стадию речевого развития в Чацком. Горе от ума — беда для того, у кого этот ум наружно вербализован.

Фамусовское окружение учит ребенка-Чацкого интериоризовывать речь так же, как наступившая вскоре николаевская реакция учит русскую интеллигенцию искусству красноречивого молчания. Взятая историей тридцатилетняя пауза научила Россию думать в той мере, в какой это было возможно на данной, подростковой стадии развития речи. Вторую треть века Россия осмысляла все, что она наговорила за первую треть. Это был период развития собственно внутренней речи общества, формирование понятий, период взросления, при-

[20] Подробнее см.: [Пешков 1998а: 197–216].

ведший уже в следующей трети века к новому расцвету культуры, теперь уже не только устной, а, следовательно, имеющей значение не для одной России.

Последняя треть — интеллект нации уже обладает понятиями, уже осознает свои внутренние творческие процессы и потенции, начинается само создание новой речи во всех ее жанрах и во всех сферах общественного функционирования, отсюда — гласность, судебная реформа, подъем научной и технической мысли, достижения в гуманитарном и художественном творчестве. Россия находится на грани рождения принципиально, исторически нового, на грани обобщения пройденного пути, необычайный расцвет исторической и философской науки, историософский подход Вл. Соловьева и других. Но...

Слишком неодинаковы оказались уровни интеллектуального развития в разных слоях общества и даже, что, возможно, важнее, в разных слоях интеллигенции. Не все дотерпели, доучились до самостоятельных понятий. Зона ближайшего развития у большинства интеллигенции уже готова была принять систематичность научных понятий, но еще не у всех развились способности отличать собственно научные понятия от идеологических псевдопонятий.

Псевдопонятия идеологические отличаются от настоящих понятий, основанных на традиционных общих местах, связанных с этическими ценностями и нормами поведения, тем, что они непосредственно, минуя оценивающую и фильтрующую, систему топики, пытается организовывать самое общение людей. Идеологические псевдопонятия имеют все признаки настоящих понятий по их систематическому происхождению, но функционируют они не в свойственной им сфере научного познания, а в сфере общественного поступка. У них слишком короткая цепочка от речевых до неречевых действий. Собственно материализм на практике и есть сокращение логических цепей, даже отрицание ценности этих логических цепей, третирование их как тавтологий и умствования.

Практика — критерий истины, а истина есть опрощенное от первоначальной научной (философской) системы понятие типа «классовой борьбы», которое и начинает организовывать общение по цепочке: легальный марксизм, кружки, нелегальный марксизм, подпольные кружки. Готовое понятие Маркса легло на развившуюся способность русского общества, произошло смыкание спонтанных понятий («брат» — пример из книги Выготского) и так называемых научных понятий («эксплуатация» — у Выготского этот пример также, конечно, не случаен). «Брат» на «брата» — вот тебе научное понятие гражданской войны! Возникшее псевдопонятие «классовый враг» оказалось гораздо доступнее обывательским массам в первой трети XX века, чем философские и эстетические изыски века серебряного.

Конец первой трети XX века и начало второй окончательно заменили начавшееся было в конце XIX века единение общения и обобщения новым единством: консолидацией общения и обобществления. Если развитие речи общества в XIX веке шло по пути становления понятий, то доминирующим речевым развитием в XX веке стало эмоциональное заражение. Это уловил Л. С. Выготский еще в своей первой книге (1925 — год готовности к изданию; впервые опубликована в 1965, впервые опубликована без купюр в 1997 издательством «Лабиринт»): «Взгляд Толстого поддерживает Бухарин, который тоже смотрит на искусство, как на заражение, и называет его средством обобществления чув-

ства» [Выготский 1997: 297][21]. Вот точная оценка нового подхода к общению, минующему настоящие понятия, — обобществление чувства! Это обобществление чувства не менее чем обобществление скота в колхоз скомпрометировало идею общения личностей, и на Западе в испуге предпочли строгую, гордо независимую коммуникацию. Коммуникацию, построенную по модели рыночного обмена. Принцип торговли перешел в риторику: ты мне, я тебе, деньги за товар, за информацию — информацию или опять-таки деньги, за подлинную улыбку — вообще миллион, а не то что там дармовое обобществление чувства.

Общение перестало быть ценностью само по себе безотносительно к его дальнейшим целям: с одной, западной стороны (ср. знаменитую тему «time is money») время общения строго дозируется и оценивается именно в смысле цены, и с другой, нашей стороны разобщающего занавеса, общение становится слишком ценным, слишком дорогим удовольствием (за это удовольствие приходилось платить жизнью или жизнью в хронотопе лагеря).

Тема общения (самая антисоветская и самая антизападная) является самой общечеловеческой темой, болевым нервом общечеловеческого развития. И Выготский[22], и Бахтин этот конвергентный нерв нащупали! Главное — духовно и физически свободное общение, пусть площадное (агора — тоже площадь), пусть вульгарное (риторика вышла из разговора с толпой), но неподрасстрельное, непринужденное — ни морально, ни экономически — общение! Если выполняется это главное риторическое требование к функционированию общества, то остальное приложится, и развитие внутренней речи, и творческое изобретение, и логичное расположение, и бодрое воплощение.

Литература

Аверинцев 1977 — *Аверинцев С. С*. Поэтика ранневизантийской литературы. М.: Наука, 1977. 311 с.

Аверинцев 1981а — *Аверинцев С. С*. Древнегреческая поэтика и мировая литература // Поэтика древнегреческой литературы. М.: Наука, 1981. С. 3–14.

Аверинцев 1981б — *Аверинцев С. С*. Риторика как подход к обобщению действительности // Вопросы литературы. 1981. № 4. С. 153–179.

Аннушкин 1996 — *Аннушкин В. И*. Кто же автор и составитель анонимной «Теории словесности» 1851–1860 годов? // Риторика. 1996. № 1(3). С. 38–47.

Античные риторики 1978 — Античные риторики. М.: Изд-во МГУ, 1978. 352 с.

Барановская 1991 — *Барановская В. М*. Рыцарь риторики // Наука убеждать: риторика. 1991. № 1. С. 3–7.

[21] Мы подчеркиваем здесь издательство, поскольку в последнее время «Психология искусства» переиздается массовыми тиражами, но все эти тиражи (не говоря уже об их полупиратском характере) просто воспроизводят второе, советское издание, местами стилистически искаженно и неполно воспроизводящее оригинал. В частности, все теоретические куски в начале и в конце книги, связанные с именами Бухарина и Троцкого, конечно отсутствуют. Купюры в первом советском издании были не маленькие и значимые для общего восприятия книги. Не думаю, что издательская ситуация изменилась четверть века спустя. По крайней мере, ко мне как публикатору аутентичного варианта текста «Психологии искусства» никто не обращался.

[22] Об укоренении Л. С. Выготского в новейшей риторической парадигме см. мою статью: [Пешков 1998в]. Круг замкнулся!

Бахтин 1975 — *Бахтин М. М.* Проблема содержания, материала и формы в словесном художественном творчестве // Вопросы литературы и эстетики. М.: Художественная литература, 1975. С. 6–71.

Бахтин 1986 — *Бахтин М. М.* <К философии поступка> // Философия и социология науки и техники. Ежегодник. 1984–1985. М.: Наука, 1986. С. 80–160.

Белинский 1958 — *Белинский В. Г.* Общая риторика Н. Кошанского // Белинский В. Г. Полн. собр. соч. М.: Изд-во АН СССР, 1958. Т. 8. С. 272–277.

Беседы 1996 — Беседы В. Д. Дувакина с М. М. Бахтиным. М.: Прогресс, 1996. 440 с.

Безменова 1985 — *Безменова Н. А.* Краткая история французской риторики. АКД. М.: Институт языкознания АН СССР, 1985. 24 с.

Библер 1996 — *Библер В. С.* Понимание Л. С. Выготским внутренней речи и логика диалога (еще раз о предмете психологии) // Выготский Л. С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1996. С. 297–378.

Библиография 1996 — Библиография трудов К. П. Зеленецкого / сост. В. И. Аннушкин // Риторика. 1996. № 1 (3). С. 48–52.

Бочаров 1993 — *Бочаров С. Г.* Об одном разговоре и вокруг него // Новое литературное обозрение. 1993. № 2. С. 70–89.

Варшава, Выготский 1931 — *Варшава Б. Е., Выготский Л. С.* Психологический словарь. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1931. 208 с.

Виноградов 1930 — *Виноградов В. В.* О художественной прозе. М.-Л.: Госиздат, 1930. 186 с.

Винокур 2006 — *Винокур Г. О.* Культура языка. М.: Лабиринт, 2006. 352 с.

Волков 1986 — *Волков А. А.* Концепции публичной речи и единицы языка // Роль языка в средствах массовой коммуникации. М.: ИНИОН АН СССР, 1986. С. 41–63.

Волков, Хабаров 1984 — *Волков А. А., Хабаров И. А.* Шестая мировая загадка. М.: Знание, 1984. 208 с.

Выготский 1983 — *Выготский Л. С.* История развития высших психических функций // Собр. соч.: в 6 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 3. С. 5–328.

Выготский 1986 — Неопубликованная рукопись Выготского // Вестник МГУ. Сер. 14. «Психология». 1986. № 1. С. 51–64.

Выготский 1996 — *Выготский Л. С.* Мышление и речь. Психологические исследования. М.: Лабиринт, 1996. 416 с.

Выготский 1997 — *Выготский Л. С.* Психология искусства. Анализ эстетической реакции. М.: Лабиринт, 1997. 416 с.

Гаспаров 1972 — *Гаспаров М. Л.* Цицерон и античная риторика // Цицерон. Три трактата об ораторском искусстве. М.: Наука, 1972. С. 7–73.

Дюбуа 1986 — *Дюбуа Ж. и др.* Общая риторика. М.: Progress, 1986. 392 с.

Зарифьян 1995 — *Зарифьян И. А.* Общая и частная риторика в истории курса «Теория словесности» // Риторика. 1995. № 1. С. 96–123.

Зеленецкий 1991 — *Зеленецкий К. П.* Исследование о риторике в ее наукообразном содержании и в отношениях, какие она имеет к общей теории слова и к логике. М.: Знание, 1991.

Зеленецкий 1846 — *Зеленецкий К. П.* Исследование о риторике в ее наукообразном содержании и в отношениях, какие она имеет к общей теории слова и к логике. Одесса: Типография Францова и Нитче, 1846. 138 с.

Иванов 1976 — *Иванов Вяч. Вс.* Очерки по истории семиотики в СССР. М.: Наука, 1976. 284 с.

Квинтилиан 1834 — *Квинтилиан М. Ф.* Двенадцать книг риторических наставлений. Спб.: Типография Императорской Академии Наук, 1834. 450 с.

Ковельман 1988 — *Ковельман А. Б.* Риторика в тени пирамид. М.: Наука, 1988. 192 с.

Леонтьев 1990 — *Леонтьев А. А.* Л. С. Выготский. М.: Просвещение, 1990. 158 с.

Мерзляков 1817 — *Мерзляков А. Ф.* Краткая риторика. М.: Университетская типография, 1817. 142 с.

Овсянико-Куликовский 1923 — *Овсянико-Куликовский Д. Н.* Теория поэзии и прозы. М.–Пг.: Госиздат, 1923. 128 с.

Пешков 1989 — *Пешков И. В.* Три июля в беседах о речевом общении [Текст]. М.: Знание, 1989. 64 с.

Пешков 1996 — *Пешков И. В.* М. М. Бахтин: от философии поступка к риторике поступка. М.: Лабиринт, 1996. 176 с.

Пешков 1998а — *Пешков И. В.* Введение в риторику поступка. М.: Лабиринт, 1998. 288 с.

Пешков 1998б — *Пешков И. В.* Новый Органон // Бахтин М. М. Тетралогия. М.: Лабиринт, 1998. С. 542–579.

Пешков 1998в — *Пешков И. В.* О(т)речение мысли // Пешков И. В. Введение в риторику поступка. М.: Лабиринт, 1998. С. 110–136.

Пешков 1999 — *Пешков И. В.* Еще раз «Мышление и речь», или о предмете риторики // Выготский Л. С. Мышление и речь. Изд. 5-е. М.: Лабиринт, 1999. С. 5–22.

Пешков 2025 — *Пешков И. В.* Гуманизация оптики (как концепция В. И. Тюпы включает С. С. Аверинцева в диалог согласия с М. М. Бахтиным) // Преподаватель. Автор: к 80-летию Валерия Игоревича Тюпы: сборник научных статей / сост. и ред. А. Е. Аграти, Ю. В. Доманский, В. Я. Малкина. М.: Эдитус, 2025. С. 120–127.

Потебня 1894 — *Потебня А. А.* Из лекций по теории словесности. Харьков: Типография К. Счасни, 1894. 182 с.

Потебня 1922 — *Потебня А. А.* Мысль и язык // Полн. собр. соч. Одесса: Госиздат Украины, 1922. Т. 1. 192 с.

Радченко 1984 — *Радченко В. Н.* Учение Петра Рамуса в истории американской риторики // Риторика и стиль. М.: Изд-во МГУ, 1984. С. 69–82.

Рижский 1805 — *Рижский И. С.* Опыт риторики. Харьков: Университетская типография, 1805. 320 с.

Рождественский 1979 — *Рождественский Ю. В.* Проблематика современной теории текста в книге В. В. Виноградова «О художественной прозе» // Синтаксис текста. М.: Наука, 1979. С. 97–99.

Фрейберг 1975 — *Фрейберг Л. А.* Литературная критика в эпоху александрийской образованности // Древнегреческая литературная критика. М.: Наука, 1975. С. 180–232.

Фрейденберг 1978 — *Фрейденберг О. М.* Миф и литература древности. М.: Наука, 1978. 606 с.

Цицерон 1972 — *Цицерон.* Об ораторе // Три трактата об ораторском искусстве. М.: Наука, 1972. С. 75–252.

Цицерон 1994 — *Цицерон.* О нахождении материала // Цицерон. Эстетика / Трактаты. Речи. Письма. М.: Искусство, 1994. С. 52–55.

Ярошевский 1993 — *Ярошевский М. Г.* Л. Выготский: в поисках новой психологии. СПб.: Фонтанка, 1993. 301 с.

Bruner 1984 — *Bruner J.* Vygotsky's Zone of Proximal Development: the Hidden Agenda // Children's Learning in Zone of Proximal Development. San Francisco: Jossey-Bass, 1984. Pp. 91–97.

Kinneavy 1987 — *Kinneavy J. L.* Greek rhetorical origins of Christian faith. N.Y., Oxford: Oxford University Press, 1987. 186 p.

Groupe μ 1970 — Rhétorique générale par le groupe μ. P.: Larousse, 1970. 256 p.

Ogden, Richards 1923 — *Ogden Ch. K., Richards J. A*. The meaning of meaning. L.: Kegan Paul, Trench, Trubner & Co., 1923. 364 p.

References

Ancient Rhetorics. 1978 — Ancient Rhetorics. Moscow, Moscow State University Publ., 1978. (In Russian).

Annushkin 1996 — Annushkin V. I. Who is the Author and Compiler of the Anonymous «Theory of Literature» of 1851–1860. Rhetoric. 1996. No. 1(3). P. 38–47. (In Russian).

Averintsev 1977 — Averintsev S. S. Poetics of Early Byzantine Literature. Moscow, Nauka Publ., 1977. (In Russian).

Averintsev 1981a — Averintsev S. S. Ancient Greek Poetics and World Literature. In: Poetics of Ancient Greek Literature. Moscow, Nauka Publ., 1981. P. 10–11. (In Russian).

Averintsev 1981b — Averintsev S. S. Rhetoric as an Approach to Generalizing Reality. Problems of Literature. 1981. No. 4. P. 153–179. (In Russian).

Baranovskaya 1991 — Baranovskaya V. M. The Knight of Rhetoric. The Science of Persuasion: Rhetoric. 1991. No. 1. P. 3–7. (In Russian).

Bakhtin 1975 — Bakhtin M. M. The Problem of Content, Material, and Form in Verbal Artistic Creativity. In: Problems of Literature and Aesthetics. Moscow, Khudozhestvennaya Literatura Publ., 1975. P. 6–71. (In Russian).

Bakhtin 1986 — Bakhtin M. M. <Toward a Philosophy of the Act>. In: Philosophy and Sociology of Science and Technology. Yearbook. 1984–1985. Moscow, Nauka Publ., 1986. P. 80–160. (In Russian).

Belinskiy 1958 — Belinskiy V. G. General Rhetoric by N. Koshansky. In: Complete Works. Moscow, USSR Academy of Sciences Publ., 1958. Vol. 8. (In Russian).

Besedy 1996 — V. D. Duvakin's Conversations with M. M. Bakhtin. Moscow, Progress Publ., 1996. (In Russian).

Bezmenova 1985 — Bezmenova N. A. A Brief History of French Rhetoric. Author's Abstract of Cand. Diss. Moscow, Institute of Linguistics of the USSR Academy of Sciences, 1985. (In Russian).

Bibler 1996 — Bibler V. S. L. S. Vygotsky's Understanding of Inner Speech and the Logic of Dialogue (Once More on the Subject of Psychology). In: Vygotsky L. S. Thinking and Speech. Moscow, Labirint Publ., 1996. P. 304, 376. (In Russian).

Bibliography of Zelenetsky's Works 1996 — Bibliography of Zelenetsky's Works Compiled by V.I. Annushkin. Rhetoric, 1996. No. 1(3). (In Russian).

Bocharov 1993 — Bocharov S. G. About One Conversation and Around It. // New Literary Observer, 1993. No. 2, P. 83. (In Russian).

Bruner 1984 — Bruner J. Vygotsky's Zone of Proximal Development: the Hidden Agenda. In: Children's Learning in Zone of Proximal Development. San Francisco, Jossey-Bass, 1984. (Quoted from: Yaroshevsky M. G. L. Vygotsky: In Search of a New Psychology. St. Petersburg, Fontanka Publ., 1993. P. 248).

Cicero 1972 — Cicero. On the Orator. In: Three Treatises on the Art of Oratory. Moscow, Nauka Publ., 1972. (In Russian).

Cicero 1994 — Cicero. On Invention. In: Cicero. Aesthetics / Treatises. Speeches. Letters. Moscow, Iskusstvo Publ., 1994. P. 52–55. (In Russian).

Dyubua 1986 — Dubois J. et al. General Rhetoric. Moscow, Progress Publ., 1986. (In Russian).

Freiberg 1975 — Freiberg L. A. Literary Criticism in the Era of Alexandrian Enlightenment. In: Ancient Greek Literary Criticism. Moscow, Nauka Publ., 1975. (In Russian).

Freydenberg 1978 — Freydenberg O. M. Myth and Literature of Antiquity. Moscow, Nauka Publ., 1978. (In Russian).

Gasparov 1972 — Gasparov M. L. Cicero and Ancient Rhetoric. In: Three Treatises on the Art of Oratory. Moscow, Nauka Publ., 1972. P. 18. (In Russian).

Groupe μ 1970 — Rhétorique générale par le groupe μ [General Rhetoric by the Group μ]. Paris, Larousse, 1970.

Ivanov 1976 — Ivanov Vyach. Vs. Essays on the History of Semiotics in the USSR. Moscow, Nauka Publ., 1976. P. 28–36. (In Russian).

Kinneavy 1987 — Kinneavy J. L. Greek Rhetorical Origins of Christian Faith. New York, Oxford University Press, 1987.

Kovelman 1988 — Kovelman A. B. Rhetoric in the Shadow of the Pyramids. Moscow, Nauka Publ., 1988. (In Russian).

Kvintilian 1834 — Quintilian M. F. Institutio Oratoria in Twelve Books. St. Petersburg, Typography of the Imperial Academy of Sciences, 1834. (In Russian).

Leontiev 1990 — Leontiev A. A. L. S. Vygotsky. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1990. (In Russian).

Merzlyakov 1817 — Merzlyakov A. F. Brief Rhetoric. Moscow, University Typography, 1817. P. 36–37. (In Russian).

Ogden, Richards 1923 — Ogden Ch. K., Richards J. A. The Meaning of Meaning. London, Kegan Paul, Trench, Trubner & Co., 1923.

Ovsyaniko-Kulikovskiy 1923 — Ovsyaniko-Kulikovskiy D. N. Theory of Poetry and Prose. Moscow, Petrograd, Gosizdat Publ., 1923. (In Russian).

Peshkov 1989 — Peshkov I. V. Three Julys in Conversations about Speech Communication. Moscow, Znanie Publ., 1989. 64 p.

Peshkov 1996 — Peshkov I. V. M. M. Bakhtin: From the Philosophy of the Act to the Rhetoric of the Act. Moscow, Labirint Publ., 1996. (In Russian).

Peshkov 1998a — Peshkov I. V. Introduction to the Rhetoric of the Act. Moscow, Labirint Publ., 1998. (In Russian).

Peshkov 1998b — Peshkov I. V. New Organon. In: Bakhtin M. M. Tetralogy. Moscow, Labirint Publ., 1998. P. 542–579. (In Russian).

Peshkov 1998c — Peshkov I. V. Renunciation of Thought. // In: Peshkov I. V. Introduction to the Rhetoric of the Act. Moscow, Labirint Publ., 1998. P. 110–136. (In Russian).

Peshkov 1999 — Peshkov I. V. Once More on «Thinking and Speech», or on the Subject of Rhetoric. In: Vygotskiy L. S. Thinking and Speech. 5th ed. Moscow, Labirint Publ., 1999. P. 5–22. (In Russian).

Peshkov 2025 — Peshkov I. V. Humanization of Optics (How V. I. Tyupa's Concept Includes S. S. Averintsev into the Dialogue of Agreement with M. M. Bakhtin). In: Agratin A. E., Domanskiy Yu. V., Malkina V. Ya. (eds.) Teacher. Author: To the 80th Anniversary of Valery Igorevich Tyupa: Collection of Scientific Articles. Moscow, Editus Publ., 2025. P. 120–127. (In Russian).

Potebnya 1894 — Potebnya A. A. From Lectures on the Theory of Literature. Kharkov, K. Schasni Typography, 1894. (In Russian).

Potebnya 1922 — Potebnya A. A. Thought and Language. In: Complete Works. Odessa, Gosizdat Ukrainy Publ., 1922. Vol. 1. (In Russian).

Radchenko 1984 — Radchenko V. N. The Teaching of Peter Ramus in the History of American Rhetoric. In: Rhetoric and Style. Moscow, Moscow State University Publ., 1984. P. 69–82. (In Russian).

Rizhskiy 1805 — Rizhskiy I. S. An Essay on Rhetoric. Kharkov, University Typography, 1805. (In Russian).

Rozhdestvenskiy 1979 — Rozhdestvenskiy Yu. V. Problems of Modern Text Theory in V. V. Vinogradov's Book «On Artistic Prose». In: Syntax of Text. Moscow, Nauka Publ., 1979. P. 97–99. (In Russian).

Varshava, Vygotskiy 1931 — Varshava B. E., Vygotskiy L. S. Psychological Dictionary. Moscow, Gosudarstvennoe Uchebno-Pedagogicheskoe Izdatelstvo Publ., 1931. (In Russian).

Vinogradov 1930 — Vinogradov V. V. On Artistic Prose. Moscow, Leningrad, Gosizdat Publ., 1930. (In Russian).

Vinokur 2006 — Vinokur G. O. Language Culture. Moscow, Labirint Publ., 2006. (In Russian).

Volkov 1986 — Volkov A. A. Concepts of Public Speech and Language Units. In: The Role of Language in Mass Media. Moscow, INION AN USSR Publ., 1986. P. 41–63. (In Russian).

Volkov, Khabarov 1984 — Volkov A. A., Khabarov I. A. The Sixth Riddle of the World. Moscow, Znanie Publ., 1984. (In Russian).

Vygotsky 1986 — Vygotskiy L. S. An Unpublished Manuscript of Vygotsky. Moscow University Psychology Bulletin, 1986. No. 1. P. 51–64. (In Russian).

Vygotsky 1996 — Vygotskiy L. S. Thinking and Speech. Psychological Research. Moscow, Labirint Publ., 1996. (In Russian).

Vygotsky 1997 — Vygotskiy L. S. Psychology of Art. Analysis of Aesthetic Reaction. Moscow, Labirint Publ., 1997. P. 297. (In Russian).

Vygotsky Coll. Works — Vygotskiy L. S. The History of the Development of Higher Mental Functions. In: Collected Works in 6 vols. Moscow, Pedagogika Publ., vol. 3. (In Russian).

Yaroshevsky 1993 — Yaroshevskiy M. G. L. Vygotsky: In Search of a New Psychology. St. Petersburg, Fontanka Publ., 1993. (In Russian).

Zarifyan 1995 — Zarifyan I. A. General and Private Rhetoric in the History of the Course «Theory of Literature». Rhetoric, 1995. No. 1. P. 96–123. (In Russian).

Zelenetskiy 1846 — Zelenetskiy K. P. An Investigation of Rhetoric in Its Scientific Content and in Its Relations to the General Theory of the Word and to Logic. Odessa, Frantsov and Nitche Typography, 1846. (In Russian).

РОЗИН ВАДИМ МАРКОВИЧ



Главный научный сотрудник Института философии РАН. Доктор философских наук, профессор. Главный редактор журнала «Культура и искусство». Москва, Россия.

E-mail: rozinvm@gmail.com

УДК 7.01

ПЕРЕЧИТЫВАЯ И ПЕРЕОСМЫСЛЯЯ «ПСИХОЛОГИЮ ИСКУССТВА» Л. С. ВЫГОТСКОГО

В статье предлагается критический анализ знаменитой работы Выготского, мотивированный современным прочтением и методологической рефлексией. Реконструируется центральная гипотеза Выготского, согласно которой эстетическая реакция (катарсис) возникает из противоречия формы и материала и может быть объективно изучена через анализ структуры художественного произведения. Автор проблематизирует естественнонаучные и марксистские основания подхода Выготского, его стремление представить искусство как «семиотическую машину» для «переплавки человека» и управления его поведением. Анализ поздних работ Выготского позволяет выявить внутренние противоречия в концепции овладения собственным поведением с помощью знаков. В качестве альтернативы инженерному взгляду на искусство (развитие через искусство) автор, опираясь на идеи М. Бахтина, предлагает понимать искусство как форму жизни. В этой логике художественное произведение — не инструмент переделки психики, а особая реальность, позволяющая личности полноценно проживать и осмысливать свой внутренний и социальный опыт. Статья завершается полемикой с оппонентами, в которой автор уточняет свою позицию, признавая многогранность наследия Выготского, но настаивая на необходимости различения его методологических деклараций и реальной исследовательской практики. Работа стимулирует дискуссию о природе психологического знания и роли искусства в современной культуре.

Ключевые слова: искусство, психология, мышление, реконструкция, противоречия, концепция, катарсис, произведение, личность, знак, культура, история.

Vadim M. Rozin

Institute of Philosophy RAS
E-mail: rozinvm@gmail.com

REREADING AND RETHINKING L. S. VYGOTSKY'S «PSYCHOLOGY OF ART»

The article offers a critical analysis of Vygotsky's famous work, motivated by a contemporary reading and methodological reflection. Vygotsky's central hypothesis is reconstructed: according to it, aesthetic response (catharsis) arises from the contradiction between form and material and can be objectively studied through an analysis of the structure of a work of art. The author problematizes the scientific and Marxist foundations of Vygotsky's approach, as well as his desire to present art as a «semiotic machine» for «refining man» and guiding his behavior. An analysis of Vygotsky's later works reveals the internal contradictions in the concept of mastering one's own behavior through signs. As an alternative to the engineering view of art (development through art), the author, drawing on the ideas of M. Bakhtin, proposes understanding art as a form of life. According to this logic, a work of art is not a tool for reshaping the psyche, but a special reality that allows the individual to fully experience and comprehend their internal and social experience. The article concludes with a polemic with opponents, in which the author clarifies her position, acknowledging the multifaceted nature of Vygotsky's legacy but insisting on the need to distinguish between his methodological pronouncements and actual research practice. The work stimulates discussion about the nature of psychological knowledge and the role of art in contemporary culture.

Keywords: art, psychology, thinking, reconstruction, contradictions, concept, catharsis, work, personality, sign, culture, history

DOI: 10.32691/2410-0935-2026-21-140-159

© В. М. Розин 2026

Основоположения работы Выготского

Эту статью еще можно было бы назвать «Развитие посредством искусства или жизнь в искусстве?» Почему так, станет ясно из дальнейшего, а пока по порядку. В конце января в Российской государственной библиотеке искусств состоялся первый семинар «Психология и практика искусства» (руководитель А. М. Айламазьян), на котором Е. Ю. Патяева анализировала работу Л. С. Выготского «Психология искусства». Естественно, я эту работу читал, но очень давно, где-то в 70–80-х годах, поэтому, с одной стороны, не мог по-настоящему оценить тезисы докладчика, с другой — после семинара захотел перечитать, а фактически прочесть заново это замечательное произведение. Стал читать и понял, что многого не понимаю.

Начинает Выготский с критики основных в его время концепций искусства. Это понятно. Затем, как бы мы сегодня сказали, характеризует методологию своего исследования, а также вводит основную гипотезу. Как видно из последующих работ, Выготский, считая себя марксистом, придает заданию правильного метода первостепенное значение. «Субъективно, — пишет А. В. Брушлинский, — именно Выготский больше всех лидеров психологической науки в нашей стране искренне стремился быть марксистом. Насколько мне известно, никто из них не отвечал на идеологическую критику своих научных исследований столь болезненно и радикально, как это сделал Выготский в начале 30-х годов в доверительной, дружеской беседе с Б. В. Зейгарник. Выготский говорил ей: “Я не могу жить, если партия считает, что я не марксист”» [Брушлинский 1997: 218]. Сам Выготский в работе 1927 г. «Исторический смысл психологического кризиса (методологическое исследование)» писал следующее:

> «Я не хочу узнавать на дармовщину, скроив пару цитат, что такое психика, я хочу научиться на всем методе Маркса, как строят науку, как подойти к исследованию психики <...>. Марксистская психология есть не школа среди школ, а единственная истинная психология как наука; другой психологии, кроме этой, не может быть» [Выготский 1982: 421, 435].

Центральная идея подхода Выготского в «Психологии искусства» состоит в том, что до эстетических (художественных) переживаний можно дотянуться только *опосредованно* через анализ художественной формы. При этом форма должна браться «структуралистски», а эстетические переживания пониматься не в духе «психологизма», т.е. как индивидуальные переживания и образы, а как «объективные законосообразные структуры» (отсюда и название метода — «объективно аналитический»). «Анализируя структуру раздражителей, — пишет Выготский, — мы воссоздаем структуру реакции. Простейший пример может пояснить это. Мы изучаем ритмическое строение какого-нибудь словесного отрывка, мы имеем все время дело с фактами не психологическими, однако, анализируя этот ритмический строй речи как разнообразно направленный на то, чтобы вызвать соответственно функциональную реакцию, мы через этот анализ, исходя из вполне объективных данных, воссоздаем некоторые черты эстетической реакции. При этом совершенно ясно, что воссоздаваемая таким путем эстетическая реакция будет совершенно безличной, то есть она не будет принадлежать никакому отдельному человеку, и не будет отражать никакого индивидуального психического процесса во всей его конкретности, но это только ее достоинство. Это обстоятельство помогает нам установить при-

роду эстетической реакции в ее чистом виде, не смешивая ее со всеми случайными процессами, которыми она обрастает в индивидуальной психике... Общее направление этого метода можно выразить следующей формулой: от формы художественного произведения через функциональный анализ ее элементов и структуры к воссозданию эстетической реакции и к установлению ее общих законов» [Выготский 1986: 39].

Какие же «законы» устанавливает Выготский? По сути, их три. Во-первых, оказывается, форма художественных произведений по отношению к психике индивида выступает как своеобразная формирующая «семиотическая машина». Во-вторых, акт формирования, с психологической точки зрения, может быть представлен как механизм, в основе которого лежат противоречия и их разрешение (снятие). В-третьих, на психологическом плане это акт должен быть поддержан, с одной стороны, активностью индивида (его переживаниями, фантазией, работой понимания, сопротивления, борьбы и пр.), с другой — возникающими при этом аффектами.

> «Мы смотрим на художественное произведение как на "совокупность эстетических знаков, направленных к тому, чтобы возбудить в людях эмоции", и пытаемся на основании анализа этих знаков воссоздать соответствующие им эмоции <...>
>
> Вся задача трагедии, как искусства, заключается в том, чтобы заставить нас переживать невероятное, для того чтобы какую-то необычную операцию, проделать над нашими чувствами. <...>
>
> Мы приходим как будто к тому, что в художественном произведении всегда заложено некоторое противоречие, некоторое внутреннее несоответствие между материалом и формой, что автор подбирает как бы нарочно трудный, сопротивляющийся материал, такой, который оказывает сопротивление своими свойствами всем стараниям автора сказать то, что он сказать хочет. <...>
>
> ...тройное противоречие, лежащее в основе трагедии: *противоречии фабулы и сюжета и действующих лиц*. Каждый из этих элементов направлен как бы в совершенно разные стороны... Что же нового привносит трагический герой? Совершенно очевидно, что *он объединяет в каждый данный момент оба эти плана и что он является высшим и постоянно данным единством того противоречия, которое заложено в трагедии*] <...>
>
> На этом единстве чувства и фантазии и основано всякое искусство. Ближайшей его особенностью является то, что оно, вызывая в нас противоположно направленные аффекты, задерживает только благодаря началу антитезы моторное выражение эмоций и, сталкивая противоположные импульсы, уничтожает аффекты содержания, аффекты формы, приводя к взрыву, к разряду нервной энергии. <...>
>
> Даже самое искреннее чувство само по себе не в состоянии создать искусство...необходим еще и творческий акт преодоления этого чувства, победы над ним» [Там же: 18, 236, 243, 247, 321].

Думаю, артикуляция противоречий идет от Маркса, конструирование механизма аннигиляции противоположных аффектов в результате их столкновения было обусловлено естественнонаучным подходом, использование понятия знака — результат реализации семиотического подхода, апелляция к мозгу и нервным связям — влияние физиологии.

Проблематизация

Конструкция Выготского формально понятная, но к ней есть вопросы. Как понимать формирующую роль художественной формы? Кто формирует, автор художественного произведения? У Выготского получается, что не только автор, но и тот, которого формируют: художественная форма формирует эстетические переживания при условии, что индивид «овладевает собственным поведением» (т.е. формирует сам себя). В более поздних работах (применим этот метод — осмысление предыдущего произведения посредством более поздних) идея «самоформирования» получает более подробное разъяснение.

> «Новому типу поведения, — пишет Выготский, — с необходимостью должен соответствовать новый регулятивный принцип поведения. Мы находим его в социальной детерминации поведения, осуществляющейся с помощью знаков...Если вслед за Павловым сравнить кору больших полушарий с грандиозной сигнализационной доской, то можно сказать, что человек создал ключ для этой доски — грандиозную сигналистику речи. С помощью этого ключа он овладевает деятельностью коры и господствует над поведением... Но вся сложность вопроса становится очевидной, как только мы соединяем аппарат и ключ в одних руках, как только мы переходим к понятию автостимуляции и овладения собой. Здесь и возникают психологические связи нового типа внутри одной и той же системы поведения» [Выготский 1983: 82–83].

То есть, хотя ведущим является социальная детерминация — «Не природа, но общество должно в первую очередь рассматриваться как детерминирующий фактор поведения человека. В этом заключена вся идея культурного развития ребенка» [Там же: 85], — человек овладевает своим поведением сам, отсюда фраза «аппарат и ключ в одних руках» и «автостимуляция».

Естественно возникают три принципиальных вопроса: *первый*, что же это за человек, который с самого раннего детства может овладевать своим поведением (мы знаем, что даже не каждый взрослый на это способен), *второй*, если человек овладевает своим поведением, то не означает ли это, что он «расщепляется» на две персоны — управляющую и управляемую, и *третий*, каким образом происходит социальная детерминация? На первый вопрос Выготский отвечает так: овладевать своим поведением может только *личность*. На второй вопрос ответа нет, возможно, потому, что Лев Семенович подобно св. Августину в «Исповеди» считал, что человек един, хотя фактически идея управления требует двух персон (кстати, Неретина отмечает, что для Августина это была одна из основных проблем христианства, по его мнению, Христос состоит из двух природ). Ответ Выготского на третий вопрос неоднозначен. С одной стороны, он характеризует овладение по аналогии с познанием и управлением природными процессами. «Остается допустить, что наше господство над собственными процессами поведения строится по существу так же, как и господство над процессами природы» [Там же: 279].

Но тогда получается парадокс: психические процессы уже есть, а человек ими только овладевает; однако, спрашивается, откуда они взялись, разве именно не происхождение этих процессов нуждается в объяснении? К тому же, зачем тогда социальная детерминация?

Спасая свою теоретическую конструкцию, Выготский использует введенную еще в начале XIX века Фридрихом Фребелем оппозицию «внешнее — вну-

треннее» и понятие усвоение, причем внешнее определяется как социальное, а внутреннее как подобие («слепок») внешнего [Там же: 144–146]. Но тогда получается другой парадокс: внутреннее — это не природный процесс, а скорее результат психотехнических (социально-педагогических) воздействий.

Очевидно, чувствуя эти затруднения, Выготский характеризует овладение и по-другому, совершенно иначе, а именно как конституирование психической реальности на основе знаков; кроме того, развитие характеризуется Выготским как переплетение внешних и внутренних (включая биологические) факторов.

Применение знаков, пишет Выготский,

> «в корне перестраивает всю психическую операцию, наподобие того, как применения орудия видоизменяет естественную деятельность органов и безмерно расширяет систему активности психических функций. То и другое вместе мы и обозначаем термином высшая психическая функция, или высшее поведение...Равным образом, когда ребенок усваивает, казалось бы, внешним путем в школе различные операции, усвоение всякой новой операции является результатом процесса развития...каждое внешнее действие есть результат внутренней генетической закономерности» [Там же: 90, 150–151].

Что же у Выготского получается в итоге? С одной стороны, личность овладевает тем, что уже есть, с другой — овладение представляет собой, по сути, творение психической реальности с помощью знаков в процессе усвоения внешнего, обусловленного внутренним развитием. Спрашивается, как это можно понять? Однако вернемся к «Психологии искусства».

Следующий вопрос. Известно, что любой текст, в том числе художественный, допускает разные истолкования. Выготский делает вид, что его истолкование басен и других литературных художественных произведений, во-первых, единственно верное, объективное, во-вторых, полностью укладывается в указанную выше схему задания противоречий и их разрешения (катарсиса). Для меня лично, достаточно очевидно, что существуют другие, не менее интересные и проливающие свет на природу искусства истолкования (интерпретации) художественных произведений, а также, что не всегда истолкования могут быть подведены под схему противоречий и их разрешения. Тогда возникает следующий вопрос: чем обусловлены предложенные в «Психологии искусства» истолкования Выготского?

Еще один вопрос касается самого «механизма опосредования». Спрашивается, каким это образом анализ художественной формы может приводить нас к воссозданию эстетических переживаний? Можно ли, не задав понятия художественной формы и психических переживаний, ответить на вопрос об устройстве механизма опосредования? Кроме того, например, у М. Бахтина, похоже, совершенно другое понимание связи художественной формы с эстетическими переживаниями. Здесь художественная форма не формирует психику, а является ее инобытием, или, говоря иначе, *овладевая формой, двигаясь в ней, индивид живет в искусстве*. Нужно, писал Бахтин,

> «войти творцом в видимое, слышимое, произносимое и тем самым преодолеть материальный внетворчески-определенный характер формы... при чтении и слушании поэтического произведения я не оставляю его вне себя, как высказывание другого... но я в известной степени делаю его собственным высказыванием о другом, усвояю себе ритм, интонацию, артикуляционное напряжение, внутренную жестикуляцию... как адекватное выражение моего

собственного ценностного отношения к содержанию... Я становлюсь активным в форме и формой занимаю ценностную позицию вне содержания — как познавательно-поэтической направленности» [Бахтин 1975: 58–59].

Нельзя ли в этом случае выйти на оппозицию — «Бахтин против Выготского», а также «развитие посредством искусства или жизнь в искусстве»?

Искусство как машина психического развития или форма жизни

Начнем потихоньку распутывать этот клубок. В конце «Психологии искусства» есть интересное положение, которое затем Выготский почти без изменений повторяет в работе «Исторический смысл психологического кризиса». А именно, он пишет:

«Поскольку в плане будущего несомненно лежит не только переустройство всего человечества на новых началах, не только овладение социальными и хозяйственными процессами, но и «переплавка человека», постольку несомненно переменится и роль искусства. Нельзя и представить себе, какую роль в этой переплавке человека призвано будет сыграть искусство, какие уже существующие, но бездействующие в нашем организме силы оно призовет к формированию нового человека <...>. Без нового искусства не будет нового человека» [Выготский 1986: 329].

Не должны ли мы считать, что здесь задана исходная позиция, с точки зрения которой, Выготский анализирует искусство? Я бы ее сформулировал следующим образом: ***искусство — это средство (инструмент, машина) для переделки человека***. Но Выготский все же считал себя психологом, а не инженером, хотя марксизм и увлекал его на этот технический путь. В работе «Исторический смысл психологического кризиса» он утверждает, что психологические знания должны работать на ***«психотехнику» и переделку человека***, а психотехника в свою очередь опираться на ***психологию*** (Выготский называет ее «Общей») ***как естественную науку***.

«Скажем сразу: — пишет он, — развитие прикладной психологии во всем ее объеме — главная движущая сила кризиса в его последней фазе... Психология, которая призвана практикой подтвердить истинность своего мышления, которая стремится не столько объяснить психику, сколько понять ее и овладеть ею, ставит в принципиально иное отношение практические дисциплины во всем строе науки, чем прежняя психология... Психотехника поэтому не может колебаться в выборе той психологии, которая ей нужна (даже если ее разрабатывают последовательные идеалисты), она имеет дело исключительно с каузальной, с психологией объективной; некаузальная психология не играет никакой роли для психотехники... Мы исходили из того, что единственная психология, в которой нуждается психотехника, должна быть описательно-объяснительной наукой. Мы можем теперь добавить, что эта психология, кроме того, есть наука эмпирическая, сравнительная, наука, пользующаяся данными физиологии, и, наконец, экспериментальная наука» [Выготский 1982: 387, 390].

Кстати, понятно, почему прикладную психологию Выготский называет психотехникой. Подобно тому, как физика, рассматриваемая как образец естественных наук, ориентируется в плане использования своих знаний на технику (инженерию), так и общая психология должна ориентироваться на психотехнику. Обсуждая ценностные установки психологов этого периода, В. П. Зинченко пишет:

> «Это была замечательная плеяда ученых, которые всерьез приняли задачу революционного преобразования общества, создания нового человека — активного творческого деятеля. На первый план выступила проблема организации трудовой деятельности, профессионального образования, учебной деятельности, профессионального отбора и диагностики. Конечно, были и концептуальные достижения, но преобладала прагматическая ориентация» [Зинченко 1993: 44].

Подобно тому, как инженер может создать механизмы, с помощью которых человек управляет природными процессами, так и естественнонаучная психология, считает Выготский, даст возможность управлять поведением человека. Наконец, если инженер может создавать новые машины и механизмы, то почему этого не может сделать психолог?

> «Когда, — с пафосом пишет Выготский, — говорят о переплавке человека, как о несомненной черте нового человечества, и об искусственном создании нового биологического типа, то это будет единственный и первый вид в биологии, который создаст сам себя... В будущем обществе психология действительно будет наукой о новом человеке. Без этого перспектива марксизма и истории науки была бы неполной» [Выготский 1982: 436].

Однако Выготский осознавал себя не только социальным инженером, но и психологом. Поэтому идею переделки человека он понимает и как идею его ***развития***. Тогда мы получаем второе важное положение. ***Искусство — средство (машина) психического развития***. Что это за машина, как она действует? Надо отдать должное Выготскому: он пытается для своего уровня знания ответить и на этот вопрос. У машины искусства, так сказать, два рабочих инструмента — ***знаки*** и созданное художником ***произведение искусства***, точнее его ***форма***. Как можно понять из приведенных цитат, Выготский утверждает, что форма произведения построена как своего рода ловушка: она вовлекает читателя или зрителя в противоположные переживания (провоцирует противоречивые аффекты), которые затем же и аннигилирует, разрешает («снимает», как бы сказал Гегель). Идею противоречия и их снятия Выготский явно заимствует у Гегеля и Маркса, а катарсиса у Аристотеля.

Поскольку психологию Выготский считает естественной наукой, ***в рамках общей психологии описание этой ловушки выглядит для Выготского как закон***. Для Льва Семеновича очевидно: подобно тому, как нет разных законов тяготения, существует и единственный закон эстетической реакции.

Итак, художник создает форму как ловушку для читателя (зрителя). А что, спрашивается, делает читатель, что с ним происходит, когда он попадает в эту ловушку? С точки зрения Выготского, читатель овладевает своим поведением и за счет этого развивается. Откуда взята эта схема? Думаю, из представлений той же естественной науки. Уже Галилей показал, что явления природы нужно описывать и объяснять как ***механизмы***, только в этом случае ими можно ***управлять*** (овладеть) (Дело в том, что хотя механизм действует на основе естественных природных процессов, деятельность человека, именно за счет устройства механизма, позволяет этими процессами управлять). Проецируя эту схему на человека, Выготский представляет последнего как механизм. Необходимое условие такого представления — выделение в деятельности человека, с одной стороны, ***управляющего*** и ***управляемого начала***, с другой — **устройства механизма**. Вот здесь и появляется идея (схема) овладения собственным поведе-

нием с помощью знаков и художественной формы. Со стороны управляющего социального начала (Кто переделывает человека? Общество!) — это знаки и художественная форма, а со стороны самого человека — *овладение собой на основе этих знаков и формы*. Управляемое начало, по Выготскому, это тот же человек, но в роли *ведомого*, т.е. того, *кем овладевают*. Устройство же механизма достаточно сложное: это и ловушка формы, и противоположные переживания, и аффекты, и, наконец, катарсис.

Представленное объяснение, конечно, еще одна реконструкция, но опирающаяся на анализ собственных убеждений и изобретений Выготского. В этом я вижу ее достоинство. Теперь, мое отношение к этим изобретениям.

Выготский был убежден, что психология — естественная наука. Но так ли это? В своих исследованиях я показываю, что, во-первых, психология не является естественной наукой, а эксперимент в психологии служит не для подтверждения или опровержения психологической теории, скорее это особый метод анализа. Да, многие психологи пытались построить психологию по образцу естествознания, но из этого ничего не получилось. Не удается эксперимент по образцу естествознания, не удается развернуть психологическую теорию, удовлетворяющую требованиям математизации, не удалось построить психотехнику, о которой мечтал Выготский. Конечно, и сегодня много психологов верят в естественнонаучный подход и пытаются его реализовать; взять хотя бы когнитивную психологию или синергетические варианты построения психологической теории. Но не напоминают ли они тех физиков и техников, которые до сих пор упорно пытаются построить вечный двигатель, хотя еще два века тому назад было доказано, что это невозможно?

Теперь, что собой представляют знания, полученные в рамках психологических теорий. Здесь вполне можно согласиться с Хьеллом и Зиглером.

> «Теория, — пишут они, — это система взаимосвязанных идей, построений и принципов, имеющая своей целью объяснение определенных наблюдений над реальностью. Теория по своей сути всегда умозрительна и поэтому, строго говоря, не может быть «правильной» или «неправильной» <...>. Теория личности является объяснительной в том смысле, что она представляет поведение как определенным образом организованное, благодаря чему оно становится понятным. Другими словами, теория обеспечивает смысловой каркас или схему, позволяющую упрощать и интерпретировать все, что нам известно о соответствующем классе событий. Например, без помощи теории (*очевидно, психоанализа З. Фрейда. — В. Р.*) было бы трудно объяснить, почему пятилетний Рэймонд испытывает такую сильную романтическую привязанность к матери, в то время как отец вызывает у него чрезмерное чувство негодования» [Хьел, Зиглер 2003: 26].

Психологи, которые пытаются построить психологию по образцу естествознания, как, впрочем, и по образцу гуманитарных наук, на самом деле создают схемы и уже на их основе разворачивают теории. Схемы позволяют психологам выразить свои ценности и осмыслить практику работы со своими клиентами, они задают соответствующие этим практикам представления о психике (идеальные объекты психологической теории). То есть сначала схемы, а затем идеальные объекты. В психологических теориях схемы опускаются, в результате кажется, что схемы — это так, просто эскизные наброски. Эксперименты же, причем часто очень сложные и навороченные (статистика, математическое

моделирование и пр.) выполняют у психологов другие, чем в естествознании функции: во-первых, это особый метод исследования, в условиях, когда психолог может останавливать, контролировать и поэтому моделировать поведение человека, во-вторых, способ научного самовнушения, мол, я подтвердил свои исследования экспериментально.

Чем отличается схема от модели и теоретических знаний? Модели дают возможность рассчитывать, прогнозировать и управлять, а схемы — только понимать феномены и организовать собственную деятельность [Розин 2011: 292–308]. Построения Курта Левина или современных психологов за пределами теории — это схемы. Но психологи думают, что модели. Кстати, именно потому, что психологи создают схемы, психика в разных психологических школах может быть представлена по-разному, в разных схемах. Онтологическое же основание такой множественности понятное: современная культура допускает разные типы социализации и самоорганизации человека. В результате и возможны, что сильно смущает многих психологов, разные типы современного человека: «человек по Фрейду», т.е. находящийся в конфликте с культурой и сексуально озабоченный (разве таких мало в нашей культуре?), «человек по Роджерсу», ориентированный, как бы сказал Т. Шибутани, на согласие (таких еще больше), «человек по Гроффу», свихнувшийся на эзотерических представлениях (и таких в нашей культуре немало) и т.д. И все они имеют полное право на существование, и у всех у них разная психика.

Если подвести итог, то можно сказать, что психология — это особый тип практик и науки, отличающаяся как от естествознания, так и гуманитарных наук, но все же ближе, как я показываю, ко второй дисциплине. Если с этим соглашаться, то приходится признать, что основоположения и построения Выготского в настоящее время выглядят не лучшим образом. Кстати, поэтому, кроме прямых учеников Выготского, действовавших в условиях построения советского социализма, его программу построения общей психологии психологи не приняли.

Рассмотрим теперь не менее значимое основоположение Выготского о том, что художественная форма и более широко искусство есть машина, позволяющая развивать психику. Вспомним и приведенную выше цитату Бахтина. Итак, развивать психику или жить и регулировать свои состояния? Я не отрицаю, что иногда сильное произведение искусства заставляет нас измениться. Но думаю, значительно чаще искусство — это одна из форм нашей жизни. Чтобы это понять, сравним наше пребывание в сновидениях и в искусстве. В первом случае наша жизнь бессознательна (я сейчас не рассматриваю те редкие случаи, когда нам кажется, что мы понимаем, что это сон), во втором протекает при полном сознании. Пере-живая, про-живая произведения искусств, мы не спим. А что мы делаем? Полноценно живем. Причем часто полнее, чем в обычной жизни, поскольку художественные события отвечают таким нашим чаяньям и ценностям, которые мы вне искусства осуществить не можем. Другое дело, что при этом, действительно, ***художественная форма должна быть особой***, а именно такой, которая ***позволяет переживать и проживать не только сюжет и коллизии данного произведения, но и одновременно нашу жизнь как таковую***. Уверен, гениальные художники всегда держатся именно этого принципа.

В этом отношении Выготский, решая проблему формирования нового человека, сузил роль искусства до машины развития, в то время как оно важнейшая форма нашей жизни. Именно потому, что в искусстве человек создает и находит реальность, построенную им самим, но одновременно выстроенную и по «законам» бытия, личность получает возможность прожить и разрешить противоречия, обусловленные двойным ее существованием — как индивида и субъекта культуры, или, говоря иначе, несовпадение личности и культуры перевести в форму жизни и творчества. Здесь как раз и обнаруживается целительная и спасительная (катарктическая) функция искусства.

Не сотвори себе кумира

Изложенные здесь соображения встретили на семинаре «Психология и практика искусства» возражения, причем трех, действительно, сильных оппонентов: Владимира Собкина, Аиды Айламазьян, Юрия Фролова. Их возражения можно суммировать в следующих положениях.

— Лев Семенович Выготский — гуманитарий до мозга костей, и по происхождению, и по способам работы, см., например, в той же «Психологии искусства» его замечательные гуманитарные анализы басни, рассказа, новеллы, трагедии.

— Он автор культурно-исторической концепции, идеи и способы анализа которой были намечены уже в «Психологии искусства».

— На примере «Психологии искусства» психологи учатся видеть не просто схемы психики, они одновременно начинают приобщаться, входить в реальность и предметность искусства.

Рассмотрим эти положения. Мне хочется, чтобы меня правильно поняли. В полемике участники нередко упрощают сложные явления, акцентируя отдельную сторону, которая их интересует и важна в споре. Грешит этим и автор. Так, я в своих работах утверждаю, что Выготский мыслит естественнонаучно. При этом ссылаюсь, с одной стороны, на работу 1927 года «Исторический смысл психологического кризиса (методологический анализ)», где он, действительно, противопоставляет два способа мышления — естественнонаучный (материалистический) и гуманитарный, обзывая его идеалистическим, четко принимая сторону естественнонаучного мышления, с другой стороны, указываю на реконструкции представлений Выготского о развитии и мышлении, где опять же он мыслит скорее в естественнонаучном ключе. Но, соглашусь с оппонентами, у Льва Семеновича есть и другие работы и исследования, выполненные в рамках гуманитарного подхода. Например, анализируя в «Психологии искусства» басню, Выготский полемизирует с Лессингом и Потебней (гуманитариями) и разворачивает гуманитарное исследование, кстати, очень близкое к искусствоведческому, что он сам и отмечает.

> «Подведем итоги всему сказанному, — пишет Выготский. — Мы везде при рассмотрении каждого из элементов построения басни в отдельности вынуждены были вступить в противоречие с тем объяснением, которое давалось этим элементам в прежних теориях. Мы старались показать, что басня по историческому своему развитию и по психологической своей сущности разбилась на два совершенно различных жанра и что все рассуждения Лессинга всецело относятся к басне прозаической и потому его нападки на по-

этическую басню как нельзя лучше указывают на те элементарные свойства поэзии, которые стала присваивать себе басня, как только она превратилась в поэтический жанр. Однако все это только разрозненные элементы, смысл и значение которых мы старались показать каждого порознь, но смысл которых в целом нам еще непонятен, как непонятно самое существо поэтической басни. Ее, конечно, нельзя вывести из ее элементов, поэтому нам необходимо от анализа обратиться к синтезу, исследовать несколько типических басен и уже из целого уяснить себе смысл отдельных частей» [Выготский 1998: 150].

«...мы нашли, что тонкий яд составляет, вероятно, истинную природу крыловской поэзии, что басня представляет собой зерно лирики, эпоса и драмы и заставляет нас силой поэзии, заключенной в ней, реагировать чувством на то действие, которое она развивает. Мы нашли, наконец, что аффективное противоречие и его разрешение в коротком замыкании противоположных чувств составляет истинную природу нашей психологической реакции на басню. Это первый шаг нашего исследования. Однако мы не можем не заглянуть вперед и не указать на удивительное совпадение, которое имеет найденный нами психологический закон с теми законами, которые многие исследователи уже давно указывали для высших форм поэзии» [Там же: 184].

«Если обратиться к исследованиям стиха как эстетического факта, которые произведены не психологами, а искусствоведами, можно сейчас же заметить разительное сходство в выводах, к которым приходят, с одной стороны, искусствоведы, а с другой стороны — психологи. Два ряда фактов — психических и эстетических — обнаруживают удивительное соответствие, и в этом соответствии мы видим подтверждение и определение установленной нами формулы» [Там же: 279].

Спросим еще раз: Выготский — гуманитарий или представитель естественнонаучного мышления? Я бы ответил следующим образом: в программных методологических установках, да еще в поле идеологически ориентированной коммуникации второй половины 20-х — первой 30-х годов СССР, Выготский — марксист и последователь естественнонаучной методологии, но в реальной исследовательской работе, забывая о декларируемой методологии, он — настоящий гуманитарий. Два субъекта в одном человеке? Но такое — сплошь и рядом. Теперь культурно-историческая концепция.

В конце 20-х годов Выготский писал:

«В основе психологии, взятой в аспекте культуры, предполагались закономерности чисто природного, натурального или чисто духовного, метафизического характера, но не исторические закономерности. Повторим снова: вечные законы природы или вечные законы духа, но не исторические законы» [Выготский 1983 3: 16].

Реализуя эту установку, Выготский, действительно, предлагает в «Психологии искусства» генезис поэтических типов (форм) художественной реальности. Этот генезис в основном выполнен в духе реконструкции истории этих типов, а вот в «аспекте культуры» (во всяком случае, то, каким образом культура понимается в настоящее время) эти типы, на мой взгляд, охарактеризованы не были.

В отличие от Бахтина, анализировавшего поэтику в рамках культуры, Выготский культурологический подход только декларировал. Точнее, говоря о культуре, он имел в виду культурные способы деятельности, которыми овладевает человек в процессе своего развития.

> «Понятие “развитие высших психических функций” и предмет нашего исследования, — пишет Выготский, — охватывают две группы явлений, которые на первый взгляд кажутся совершенно разнородными, а на деле представляют две основные ветви, два русла развития высших форм поведения, неразрывно связанных, но не сливающихся никогда воедино. Это, во-первых, процессы овладения внешними средствами культурного развития и мышления — языком, письмом, счетом, рисованием; во-вторых, процессы развития специальных высших психических функций, не отграниченных и не определенных сколько-нибудь точно и называемых в традиционной психологии произвольным вниманием, логической памятью, образованием понятий и т.д. Те и другие, взятые вместе, и образуют то, что мы условно называем процессом развития высших форм поведения ребенка» [Там же: 24].

Но представление о культуре не сводится к культурным способам деятельности. Чтобы осуществить культурно-историческую реконструкцию искусства, необходимо учитывать не только историю, но и особенности отдельных культур, а также их смену и взаимоотношения. Теперь по поводу того, что «Психология искусства» выступила образцом психологической реконструкции искусства.

Одну проблему мы уже отмечали: психологическая реконструкция или искусствоведческая с опорой на психологические идеи? Думаю, скорее второе. Но есть еще одна проблема — в какой мере правильно психологическое объяснение, предложенное Выготским. Чтобы не быть голословным, рассмотрим конкретный пример. В книге Выготского есть анализ басни Крылова «Пожар и Алмаз».

Из малой искры став пожаром,
Огонь, в стремленье яром,
По зданьям разлился в глухой полночный час.
При общей той тревоге
Потерянный Алмаз
Едва сквозь пыль мелькал, валяясь по дороге.

«Как ты, со всей своей игрой, —
Сказал Огонь, — ничтожен предо мной!
И сколь навычное потребно зренье,
Чтоб различить тебя при малом отдаленье,
Или с простым стеклом, иль с каплею воды,
Когда в них луч иль мой, иль солнечный играет!
Уж я не говорю, что всё тебе беды,
Что на тебя ни попадает:
Безделка — ленты лоскуток;
Как часто блеск твой затмевает,
Вокруг тебя один обвившись, волосок!

Не так легко затмить моё сиянье,
Когда я, в ярости моей,
Охватываю зданье.
Смотри, как все усилия людей
Против себя я презираю;
Как с треском всё, что встречу, пожираю —
И зарево моё, играя в облаках,
Окрестностям наводит страх!»

«Хоть против твоего мой блеск и беден, —
Алмаз ответствует, — но я безвреден:
Не укорит меня никто ничьей бедой,
И луч досаден мой
Лишь зависти одной;
А ты блестишь лишь тем, что разрушаешь:
Зато, всей силой съединясь,
Смотри, как рвутся все, чтоб ты скорей погас.
И чем ты яростней пылаешь,
Тем ближе, может быть, к концу».

Тут силой всей народ тушить Пожар принялся;
Наутро дым один и смрад по нём остался.
Алмаз же вскоре отыскался
И лучшею красой стал царскому венцу (1813–1814 гг.)

Выготский пишет следующее:

«В этой басне Крылов противопоставляет вредный блеск пожара полезному блеску алмаза, и смысл ее, конечно, во славу добродетели, указывает на достоинство тихого и безвредного блеска. Однако в комментариях к этой басне мы наталкиваемся уже на внушающие психологу подозрение сведения. “Как известно, Крылов очень любил пожары, благодаря чему изображение их у него отличается особенною яркостью”. “Здесь кстати припомним, что пожар для Крылова был занимательнейшим зрелищем. Он не пропускал ни одного значительного пожара и о каждом сохранил самые живые воспоминания”. “Без сомнения, — замечает Плетнев, — от этой странной черты любопытства его произошло и то, что в его баснях все описания пожаров так поразительно точны и оригинально хороши”».

Оказывается, что Крылов любил пожары и его личное пристрастие идет вразрез с тем общим смыслом, который он придает своей басне. Уже это одно способно навести нас на раздумье, что смысл выражен здесь несколько лукаво и что под этим основным смыслом, может быть, таится другой, прямо его уничтожающий. И в самом деле, стоит проглядеть описание пожара для того, чтобы увидеть, что он действительно описан со всем величием и окраска восторженного чувства, которая ему присуща, нисколько не уничтожается всеми последующими рассуждениями алмаза. Замечательно и то, что басня все время разыгрывается, как спор и состязание между пожаром и алмазом... он выражает тем самым смысл не только этой единичной басни, но смысл всякой другой басни, где всякое действие развивается одновременно в двух противоположных направлениях. И чем яростней пылает, разгорается один план басни, тем ближе он к концу и тем ближе подходит и вступает в свои права другой план» [Выготский 1998: 165].

Можно, конечно, предложить и такое истолкование этой басни, ведь всякий текст, как известно, допускает множество интерпретаций. Но не более ли правдоподобна другая версия? Крылов создает реальность, где читателю предъявляются две разные концепции жизни (два разных типа рациональности). С одной стороны, российская, олицетворяемая пожаром, бахвальская (яркая), не задумывающаяся о будущем, отчасти сумасшедшая, чреватая разрушением и гибелью. Ее, вероятно, дополняет и оттеняет война 1812 года, сопровождаемая пожарами, в том числе Москвы. Пожар как враг, смерть, безумие, которых, тем не менее, победили. С другой стороны, европейская концепция, предполагающая прогноз, разумные аргументы, в перспективе богатство (ал-

маз). И важно, что обе эти концепции жизни актуальны в России, ни одна из них не может уничтожить другую, а дальше перед думающим человеком свободный выбор — предпочесть ту или другую.

Если внимательно присмотреться и к остальным анализам Выгодского, то невольно приходишь к выводу, что, если и есть противоположные процессы (аффекты), хотя часто в произведениях искусства их нет, зато есть другие процессы, находящиеся в других отношениях, но уж точно ничто ничем не уничтожается, как правило, просто сосуществует. А вот другой пример, уже не Выготского, а его современного последователя, моего уважаемого оппонента, Владимира Собкина. В интересной статье ««Ах, "Бедная Лиза", ах!» — Опыт психологического анализа повести Н. М. Карамзина» он, следуя за Львом Семеновичем, пишет:

> «Что означает сведение Лизой истории своей любви к простой фабуле соблазнения: "я любила — он изменил"? Психологически это свидетельствует об уничтожении для нее смысла своих романтических переживаний в отношениях с Эрастом. В данной точке повествования происходит кардинальное событие, когда сходятся две сюжетные линии: романтическая любовь и линия соблазнения. Происходит, в терминологии Л. С. Выготского, их "замыкание", и в результате романтическая линия оказывается уничтоженной. Вот теперь это уже действительно финал истории... Ощущение же трагизма возникает за счет изживания Лизой романтических иллюзий, сведения любовных отношений к тривиальной измене — предпочтению Эрастом другой женщины, которой он дал слово ("помолвил") жениться» [Собкин 2020: 140].

Возможно такое прочтение? Безусловно. Правдоподобно оно? На мой взгляд, не очень. Разве от того, что Эраст изменил Лизе, любовь («романтическая линия») уничтожается? Бывает, но сколько примеров, когда, несмотря на измену, она (он) продолжает любить. И вообще разве человеческие отношения можно подвести под один закон и действие одного механизма? Но Выготский в «Психологии искусства» пытается это сделать.

А как Собкин понимает задачу психологической реконструкции художественных произведений? Мне кажется, меньше всего в духе подтверждения указанного Выготским механизма (это есть в статье, но, согласимся, реально не играет большой роли), эта задача видится им иначе.

> «Высказанное соображение, — замечает Собкин, — позволяет сформулировать одну из главных задач, определяющих основные направления нашего анализа "Бедной Лизы". С одной стороны, мы попытаемся зафиксировать те явно или не явно выраженные художественные приемы, которыми пользуется Карамзин (построение сюжета, речевые и поведенческие характеристики персонажей, описание пейзажа и др.). Это особая авторская игра с читателем на "поле художественного", которая предполагает как следование сложившимся литературным нормам, так и их нарушение, пародирование и т.п. С другой стороны, для нас важна будет фиксация тех моментов, которые касаются психологических особенностей реального поведения (мотивы поступков, аффективные реакции, поведенческие нормы, социальные ожидания, морально-нравственные оценки, мировоззренческие позиции и др.). Они также могут быть либо явно выражены или, напротив, неявно присутствовать в тексте. Но это уже, заметим, авторская игра с читателем на "поле реального": психологии, социальных отношений, идеологии» [Там же: 111].

Выготского же интересуют другие задачи: понять сущность искусства, его отдельных жанров, обосновать выдвинутую им гипотезу и механизм, уяснить генетические отношения между жанрами и видами искусства. Ну да, он как искусствовед (Выготский — не только психолог, но и отличный искусствовед) двигается параллельно и на «поле художественного», а вот работа на «поле реального» у него минимальная.

Здесь читатель может мне сказать — критиковать всегда легче, чем создавать новое, а вот как сам автор понимает искусство, и не вообще, а для целей психологии? Я бы мог сказать, что не ставил в данной новелле такой непростой задачи, но поскольку все же пытался в своих работах понять, что такое искусство, попробую ответить, но предельно эскизно. Чтобы облегчить понимание, вернусь еще раз к басне Крылова «Пожар и Алмаз».

Буду рассматривать ее сначала как рассказ («историю», по Аристотелю) — пожар, бахвальство и уничижение алмаза, разумный ответ последнего, тушение пожара и возвышение алмаза. Прежде всего, я бы предположил, что Крылов пишет этот рассказ, имея в виду читателей и возможно сразу представляя их реакцию на будущий рассказ, и даже стараясь как-то учесть эту реакцию. При этом, вероятно, он может занимать как писатель две позиции. Одна, хочет просто поделиться с читателем этой историей, например, чтобы получить какой-то отклик (возможно, кто-то из читателей тоже восхищается пожарами). Вторая позиция рассчитывает определенным образом повлиять на читателей, например, склонить их задуматься об особенностях российских ценностей. Думаю, обе версии равновероятны, как и вероятны другие версии.

Но и читатели басни не одни: они знают, что этот рассказ написал известный писатель, что данный журнал (книгу), где напечатана басня, читают другие, что есть критики, которые пытаются навязать им свое прочтение и понимание этого рассказа. Приступая к чтению, читатели тоже могут установиться двояко: с желанием просто послушать историю, рассказанную Крыловым, или, напротив, получить заряд и импульс движения в определенном направлении, поскольку не просто рассказ, а нравоучительная басня. Много, таким образом, зависит от состояния читательской аудитории, а оно в свою очередь от состояния и проблем, волнующих общество.

В целом этот первый взгляд на искусство можно назвать социокультурным — искусство как способ общения посредством произведения. Второй взгляд и срез можно отнести к *философии субъективности*, здесь искусство — это способ реализации художника (писателя) и читателя. Лев Семенович утверждал, что оба они разрешают в искусстве свои противоречия и борьбу аффектов, что выглядит как терапевтический процесс и работа. Я предложил другое объяснение (приглашение Крылова, обращенное, вероятно, к российскому просвещенному человеку, задуматься), мне кажется, Собкин наметил третье объяснение. Уверен, что этими тремя версиями дело не ограничивается.

Но думаю, во всех случаях участники эстетических посиделок и общения, обращаются к искусству с целью реализации своих устремлений и ценностей. Рассказать историю, получить отклик, послушать другого, поспорить с ним или согласиться, обсудить, осмыслить и т.д. и т.п. — вариантов не счесть. Важно, что это всегда индивидуальное, только для этой личности. Вопрос, однако, каким образом можно полноценно жить в искусстве? Ведь просто слова басни или зву-

ки, разве они могут заменить собой природу, людей, общение и прочее? Здесь я перехожу к третьей трактовке искусства, семиотической (семиотико-психологической). Но сначала расскажу об одном своем детском сновидении.

> «Мне было пять или шесть лет. Мама день и ночь работала на авиационном заводе и лишь изредка урывала несколько часов, чтобы навестить меня и брата в детском саду. Почти всегда она приносила что-то вкусное: какао в термосе, шоколад или что-нибудь еще. И вот мне упорно стал сниться сон с мамой и вкусными продуктами в придачу. Понятно, как я огорчался, когда просыпался: нет ни мамы, ни какао. Наконец, чтобы не обманываться и не огорчаться понапрасну, я решил проверять себя — щипать за ухо: если больно — не сплю, если не больно — сплю. И в ту же ночь мне приснился сон: приезжает мама, я дергаю себя за ухо, убеждаюсь, что не сплю, пью какао и затем... просыпаюсь. Дальше все ясно. Сила огорчения прочно отпечатала этот сон в моей памяти» [Розин 2001: 89].

Из этого опыта я вынес очень важную вещь: хотя во сне можно видеть и жить, но ничего этого нет в обычной жизни, в период бодрствования. Позднее я добавил к этому еще одно наблюдение — во сне события могут быть очень странными и необычными, да и логика их не подчиняется нормальным отношениям. Приобщаясь уже молодым человеком к искусству, я сформулировал похожие закономерности: в искусстве могут быть события, которые трудно или невозможно встретить в обычной жизни (в данном случае, в басне пожар и алмаз разговаривают, как бы продолжая старый спор), их логика иногда не менее странная, чем в сновидениях, но часто и достаточно реалистичная. Но есть и существенные отличия. Сон приходит к нам сам, не спрашивая разрешения, а, например, басню сочинил Крылов, и мы вольны прочесть ее или нет. Кроме того, чтобы понять басню, нужно уметь читать, знать условность этого жанра, войти в реальность басни, пережить ее события, и даже завершить процесс, выйдя из текста.

Но как, спрашивается, мы попадаем в историю (реальность), представленную в басне, просто читая и понимая смыслы слов? Ну да, мы представляем пожар, его бахвальство, лежащий в пыли алмаз, возражающий пожару, и прочее. Если бы дело было только в этом, то мы уясняли бы только текст. Однако читатель видит пожар и алмаз, слушает их речи, проживает именно историю, живет в ней и вполне полноценно, если, конечно, речь идет о Крылове или настоящем художнике.

Замечательный израильский писатель Меир Шалев в интервью говорит о своем романе «Вышли из леса две медведицы»:

> «Рассказать интересную историю. Хорошо ее написать. Я ремесленник: вот как вы хотите написать хорошую статью, фотограф — снять хороший кадр, так я хотел написать хорошую историю. Сильную. И я вижу, что после того, как люди прочли книгу, они не могут ее забыть. Я очень рад этому, значит, я все-таки проник им в душу и им некуда от меня убежать. Читатели говорят, что книга, с одной стороны, причиняла им страдания во время чтения, а с другой стороны, они не могли отложить ее. Для меня это большой комплимент. Я чувствовал это и в процессе работы над романом. Мне было очень тяжело его писать, я оставлял его, а потом снова возвращался, он стал для меня особым переживанием, более серьезным, чем другие книги» [Шалев 2015].

Итак, представления, актуализированные словами басни и работой чтения, — это еще не события, не предметность художественного мира (реальности). Но что есть еще, кроме слов? Есть, вырабатываются теоретиками искусства «выразительные средства» (порядок слов, ритм, рифмы, жанр, темы, композиция, драматургия и др.), с помощью которых Крылов строил, создавал историю, мир, где пожар разрушает здание и общается с алмазом. Выготский, очевидно, имея в виду этот переход к истории и событиям, говорит о фантазии, аффектах, эмоциях, чувствах, актах преодоления, но для меня это мало что объясняет. Пока я могу сказать лишь одно: слова и представления только дверь, вход в мир художественной реальности, художник, используя выразительные средства, этот мир создает, читатель в него входит и полноценно проживает его события.

> «Задача заключается в том, — писал Бахтин, — чтобы вещную среду, воздействующую механически на личность, заставить заговорить, т.е. раскрыть в ней потенциальное слово и тон, превратить ее в смысловой контекст мыслящей, говорящей и поступающей (в том числе и творящей) личности. В сущности, всякий серьезный и глубокий самоотчет-исповедь, автобиография, чистая лирика и т.п. это делает... Вещь, оставаясь вещью, может воздействовать только на вещи же; чтобы воздействовать на личности, она должна раскрыть свой смысловой потенциал, стать словом» [Бахтин 1974: 208].

Здесь стоит обратить внимание на сдвиг, произошедший у меня после описанного выше сновидения. Хотя я понял, что во сне события не соответствуют тому, что есть в бодрствовании, сновидения сохранили для меня всю свою силу и реальность. Более того, они стали более реальны, поскольку я понял, что не стоит сновидческие события воспринимать как события обычной жизни. Одно дело сновидения, другое обычная жизнь в период бодрствования. Есть две разные реальности — обычной жизни и жизни в сновидениях. Потом у меня сформировалась и третья реальность — искусства, потом четвертая — мышления и т.д.

Возможно, работа рефлексии и выразительных средств заключается в подобном же разведении, новом осмыслении, связывании по-новому представлений и прежних образов. В результате и порождает настоящие события и предметность — эстетические, игровые, ментальные. Их проживание и образует жизнь в искусстве, игре, мышлении. Для каждого необходимы своя семиотическая и деятельностная среда, своя коммуникация. Отдельные слова, музыкальные звуки или рисунки сами по себе, вероятно, не в состоянии породить для сознания события и предметность. Но организованные и связанные с помощью выразительных средств (а они получены в ходе рефлексии реального художественного опыта [Бенюмов 2012: 139]), включенные в переосмысленные реальности человека (сновидения, произведения искусства, игру, общение, мышление), эти отдельные знаки и схемы преображаются, входят в состав событий и предметности. Без уяснения, конечно, в той форме, которая доступна художнику и зрителю, существования событий и предметности искусства, последнее состояться не может. Вот почему, на мой взгляд, такую большую роль в искусстве играют искусствоведческие и другие формы осмысления (философские, социологические, культурологические и т.д.). Они подобно живой воде позволяют превратить семиотические построения в события и предметность настоящей жизни.

У меня нет иллюзий, что мое понимание искусства и жизни человека в нем лучше или предпочтительней того, которое нам оставил Л. С. Выготский. Но оно явно другое. Дело в том, что в области гуманитарной культуры сложились разные аудитории и сообщества, которые по-разному понимают объяснение и работу познания. Для многих психологов в настоящее время Лев Семенович Выготский — знамя и образец психологического гуманитарного мышления, особенно в противостоянии когнитивным или феноменологическим подходам и дискурсам. Я предложил трактовку искусства в рамках культурологии, семиотики и собственного варианта персонологии. Она разошлась с той, которую создал Выготский. Для меня это расхождение — стимул для рефлексии и критического осмысления собственной работы.

Литература

Бахтин 1975 — *Бахтин М. М*. Вопросы литературы и эстетики. М., 1975.

Бахтин 1974 — *Бахтин М. М*. К методологии литературоведения // Контекст. 1974.

Бенюмов 2012 — *Бенюмов М. И*. Художественные средства музыканта-исполнителя: парадокс понятия, исторический генезис, структура, функции. Красноярск, 2012.

Брушлинский 1997 — *Брушлинский А. В*. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории. М., 1997.

Выготский 1982 — *Выготский Л. С*. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982.

Выготский 1983 — *Выготский Л. С*. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1983.

Выготский 1986 — *Выготский Л. С*. Психология искусства. 3-е изд. М.: Искусство, 1986.

Выготский 1998 — *Выготский Л. С*. Психология искусства. Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1998.

Зинченко 1993 — *Зинченко В. П*. Культурно-историческая психология и психологическая теория деятельности: живые противоречия и точки роста // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 1993. № 255.

Розин 2011 — *Розин В. М*. Введение в схемологию. Схемы в культуре, философии, науке, проектировании. 2011.

Розин 2001 — *Розин В. М*. Реальность сновидений // Семиотические исследования. М.: ПЕР СЭ, 2001.

Собкин 2020 — *Собкин В. С*. «Ах, “Бедная Лиза”, ах!» — Опыт психологического анализа повести Н. М. Карамзина // Национальный психологический журнал. 2020. № 2 (38). С. 109–147.

Шалев 2015 — *Шалев Меир*. «Бог стоит в стороне» // Лехаим, 26 августа 2015.

References

Bakhtin 1975 — Bakhtin M. Questions of Literature and Esthetics. Moscow, 1975.

Bakhtin 1974 — Bakhtin M. M. Toward a Methodology of Literary Criticism // Context. 1974.

Benyumov 2012 — Benyumov M. I. Artistic Means of a Performing Musician: The Paradox of a Concept, Historical Genesis, Structure, and Functions. Krasnoyarsk, 2012.

Brushlinsky 1997 — Brushlinsky A. V. Psychological Science in Twentieth-Century Russia: Problems of Theory and History. Moscow, 1997.

Vygotsky 1982 — Vygotsky L. S. The Historical Meaning of the Psychological Crisis. Coll. Collected Works: in 6 volumes. Moscow, 1982. Vol. 1.

Vygotsky 1986 — Vygotsky L. S. Psychology of Art. 3-d ed. Moscow: Iskusstvo, 1986.

Vygotsky 1998 — Vygotsky L. S. Psychology of Art. Rostov n / D: Phoenix Publishing House, 1998.

Vygotsky 1983 — Vygotsky L. S. History of the Development of Higher Mental Functions // Collected Works: In 6 volumes. Vol. 3. Problems of Psyche Development. Moscow: Pedagogy, 1983.

Zinchenko 1993 — Zinchenko V. P. Cultural-historical psychology and psychological theory of activity: living contradictions and growth points // Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology. 1993. No. 255.

Rozin 2011 — Rozin V. M. Introduction to schematology. Schemas in culture, philosophy, science, and design. 2011.

Rozin 2001 — Rozin V. M. The reality of dreams // Semiotic studies. — Moscow: PER SE, 2001.

Sobkin 2020 — Sobkin V. S. «Ah, "Poor Liza", ah!» — An attempt at psychological analysis of N.M. Karamzin's story // National Psychological Journal. 2020. No. 2(38). P. 109–147.

Shalev 2015 — Shalev Meir. «God stands aside» // Lechaim, August 26, 2015.

ПОСКАКАЛОВА ТАТЬЯНА АНАТОЛЬЕВНА



Научный сотрудник Центра междисциплинарных исследований современного детства, ФГБОУ ВО Московский государственный психолого-педагогический университет.

E-mail: poskakalova@gmail.ru

САЛОМАТОВА ОЛЬГА ВИКТОРОВНА



Младший научный сотрудник Центра междисциплинарных исследований современного детства, ФГБОУ ВО Московский государственный психолого-педагогический университет.

E-mail: agechildpsy@gmail.com

УДК 373.1

ТЕАТРАЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ В РАБОТЕ С ПОДРОСТКАМИ: ОТ ИДЕЙ Л. С. ВЫГОТСКОГО ДО СОВРЕМЕННОСТИ

Настоящая статья посвящена анализу теоретических оснований и эмпирических результатов использования театральных практик в работе с подростками. В начале проведен концептуальный анализ идей Л. С. Выготского, образующих теоретический фундамент исследования: рассматривается роль знака как психологического орудия, феномен драмы как особой формы освоения социального опыта, а также соотношение театральной практики с игровой деятельностью и зоной ближайшего развития подростка. Показано, что перечисленные понятия образуют логически связную цепочку, объясняющую развивающий потенциал театральной технологии «Мультимедиа-театр». Далее представлены результаты собственных эмпирических исследований, описывающих эффекты технологии «Мультимедиа-театр» на различные аспекты развития подростков. Затем проведён обзор зарубежных театральных практик, также основанных на идеях Л. С. Выготского. В заключении формулируются выводы о специфике театральных практик как инструмента психологической работы с подростками и намечаются перспективы дальнейших исследований в данной области.

Ключевые слова: подростки, театральные практики, зона ближайшего развития, мультимедиа-театр, Л. С. Выготский.

Tatyana A. Poskakalova

Moscow State University of Psychology and Education
E-mail: poskakalova@gmail.ru

Olga V. Salomatova

Moscow State University of Psychology and Education
E-mail: agechildpsy@gmail.com

THEATRICAL PRACTICES IN WORKING WITH ADOLESCENTS: FROM THE IDEAS OF L. S. VYGOTSKY TO THE PRESENT DAY

This article analyzes the theoretical foundations and empirical results of using theatrical practices in working with adolescents. It begins with a conceptual analysis of L. S. Vygotsky's ideas, which form the theoretical foundation of the study. This article examines the role of the sign as a psychological tool, the phenomenon of drama as a special form of acquiring social experience, and the relationship between theatrical practice, play, and the adolescent's zone of proximal development. It is shown that these concepts form a logically coherent chain explaining the developmental potential of the «Multimedia Theater» theatrical technology. The results of our own empirical research, describing the effects of «Multimedia Theater» technology on various aspects of adolescent development, are then presented. A review of international theatrical practices, also based on the ideas of L. S. Vygotsky, is then provided. Finally, conclusions are drawn regarding the specifics of theatrical practices as a tool for psychological work with adolescents and prospects for further research in this area are outlined.

Keywords: adolescents, theatrical practices, zone of proximal development, multimedia theater, L. S. Vygotsky.

DOI: 10.32691/2410-0935-2026-21-160-175

© Т. А. Поскакалова 2026
© О. В. Саломатова 2026

Введение

В последние годы в России неуклонно растёт интерес к применению драматических практик в целях обучения, воспитания и развития. Они не являются новыми для отеческой педагогики. Их появление связано со становлением придворного театра царя Алексея Михайловича Романова и последующим развитием школьных театров при семинариях и духовных академиях [Григорьева 2015; Поскакалова 2021]. Потенциал театра в образовании подчеркивали такие русские деятели, меценаты и ученые, как М. М. Херасков, А. Т. Болотов, М. К. Тенишева, О. И. Галахова, В. Д. Поленов, Н. Н. Бахтин и др. [Крук 2016; Стрижак 2020].

На современном этапе фиксируется особый интерес мировой психологической науки к научному наследию Л. С. Выготского, и, в частности, к его ранним работам, посвященным анализу театральной деятельности и теоретическому обоснованию эффективности театральных практик в педагогике [Собкин 2016; Рубцова, Дэниелс 2016; Котик-Фридгут 2011; Кубасов 2015; Розин 2022; Veresov 2004 и др.].

Цель настоящего исследования — обобщить идеи Л. С. Выготского, образующие теоретический фундамент возможности применения театральных практик для развития подростков, и представить результаты собственных эмпирических исследований, описывающих эффекты технологии «Мультимедиатеатр» на различные аспекты развития подростков.

Методы и методики

Осуществлен системный анализ теоретических и эмпирических исследований, посвящённых конструкту драмы и проведенных в контексте культурно-исторической психологии и развивающих идей Л. С. Выготского.

Результаты

Теоретическое обоснование В. С. Выготским эффективности театральных практик: от переживаний актера и зрителей к формированию социальной ситуации развития

Обращение Л. С. Выготского к анализу литературных произведений и их театральных переосмыслений привело к написанию в 1925 г. «Психологии искусства» [Выготский 2017]. Оригинальность авторского подхода состояла в акценте на восприятии искусства зрителем: Л. С. Выготский сформулировал «эстетический закон», согласно которому катартическая реакция возникает при столкновении двух противоположных эмоций — вызванной формой произведения и вызванной его содержанием. Это столкновение приводит «к взрыву, к разряду нервной энергии», в результате которого обе эмоции взаимно погашаются [Выготский 2017: 428]. Следовательно, в господствовавшей тогда модели «актёр — персонаж — зритель» центральным звеном Л. С. Выготский считал зрителя (читателя), поскольку ценность произведения реализуется именно через катартическое восприятие.

Вслед за Д. Дидро Л. С. Выготский полагал, что чувства актёра по форме и содержанию отличаются от тех, которые испытываются в обычной жизни, и не являются «биологической категорией»: актёр «не испытывает до конца и

сполна тех чувств, которые испытывает изображаемое им лицо». Двойственность актёрской эмоции проявляется в том, что по окончании игры актёр не сохраняет изображавшихся чувств — «их уносят с собой зрители» [Выготский 2017: 470]. А. В. Кубасов, развивая эти положения, подчёркивает, что эмоции актёра значимы как средство заражения зрителя и активизации его переживаний [Кубасов 2015: 83]. Таким образом, преобразующее воздействие театральной деятельности на сложившегося профессионального актёра Л. С. Выготским не рассматривалось. Изменениям подвергается прежде всего зритель, у которого благодаря совместной распределённости переживаний в системе «актёр — зритель» на посткоммуникативном этапе восприятия происходит переход функций из интерпсихических в интрапсихические [Поскакалова 2021].

Вместе с тем Л. С. Выготский указывал, что один и тот же материал может быть сыгран и пережит по-разному в зависимости от исторических и социальных условий эпохи, что делает театр не застывшим, а многотрактовочным [Курбасов 2015]. Чувства актёра определяются не природой, а культурными формами, через которые он вживается в роль [Розин 2022]. По мнению В. Л. Машкова с коллегами, предлагаемые обстоятельства и система общения могут рассматриваться как социальный контекст роли и сопоставляться с понятием социальной ситуации развития [Машков 2022]. Такая трактовка облегчает актёру конструирование развития личности персонажа и повышает правдоподобие образа.

Открытым остаётся вопрос о возможности психического развития самого актёра, переживающего эмоции персонажа в предлагаемых обстоятельствах как в социальной ситуации развития, и о механизмах таких изменений. Для взрослого актёра ответ, по-видимому, отрицателен: социальная ситуация развития соотносится с определённым возрастом и характеризуется отношениями субъекта с социальным окружением, тогда как взрослый уже является сложившимся субъектом отношений с опытом собственных трансформаций. Вместе с тем нейрофизиологические данные свидетельствуют, что глубокое погружение профессиональных актёров в роль сопровождается выраженными физиологическими реакциями (учащением сердцебиения, потоотделением, мышечным напряжением), а при парной работе у обоих партнёров активируются зоны мозга, связанные с социальным взаимодействием [Greaves 2022]. Для «эмоциональной гигиены» — разграничения личных и сценических переживаний — профессионалы используют специальные практики, в частности дыхательные. Дети и подростки такими практиками не владеют.

Феномен знака как психологического орудия и феномен драмы как особой формы освоения социального опыта

Для того, чтобы объяснить, каким образом оказывает влияние актерская игра на зрителя, уже на раннем этапе научной деятельности Л. С. Выготский изучал два феномена — феномен знака и феномен драмы.

Согласно культурно-исторической теории, условием развития психики индивида (формирования высших психических функций) является интериоризация индивидом внешних знаков-символов, перевод их во внутренние (образы, элементы речи, понятия и др.). Ученый обратил внимание, что зритель получает эстетическое удовольствие, в том числе во время усвоения и осмысления

особых символов и знаков классического танца (пируэты, вращения, позиции, пуанты и др.) [Кубасов 2015: 80]. Познавая язык классического танца, который беспредметен и символичен, зритель становится способным считывать метафоры. Такого рода знаковость является способом передачи знания — благодаря искусственности, абстрактности и условности, танец является надстройкой культурного над натуральным [Собкин 2016: 81].

Позиция актёра как механизм децентрации и порождения смысла

Л. С. Выготский считал, что и актерская игра также является знаково-символьной системой — в игре актера должна прослеживаться логика, типизация и условность [Кубасов 2015]. При этом исследователь отмечал, что театру необходимо обновление, поиск новых средств выражения (статья «Театр и революция», 1919 г.), в связи с чем изучал методы К. С. Станиславского и В. Э. Мейерхольда [Рубцова 2016]. В случае отсутствия символьности и собственного языка, театр скатывается к примитивному бытовому пересказу в своей реалистичности, «чрезмерной бытовой плотности». Предотвратить прямое копирование жизни способна в том числе и драма, которая принадлежит как литературе (как жанру), так и театру (как игре актеров и спектаклю) [Выготский 2017: 468]. Исследователь пытался определить феномен драмы, способный волновать зрителя: «И вся особенность драматического построения в том и заключается, что в ткань совершенно реальных и бытовых отношений вплетается какой-то ирреальный мотив, который начинает приниматься нами также за совершенно реальный мотив, и борьба этих двух несовместимых мотивов и дает то противоречие, которое необходимо должно быть разрешено в катарсисе и без которого нет искусства» [Выготский 2017: 467]. Л. С. Выготский приходит к мысли, что «всякая драма, в сущности говоря, есть незаконченное произведение; поэтому мы с трудом различаем содержание и форму в драме, и это несколько затрудняет ее понимание» [Выготский 2017: 451].

Таким образом, законченным произведением драма становится только тогда, когда включается процесс рефлексии, то есть осмысления и интериоризации смысла, когда драма у зрителя оставляет больше вопросов, чем он может найти ответов из увиденного. В свою очередь, внутренняя работа мысли, оценка увиденного может происходить в том случае, если человек начинает выходить за рамки собственной точки зрения, видеть ситуацию с разных сторон. В подростковом театре эта особенность выражается в разделении на «self» и «the others» [Рубцова 2016].

Театральные практики и зона ближайшего развития подростка

Понятие драмы Л. С. Выготский позднее распространил на обучение и игру. По мнению Н. Н. Вересова, О. В. Рубцовой и Г. Дэниелса, драма — одно из центральных понятий культурно-исторической концепции: драматическая борьба представляет собой особое социальное отношение (конфликт, «столкновение между двумя людьми»), ведущее к развитию противоборствующих сторон [Рубцова 2016; Veresov 2004]. Эмоционально переживаемая драма «как социальное отношение позднее становится индивидуальной интрапсихологической категорией», т.е. переходит во внутренний план [Рубцова 2016]. С этих позиций драма рассматривается как необходимое условие обучения и разви-

тия, элемент конструирования зоны ближайшего развития (ЗБР). Н. Н. Вересов определяет её как «скрытое измерение» (hidden dimension) развития, позволяющее превратить социальную ситуацию в социальную ситуацию развития. Драматическое столкновение — переживаемое противоречие между актуальным уровнем развития ребёнка и требованиями социального окружения (ЗБР), например школы, чьи задачи неразрешимы без помощи учителя. Без переживания столкновения социальная ситуация не становится ситуацией развития [Veresov 2004].

О. В. Рубцова, обратившись к подростковому возрасту, интерпретирует драму как конфликт ролей — коллизию позиций, ценностей и отношений, возникающую при экспериментировании подростков с социальными ролями ради удовлетворения возрастных потребностей (профессиональное самоопределение, поиск идентичности, коммуникация со сверстниками). Восполнению дефицитов способствует театральная деятельность, формирующая общности, в которых подростки и взрослые действуют на равных: педагоги не столько наставляют, сколько создают среду взаимодействия в соответствии с ЗБР, и развитие получают обе стороны [Рубцова 2021].

Проблемы детского театра занимали и самого Л. С. Выготского. В статье «О детском театре» (1923 г.) он различает «театр для детей» и «театр детей» [Котик-Фридгут 2011]. Его внимание привлекала серьёзность детской игры на сцене: театр для ребёнка — «повышенная игра», а не пересказ известной сказки [Собкин 2021]. Позднее, сосредоточившись на детской психологии, он выделил элементы театральной деятельности в сюжетно-ролевой игре дошкольников — действиях в мнимой ситуации, которые «проявляют» ЗБР, а в дошкольном возрасте и сами её создают [Выготский 1966]. Действие в воображаемом поле, создание произвольного намерения, образование жизненного плана и волевых мотивов ставят игру на высший уровень развития дошкольника [Глаголева 2017].

Развивающий эффект сюжетно-ролевой игры и игры-драматизации обусловлен тремя механизмами. Во-первых, «двупозиционностью»: ребёнок одновременно находится внутри и вне игры, совмещая позиции «актёра» и «аудитории» [Токарчук 2022]; принимая роль, он наблюдает за другими участниками, а в игре, регулируемой взрослым, — за действиями взрослого [Веракса 2011]. Во-вторых, аффективностью: поскольку аффект и интеллект взаимосвязаны, обучение возможно лишь при эмоциональном вовлечении, обеспечиваемом принятием роли [Dawson 2016: 22]; развитию способствует и «двойной аффективный план», когда ребёнок изображает, например, плач, испытывая удовольствие от игры [Выготский 1966]. В-третьих, воображением: сочетание нескольких идей на основе прежнего опыта порождает новые образы и действия [Dawson 2016: 19].

Игру в старших возрастах Л. С. Выготский подробно не анализировал, но отмечал, что потребность в игре сохраняется, хотя игра перестаёт быть ведущей деятельностью и эволюционирует, например, у школьников реализуясь преимущественно в спортивных играх [Выготский 1966]. Подростковую серьёзность в игре он сопоставлял с игрой детей до трёх лет, подчёркивая, что подросток способен отделять воображаемую ситуацию от реальной.

В силу жизненных обстоятельств идеи о связи драмы, развития и обучения не были развиты самим Л. С. Выготским в полной мере. Однако его мысли получили продолжение в современных исследованиях, где развитие посредством театра рассматривается: 1) через игру — экспериментирование с ролями, позициями и отношениями в подростковом возрасте [Рубцова 2021; Рубцова 2020], становление литературной и театральной игры как этапа психического развития [Кравцов 2019; Кравцов 2017]; 2) через освоение знаковой системы, например языка танца [Горшкова 2023], с учётом положительного влияния драмы на абстрактное мышление и языковые навыки [Mastrothanasis 2023]; предложены концепции theatre (drama) literacy, позволяющие через освоение компонентов драматического искусства добиваться многовекторного развития личности [Snow 2003; Stinson 2008], а драма как знаковая система способствует академическим и личностным результатам [Stinson 2014]; 3) через создание условий для реализации потребностей личности [Машков 2022; Собкин 2014; Собкин 2018; Собкин 2021]: у профессиональных актёров отмечены интерес к театрализации в детских играх, а во взрослом возрасте — просоциальная позиция, лидерские качества, общительность, эмоциональная чувствительность и потребность в публичном признании.

Мультимедиа-театр как развивающая театральная практика для подростков

Теоретической основой технологии «Мультимедиа-театр», разработанной в 2019–2023 гг. в Центре междисциплинарных исследований современного детства МГППУ под руководством О. В. Рубцовой, служит культурно-историческая концепция Л. С. Выготского и его последователей. В отличие от других форм подростковой драмы в образовании, она специально обеспечивает условия для ролевого экспериментирования, в ходе которого подростки осваивают новые социальные роли и формы общностей. Ведущей деятельностью подростков признаётся ролевое экспериментирование, отвечающее ключевым потребностям возраста: общению, признанию референтной группой, поиску своего места в социуме, формированию идентичности. Одна из главных задач подросткового возраста — овладение системой социальных ролей как новой системой культурных знаков [Рубцова, 2023]. Роль становится средством развития лишь тогда, когда эмоционально проживается: по аналогии с переживанием она трактуется как единица личности и среды, в которой внешнее (социальное) и внутреннее (личностное) слиты воедино. Подростки не просто проигрывают роли, но «накладывают» на них жизненный опыт и ценностные установки, т.е. творчески преломляют социальное содержание роли через собственную индивидуальность [Конокотин 2025].

Условия для такого проживания создаются путём конструирования «микродрам» — небольших драматических ситуаций, возникающих при выполнении упражнений на импровизацию и воображение, проигрывании этюдов, рефлексивной коммуникации. В них подростки экстериоризируют внутренние противоречия и конфликты, а возникающие эмоциональные отклики рассматриваются не как побочный эффект, а как центральный механизм развития самосознания и рефлексии. ЗБР конструируется, таким образом, за счёт двух взаимодополняющих процессов: интериоризации новых ролей и форм общностей

и экстериоризации внутренних проблем в символическую театральную форму. Переживание из стихийного становится психолого-педагогическим инструментом, заложенным в дизайн деятельности, а ЗБР продвигается как у каждого участника, так и у группы в целом [Рубцова 2023].

За 2019–2025 гг. модель «Мультимедиа-театр» апробирована в школах Москвы и Московской области (более 700 подростков 13–15 лет) как во внеурочной деятельности, так и при интеграции элементов драмы в программы предметных дисциплин, в том числе негуманитарных. Лонгитюдное исследование [Поскакалова 2024] показало, что за два года участия достоверно повысились умения офлайн-общения и уровень социализации, причём результаты первого года сохранились на втором. Ранее, уже через несколько месяцев занятий, был зафиксирован рост коммуникативных и регулятивных учебных действий и успеваемости. По наблюдениям педагогов, в ряде школ у участников снижался уровень агрессии и повышалась ответственность, а работа над сценариями о травле, поведении в социальных сетях и отношениях с родителями сопровождалась усвоением гуманистических ценностей — терпимости и отзывчивости. Технология отвечает и на актуальные проблемы школы: деятельность, близкая культуре подростков (работа с видео, цифровой storytelling), возвращает интерес к офлайн-взаимодействию, а совместная работа сплачивает коллектив и позволяет достигать личностных результатов, предусмотренных ФГОС. Поскольку модель не требует дорогостоящего оборудования, её можно реализовывать в городских и сельских школах, учреждениях дополнительного образования, а по имеющимся сведениям — и с участием детей с особенностями развития.

По результатам апробации сформулированы основные принципы технологии:

1) приоритет процесса над продуктом: целью является конструирование ЗБР, а не постановка пьесы, поэтому внимание уделяется не художественной ценности и раскрытию актёрского потенциала, а вовлечённости, эмоциональным реакциям, динамике личных показателей, равным возможностям и отсутствию соревновательности;

2) разнообразие видов деятельности и активное участие подростков на всех этапах: помимо игры на сцене они пишут сценарий, проходят актёрские и режиссёрские тренинги, обеспечивают техническое сопровождение и обязательно готовят мультимедийный ряд (анимацию, видеоролики, цифровые истории), что позволяет им стать не пользователями, а создателями цифровых продуктов;

3) чёткая поэтапная структура (от мотивационного введения через сценарий и репетиции к созданию мультимедийных элементов и финальной постановке) с гибкой адаптацией к конкретной группе; на этапе вовлечения проговаривание ожиданий, эмоций и страхов снижает тревожность;

4) отказ от иерархии «учитель — ученик»: педагог выступает со-автором и со-участником, переживающим «микродрамы» наравне с подростками, модерирует обсуждения и создаёт условия для рефлексии. Таким образом, «Мультимедиа-театр» представляет собой не кружок самодеятельности, а деятельностную технологию, совмещающую развитие и обучение подростков [Конокотин 2025].

Зарубежные театральные практики, основанные на идеях Л. С. Выготского, и их применение в образовании

Изучение личности подростков, их потребностей и восприятия в контексте театральной деятельности в России и за рубежом исторически имели разные цели. В раннем СССР исследователей и деятелей культуры интересовало становление детского театра как средства идеологии (продвижения идеалов социализма, агитации) и воспитания «нового человека» [Карабутина 2015]. В англоязычных странах драма для детей в большей степени ассоциировалась с педагогикой — способами преподавания, вовлечения в учебный процесс, развития средствами театрального искусства, фокус исследований сдвинулся в сторону обучения посредством драмы, целью исследований стали разработки специфических активностей (dramatic activities), способствующих решению педагогических задач в стенах школы [Snow 2003]. Популярность театральной педагогики в образовании возможно объяснить многофункциональностью и гибкостью применения, многовекторности результатов. Анализ показал, что следует различать виды театра и театральные практики/приемы, служащие специфическим целям (см. табл.).

Зарубежные театральные практики и их характеристики

Название театральной практики	Сущность и методы работы	Цели и задачи	Результаты
Прикладной театр (applied theatre) [Чубарова 2023; Liehr 2021]	Зонтичный термин для видов театра, решающих социальные проблемы; одновременно метод исследования и инструмент воспитания и образования. Включает социальный, инклюзивный, комьюнити-, тюремный театр и др. Сценарий (серия сцен с «наболевшими» вопросами) пишется совместно с режиссёром или профессиональными актёрами; сцены разыгрываются и обсуждаются с учащимися и зрителями	Решение социальных проблем, просвещение, задачи развития	Укрепление сообществ, преобразование конкретных групп; возможность участников заявить индивидуальные и коллективные мнения
Плэйбэк-театр (playback theatre) [Belver 2023; Eriksson 2014; Mastrothanasis 2023]	Импровизационный театр; четыре элемента: аудитория, рассказчик (из зала), актёры (профессионалы или любители), дирижёр. После разогрева актёры получают личную историю из зала и разыгрывают её; сценарий вырабатывается коллективно с учётом идей зала; завершается дискуссией	Создание пространства близости, открытости и взаимодействия; вызов сопереживания и сочувствия, разрушение барьеров между членами аудитории	Закрепление паттернов просоциального поведения: эмпатия, критическое мышление, прогнозирование последствий действий, бесконфликтное общение, самоконтроль и рефлексия

Театр в обучении (theatre in education) [Stinson 2014]	Возник в Великобритании как работа профессиональных трупп в школах; позднее — любая театрализованная деятельность в учебных целях. Ориентирован на процесс создания спектакля; постановка входит в образовательный проект с предшествующей и последующей работой	Воспитание, профилактика, обучение; значимый опыт обучения в соответствии с образовательными целями	Эмоциональный катарсис, новое «проживание» материала, осмысление моделей поведения и отношений
Театр для развития (theatre for development), популярный театр, комьюнити-театр [Stinson 2008]	Педагогический метод исследования и обучения уязвимых групп (мигранты, люди с ОВЗ и др.). Драма в перформативной форме выявляет личный опыт участников; опора на местную культуру, язык, традиции. Распространён в странах третьего мира	Социальные изменения; осознание локальных проблем, дискуссия и принятие решений; профилактика рискового поведения	Навыки индивидуального и коллективного решения, критическое мышление, доверие и чувство единства в группе, улучшение коммуникации
Терапевтический театр (therapeutic theatre) [Balabuch 2021; Reagan 2015]	Основан на драматерапии; работа с детьми и подростками с психосоциальными проблемами. Упражнения и тренинги выявляют травмы участников, после чего руководитель сочиняет или адаптирует пьесу с терапевтическим эффектом; спектакль показывают вне группы, затем проводят терапевтические сессии. Руководят клинические психологи и психотерапевты	Психологический рост участников; работа с эмоциями, самооценкой, самоценностью, коллективной поддержкой	Лучшая социализация, избавление от стигмы и роли «жертвы», навыки общения, самовыражение, ответственность и зрелость, позитивное восприятие себя и других
Документальный театр, вербатим-театр (documentary / verbatim theatre) [Edelbi 2022; Gilbert 2023]	Основа сценария — документальный материал (интервью, отчёты, СМИ, стенограммы). Отличается нейтральностью, объективностью, балансом точек зрения, отказом от авторской интерпретации и оценки. Темы: социальная справедливость, столкновение культур, миграция, историческая память	Представление фактического содержания через драму; размышления о социально-политических темах	Взаимодействие зрителей с реалиями человеческого опыта; для подростков привлекателен журналистский аспект и практика расследования
Этнодрама, этнотеатр (ethnodrama / ethnotheatre) [Ямбург 2018; Perry 2012]	Форма качественного исследования на основе индукции, объединяющая исследование и постановку; инструменты — расследование и интервью. Максимально сохраняются слова, диалекты и манера речи участников; зрители знают, что истории отражают реальный опыт	Достижение правдоподобия и аутентичности; погружение в символический и материальный мир (в т. ч. фольклор) исследуемой группы	Сочувствие, сомнение аудитории в собственных привилегиях и убеждениях, побуждение к действию; выход за рамки «сухих фактов», знакомство с духовными пластами культуры

Перечисленные разновидности театра интерактивны и, как правило, не выдвигают на первый план игру актёров, режиссёрский замысел и одобрение публики. В фокусе оказывается не спектакль как продукт, а процесс его создания, вплоть до отказа от публичного показа. Педагог отслеживает обмен ролями между участниками, динамику мотивации, развитие инициативности, креативности и коммуникативных умений, изменение отношения школьников к проблемному материалу, т.е. качественные преобразования, развивающие метапредметные и «мягкие» навыки. Эффект достигается передачей школьникам ответственности и авторства, использованием мультимедиа, театрализованными играми, актёрским тренингом, импровизацией и сценической интерпретацией собственного опыта. Роль педагога меняется: от «учителя в роли» (teacher-in-role) до специально подготовленного Дирижёра или Джокера, выстраивающего горизонтальные связи, участвующего в проекте на равных и выполняющего функцию медиатора.

Заключение и выводы

Проведённый анализ показал, что многие современные театральные практики работы с подростками опираются на идеи Л. С. Выготского. В своей работе «Психология искусства» и других статьях он заложил понятийный аппарат (знак как психологическое орудие; драма как переживаемое столкновение мотивов; позиция актёра; ЗБР), который позволяет объяснить, почему театральная деятельность становится средством развития. Если в ранних работах акцент делался на зрителе и катарсисе, то современные подходы смещают его на участника, который проживает роль и сам создаёт спектакль.

Специфика театральных практик (плейбэк, театр в обучении, театр для развития, документальный театр, мультимедиа-театр и др.) как инструмента психологической работы с подростками состоит в том, что они создают безопасное пространство для всестороннего развития и продвижения подростка по ЗБР.

Закономерным развитием идей Выготского выступает технология «Мультимедиа-театр», в которой ЗБР конструируется через «микродрамы», а мультимедийный компонент делает подростков создателями цифровых продуктов. Её апробация на выборке более 700 подростков выявила рост навыков офлайн-общения, социализированности и коммуникативных действий.

В качестве перспективы исследований в этой области хочется отметить, во-первых, разработку требований к подготовке педагогов и критериев оценки театральных практик, во-вторых, проведение контролируемых и лонгитюдных исследования с объективными измерениями эффектов, в-третьих, уточнение индивидуальной и групповой эффективности работы с подростками различных групп риска.

Литература

Веракса 2011 — *Веракса Н. Е.* Игра — зона ближайшего развития ребенка // Современное дошкольное образование. 2011. № 1. С. 2–5.

Выготский 1966 — *Выготский Л. С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–68.

Выготский 2017 — *Выготский Л. С.* Психология искусства. М.: Рипол Классик, 2017. 528 с.

Глаголева 2017 — *Глаголева К. С.* Л. С. Выготский о роли игры в психическом развитии ребенка // Молодой ученый. 2017. Т. 138. № 4. С. 324–326.

Горшкова 2023 — *Горшкова Е. В.* Культурно-исторический подход к танцевальному творчеству дошкольников: проблемы и решения // Культурно-историческая психология. 2023. Т. 19. № 4. С. 67–77.

Григорьева 2015 — *Григорьева О. А.* Школьная театральная педагогика. СПб.: Планета музыки, 2015. 256 с.

Карабутина 2015 — *Карабутина Т. В.* Детские театры в СССР в 20-е — первой половине 30-х гг. XX в. // Наука, техника и образование. 2015. Т. 8. № 2. С. 79–80.

Конокотин и др. 2025 — *Конокотин А. В., Зарецкий В. К., Улановская И. М., Рубцова О. В.* К проблеме конструирования образовательных практик на основе системы понятий культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. 2025. Т. 21. № 3. С. 15–26.

Котик-Фридгут 2011 — *Котик-Фридгут Б.* Зерна, которые прорастают: обзор ранних журналистских работ Л. С. Выготского (1916–1923) // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». 2011. № 4. С. 188–197.

Кравцов 2019 — Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Воображение и творчество: культурно-исторический подход // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 1. С. 1–11.

Кравцов 2017 — *Кравцов Г. Г., Кравцова Е. Е.* Психология игры: культурно-исторический подход. М.: «Левъ», 2017. 184 с.

Крук 2017 — *Крук Д. С.* История развития детского театра в России // Культура и образование: научно-информационный журнал вузов культуры и искусств. 2017. Т. 24. № 1. С. 49–60.

Кубасов 2015 — *Кубасов А. В.* Л. С. Выготский и психология творчества в его театральных рецензиях 20-х гг. // Уральский филологический вестник. Серия: Язык. Система. Личность: лингвистика креатива. 2015. № 1. С. 76–85.

Машков и др. 2022 — *Машков В. Л., Долгих А. Г., Голик С. В., Самусева М. В.* Методологические основы психологии театральной деятельности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2022. № 4. С. 179–199.

Поскакалова 2021 — *Поскакалова Т. А.* История развития театральных практик в образовании: зарубежный и отечественный опыт // Современная зарубежная психология. 2021. Т. 10. № 2. С. 96–104.

Поскакалова 2024 — *Поскакалова Т. А., Хуснутдинова М. Р.* Роль школьного театра в развитии коммуникации подростков: результаты лонгитюдного исследования // Психологическая наука и образование. 2024. Т. 29. № 6. С. 164–177.

Розин 2022 — *Розин В. М.* Природа сценического перевоплощения как проблема (виртуальный диалог Л. С. Выготского с современным психологом театра) // Психология и Психотехника. 2022. № 3. С. 89–104.

Рубцова, Дэниелс 2016 — *Рубцова О. В., Дэниелс Г.* Понятие «драмы» в концепции Л. С. Выготского: культурно-исторический и исследовательский контекст // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 189–207.

Рубцова 2023 — *Рубцова О. В.* Ролевое экспериментирование подростков в контексте идей Л. С. Выготского: деятельностная технология «Мультимедиа-театр» // Культурно-историческая психология. 2023. Т. 19. № 2. С. 61–69.

Рубцова, Поскакалова 2020 — *Рубцова О. В., Поскакалова Т. А.* Театральная деятельность как средство развития и обучения в подростковом возрасте: результаты эмпирического исследования // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25. № 6. С. 144–156.

Рубцова 2021 — *Рубцова О. В*. Ролевое экспериментирование в подростковом возрасте: применение драмы для конструирования зоны ближайшего развития // Культурно-историческая психология. 2021. Т. 17. № 2. С. 105–113.

Собкин 2014 — *Собкин В. С., Лыкова Т. А*. Личностные особенности при профессиональном отборе студентов-актеров: гендерный аспект // Национальный психологический журнал. 2014. Т. 15. № 3. С. 70–79.

Собкин и др. 2018 — *Собкин В. С., Лыкова Т. А., Собкина А. В*. Диагностика структурных особенностей личностных изменений у студентов театрального колледжа на разных этапах обучения // Консультативная психология и психотерапия. 2018. Т. 26. № 4. С. 83–100.

Собкин и др. 2021 — *Собкин В. С., Лыкова Т. А., Собкина А. В*. Психология актера: начало профессионального пути. М.: ФГБНУ «ИУО РАО», 2021. 176 с.

Собкин 2016 — *Собкин В. С*. Становление Л. С. Выготского как театрального критика: первые опыты // Развитие личности. 2016. № 4. С. 37–66.

Стрижак 2020 — *Стрижак О. В*. Театрализация в воспитании: история вопроса // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 71. № 5. С. 50–59.

Токарчук 2022 — *Токарчук Ю. А*. Сюжетно-ролевая игра в фокусе культурно-исторической научной школы: развивая идеи Л. С. Выготского // Культурно-историческая психология. 2022. Т. 18. № 3. С. 13–21.

Чубарова и др. 2023 — *Чубарова С. М., Кирдянова Е. Р., Сизова О. А*. Театральная педагогика в опыте подготовки «SITE-SPECIFIC» спектакля // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 78. С. 323–326.

Ямбург 2018 — *Ямбург Е. А*. Третий звонок: практика школьного театра. Бослен, 2018. 240 с.

Balabuch 2021 — *Balabuch A*. The French Play: An Ethnodrama About Applied Theatre for Social Justice Education in Middle School // In Education. 2021. Vol. 26. № 2. P. 92–113.

Belver 2023 — *Belver M., Manjarrés Á., Barbarelli A., Pickin S*. Requirements elicitation based on psycho-pedagogical theatre for context-sensitive affective educational recommender systems // IEEE Access. 2023. Vol. 11. P. 76284–76299.

Dawson 2016 — *Dawson K., Lee B. K*. Drama-based pedagogy. Activating Learning Across the Curriculum. Intellect. 2016. 260 p.

Edelbi 2022 — *Edelbi K*. Using Playback Theater with Adolescents in the Qalandia Refugee Camp in Palestine // Journal of Education in Muslim Societies. 2022. Vol. 3. № 2. P. 14–35.

Eriksson 2014 — *Eriksson S., Heggstad K., Cziboly A*. «Rolling the DICE». Introduction to the international research project «Drama improves Lisbon key competences in education» // Research in drama education. 2014. Vol. 19. № 4. P. 403–408.

Gilbert 2023 — *Gilbert K. L., Baker E. A., Bain K., Flood J., Wolbers J*. Say Something, Do Something: Evaluating a Forum Theater Production to Activate Youth Violence Prevention Strategies in Schools // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2023. Vol. 21. № 1.

Greaves 2022 — *Greaves D. A., Pinti P., Din S., Hickson R., Diao M., Lange C., Khurana P., Hunter K., Tachtsidis I., Hamilton A. F. de C*. Exploring Theater Neuroscience: Using Wearable Functional Near-infrared Spectroscopy to Measure the Sense of Self and Interpersonal Coordination in Professional Actors // Journal of Cognitive Neuroscience. 2022. Vol. 34. № 12. P. 2215–2236.

Liehr 2021 — *Liehr P., Matsuda Y., Ito M., Morris K., Nishimura C., Takahashi R*. The Power of Documentary Theatre to Promote Cross-National Understanding: Personal Impact of Performing With Their Voices Raised by Japanese and American Youth Actors // Journal of Holistic Nursing. 2021. Vol. 39. № 2. P. 154–163.

Mastrothanasis 2023 — *Mastrothanasis K., Kladaki M., Andreou A*. A systematic review and meta-analysis of the Readers' Theatre impact on the development of reading skills. 2023. Vol. 4.

Perry 2012 — *Perry A. J*. A silent revolution: «Image theatre» as a system of decolonization. Research in Drama Education // The Journal of Applied Theatre and Performance. 2012. Vol. 17. № 1. P. 103–119.

Reagan 2015 — *Reagan T. J*. Keeping the peace: playback theatre with adolescents. Expressive therapies dissertations. Lesley University, 2015.

Snow 2003 — *Snow S., D'Amico M., Tanguay D*. Therapeutic theatre and well-being // The Arts in Psychotherapy. 2003. Vol. 30. № 2. P. 73–82.

Stinson 2008 — *Stinson M*. Defining drama literacy — beginning the conversation // NJ: Drama Australia Journal. 2008. Vol. 42. № 1. P. 89–96.

Stinson 2014 — *Stinson M*. Drama Literacy: In-definite Articles In book: Literacy in the Arts: Retheorising Learning and Teaching / Burton B., Bundy P., Ewing R. (Eds.). Springer. 2014.

Veresov 2004 — *Veresov N. N*. Zone of Proximal Development: The Hidden Dimension? Published at: Ostern A. & Heila-Ylikallio R. (Eds.) // Language as culture — tensions in time and space. 2004. Vol. 1. P. 13–30.

References

Balabuch 2021 — Balabuch A. The French Play: An Ethnodrama About Applied Theatre for Social Justice Education in Middle School // In Education. 2021. Vol. 26. № 2. P. 92–113.

Belver 2023 — Belver M., Manjarrés Á., Barbarelli A., Pickin S. Requirements elicitation based on psycho-pedagogical theatre for context-sensitive affective educational recommender systems // IEEE Access. 2023. Vol. 11. P. 76284–76299.

Chubarova 2023 — Chubarova S. M., Kirdyanova E. R., Sizova O. A. Theatre Pedagogy in the Experience of Preparing a «Site-Specific» Performance // Problems of Modern Pedagogical Education. 2023. No. 78-2. (In Russ.)

Dawson 2016 — Dawson K., Lee B.K. Drama-based pedagogy. Activating Learning Across the Curriculum. Intellect. 2016. 260 p.

Edelbi 2022 — Edelbi K. Using Playback Theater with Adolescents in the Qalandia Refugee Camp in Palestine // Journal of Education in Muslim Societies. 2022. Vol. 3. № 2. P. 14–35.

Eriksson 2014 — Eriksson S., Heggstad K., Cziboly A. «Rolling the DICE». Introduction to the international research project «Drama improves Lisbon key competences in education» // Research in drama education. 2014. Vol. 19. № 4. P. 403–408.

Gilbert 2023 — Gilbert K. L., Baker E. A., Bain K., Flood J., Wolbers J. Say Something, Do Something: Evaluating a Forum Theater Production to Activate Youth Violence Prevention Strategies in Schools // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2023. Vol. 21. № 1.

Glagoleva 2017 — Glagoleva K. S. L. S. Vygotsky on the Role of Play in the Mental Development of the Child // Young Scientist. 2017. Vol. 138. No. 4. P. 324–326. (In Russ.)

Gorshkova 2023 — Gorshkova E. V. The Cultural-Historical Approach to Dance Creativity in Preschoolers: Problems and Solutions // Cultural-Historical Psychology. 2023. Vol. 19. No. 4. Pp. 67–77. (In Russ.)

Greaves 2022 — Greaves D. A., Pinti P., Din S., Hickson R., Diao M., Lange C., Khurana P., Hunter K., Tachtsidis I., Hamilton A. F. de C. Exploring Theater Neuroscience: Using Wearable Functional Near-infrared Spectroscopy to Measure the Sense of Self and Interpersonal Coordination in Professional Actors // Journal of Cognitive Neuroscience. 2022. Vol. 34. № 12. P. 2215–2236.

Grigorieva 2015 — Grigorieva O. A. School Theatre Pedagogy. St. Petersburg: Planeta Muzyki [Planet of Music], 2015. 256 p. (In Russ.)

Karabutina 2015 — Karabutina T. V. Children's Theatres in the USSR in the 1920s and the First Half of the 1930s // Science, Technology and Education. 2015. Vol. 8. No. 2. (In Russ.)

Konokotin 2025 — Konokotin A. V., Zaretskii V. K., Ulanovskaya I. M., Rubtsova O. V. On the Problem of Designing Educational Practices Based on the System of Concepts of Cultural-Historical Psychology. Cultural-Historical Psychology, 2025. Vol. 21. No. 3. Pp. 15–26. (In Russ.)

Kotik-Fridgut 2011 — Kotik-Fridgut B. Seeds That Germinate: A Review of the Early Journalistic Works of L. S. Vygotsky (1916–1923) // Psychological Journal of the International University of Nature, Society and Man «Dubna». 2011. No. 4. (In Russ.)

Kravtsov 2017 — Kravtsov G. G., Kravtsova E. E. The Psychology of Play: A Cultural-Historical Approach. Lev [Lion], 2017. 184 p. (In Russ.)

Kravtsov 2019 — Kravtsov G. G., Kravtsova E. E. Imagination and Creativity: A Cultural-Historical Approach // Psychological-Educational Studies. 2019. Vol. 11. No. 1. P. 1–11. (In Russ.)

Kruk 2017 — Kruk D. S. The History of the Development of Children's Theatre in Russia // Culture and Education: Scientific and Informational Journal of Universities of Culture and Arts. 2017. Vol. 24. No. 1. (In Russ.)

Kubasov 2015 — Kubasov A. V. L. S. Vygotsky and the Psychology of Creativity in His Theatre Reviews of the 1920s // Ural Philological Bulletin. Series: Language. System. Personality: Linguistics of Creativity. 2015. No. 1. P. 76–85. (In Russ.)

Liehr 2021 — Liehr P., Matsuda Y., Ito M., Morris K., Nishimura C., Takahashi R. The Power of Documentary Theatre to Promote Cross-National Understanding: Personal Impact of Performing With Their Voices Raised by Japanese and American Youth Actors // Journal of Holistic Nursing. 2021. Vol. 39. № 2. P. 154–163.

Mashkov 2022 — Mashkov V. L., Dolgikh A. G., Golik S. V., Samuseva M. V. Methodological Foundations of the Psychology of Theatrical Activity // Moscow University Psychology Bulletin. Series 14. Psychology. 2022. No. 4. P. 179–199. (In Russ.)

Mastrothanasis 2023 — Mastrothanasis K., Kladaki M., Andreou A. A systematic review and meta-analysis of the Readers' Theatre impact on the development of reading skills. 2023. Vol. 4.

Perry 2012 — Perry A. J. A silent revolution: «Image theatre» as a system of decolonization. Research in Drama Education // The Journal of Applied Theatre and Performance. 2012. Vol. 17. № 1. P. 103–119.

Poskakalova 2021 — Poskakalova T. A. The History of Theatre Practices in Education: Foreign and Domestic Experience // Journal of Modern Foreign Psychology. 2021. Vol. 10. No. 2. P. 96–104. (In Russ.)

Poskakalova 2024 — Poskakalova T. A., Khusnutdinova M. R. The Role of School Theatre in the Development of Adolescents' Communication: Results of a Longitudinal Study. Psychological Science and Education, 2024. Vol. 29. No. 6. P. 164–177. (In Russ.)

Reagan 2015 — Reagan T. J. Keeping the peace: playback theatre with adolescents. Expressive therapies dissertations. Lesley University, 2015.

Rozin 2022 — Rozin V. M. The Nature of Stage Reincarnation as a Problem (A Virtual Dialogue between L. S. Vygotsky and a Contemporary Psychologist of Theatre) // Psychology and Psychotechnics. 2022. No. 3. P. 89–104. (In Russ.)

Rubtsova 2016 — Rubtsova O. V., Daniels H. The Concept of «Drama» in L. S. Vygotsky's Theory: Cultural-Historical and Research Context // Cultural-Historical Psychology. 2016. Vol. 12. No. 3. Pp. 189–207. (In Russ.)

Rubtsova 2020 — Rubtsova O. V., Poskakalova T. A. Theatrical Activity as a Means of Development and Learning in Adolescence: Results of an Empirical Study // Psychological Science and Education. 2020. Vol. 25. No. 6. P. 144–156. (In Russ.)

Rubtsova 2021 — Rubtsova O. V. Role Experimentation in Adolescence: Using Drama to Construct the Zone of Proximal Development // Cultural-Historical Psychology. 2021. Vol. 17. No. 2. P. 105–113. (In Russ.)

Rubtsova 2023 — Rubtsova O. V. Role Experimentation in Adolescents in the Context of L. S. Vygotsky's Ideas: The Activity-Based Technology «Multimedia Theatre». Cultural-Historical Psychology. 2023. Vol. 19. No. 2. P. 61–69. (In Russ.)

Snow 2003 — Snow S., D'Amico M., Tanguay D. Therapeutic theatre and well-being // The Arts in Psychotherapy. 2003. Vol. 30. № 2. P. 73–82.

Sobkin 2014 — Sobkin V. S., Lykova T. A. Personality Characteristics in the Professional Selection of Student Actors: The Gender Aspect // National Psychological Journal. 2014. Vol. 15. No. 3. (In Russ.)

Sobkin 2016 — Sobkin V. S. L. S. Vygotsky's Formation as a Theatre Critic: First Experiences // Personality Development. 2016. No. 4. (In Russ.)

Sobkin 2018 — Sobkin V. S., Lykova T. A., Sobkina A. V. Diagnostics of Structural Features of Personality Changes in Theatre College Students at Different Stages of Training // Counseling Psychology and Psychotherapy. 2018. Vol. 26. No. 4. Pp. 83–100. (In Russ.)

Sobkin 2021 — Sobkin V. S., Lykova T. A., Sobkina A. V. The Psychology of the Actor: The Beginning of a Professional Path. Moscow: Institute for Educational Management of the Russian Academy of Education, 2021. 176 p. (In Russ.)

Stinson 2008 — Stinson M. Defining drama literacy — beginning the conversation // NJ: Drama Australia Journal. 2008. Vol. 42. № 1. P. 89–96.

Stinson 2014 — Stinson M. Drama Literacy: In-definite Articles In book: Literacy in the Arts: Retheorising Learning and Teaching / Burton B., Bundy P., Ewing R. (Eds.). Springer. 2014.

Strizhak 2020 — Strizhak O. V. Theatricalization in Upbringing: The History of the Question // Domestic and Foreign Pedagogy. 2020. Vol. 71. No. 5. (In Russ.)

Tokarchuk 2022 — Tokarchuk Yu. A. Role-Play in the Focus of the Cultural-Historical Scientific School: Developing the Ideas of L. S. Vygotsky // Cultural-Historical Psychology. 2022. Vol. 18. No. 3. Pp. 13–21. (In Russ.)

Veraksa 2011 — Veraksa N. E. Play as the Child's Zone of Proximal Development // Modern Preschool Education. 2011. No. 1. P. 2–5. (In Russ.)

Veresov 2004 — Veresov N. N. Zone of Proximal Development: The Hidden Dimension? Published at: Ostern A. & Heila-Ylikallio R. (Eds.) // Language as culture — tensions in time and space. 2004. Vol. 1. P. 13–30.

Vygotsky 1966 — Vygotsky L. S. Play and Its Role in the Mental Development of the Child // Questions of Psychology. 1966. No. 6. P. 62–68. (In Russ.)

Vygotsky 2017 — Vygotsky L. S. The Psychology of Art. Moscow: Ripol Klassik, 2017. 528 p. (In Russ.)

Yamburg 2018 — Yamburg E. A. The Third Bell: The Practice of School Theatre. Boslen [Boslen Publ.], 2018. 240 p. (In Russ.)

СИЗИКОВА ТАТЬЯНА ЭДУАРДОВНА



Новосибирский государственный педагогический университет. Новосибирск, Россия.

E-mail: tat@ccru.ru

УДК 159.9

ВЫЗОВ ЖИЗНИ — ВЫЗОВ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

В статье рассматривается поиск решения психофизиологической проблемы, как актуальной для построения психологического знания и которую нельзя обойти. Выделяется влияние личности психолога и физиолога в поиске решения и необходимости согласования. Определяются подходы к категории «целое» для психики. Анализ поиска решения проблемы не носит обзорного характера, а выделяет два противоположных подхода исследования психики на основе «целого», отражающегося в каждой его части — объективную психологию Б. М. Бехтерева и культурно-историческую психологию Л. С. Выготского, показывая, что последняя может рассматриваться как валидная теория в решении психофизиологической проблемы. Проект Л. С. Выготского психологической физиологии может рассматриваться как перспективный для наук в современных условиях.

Ключевые слова: психофизиологическая проблема, объективная психология, целое, психика, физиология, культурно-историческая психология.

Tatiana E. Sizikova

Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk, Russia
E-mail: tat@ccru.ru

THE CHALLENGE OF LIFE IS THE CHALLENGE OF CULTURAL AND HISTORICAL PSYCHOLOGY

The article considers the search for a solution to a psychophysiological problem as relevant for the construction of psychological knowledge and which cannot be circumvented. The influence of the personality of the psychologist and physiologist in the search for a solution and the need for coordination stands out. Approaches to the «whole» category for the psyche are determined. The analysis of the search for a solution to the problem is not of a review nature, but highlights two opposite approaches to the study of the psyche on the basis of the «whole», reflected in each of its parts — the objective psychology of B. Min Bekhtereva and cultural and historical psychology of L. S. Vygotsky, showing that the latter can be considered as a valid theory in solving a psychophysiological problem. Project L. S. Vygotsky psychological physiology can be considered as promising for science in modern conditions.

Keywords: psychophysiological problem, objective psychology, whole, psyche, physiology, cultural and historical psychology.

DOI: 10.32691/2410-0935-2026-21-176-192

© Т. Э. Сизикова 2026

Введение

В сформулированной теме статьи вызовом жизни является необходимость решения фундаментальной проблемы психологии — противоречие (мнимое / явное) между физическим и психическим. Этот вызов — камень преткновения естественнонаучных и гуманитарных наук. «А что делать-то?» Как прийти к общему языку, если физиологи пытаются захватить психологию, подмять под себя, а психологи боятся физиологии?» [Ильин, Алехин 2026] Культурно-историческая психология не могла не ответить на данный вызов. От решения этой проблемы зависит полноценная забота о здоровье человека, его обучении и развитии, в целом, здоровый во всех смыслах образ жизни.

Роль личности в научных противоречиях

Философия Нового времени породила в полной мере само по себе в себе конфликтное противоречие (противоречие может быть не конфликтным) между физическим и психическим в человеке, запустив волнение в понимание человеком себя и своей жизни в мире. Внесенный дуализм в рефлексию, в самосознание человека, имело последствия в виде невротизации общества, акцентировании внимания социальных и психологических концепций на поиске себя человеком, поиске целостности в душевной жизни личности. Когда есть поиск есть и разрыв. «Разорванный» человек — это человек либо спасающий себя, либо не спасающей, а когда же Живущий?

Сложившиеся полтора века назад конфликтные между собой решения психофизической и психофизиологической проблем, которая является частью первой, привели к глубокому кризису наук о человеке: естественнонаучное, сконцентрировавшись на лекарствах и объективных методах диагностики на самом деле забыло, что организм не единственный в человеке, а гуманитарные науки возвысили душу, оторвав ее от того земного (материи), где она находит свое временное или не временное пристанище. Констатация глубокого кризиса экзистенционалистами была воспринята невротизированным обществом как само собой разумеющееся и не насторожило возможными еще более глубокими последствиями. Б. С. Братусь говорил в выступлении, посвященном 30-летию «Психологической газеты»: «Люди тоннами принимают лекарства. Интеллигентному человеку неудобно не иметь невроза, не удобно не иметь психотерапевта. Армия психотерапевтов скоро сравняется с армией обычных людей, иногда они будут меняться местами и так далее... Посмотрите, что вообще происходит с человеком. Несмотря на такой прогресс в психологии замечательный... Что происходит?» [Братусь 2026].

Психология, раздираемая личностями, до настоящего времени ищет корни самоидентичности. Поиски ее обременены. Е. П. Ильин показал, как в психологии обучают по не валидным теориям, физиология расширяет непомерно границы, неадекватное понимание принимается в научном сообществе, дилетантство в определенные моменты жизни неизбежно, но влияет на научное знание:

> «мы опять не заметили самого главного, что Маслоу написал в своей книге: "...всё, что я писал — это научная утопия". Как Сеченов написал в "Рефлексах...", что всё написанное им — гипотеза, то есть не доказанные вещи. А нам семьдесят лет говорили, что это уже доказано. На самом деле ничего не доказано — это всё гипотеза. Так же и Маслоу честно признаётся, что это

научная утопия и ничего больше. Можно ещё долго разговаривать на эту тему <...> С моей точки зрения, очень талантлив был Симонов Павел Васильевич. У него блестящая докторская диссертация как физиолога. Он доказал, что существуют микрофазы парабиоза. Что на слабый раздражитель сначала появляется не рост подпорогового возбуждения, а торможение, которое он назвал превентивным. И эти его эксперименты обосновывают гомеопатию. Что делает гомеопатия — лечит малыми дозами, чтобы процесс закончился, не развился в нарыв, а завершился в зародыше. Симонов как раз и обосновывает это своим учением. Но потом вдруг он захотел изучать психологию. И вот тут началось. Знаете все его знаменитую формулу эмоций, да? Это же полный бред! Эта формула работает только в одном случае. А Симонов пишет, что это единственно правильное объяснение эмоций. <...> когда на конференции докладывала одна "педагогиня" и говорила: "Я использовала метод программированного обучения". Знаете, был в своё время такой метод. Задаются вопросы на компьютере, если правильно угадал ответ, нажми следующую кнопку, снова три вопроса и так далее. Метод сам по себе неплох для индивидуального продвижения. Но когда спросили, в чём заключается её метод программированного обучения, она ответила: "Как же? Я ведь по программе учебной обучала" <...> Когда я учился в медицинском институте и занимался физиологией, то, естественно, был горячим сторонником и поклонником Ивана Петровича Павлова. В студенческие годы я уже прочитал "Рефлексы головного мозга" Сеченова. Естественно, опять в соответствии с установками, которые тогда давались. То есть никаких неточностей и противоречий я тогда не замечал. Всё было гладко. Но в то же время, будучи уже аспирантом, я яро выступал против представления Анохина, против представления Бернштейна о кольцевом принципе управления, ничего опять-таки в этом толком не понимая (это я молодым говорю, что, прежде чем кого-то поносить, надо разобраться с толком, что это такое). А потом всё пришло как-то в норму, потому что, делая один эксперимент, я убедился, что без использования схемы Бернштейна у меня ничего не объясняется. Жизнь заставила признать правоту Николая Александровича» [Ильин, Алехин 2026].

Приведенные тексты показывают влияние разных факторов на отношения в научном сообществе, причин и последствий рассогласований, разных пониманий и другого, всего того, что является препятствием для согласованности наук без экспансии, подмен и конфликта личностей.

Диалог между учеными психологами, физиологами, педагогами наиболее ярко показывает положение представляемых ими наук:

«Д. Н. Давиденко: Вот я получил удовлетворение, но до сих пор не знаю, что такое психофизиология.

Е. П. Ильин: Объясняю. Это такая научная дисциплина, которая пытается с помощью физиологических закономерностей объяснить психические явления.

А. Н. Алёхин: А вот скажите тогда, Евгений Павлович, а что же тогда остается психологии?

Е. П. Ильин: Психологии остается только то, что сейчас называется душой.

А. Н. Алёхин: Так это ненаучно. И получается — не нужна психология.

Е. П. Ильин: Вот я материалист. Я бывший физиолог, но я считаю, что настоящая психология, не психофизиология, а настоящая психология, начинается тогда, когда начинает заключаться духовный мир человека. Вот что такое настоящая психология, а всё остальное — это психофизиология.

Н. М. Горчакова: Вы сказали, что для того, чтобы психология стала наукой, нам нужен сначала здравый смысл, а потом эксперимент. Если предметом психологии будет душа, можно ли над душой ставить эксперимент, и как это будет выглядеть?

Е. П. Ильин: Я не люблю слово «душа». Я говорю о духовном мире человека. А вот духовный мир человека, с моей точки зрения, разлагаем на разные понятия, на разные феномены и так далее. Вот здесь мы можем договориться. Сейчас — кто же там писал Аллахвердову в письме? — мы, по сути дела, с той точкой зрения, что надо с экспериментально изучать душу, возвращаемся к Декарту и ко всем прочим. Понимаете? Возвращаемся к этому. Сейчас мы подругому должны это понимать.

<...>

И. П. Лапин: Ведь я хотел спросить немножко другое. Когда грань между теорией и практикой стирается, тогда с точки зрения теории уйма вопросов возникает: от физиологии, психофизиологии, психологии. Это философия, это педагогика и так далее. Ведь здесь мы говорим о практике, я так понял, о жизни, когда с этим реально сталкиваешься» [Ильин, Алехин 2026].

В итоге среди наук сложилась парадоксальная ситуация: «биологи, физиологи не понимают психологию, а психологи, в свою очередь, стараются обходить стороной фундаментальные вопросы физиологии и биологии. Получается разрыв, который ничего хорошего в системном образовании будущих специалистов не даёт» [Ильин, Алехин 2026].

На повестку дня встал вопрос о Жизни, науке физиологии и психологии как жизни.

Физиологи возвращаются к Декарту, психологи пытаются вступить на путь переговоров, но нужны культурные онтологические основания для диалога. Для это необходимо ввести определение психологии. Л. С. Выготский и Б. Е. Варшава, в первом психологическом словаре, ими созданном, не дают определения психологии, раскрывают историю понятия, но не определяют. «Психология является общим обозначением для целой системы наук, включающей в себя ряд отдельных дисциплин <...> Психология распалась на много различных направлений научной мысли, не образующих единой общепризнанной научной системы. По существу, это есть кризис методологических основ психологии» [Варшава 1991: 179]. Не дают авторы словаря и определения культурно-исторической психологии, потому что таковой еще не было как предмета ни в 1927 году, когда был завершен данный труд, ни в 1931 году, когда он был опубликован. В записных книжках Л. С. Выготского 1932 года встречается запись: «Определение психологии — есть реальный факт. Это главное: есть пс[ихическая] ж[изнь] и пси[хика] есть только как пс[ихическая] ж[изнь]» [Выготский 2017: 438]

Он раскрывает, что это означает с помощью обращения к Спинозе и сквозь его учение о страстях выводит не границы, а суть «психологии как науки о психологической жизни: не явления, ибо

a) не явления, но то, что проявляется в явлениях,
b) не одиночные явления, но нечто целостное,
c) не самостоятельные явления, но как часть чего-то,
d) не всякие и не со всех сторон явления (право, логика, педагогика), но в определенном отношении, — все это содержится в понятии жизни» [Выготский 2017: 270].

Стиль изложения схож с построением загадки «не то, но это» и предлагается ответ — понятие жизни. Можно предположить, что в качестве предмета новой психологии предлагалась — психическая жизнь, не являющаяся самостоятельной и пронизывающая явления, изучающаяся целостно в разных явлениях путем ее выделения и с помощью построения отношений между разными научными дисциплинами. Под способом изучения предполагалось — нахождение психической жизни в разных предметных областях человеческой жизни и исследование ее целостно в большем целом. Проект по своим масштабам грандиозный, реализован в современной психологии лишь частично в дисциплинах гуманитарного профиля, естественно-научного (психофизиология) и социокультурного (искусство и разные виды духовной культуры). По мере углубления мысли Л. С. Выготского предмет психологии меняется на личность, что, по большому счету, не сужает очерченные рамки в психической жизни.

Современное понимание психики и психологии, получившее свое признание, что отразилось в понятийном аппарате психологии, представленном в словаре, потеряло эту «живую нить», связь с живым человеком, его жизнью, отнесясь к нему как статистической единице, против чего предостерегал Л. С. Выготский, написав в записной книжке: «жизнь человека есть историческое явление, но именно жизнь человека — рождающегося, живущего и умирающего, — не статистической социальной единицы) [Выготский 2017: 270]. И далее: «Inde проблема человеческой жизни — живой, реальный, индивидуальный человек с его судьбой — основная проблема психологии» [Выготский 2017: 271].

То определение психологии, которое дано в Большом психологическом словаре: «Психология (от греч. psyche — душа + logos — учение, наука) — наука о закономерностях развития и функционирования психики как особой формы жизнедеятельности» [Авдеева и др.: 391] и психики как «форма активного отображения субъектом объективной реальности, возникшая в процессе взаимодействия высокоорганизованных живых существ с внешним миром и осуществляющая в их поведении (деятельности) регулятивную функцию» [Авдеева и др. 2009: 379] достаточно широкое определение, не выделяющее более четкие границы области знания и позволяющее исследовать психику совершенно разным научным дисциплинам вплоть до математики, что вполне обосновывает применение матстатистики в экспериментальной психологии. Вроде бы проект Л. С. Выготского не потерялся и имеет свою жизнь в этих определениях, но потерялось самое главное и проекта Выготского — человек, его жизнь. Человек не только стал высокоорганизованной материей, но свелся к регулирующей функции в отношениях с окружающей средой, хотя и назван субъектом. Налицо есть противоречие в определении. Регулирование можно было бы рассмотреть широко, включив в объем понятия наряду с регулированием еще и управление, и организацию, и самоуправление, и самоорганизацию, что свойственно субъекту, но это не оправданное расширение границ понятия, экспансия на другие области. Чем покреплена именно высокая организованность живых существ, что является отличием от не высокой организации живых существ? Регулирование не является отличительным признаком так как присуще обоим видам организованностей живых существ (животному и человеку). Субъектность является свойством высокой организации живых существ (человеку в деятельности), но оказалась сведенной к регулированию. Наши рассуждения внесены

в текст статьи для обозначения «разрыва» в точно вымеренных словах, выстраивающихся в определение. Попытка обойти решение базиса, заключающегося в решении психофизиологической проблемы, привела к витиеватости и продлила жизнь противоречию между психикой и физикой в психологии как науке, что и привело к экспансиям между ними.

Определение психофизиологии как: «...пограничная область *психологии*, изучающая роль всей совокупности биологических свойств, и прежде всего свойств н. с., в детерминации психической деятельности и устойчивых индивидуально-психологических различий. Многие психофизиологи понимают свою науку в более узком смысле — исследование нервных (нейронных) механизмов психической деятельности» [Авдеева и др. 2009: 407] дает более четкие границы предметной области и не предполагает подчинить и объяснить «психику через физику». Исходя из сопоставления представленных определений, не должно было бы быть противоречий между психикой и физикой, между психологией и психофизиологией, учитывая, что последняя имеет свои корни в физиологии, определяющейся как «наука о функциях и процессах, протекающих в организме или его составляющих системах, органах, тканях, клетках, и механизмах их регуляции, обеспечивающих жизнедеятельность человека и животного в их взаимосвязи с окружающей средой» [Федулов 2006: 5–6]. Вырисовывается вполне ясное положение психофизиологии как пограничной области в психологии и физиологии. Пограничная, но не захватывающая области знания за своими границами. Словарь — это определенная граница внутри и вне конкретного научного знания, которой должны придерживаться специалисты определенной научной дисциплины. Однако, как было показано выше, ситуация противоположная.

Область пересечения не есть область единства

Раскрытие становления, развития, угасания, распада внутренней жизни личности задача для психологии не нова, но она актуальна в любое историческое время, в силу отсутствия однозначных оснований психологии. Психология как веер — центральный предмет психика и много разных направлений ее определения. Область их пересечения не образуется при наличии разных онтологических оснований. Они накладываются друг на друга, раскрывая одно из проявлений. Проявления психики накладываются и это объявляется целым. Научные дисциплины изучают «кусочки» разорванного человека. У человека нет онтологических опор для своей «сборки». Философия и психология в своем союзе обязаны ими обеспечить. Но! Выявленные экспериментальными науками инструментальные основания, объявляются онтологическими и экстраполируются на другие «кусочки», встречаемое несоответствие отбрасывается. Сведение сложного объекта к более простому не является «хорошим тоном» для психологии как жизни (психической жизни). Е. П. Ильин, рассказывая о своей книге «Психология и физиология: союз или конфронтация?», замечает для слушателей: «Рефлексы головного мозга» были встречены многими выдающимися людьми отрицательно. Первый тираж был просто арестован. И против Сеченова было возбуждено уголовное дело. Рецензенты посчитали, что это нарушение нравов, религиозности и так далее, поскольку он говорил, что все поведение рефлекторно...» [Ильин, Алехин 2026].

Общество сопротивляется к сведению психологической жизни к простой реакции. Какие меры сопротивления, это уже другой вопрос, существенным является результативность действий в историческом разрезе развития научного знания, которое подлежит пересмотру и новому прочтению с новых позиций постенеклассической парадигмы. В тоже время власть сопротивляется свободе (например, запрет культурно — исторической психологии) тому, что делает психологическую жизнь полноценной, предпринимая меры по ее ограничению. Психология и физиология находятся между молотом и наковальней и только их союз на онтологических основаниях философии способен провести между ними.

Важен подход, который может в действительности распознать целое и объективировать его в научное знание. Личность не является продуктом рефлекса, как озвучивали рефлексологи, высшая психологическая (культурная функция) не произрастает их условного, безусловного, сочетательного рефлекса, как объявлялось объективной психологией, а высшая нервная деятельность не является первоосновой сознания, как утверждалось психофизиологией, мозгом не порождается сознание.

Философия, пытаясь найти ответ на поставленные ею вопрос: «Что есть человек?» имеет право на легкую нестрогость научного изложения, но не в его правдивости (подкрепленности фактом и теорией). Фактом являются в данном вопросе исследования психологии. «Какая психология должна была быть? Да, она должна была быть уже наукой. Эксперименты и так далее... Но, как говорил Челпанов: конечные ключи от психологии лежат в философии» [Братусь 2026] Философия и психология неразрывно связаны. Афоризм Г. Эббингауза, что психология имеет древнее прошлое и короткую историю, является хорошей иллюстрацией данной связи.

Каждое из направлений, школ, концепций психологии в своем обосновании предъявляет коренное укрепление в философии. Философия по своему предназначению должна быть как онтологическим, так и гносеологическим фундаментом всех наук, она задает направление исследований, ее «пустые места» закрываются другими опытными науками, ее строгие логические построения берутся для развития многих областей научного знания, ее противоречия и конфликты порождают дебаты среди ученых в построении базовых положений о предмете разных дисциплин.

Аристотель объявил о единстве физического и психического в человеке. Монизм и дуализм, Декарт и Спиноза, диалектический материализм — фундамент неразрешенной психофизической проблемы, тех непреодолимых трудностей понимания человека как «целое». Три подхода к «целому»: целое равно сумме его частей; целое не равно сумме его частей; каждая часть целого отражает в себе большее целое. Многообразие приводит к затруднениям. Так тезисно, как в записках Л. С. Выготского, можно обозначить ход дальнейшего рассуждения.

Затруднение 1. Психологический параллелизм как целое, равное сумме его частей.

Затруднение 2. Психическое и физическое как целое, не равное сумме его частей (больше / меньше).

Затруднение 3. Психическое и физическое как целое, отражающееся в каждой его части.

Основания первого затруднения в основоположениях Декарта о параллелизме физического и психического. Основания второго затруднения проистекают из гегелевской диалектики. Основания третьего затруднения обнаруживаются в основоположениях Спинозы.

Первое затруднение пытался разрешить основатель психологии Вильгельм Вундт и основатель структурализма Титченер.

Второе затруднение разрешала рефлексология Н. Бернштейна, персонализм В. Штерна и гештальтизм К. Коффки.

Третье затруднение нашло свое разрешение в трудах Б. М. Бехтерева и в трудах культурно-исторической психологии Л. С. Выготского.

Каждое из решений заслуживает особого внимания, в каждом есть плодотворные идеи, подтвержденные экспериментальными данными, каждое имеет свои ограничения.

Постенеклассическая парадигма закладывает новые границы «целого» и призвана привести к разрешению третьего затруднения, поэтому в данной работе более подробному рассмотрению подлежит решение третьего затруднения в психологии с помощью выделения доминанты: физиологами физиологической составляющей «целого», а культурно-исторической психологией психо-социо-культурной составляющей. Это не противоречие двух сторон: психологической и физиологической, это в их совместном «целом», их синтезе, когда психологическим состояниям соответствуют психофизиологические корреляты, есть выделение доминанты. Подход, кардинально отличный от решений первых двух затруднений.

Попытки разрешения третьего затруднения в физиологии

В. М. Бехтерев во введениях к своим фундаментальным трудам упоминает Рене Декарда как основоположника рефлекторной теории. Часто в научных работах приписывается Декарту применение понятия рефлекс, но такого термина он не вводил и в его работах рефлекс относится к биологии человека, а не к его физике. С помощью данного понятия Декарт объяснял поведение животных и автоматические реакции человека. Признается большинством научного сообщества, что В. М. Бехтерев пошел дальше Декарта, не останавливаясь на его механицизме и ограничениях, взяв за основу рефлекторную природу физике перенеся ее и на психику, высшие ее процессы, и тем самым преодолел дуализм двух субстанций заменив его эволюционным монизмом. Он попытался преодолеть редукционизм и выделял сложные взаимодействия психического и физиологического [Бехтерев 1991]. Его позиция более полно, на начальных этапах его психологических разработок, раскрывается в отношении к самонаблюдению: «Самонаблюдение составляет сущность наблюдательной психологии, настолько же плодотворной и законной, как самая экспериментальнейшая психология, какую только можно себе вообразить!» [Бехтерев 1991: 9]. Скрытые от объективного мира внутренние процессы, познаваемые только субъектом, признавались равноценными исследуемым внутренним механизмам объективными методами, к которым относился эксперимент. Психическому Б. М. Бехтерев придавал важнейшее значение и пытался понять целостное проявление взаимодействия психического и физического, которое следует изучать

как невропсихику. Он писал: «Мы будем пользоваться словом “психический”, мы будем придавать этому значению необычный смысл и не будем понимать под ним только субъективное, но всегда и те объективные или материальные процессы в мозгу, которым всегда и везде сопутствуют психические процессы, иначе говоря, невропсихику» [Бехтерев 1991: 8]. Он четко разделял и не претендовал на исследование самонаблюдения в построении объективной психологии, оставляя в стороне субъективную психологию. Его историческое время жизни и научная парадигма, тенденции и задачи научных исследований требовали объективности в субъективной жизни человека. По этим причинам необходимо было внести различение, что и было сделано с прозрачной расстановкой границ предметной области: «проявления невропсихики доступны и объективному наблюдению, и контролю, поскольку дело касается соотношения внешних воздействий с внешними же проявлениями психической деятельности. Этот род знания мы выделяем под именем объективных проявлений невропсихики, научную же дисциплину, которая имеет своим предметом изучение соотношения внешних воздействий с внешними же проявлениями невропсихики, мы называем объективной психологией» [Бехтерев 1991: 8]. В этих границах находились психофизиологические корреляты психического, объяснения работы мозга, влияющего на психическое. Обратное не входило в зону исследования, так как относилось к заграничной зоне субъективного. Следовательно, заключение о сведении Б. М. Бехтеревым психического к деятельности мозга с одной стороны, верное, с другой, является фальсификацией и редукционизмом. Пояснение Б. М. Бехтерева «мы ничуть не возражаем <...> если хотят осветить путем эксперимента факты сознания, служащие предметом исследования субъективной психологии. Но для целей объективной психологии, как мы ее понимаем, не только нет необходимости в субъективном анализе, но последнее вовсе не входит в ее задачи и представляется излишним» [Бехтерев 1991: 10]. Показав значимость субъективной психологии, определив границы и содержание объективной, связывая их между собой тем, что «субъективные символы, открываемые в нас самих при определенных внешних воздействиях, ничуть не могут быть рассматриваемы как совершенно излишние спутники объяснений изменений нервной ткани мозга <...> напротив того, они имеют существенное значение по отношению к самым основным проявлениям нервно-психической сферы и ее развитию <...> но при всем том нужно иметь ввиду, что качественные различия в субъективных знаках стоят в тесном единении с объективными изменениями в наших центрах, иначе говоря, они соответствуют количественным различиям в объективных или материальных процессах, происходящих в мозгу, а потому в вопросе изучения внешних проявлений невропсихики вышеуказанные субъективные знаки мы можем заменить соответствующими им объективными изменениями нервной ткани, обозначая их определенными названиями» [Бехтерев 1991: 13]. Субъективное, по мнению Б. М. Бехтерева, неотделимо от материального, от невропсихики, имеет в ней свои эквиваленты. В сознательном признавалось бессознательное, а к субъективным знакам относились ощущения, представления и слова. Его позиция выстраивалась в то время, когда самонаблюдение являлось основным методом исследования психики и нарастала необходимость в объективном.

Такое решение психофизиологической проблемы не является параллелизмом, а объединяет в единое сознание и физиологические процессы в головном мозге, при главенстве физиологических. Б. М. Бехтерев вводит понятие психорефлекс, что проложило путь к развитию научных психологических и нейропсихологических дисциплин в настоящее время.

Отношения культурно-исторической психологии Л. С. Выготского и монизма Б. Спинозы

В своих теоретических работах Л. С. Выготский мало ссылается на труды Спинозы, но в аутентичных записных книжках много внимания уделяет анализу его идей применительно к культурно-исторической психологии. Уникальный материал психолога для качественной психологии. Лев Семенович, скорее всего понимал это, храня мелко исписанные листочки и блокнотики. Для рассуждений, оформленных в данную статью, этот опубликованный материал Записных книжек является основополагающим.

Л. С. Выготский как наиболее важное выделяет: «NB! Молнии Спинозовской мысли освещают... Фрейд — лечение осознанием, связь с аффектом и влечениями. [На полях пометка со стрелкой к «Фрейд»:] Наши исследования о понятиях по спинозовской линии. <...> Понятие аффекта есть активное состояние и есть свобода. Свобода: аффект в понятии. <...> Грандиозная картина развития личности: путь к свободе. Оживить спинозизм в марксистской психологии» [Выготский 2017: 255–256] Следует заметить, что свободы не абсолютной, а относительной — «осознанной необходимости», где могуществу разума отводится главная власть в управлении страстями. Учение Б. Спинозы о страстях было положено Л. С. Выготским в идею свободы и овладения человеком собой. Свободным, по Выготскому, человек не рождается, он им становится, и как в марксизме обозначено — в процессе труда. А. Д. Майданский писал: «Спиноза рассматривал душевную жизнь как деятельную игру аффектов, а человеческую свободу связывал с укрощением страстей при помощи понятий разума. Вслед за ним Л. С. Выготский трактует аффект как “альфу и омегу” психологического развития» [Майданский 2022: 7].

Что такое овладение страстями с помощью понятия?

В наших работах [Сизикова, Кудрявцев 2023a; Сизикова, Кудрявцев 2023b] мы реконструировали представление Л. С. Выготского по данному вопросу. Л. С. Выготский и Б. Спиноза указывали на то, что следствием развития рефлексии, необходимостью в психике такой функции, является овладение человеком собой, своим поведением и своими психическими функциями. Л. С. Выготский, рассматривая становление высших психологических функций, в качестве механизма данного процесса выделял связь между осознанием, произвольностью и логичностью. Трансформация в динамической гетерохронной по своим процессам психике натуральных (психических) функций в психологические (культурные) осуществляется с помощью этого механизма, но не его одного, а входящего в состав триединства: осознания как рефлексии, отделяющегося от психической функций, в которую оно было встроено; произвольности, как воли, проходящей все тоже отделение и выделение в самостоятельную функцию: логичности, которая занимает особое положение и является одним из про-

явлений мышления, отделяясь от психической функции, которой придавала определенные свойства — логическое внимание, логическая память и т.п., т.е. интеллектуализацию функции, укрепляет самостоятельность мышления как функции, упрочивает более четкую дифференциацию функций и по мере развития в триединстве освобождает место мотиву. Таким образом механизмом процесса развития натуральных функций является триединство осознание — логичность — произвольность, трансформация натуральных функций в психологические осуществляется за счет отделения этого триединства от функции, в которую он был врощен, и одновременного изменения в развитии этого триединства в качестве построения новых связей с мотивом и освобождения от логичности, полной передачи ее функций мышлению. Личность, по Выготскому, это единство всех психологических функций. Овладение личностью собой свершается с помощью механизма, представляющего собой триединство рефлексия — мотив — воля. Это триединство как логичность — произвольность — осознание врощенное в психических функциях, так и сформировавшееся путем трансформации в самостоятельное триединство рефлексия — мотив — воля среди психологических функций в нашей реконструкции взглядов Л. С. Выготского представляет собой «свободное действие», определяющее свободу человека [Сизикова, Леонов, Поликанова 2024].

Закономерно встает вопрос: «Где в данном рассуждении понятие?» Понятие — это снятое единство аффекта и интеллекта, имеющее культурный смысл, закрепленный в значении. «... порядок идей — часть единой вещи — влечений, аффектов, а познание есть аффект; гипотеза единства сознания (понятие = аффект = воля) и гипотеза единства души и тела объясняют это. Спиноза учит могуществу разума — ergo он не параллелист. Наоборот, Спиноза показывает влияние: познание зависит от тела, но не механически; образ жизни — от порядка идей; бегство свободное, т.е. поведение — от великодушия» [Выготский 2017: 263]. Получается, что одно триединство, определяющее психические функции, является основанием триединства в личности: тело — идея — аффект как психическое и познание — образ жизни — поведение как психологическое. «Центр спинозовского учения — познание изменяет жизнь <...> Все учение Спинозы проникнуто идеей тождества порядка и связи идей и состояний тела, так что, рассматривая движение и судьбу аффектов, <нрзб> мы eo ipso изучаем образ жизни, поведение etc. Спиноза учит как психическое изучать психологически» [Выготский 2017: 262–263]. Что же значит для Л. С. Выготского у Спинозы переосмысляя его «Этику»? «Традиционная проблема (наше: психофизиологическая) превращена у Спинозы в постулат, и он исходит из единства психического и физического (una res). Но обычный постулат о несводимости психики к материальности превращен у него в проблему: в чем реальное своеобразие психики, в чем специфичность человеческой души. Только с этого начинается психология как наука» [Выготский 2017: 267]. В ответах на поставленные вопросы Л. С. Выготский находит у Спинозы единство аффекта и интеллекта, единство переживания и поведения, что будет развивать в своей новой психологии. А. Д. Майданский подробно исследовал развитие в культурно-исторической психологии спинозовского представления об аффектах [Майданский 2022].

Решение культурно-исторической психологией психофизиологической проблемы

Позицию Л. С. Выготского в решении психофизиологической проблемы лаконично выразил А. Д. Майданский: «Психическая жизнь рассматривается Выготским как более высокий “этаж” эволюции по сравнению с физиологическими процессами. Отношение психики к “физике” — это отношение между двумя ступенями (высшей и низшей) развития живой природы. Ровно такое же отношение существует между биологическими процессами и химическими реакциями или, например, между линиями культурного и органического развития детской психики. Они сплетаются, образуя диалектическое единство, где низшее “снимается” в высшем, а высшее осуществляется через низшее, при этом подчиняя его развитие своим собственным нуждам» [Майданский 2026: 12]. Полноценное исследование, связывая исторические события жизни Л. С. Выготского и решением им психофизиологической проблемы, дано в работе А. Д. Майданского «Л. С. Выготский о “психологической физиологии”» [Майданский 2026].

Мы представим один фрагмент, наиболее полно раскрывающий взгляд на психическую жизнь, которую надобно исследовать психологии, решая психофизиологическую проблему в любом моменте жизни. Л. С. Выготский пишет в записной книжке: «Звуковой раздражитель [связать] — С личностью». Решение психофизиологической проблемы проще и явственнее невозможно обозначить. Эта запись была сделана, скорее всего, после обсуждения доклада Л. С. Выготского по проблеме эмоций, где была, предположительно, затронута тема «Страх в условиях войны». По одним заметкам можно предположить, что они были сделаны после обсуждения доклада. Представленная запись завершала пункты, сформированные, после обсуждения доклада с Львом Марковичем Розенштейном. Пункты связали между собой профессиональную деятельность Розенштейна, его теоретические взгляды, его опыт, обращение к страху. После всех 5 пунктов заключительной была эта запись. «1) Был полковым врачом. Видел эмоции на войне. 2) Теоретические построения — но нет личности, нет целостности, проблемы личности в коллективы, что изменяет эмоцию. 3) Проявления страха — невроз, контузия. Материал повреждения наравне с ранениями. 4) Военный врач — полевой хирург, полевой эпидемиолог (до войны): психогигиенист (после войны). 5) От теории к практике — неверно. Теории [должны возникать] из практики. Не частности (не thalamus) — часть всей личности. В разных ситуациях по-разному реагируют. Необязательно появление страха» [Выготский 2017: 276]. Личность — профессия — опыт — эмоция — концепция — такова связь в выделенных пунктах. Л. С. Выготский мыслит и рассматривает других из фокуса той психологии, живой психологии, которую распознает в человеке и строит теоретически. Он сам живет своей создаваемой психологией.

Как же связать звуковой раздражитель с личностью? Физиологическое связывается с личностью посредством знака. Человек по сравнению с животными переходит от простой сигнализации к сигнификации — созданию и использованию искусственно созданных знаков. Звук приобретает значение. Звуковой раздражитель является средством социальной связи. Внешний звук трансформируется во внутреннюю речь и тем самым, социальное отношение, закодированное в звуковом знаке (слове), переносится внутрь личности и тем самым она обретает способность к саморегуляции, воле и осознанному управ-

лению собой, своими психическими процессами и поведением. С помощью или посредством чего переносится? Механизм, представляющий собой «единицу анализа целого»: единство осознания — логичности — произвольности, осуществляет интериоризацию. В звуковом раздражителе важно его культурное значение. Этот принцип связи физиологического и личности Л. С. Выготский рассмотрел в указательном жесте младенца, который, как и звуковой раздражитель, из орудия становится знаком. Знак и его культурное значение является связующим звеном в цепочке связи физиологических процессов и личности, «...знак становится значимым для индивида тогда, когда он вызывает какой-нибудь аффективный отклик; его значимость пропорциональна силе этого отклика. То же самое касается чувственных восприятий, идей и вообще любых внешних факторов психической деятельности. Чем мощнее аффект, тем более значим предмет, его вызывающий» [Майданский 2022: 10]. Можно вывести сокращенную версию связи любого сигнала с личностью: сигнал — аффект — знак (в первую очередь слово) — личность.

А. Д. Майданский в качестве краеугольного камня культурно-исторической психологии определил решение вопроса о локализации психических функций, который решить способна психологическая физиология. Л. С. Выготский пишет:

> «Наши рассуждения по вопросу о локализации: для нас в центре локализации стоят экстрацеребральные связи — ср. Jackson: при понимании — другой возбуждает у меня в мозгу связи — я его жертва; при понимании себя — один участок мозга связывается с другим через периферию. Опосредование создает принципиально новые типы связей в нервной системе. Что невозможно для одного человека, возможно для двух. Регулировка через периферию — частный принцип в организации нервной системы. Главное — contra локализации» [Выготский 2017: 482]

Психологическую физиологию необходимо строить на единстве физиологических процессов и психологических при приоритете психологических, на основании того, что «психика целенаправленно изменяет морфологию мозга и формирует нервные связи, необходимые для ее работы и саморазвития» [Майданский 2026: 12]. А. Д. Майданский констатирует, что термин «психологическая физиология» Л. С. Выготский употребляет один раз в своих записках. Л. С. Выготский пишет:

> «Наша точка зрения: contra параллелизм, contra взаимодействие, единство и главенство! ... единство психофизиол[огических] процессов и главенство психич[еского] момента» (Выготский, 1932). И далее «Главное: возможность нового движения — нового изменения психофизиол[огических] процессов, новых связей, нового типа развития, в частности — исторического. Пример: слово и его значение», «исследование психологических процессов; вершинная т[очка] зр[ения] в психофизич[еской] проблеме. Главное: возможность, вносимая сознанием, нового движения, нового изменения психофизиол[огических] процессов, новых связей, нового типа развития функций — в частности исторического с изменением межфункциональных связей <...> Пример: слово и его значение. <...> Возможность социального сознательного опыта, а отсюда и первичность сознательных структур, строящихся извне, через общение: что невозможно для одного, возможно для двух. — В проблеме психол[огического] развития и локализации конкретизация этой т[очки] зрения: ср. экстрацеребральные связи. Идея психологической физиологии» [Выготский 2017].

Психологической физиологии надлежит исследовать психофизиологические процессы не снизу, а сверху, на основе принципов культурно-исторической психологии, только в таком виде психофизиологическая проблема находит свое адекватное, подтвержденное экспериментом, самой жизнью решение, без экспансии на психологические на основании того, что высшие психологические функции имеют свои корреляты в физиологии, которая изучает их от сознания, его смысловых структур, личности как совокупности социальных отношений и единства всех психологических (культурных) функций, деятельности, общения, культуры, истории, социальной ситуации, с помощью знания об опосредовании (знаках), т.е. исследует исходя из любых видов отношений.

Проект психологической физиологии получил свое развитии в трудах А. Р. Лурия [Лурия 2026] и его учеников, но потерял свое первоначальное название. Проект разработки психологической физиологии является перспективным в современных условиях. Наши разработки [Сизикова и др. 2025; Сизикова и др. 2024 a,b,c] по проблеме рефлексии связаны с определением психофизиологических коррелятов ЭЭГ и ВРС, регистрируемых при решении задачи на рефлексию в игровой деятельности, выполнении развивающих проективных методик, относящихся к полю эмаго-рефлексивных средств.

Заключение

В современных условиях решение культурно-исторической психологией психофизиологической проблемы является актуальным, перспективным и единственным, подтверждающим свою валидность в ретроспективе исторического времени.

Л. С. Выготский оставил в наследство психологам и физиологам направление развития их союза на основах культурно-исторической психологии в психологической физиологии.

Литература

Авдеева 2009 — *Авдеева Н. Н. и др*. Большой психологический словарь / Под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. М.: АСТ; СПб.: Прайм-Еврознак, Физическое описание, 2009.

Бехтерев 1991 — *Бехтерев Б. М*. Объективная психология. М.: Наука, 1991.

Братусь 2026 — *Братусь Б. С*. Психология и метафизика. 140 лет Психологическому обществу и 30 лет «Психологической газете». Доклад. URL: https://psy.su/feed/13646/

Варшава, Выготский 1991 — *Варшава Б. Е., Выготский Л. С*. Психологический словарь. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1991.

Выготский 2017 — *Выготский Л. С*. Записные книжки. Избранное (Е. Завершнева, Р. ван дер Веер, общ. ред.). М.: «Канон+»; РООИ «Реабилитация», 2017.

Выготский 1932 — *Выготский Л. С*. Записная книжка. Октябрь 1932 года [Электронный ресурс] / подгот. текста и коммент. Е. Завершневой, публ. Г. Л. Выгодской. URL: https://magazines.gorky.media/nlo/2007/3/zapisnaya-knizhka-oktyabr-1932-goda.html (дата обращения: 29.06.2026).

Ильин, Алехин 2026 — *Ильин Е. П., Алехин А. Н*. Психология и физиология: союз или конфронтация? Стенограмма доклада И. П. Ильина в рамках методологического семинара кафедры клинической психологии психолого-педагогического факультета РГПУ им. Герцена. URL: https://psy.su/feed/13847/

Федулов 2006 — Краткий словарь физиологических понятий / Сост. В. К. Федулов. Ульяновск: УВАУ ГА, 2026.

Майданский 2022 — *Майданский А. Д.* Учение Спинозы об аффектах в культурно-исторической психологии // Концепт: философия, религия, культура. 2022. Т. 6. № 2. С. 7–19.

Майданский 2026 — *Майданский А. Д.* Л. С. Выготский о «психологической физиологии» // Культурно-историческая психология. 2026. № 22 (1). С. 10–17.

Сизикова и др. 2024a — *Сизикова Т. Э., Леонов С. В., Поликанова И. С.* Свободное действие и его психофизиологические корреляты // Культурно-историческая психология. 2024. № 20 (2). С. 15–22.

Сизикова и др. 2024b — *Сизикова Т. Э., Леонов С. В., Поликанова И. С.* Динамика вариабельности сердечного ритма в задаче на рефлексию при разных уровнях тревожности // Экспериментальная психология. 2024. № 17 (3). С. 168–184.

Сизикова и др. 2024c — *Сизикова Т. Э., Леонов С. В., Поликанова И. С.* Влияние рефлексии на электрофизиологическую активность мозга в зависимости от уровня тревожности // Российский психологический журнал. 2024. № 21 (3).

Сизикова, Кудрявцев 2023a — *Сизикова Т. Э., Кудрявцев В. Т.* Схема теории Льва Выготского. Часть I // Культурно-историческая психология. 2023. №. 19 (2). С. 9–17.

Сизикова, Кудрявцев 2023b — *Сизикова Т. Э., Кудрявцев В. Т.* Схема теории Льва Выготского. Часть II // Культурно-историческая психология. 2023. №19 (3). С. 23–29.

Сизикова и др. 2025 — *Сизикова Т. Э., Леонов С. В., Поликанова И. С.* Психофизиологические корреляты особенностей рефлексии при разной степени тревожности // Сибирский психологический журнал. 2025. № 95. С. 61–78.

References

Avdeeva 2009 — Avdeeva N. N. et al. Big psychological dictionary / Edited by B. G. Meshcheryakov, V. P. Zinchenko. Moscow: AST; St. Petersburg: Prime-Euroznak, Physical description. 2009. In Russian.

Bekhterev 1991 — Bekhterev B. M. Objective psychology. M.: Science, 1991. In Russian.

Brother 2026 — Brother B. S. Psychology and metaphysics. 140 years of the Psychological Society and 30 years of the Psychological Newspaper. Report. URL: https://psy.su/feed/13646/

Warsawa, Vygotsky 1991 — Warsawa B. E., Vygotsky L. S. Psychological dictionary. M.: State Educational and Pedagogical Publishing House, 1991. In Russian.

Vygotsky 2017 — Vygotsky L. S. Notebooks. Favorites (E. Utsvotneva, R. van der Veer, general editor). M.: «Canon+»; ROOI «Rehabilitation», 2017. In Russian.

Vygotsky 1932 — Vygotsky L. S. Notebook. October 1932 [Electronic resource] / text prepared and commentary. E. Complete, publication G. L. Vygotskaya. In Russian. URL: https://magazines.gorky.media/nlo/2007/3/zapisnaya-knizhka-oktyabr-1932-goda.html (access date: 29.06.2026).

Ilyin, Alekhin 2026 — Ilyin E. P., Alekhin A. N. Psychology and physiology: union or confrontation? Transcript of the report by I. P. Ilyin within the framework of the methodological seminar of the Department of Clinical Psychology of the Faculty of Psychology and Pedagogy of RSPU named after Herzen. In Russian. URL: https://psy.su/feed/13847/

Fedulov 2006 — A brief dictionary of physiological concepts / Const. V. K. Fedulov. Ulyanovsk: UVAU GA, 2006. In Russian.

Maidansky 2022 — Maidansky A. D. Spinoza's doctrine of affects in cultural and historical psychology // Concept: philosophy, religion, culture. 2022. Vol. 6. № 2. P. 7–19. In Russian.

Maidansky 2026 — Maidansky A. D. L. S. Vygotsky about «psychological physiology». Cultural and Historical Psychology. Vol. 22 (1). P. 10–17. In Russian.

Sizikova, Kudryavtsev 2023a — Sizikova T. E., Kudryavtsev V. T. Scheme of Lev Vygotsky's theory. Part I. Cultural-Historical Psychology. Vol. 19 (2). P. 9–17. In Russian.

Sizikova, Kudryavtsev 2023b — Sizikova T. E., Kudryavtsev V. T. Scheme of Lev Vygotsky's theory. Part II. Cultural-Historical Psychology. Vol. 19 (3). P. 23–29. In Russian.

Sizikova 2024a — Sizikova T. E., Leonov S. V., Polikanova I. S. Free action and its psychophysiological correlates. Cultural-Historical Psychology. Vol. 20(2). P. 15–22. In Russian.

Sizikova et al. 2024b — Sizikova T. E., Leonov S. V., Polikanova I. S. Dynamics of heart rate variability in a reflection task at different levels of anxiety // Experimental Psychology. No. 17 (3). P. 168–184. In Russian.

Sizikova et al. 2024c — Sizikova T. E., Leonov S. V., Polikanova I. S. The effect of reflection on the electrophysiological activity of the brain depending on the level of anxiety // Russian Psychological Journal. No. 21 (3). In Russian.

Sizikova et al. 2025 — Sizikova T. E., Leonov S. V., Polikanova I. S. Psychophysiological correlates of reflection features at different levels of anxiety // Siberian Psychological Journal. 2025. No. 95. P. 61–78. In Russian.

СМИРНОВ СЕРГЕЙ АЛЕВТИНОВИЧ



Главный научный сотрудник Института философии и права СО РАН, доктор философских наук. Новосибирск, Россия.

Главный редактор гуманитарного альманаха «Человек.RU».

E-mail: smiroff1955@yandex.ru

УДК 7.01

ЛЕВ ВЫГОТСКИЙ: МЕЖДУ ГАМЛЕТОМ И СПИНОЗОЙ

или еще раз о свободе воли

Часть 1 «МОЙ ГАМЛЕТ»

В работе предлагается рассмотреть тему Начала культурно-исторического подхода, начала Л. С. Выготского как мыслителя и ученого. Эта тема разворачивается на материале его этюда «Трагедия о Гамлете, принце Датском». Автор статьи полагает, что эта работа является не студенческим увлечением молодого человека, а осознанным, сценированным началом, в котором задается горизонт дальнейшего развития вершинной психологии. В этом начале были заложены базовые интуиции основателя культурно-исторического подхода, связанные с проблемой свободы воли, проблемой смыслового строения сознания, проблемой овладения своим поведением. Показывается, что на материале художественного произведения Выготский фактически изложил начало будущей акмеистической психологии, которая была потом воплощена в ее базовых работах. Продемонстрирована позиция, согласно которой утверждается, что в этой работе Выготский заложил рамочное понимание того, что такое в принципе психология человека, понимаемая как философия тайны, невыразимой и мистической. Обсуждая тайну Гамлета, Выготский фактически обсуждал тайну человека. Выявлена специфика метода читательской критики, на основании которого Выготский читал произведение «Гамлет». Этот метод может быть использован в дальнейшем в практиках включенного, опосредствованного чтения.

Ключевые слова: Выготский, Гамлет, трагедия, безволие, безумие, читательская критика, свобода воли, тайна человека.

Sergei A. Smirnov

Institute of Philosophy and Law of the SB RAS
E-mail: smirnoff1955@yandex.ru

LEV VYGOTSKY: BETWEEN HAMLET AND SPINOZA

or Once Again on Free Will

Part 1 «MY HAMLET»

The paper proposes to examine the theme of the Beginning of the cultural-historical approach, the beginning of L. S. Vygotsky as a thinker and scholar. This theme unfolds on the material of his study «The Tragedy of Hamlet, Prince of Denmark». The author of the article holds that this work is not a student fascination of a young man, but a conscious, staged beginning in which the horizon of the further development of peak psychology is set. In this beginning were laid the foundational intuitions of the founder of the cultural-historical approach, connected with the problem of free will, the problem of the semantic structure of consciousness, and the problem of mastering one's own behavior. It is shown that on the material of a work of art Vygotsky in fact set forth the beginning of a future acmeistic psychology, which was later embodied in its foundational works. The position is demonstrated according to which it is asserted that in this work Vygotsky laid down a framework understanding of what in principle human psychology is, understood as a philosophy of mystery, inexpressible and mystical. Discussing the mystery of Hamlet, Vygotsky in fact discussed the mystery of man. The specificity of the method of reader criticism is revealed, on the basis of which Vygotsky read the work «Hamlet». This method may be used in the future in practices of involved, mediated reading.

Keywords: Vygotsky, Hamlet, tragedy, willlessness, madness, reader criticism, free will, mystery of man.

DOI: 10.32691/2410-0935-2026-21-194-235

© С. А. Смирнов 2026

Истоки

Многие представители культурно-исторического подхода считали и считают, что занятие молодым Львом Выготским проблемой Гамлета, написание им, пусть и гениальной, дипломной работы о трагедии Шекспира, которую он сам называл этюдом, представляет собой некое увлечение молодого, талантливого человека (кто не увлекается в подростковом и юношеском возрасте?), почти не имеющее никакого отношения к разработке им позднее своей «вершиной психологии». Позже, мол, мы имеем дело уже со зрелым Выготским, а период Гамлета был просто временем, когда мыслитель созревал, искал и, что называется, пробовал на зуб разную проблематику. Мол, все это «гамлетизирование» почти никак не увязывается с основной проблематикой культурно-исторической психологии. Такое отношение воплотилось в том, что в шеститомник сочинений «Психология искусства» и его этюд не вошли ни в каком виде. Потом спохватились и издали отдельной книгой с купюрами [Выготский 1987][1].

Этому, казалось бы, находится и текстуальное подтверждение. Если мы сравним этюд о Гамлете с той главой о Гамлете, которая была помещена Выготским в «Психологии искусства», то увидим разительное отличие в содержании, в интонации, в самом пафосе работ. От былой страсти этюда в главе ничего не осталось. Она выглядит как некая высушенная рыба когда-то живого существа. Глава посвящена анализу эстетической реакции на примере трагедии, как еще один пример (наряду с басней и новеллой) того, как устроена эта реакция, как устроена формула. Нам представлена сухая схема. Но главное — живое слово и страсть, движимая автором, ушла. Что случилось?[2]

Если мы посмотрим работы Выготского 1924–1934 годов, до самой его смерти, то в его текстах мы почти не найдем следов того Гамлета 1915 года. Нет ни аналогий, ни близких контекстов, ни сравнений, ни упоминаний. Как будто сам автор старается забыть свою студенческую любовь.

Что же им двигало? Зачем ему Гамлет? Что ему Гекуба? Только ли для того, чтобы представить в качестве иллюстрации то, как работает эта самая эстетическая реакция при восприятии произведения искусства? Для меня очевидно, что нет.

Все гораздо сложнее, тоньше и интереснее. Выготский относится к тем авторам, мысль которого быстра и молниеносна. Ему подчас было просто некогда и ни к чему всякий раз делать ссылки, вспоминать что-то, что он писал раньше даже год назад, не говоря уже о десятилетии.

---

[1] Отдельной книгой «Психология искусства» (с приложением к ней дипломной работы о Гамлете) издавалась уже много раз (напр., [Выготский 1986; Выготский 1987; Выготский 2001]).

[2] Впрочем, не так все просто. Во второй части, посвященной «Моему Спинозе», мы более предметно рассмотрим тему следов Спинозы в работах Выготского, включая и «Психологию искусства». Ключевая тема аффекта, разумеется, присутствует в ней. И прежде всего в главном — в законе, который Выготский вывел при анализе произведений — законе преодоления (уничтожения) формой материала через показ динамики «аффективного противоречия», которое испытывает читатель при чтении текста произведения. Например, содержанием рассказа Бунина выступает не «путаная жизнь провинциальной гимназистки», а «легкое дыхание», которое начинает испытывать читатель при чтении новеллы [Выготский 1986: 193–205]. Тем самым явным образом на конкретном материале было показано управление собой: силой одного аффекта, идущего от восприятия формы, — другим аффектом, идущим от восприятия материала. То, что при этом нет ни единой ссылки на работы Спинозы, — становится вопросом скорее политическим. Работа была готова к печати в 1925 году. Уже был заключен договор... [Выгодская, Лифанова 1996: 91].

Поэтому надо понять и удерживать базовую проблему, предельную рамку, через призму которой мы бы могли увидеть не просто скрытое имя или восстановить контекст, но увязать так называемого раннего Выготского и позднего. Хотя этому позднему, смешно сказать, было 37 лет пушкинских лет.

Искать надо не прямые цитаты и ссылки. Искать надо смыслы и контексты. И сопрягать разные источники, не только опубликованные книги, статьи и доклады, но в том числе и дневниковые записи, черновики, переписку. И увязывать в них разные имена, между которыми очевидна скрытая от нас перекличка.

Если таким образом настроить свою оптику, то в «Гамлете» Выготский наметил как раз главную свою жизненную и научную проблему и решал ее всю короткую и яркую жизнь: проблему свободы воли. И ее он нес через все работы. Ее удерживал. Ее вынашивал. А в качестве пожизненных собеседников он выбрал троих — Гамлета («мой Гамлет»), Спинозу и Ницше.

Долгое время считалось, что метод Выготского вырос из К. Маркса. Этому способствовал и сам Выготский, призывавший к тому, что психологии нужен свой «Капитал». Да. Но этот призыв был уже после того, как гимназист, а потом студент Выготский штудировал Б. Спинозу, Ф. Ницше и написал своего «Гамлета». А Спиноза в свою очередь вырос из философии иудаизма. Совсем другой исток[3]. Тут впору обратиться к хасидским притчам М. Бубера и «Заратустре» Ф. Ницше, нежели к «Капиталу» К. Маркса.

Если мы попытаемся увязать три имени, Ницше, Спинозу и Гамлета, то в связке они уже присутствуют гораздо чаще и глубже в его работах. Если найдешь в тексте Спинозу — ищи за ним тень Гамлета. Если найдешь в тексте намек на Ницше, ищи за ним следы Спинозы.

Если мы попытаемся увязать тематику «Гамлета», тематику управления собой, своим поведением, овладения аффектом, вытекающую из его метафизики и тайны человека, то она очевидно пронизывает и тему Гамлета, и тему Спинозы у Выготского. Если мы посмотрим не только тексты автора, но и его жизненную позицию, отношение к науке, к своим коллегам и друзьям, на то, что и как он говорил им про «монастырское» служение науке и «идейное отшельничество» (что видно по его переписке с ними), то мы увидим, что Спиноза и Ницше сидели в нем не просто как постоянные собеседники и теоретические источники, но и как постоянные ориентиры по жизни, как образцы, которые он всегда удерживал в своем самоопределении.

В этом смысле «Гамлет» выступает не ранним периодом и увлечением, а рамкой и ориентиром. А Спиноза выступает не отходом от КИП и новым увле-

[3] На этот исток указывал, например, С. Ф. Добкин, отмечая, что одним из корней мировоззрения Выготского был иудаизм [Добкин 1996: 24]. «Выготский получил неплохое еврейское образование. В то время было принято в еврейских семьях мальчиками, даже девочкам <...> давать еврейское религиозное образование. <...> Смысл был следующий: надо было подготовить мальчика к тому, чтобы он смог по субботам или праздникам молиться в синагоге... так, чтобы он имел какое-то знакомство с еврейской религией <...>. Льву Семеновичу повезло. Он занимался с очень хорошим, образованным человеком. <...> В 13 лет у евреев наступает религиозное совершеннолетие. Этот день называется бар-мицва <...>. Значит, “сын долга”. Сын дорогого дела. То есть человек, который за себя отвечает... с этого дня мальчик уже ответствен реально за свои поступки. До этого времени за него перед Богом отвечают его родители. В этот день полагается, чтобы в торжественной обстановке мальчик произнес речь <...>. Речь произносят на иврите, на древнееврейском. Лев Семенович сам составил эту речь. И отлично справился с этой задачей. Тема у него была не клерикальная, а, я бы сказал, историко-моральная» [Добкин 1996: 39–40].

чением «позднего» Выготского, а исходной опорой и образцом. Удивляет то, что молодой Лев Выготский изначально, со студенчества, даже, возможно, с гимназических лет, с того момента, когда ему отец подарил «Этику» Спинозы[4] и когда он уже был знаком с философской классикой, в том числе и с Ницше, и с тех лет, когда он выяснял отношения со своей личной религиозностью («Я — еврей!»), пытаясь понять свое личное мессианство[5], уже тогда он намечает свою программу жизни, ставит ориентиры и вехи и чувствует свое призвание и предназначение, беря сам способ мысли и жизни Спинозы и «Гамлета» как принцип, как способ самоопределения в качестве первообразов для будущего свершения.

Мой Гамлет

Известно, что Лев Выготский приехал в Москву летом 1913 года. Поступив в два университета, он при этом активно интересовался московской театральной жизнью. Из театров он очень любил МХТ. В биографии Г. Л. Выгодской говорится, что «Гамлет» был поставлен в 1916 году и студент Выготский мог его посмотреть [Выгодская, Лифанова 1996: 43]. Это, скорее, ошибка или опечатка.

На самом деле «Гамлет» был поставлен английским режиссером Гордоном Крэгом на сцене МХТ по приглашению К. С. Станиславского в 1911 году. Премьера состоялась 23 декабря 1911 года [Чушкин 1966] (ил. 1). Спектакль шел три сезона. В 1913 году Выготский, только что летом поступивший в Московский императорский университет[6], смог его посмотреть, о чем они сам в своих комментариях пишет, выражая восхищение игрой актера В. И. Качалова. Об этом

[4] Выгодская Г. Л. пишет: «... заметив раннее пристрастие своего старшего сына к философии, он (отец — *С.С.*) вернувшись из деловой поездки, привез ему «Этику» Спинозы. Эта книга стала одной из любимейших книг Льва Семеновича» [Выгодская Лифанова 1996: 27]. «Этика» была написана на латыни, но затем много раз переведена на европейские языки, в том числе на русский язык. Молодой Лев Выготский читал скорее всего русский перевод. Впрочем, не только «Этику». В 1914 году вышел русский перевод трактата Спинозы «Об очищении интеллекта», на который Выготский в своих работах также ссылается. Он был издан в переводе В. Н. Половцовой [Спиноза 2016]. Во время своей поездки в Англию в 1925 году он собирался ее навестить. Ее адреса (личный и адрес офиса) у него были занесены в записную книжку [Выготский 2017: 87]. Подтверждений их встречи у нас нет. Об этом ниже (см. также [Майданский 2016: 202].

[5] В его записных книжках сохранились фрагменты книги, посвященной еврейскому вопросу. Фактически записи велись в 1915–1917 гг. параллельно работе над «Гамлетом». В апреле 1915 г. он пишет отрывок, названный «Еврейство и мировая история»: «То, что я еврей, это дается мне внутренними мистическими переживаниями, корнями, уходящими вглубь веков, невидимыми нитями связанными со сверхразумной и сверхсознательной жизнью народной души в ее прошлом и настоящем — это дается мне внутренней “скорбной складкой души, печатью Бога живого” — и я всегда испытываю и ощущаю, что я “запечатленный”, я — еврей!» [Выготский 2017: 37].

[6] Кстати! Поступил он в Московский императорский университет по жребию! Вот ирония судьбы! Позднее, разрабатывая идею опосредствования, он приводит и пример со жребием, выступавшим в роли психологического орудия у Пьера Безухова. Добкин вспоминал, что тогда были такие правила. Для евреев при поступлении в столичные университеты была квота. 3% в Петербурге, 5 % в Москве. Чтобы поступить наверняка, надо было окончить гимназию с золотой медалью, иметь отличный аттестат. Лев Выготский, разумеется, был золотой медалист. Но в тот год министр народного просвещения издал циркуляр, согласно которому абитуриенты-евреи должны были поступать не по конкурсу аттестатов, а по жеребьевке. Надо было еще выбрать счастливый билет. Ему повезло. И он поступил [Добкин 1996: 32–33]. Если бы он не получил по жеребьевке право поступления, он бы не стал студентом. А значит, летом 1913 года мог и не приехать в Москву. И тогда он бы не увидел «Гамлета» на сцене в МХТ! Жребий все решил!

позже. Затем в течение трех лет он вынашивал тему «Гамлета», что и воплотилось в его дипломной работе[7].

Прежде, чем перейти к содержанию, зададим несколько вопросов. Какого Гамлета видел Выготский на сцене? В каком переводе? Какого «Гамлета» он до этого читал? Какого «Гамлета» читал после спектакля? На какой текст он опирался, когда писал дипломную работу?


МОСКОВСКІЙ ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕАТРЪ

№ 1719

ПЯТНИЦА, 23-го ДЕКАБРЯ.

3-й спектакль 1-го абонемента:

ГАМЛЕТЪ

въ переводѣ А. Кронеберга.

НАЧАЛО ВЪ 7½ ЧАСОВЪ.

ВСѢ БИЛЕТЫ ПРОДАНЫ.

Ил. 1. Афиша первого представления «Гамлета» в МХТ 23 декабря 1911 г. Источник: [Чушкин 1966: 18]

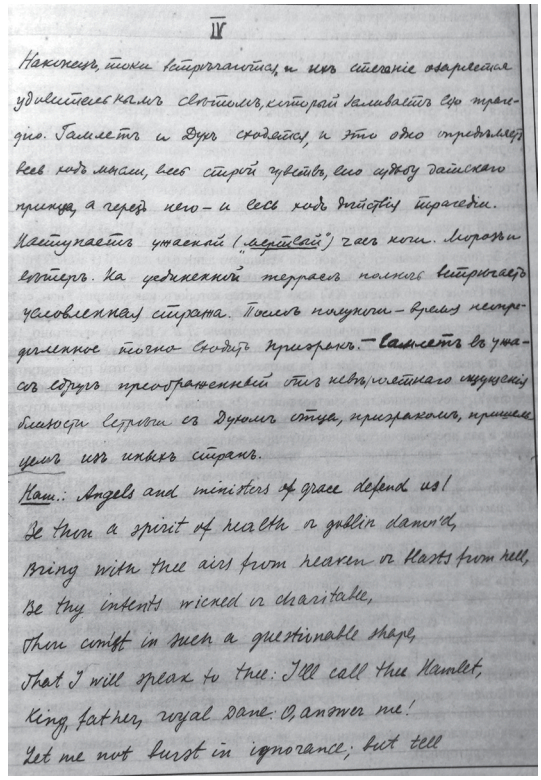
Спектакль был поставлен по переводу А. Кронеберга, но с купюрами. В ходе репетиций в него вставляли куски из перевода великого князя Константина Романова (К.Р.) [Бачелис 1983: 265]. Выготский, владевший языками, читал Шекспира в подлиннике, чему есть прямое подтверждение в его рукописи, в которой он вставляет стихи из трагедии на английском. Там никакого русского перевода нет. И тем более он читал и слышал на спектакле, конечно же, не перевод Б. Пастернака, который почему-то приводится при публикации этюда в качестве приложения к «Психологии искусства» [см. Выготский 1986]. Это не понятно. Вяч. Вс. Иванов ссылается на то, что публикуемый текст «Психологии искусства» сверен с рукописными тетрадям Выготского, найденными в архиве С. М. Эйзенштейна. Правда, он ничего не говорит про оригинал рукописи этюда. Но в любом случае в этюде не могли быть приведены стихи из трагедии Шекспира в переводе Пастернака.

В. С. Собкин в публикации этюда приводит стихи из трагедии в переводе великого князя Константина Романова (К.Р.), указывая на то, что этот перевод был в библиотеке самого Выготского [Выготский 2015: 6][8]. Хорошо. Но в самой рукописи Выготский не приводил никакого русского перевода. Он писал текст

[7] Добкин С. Ф. вспоминал: «Мне представляется, что эта работа в значительной степени автобиографическая — в ней Лев Семенович выразил себя самым открытым и полным образом. В дальнейшей научной работе все его труды не моги иметь такого личного характера, и на мой взгляд очень интересно изучить, а может быть и издать и первый вариант “Гамлета”. Я думаю, он хранится в архиве Льва Семеновича, находится сейчас у его дочери — Гиты Львовны <...>, самое первое понимание “Гамлета” как трагедии необъяснимой, непостижимой у него было с юных лет, и поэтому “Гамлет” ему был так дорог...» [Добкин 1996: 36–37].

[8] О переводах надо говорить отдельно (см. также [Гамлет 2003; Горбунов 1985; Морозов 1954]). Тема русского Гамлета сама по себе весьма примечательна. С ней связана и тема приключения самого оригинала шекспировской трагедии. Станиславский вспоминал, что как только они приступили к репетициям, они столкнулись с проблемой — русский перевод очень часто неправильно передает не только тонкости, но и суть шекспировской пьесы. Крэг это доказывал с помощью целой английской библиотеки о Гамлете, привезенной им с собой [Станиславский 1988: 419]. Чего там говорить, известно, что до сих пор оспаривается и авторство шекспировских пьес [Гилилов 2026]. В общем, сплошной детектив. Оставим вопрос о переводах и судьбе шекспировских текстов специалистам. В любом случае образ блуждающего автора придает нашей теме дополнительный налет мистичности. Здесь мы видим полное воплощение бахтинской тематики о вненаходимости автора, скрывающегося, как и сам Бахтин, под разными масками [см. Пешков 2025].

своей работы и вставлял там выдержки из трагедии на языке оригинала (ил. 2), что выступает для него одним из ключевых требований, вытекающих из его позиции, представленной как читательская критика (об этом ниже) — приводить цитаты из трагедии на языке оригинала [Выготский 2015: 90]. Поэтому далее мы будем указывать цитаты из трагедии на языке оригинала и варианты их русских переводов.



Ил. 2. Выготский Л. С. «Трагедия о Гамлете». Начало главы IV. Рукопись. Ист.: [Выготский 2015: 149]

Тема Гамлета на русской сцене достойна того, чтобы на ней остановиться. Прежде всего потому, что именно версия Э. Г. Крэга и была настолько сильной и необычной, непривычной для русского психологического театра, настолько волнительной, что вполне могла подействовать на молодого Выготского. Символизм и мистицизм постановки Крэгом «Гамлета» затем явно отозвались в его этюде.

Это был вообще-то настоящий эксперимент. Крэг со своим пониманием символического театра и Станиславский со своей системой реалистического русского театра, будучи такими разными, все же удивительным образом договорились и решили попробовать.

Крэг полагал, что надо отойти от привычного образа принца (за многие годы и века этот образ покрылся толстым слоем штампов и стереотипов) — от скорбного Гамлета, от мрачной фигуры со скрещенными руками, ходящего задумчиво по сцене, от черного Гамлета. Главное в Гамлете — духовное мужество, Гамлет — герой, один из сильнейших характеров, «лучший из людей»[9]. Это радостный человек с открытым лицом, утверждал английский режиссер [Бачелис 1983: 263].

Сохранилось неопубликованное обращение Крэга к артистам театра с его трактовкой в целом Шекспира, специфики его театра. Русские артисты, выученные на театре Чехова и Тургенева, долго не могли понять (внять, принять) символизм Крэга. Они хотели играть реальные характеры героев. Крэг призывал к другому:

> «<...> Вы должны двигаться и говорить так, как если бы вы находились в обстоятельствах исключительных <...>, ибо Шекспир написал их именно такими. Чтобы достичь этого, вы должны стараться думать только об исключительном и воспринимать окружающее как исключительное. Ничего более сложного от вас не требуется, вы должны пробудить свое Воображение и дать

[9] Такова оценка принцем Гамлетом своего отца.

ему завладеть вами полностью. Не бойтесь прихода этих моментов. Идите им навстречу <...>, принимайте вызов: отдайтесь им; дайте им завладеть вами. Вдохновение — не что иное, как род безумия <...>. Род безумия; запомните, — не всякое безумие. Оно приходит стремительно <...>. Все в белом... Горячее дыхание... Оно движется по кругу... Огромное... Неотступное. Это то, о чем вы лишь смеете мечтать, но к чему страшитесь приблизиться. Вы подвергаете себя огромной Опасности. Но я говорю вам: идите ей навстречу. ...

Вы должны обрести чувство экстаза. Должны утратить себя <...>.

Нельзя сыграть столь великое произведение, не обладая собственным величием. Его не сыграешь, руководствуясь нашими привычными жизненными законами, ибо мы слишком ничтожны. Его можно сыграть лишь с помощью Воображения <...>.

Если вам удастся ослабить узы, которые сковывают вашу свободу (а воображение — это и есть ваша свобода), вы сможете достичь состояния, необходимого для установления связи с моим воображением. Тогда мы сможем приблизиться к шедевру и постичь его тайны. Если же вы будете скованы соображениями своего рассудка, вы меня никогда не поймете, и нам не удастся ничего достичь. А я хочу внушить вам лишь одно. Шекспировское вдохновение. Оно включает в себя тысячи моментов безумия. Безумие есть нечто такое, что при успехе зовется Героическим, а при неудаче — Смехотворным <...>.

Гамлет соткан из Страсти... Стиля... Музыки... и Воображения: это не Характер ... он создание Воображения, потому что он рожден Поэтом. Он не принадлежит реальности» [Крэг 1988: 293–295. См. также Бачелис 1983: 261–262][10].

Еще немного и мы почувствуем интонацию Выготского в его «Гамлете». Та же страсть. То же вдохновение. И готовность идти навстречу Вызову.

Со своей стороны, Станиславский хотел проверить на этой постановке свою систему актерского мастерства. Это была для него настоящая лаборатория. Но на деле он столкнулся с непредвиденными трудностями — с непониманием Крэга и самих артистов.

«Крэг очень расширил внутреннее содержание Гамлета. Для него он — лучший человек, проходящий по земле как ее очистительная жертва. Гамлет — не неврастеник, еще менее сумасшедший; но он стал другим, чем все люди, потому что на минуту заглянул по ту строну жизни, в загробный мир, где томился его отец. С этого момента реальная действительность стала для него иной. Он всматривался в нее, чтобы разгадать тайну и смысл бытия; любовь, ненависть, условности дворцовой жизни получили для него новый смысл, а непосильная для простого смертного задача, возложенная на него истерзанным отцом, приводит Гамлета в недоумение и отчаяние. Если бы она ограничивалась убийством нового короля — конечно, Гамлет ни на минуту не усомнился бы, но дело не только в убийстве. Чтобы облегчить страдания отца, надо очистить от скверны весь дворец, надо пройти с мечом по всему царству... Нечеловеческие стремления к познанию смысла бытия делают Гамлета в глазах простых смертных, живущих среди будней дворца и маленьких забот жизни, каким-то сверхчеловеком, непохожим на всех, а следовательно — безумным...» [Станиславский 1988: 419–420].

[10] Впервые опубликованы в журнале «Маска» (Флоренция, 1915, май, № 2). Кто знает, может Выготский даже читал этот журнал. Но подтверждений нет.

Да, между позициями двух режиссеров мы слышим перекличку. Но Станиславский все же хотел играть человека, попавшего в нечеловеческую ситуацию[11]. А Крэг призывал вообще не играть человека, не изображать из него нечто человеческое, а показывать Символ, мистический план, сверхчеловеческий образ, умудриться силой воображения заглянуть по ту сторону, как бы за кулисы, за границы мира. Заглянуть — и показать это зрителю. Смотрите! Показать так, чтобы зритель увидел и ужаснулся, удивился, ахнул.

Принца играл актер В. И. Качалов[12]. Он хотел играть Гамлета мыслящим, думающим о скорби мира, философом, со сдержанной пластикой и медленным ритмом игры. Он не осиливал крэговского космического замысла, признаваясь, что не понимает Крэга. Последний же видел космическую пьесу как монодраму. Видел весь мир глазами Гамлета. Основная идея — сыграть Гамлета как трагедию человеческого духа, принявшего вызов враждебной грубой материи внешнего мира.

Сам Станиславский на репетициях, показывая Качалову свое понимание роли, фактически был почти солидарен с Крэгом, стремясь показать мужественного целеустремленного Гамлета. Качалов же показывал скорбь от несовершенства мира. А Станиславский показывал мечту и устремленность Гамлета, энергию, силу воли — в противоположность устоявшимся штампам о медлительности и бездействии Гамлета. Только порыв и воля могли быть противопоставлены косной мертвой материи. Но в момент встречи это воплощалось в том, что Гамлет становился мистическим героем. Поскольку силу он получал из иного мира, запредельного. Фактически Гамлет представлялся Крэгом-Станиславским воинственным Христом[13].

Выготский оставил свой комментарий по поводу игры В. И. Качалова.

> «Этот образ (Гамлета — *С.С.*) навеян удивительной игрой артиста Качалова (Московский Художественный Театр). Вообще интереснейшая постановка Гамлета этим театром во многом, но далеко не во всем — особенно купюры и исполнение остальных ролей приходится исключить из этого — сближается с развиваемыми здесь (в этой работе — *С.С.*) взглядами, хотя критика (рецензии) не отметила этого[14] характера постановки [Выготский 2015: 165, прим.][15].

[11] Ср.: «Станиславского волновала действенная очистительная роль Гамлета, его миссия преобразователя жизни. Идея нравственного искусства была вообще близка Станиславскому. Не “дух”, томящийся в “материальном” мире, как у Крэга, а идеальный человек, мечтающий спасти мир. Таково различие... Утверждая вслед за Крэгом мужественность, силу и активность Гамлета, Станиславский лишал его отвлеченной, идеализированной духовности. Он подчеркивал этический план трагедии. Гамлет для Станиславского — подвижник, мессия. Он “полон любви, жизнерадостности, он лучший из людей”, “он хочет жить, строить, верить, в каждом ищет человека”» [Чушкин 1966: 30].

[12] Хотя Крэг хотел, чтобы Гамлета играл сам Станиславский. Высокий, с львиной гривой, крупный, с большими руками и ногами [Бачелис 1983: 236].

[13] В отличие от них Качалов вспоминал, что у Гамлета — «скорбь от того, что в мире нет добра <...>. Он и скептик, и обличитель, и судья <...>, его больше всего волновала мировая скорбь Гамлета» [Бачелис 1983: 281].

[14] В рукописи Выготского есть слова, которые он подчеркивал. Мы оставляем так, как в рукописи.

[15] Хотя в Предисловии он пишет: «К сожалению, нам не случалось видеть в действительности артиста, который воплотил бы всего нашего «Гамлета» (да и вряд ли приведется когда-либо: сыграть Гамлета представляется нам невозможным)» [Выготский 2015: 93]. Здесь же и далее он ссылается на суждение писателя Гончарова: «Гамлет — не типичная роль <...>, ее никто не сыграет <...>. Гамлета сыграть нельзя» [Выготский 2015: 93].



Ил. 3. Э. Г. Крэг.
Фото Э. О. Хоппе. 1911.
Ист.: [Выготский 2015: 669]



Ил.4. В. И. Качалов
в роли Гамлета.
Ист.: [Чушкин 1966]



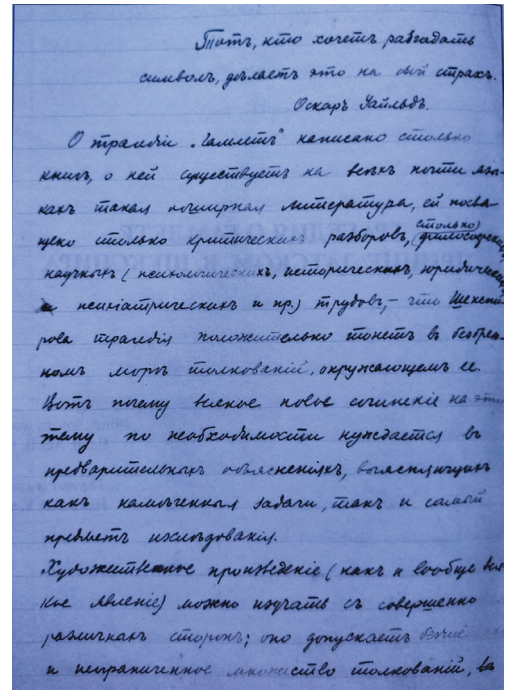
Ил. 5. Л. С. Выготский —
студент.
Ист.: [Выгодская 1996: 37]

Чувствуется, что Выготский видел этот спектакль. Он не мог бы писать так, лишь прочитав о спектакле рецензии и критические статьи в газетах. Выготский показывает, что игра Качалова близка ему, близка в главном — что артист показывает образ того, кто «рожден» (не призван, а именно рожден связать прерванную связь времен. Такова экспозиция трагедии. Время вышло из пазов. А Гамлет как раз рожден для того, чтобы связать два мира и два времени.

> «Два мира столкнулись вместе (в Гамлете и в трагедии), это мир вышел из колеи, время вышел из пазов — проклятие судьбы, что Гамлет был когда-либо рожден осуществить через себя, своим рождением связь двух миров, вместить этот мир в колею, вправить время в пазы. В этом вся трагедия» [Выготский 2015: 169].

Но нам важно то, с какой позиции выступает Выготский как критик? Через какую оптику он рассматривает образ Гамлета и всю трагедию?

Ответы на эти вопросы уже даны Выготским в своем Предисловии к этюду. Оно само по себе в высшей степени замечательно. Оно вводит нас в лабораторию мысли молодого Выготского. Он предложил оптику так называемой читательской критики. И на ней настаивал страстно. В чем она заключается?[16]



Ил. 6. Первая страница рукописи
этюда «Трагедия о Гамлете...».
Ист.: [Выготский 2015: 78]

[16] В своем обосновании позиции он опирается на ряд близких ему идей других авторов — Айхенвальда, Горнфельда и др.

1. Читательская критика принципиально, намеренно, скандально субъективна. Эта критика «питается не научным знанием, не философской мыслью, но непосредственным художественным впечатлением» от чтения произведения» [Выготский 2015: 79].

2. Такая критика не предполагает разбора биографии автора, исследования архивов, свидетельств, стремления к точности и объективности видения, не предполагает анализа истории возникновения произведения. Читателя-критика вообще не интересует вопрос, кто создал произведение, Шекспир ли, Бэкон или граф Рэтленд [см. Гилилов 2026]. Его интересует другое — само произведение.

3. В этом смысле читатель-критик сам выстраивает свою позицию относительно произведения и формирует свой образ главного героя, в данном случае — своего Гамлета. У каждого читателя, каждого поколения в таком случае существует свой Гамлет[17].

4. Критерием понимания выступает не объективность, точность и правильность, а последовательность собственной позиции, своего видения, опирающегося не на внешние и чужие суждения и свидетельства, но и не на собственные домыслы, а на точность понимания самого текста произведения. Читатель-критик толкует произведение не неверно, а субъективно, и в этом он зависит уже от силы своих аргументов и средств выражения. Здесь критика может быть либо убедительной и страстной, увлекающей и зовущей, либо серой, ущербной, примитивной, но все же своей.

5. Такая «критика исходит из молчаливой предпосылки абсолютной ценности разбираемого произведения» [Выготский 2015: 83]. Она допускает самостоятельное существование произведения, его собственную биографию. Оторвавшись от автора, оно начинает жить своей жизнью. Но всякий раз, при новой встрече с новым читателем, в акте чтения рождается новый «мой Гамлет».

6. Поэтому критика *включенного, или участного, чтения*, назовем ее так, не предполагает разборов того, какие есть толкования произведения у других исследователей, не предполагает разъяснения его, не предполагает стремления к правильности и объективности его понимания. Истолковать и разъяснить, пишет Выготский, — значит исчерпать, убить, грубо говоря, поиметь чужого автора. Если произведение исчерпано, анатомировано, исчислено, значит — читать и понимать дальше уже не обязательно. Включенное чтение читателя-критика не предполагает исчерпания, а наоборот предполагает постоянное возвращение к произведению, которое всегда остается тайной, невыразимой до конца и неисчерпаемой загадкой. Критик признает изначально за произведением его иррациональность, неисчерпаемость, поскольку «мистическое невыразимо, трагическое непередаваемо словами».

7. Сказанное в свою очередь налагает и требования к читателю-критику. Насколько он в силах выразить понимание невыразимого произведения? Он сам становится творцом, автором своего слова о произведении и не имеет права в этом деле быть не искренним и не требовательным к себе в поиске нужного слова. И за это свое субъективное понимание он должен нести ответственность. Он становится соавтором.

---

[17] См. опорные ссылки Выготского из Горнфельда: «если “каждый новый читатель Гамлета есть как бы его новый автор”, если “у меня мой Гамлет, а не Гамлет Шекспира”, если “свой Гамлет у каждого поколения, свой Гамлет у каждого читателя”, то нельзя ставить вопрос о верности толкования, о соответствии моего Гамлета — Гамлету Шекспира [Выготский 2015: 82].

8. В таком случае только одно знание требуется от читателя-критика — знание текста произведения. Он не имеет права привирать, добавлять, искажать, додумывать и дописывать текст произведения, читать выборочно, с купюрами, избирательно. Он его должен брать как есть, полностью. С этим, кстати, связано и требование Выготского к самому себе — он читает трагедию на языке оригинала и приводит в этюде цитаты на языке оригинала, в связи с чем странно выглядят буквально все издания этюда, в которых цитаты приводятся в переводе Пастернака или других авторов на русском, о чем мы уже сказали выше [Выготский 2015: 89–90][18].

Обозначив свою позицию, Выготский ставит свое рамочное представление о Гамлете, главном герое трагедии. Он не стремится ни рационализировать этот образ, ни героизировать, ни оценивать, ни объяснять его. Он считает, что эта трагедия, будучи «одинокой в мировой литературе» [Выготский 2015: 90], потому и одинока, что выразила саму тайну человека. Нельзя ее понять без принятия этой данности — в ней показан сам миф Гамлета, его мистическая тайна, и читатель погружается в историю этого мифа, но не для того, чтобы его понять и вскрыть, ухватить, но чтобы пережить всю глубину трагедии героя, в которой выражается вся полнота и глубина трагедии человека в целом.

Фактически Выготский на материале трагедии представил введение в свою антропологию, свое понимание самой ситуации человека[19]. Это не сразу видится. Нам кажется, что этот этюд — одно из ранних произведений будущего

[18] Счастливое исключение составляет издание В. С. Собкиным этюда в [Выготский 2015]. Здесь цитаты из трагедии приводятся в двух вариантах — на языке подлинника и в переводе великого князя Константина Романова (К.Р.).

[19] Одним из немногих авторов, выделивших значимость этюда о Гамлете при формировании вершинной психологии, является А. А. Пузырей, правда, давно отошедший от исследований в области КИП. В своей давней работе, опубликованной в трудно доступном теперь журнале «Вопросы методологии», причем, в работе устного жанра, в докладе 1996 года на юбилейном симпозиуме, посвященном 100-летию Л. С. Выготского, он заметил, что именно «Трагедия Гамлета» является уникальным опытом реальной психологии человека [Пузырей 1997]. Но искать ее нам придется не там, где мы привыкли, и не там, где указывал сам Л. С. Выготский, а там, где ее нет и сегодня, там, где она предполагалась быть, но к ней еще придется «прокладывать путь». Ранние работы Выготского, если и не психологические, то только потому, что они не относятся к той современной Выготскому психологии, они открывают дорогу к будущей психологии, составляя нынешней психологии альтернативу. Но пока ее, будущей психологии, нет и сегодня. Она еще должна сложиться. Но и человека всегда еще нет. Он еще должен прийти. Речь идет не о психологии наличного человека, а о психологии человека, которого еще нет и всегда нет. Этому человеку, которого всегда еще нет, и посвящена психология тайны, заявку на которую Выготский сделал в «Гамлете», понимая трагедию Гамлета как тайну, как миф. Тайна выступает «предельной точкой», поскольку касается неустранимой бытийности человека. Поэтому привычная нам психология объяснения (психология секрета) не может быть адекватной для онтологии человека. Проблема не в том, что психология секрета, основанная на естественно-научной установке, не годится для психологии. Она не плоха и не хороша. Она не адекватна для онтологии человека, для понимания онтологического истока человека. Равно как психология секрета не может быть применима по отношению к феноменам свободы и поступка. Она просто невозможна! Но, полагает Пузырей, сам Выготский при переходе далее к своим поздним работам скатывается к иной установке, выбирает психологию секрета, психологию объяснения и описания, а не психологию тайны. Чем дальше, тем больше сам Выготский отходит от самого себя, редуцируя свой первоначальный опыт психологии тайны до секрета. Будучи согласен с базовым утверждением Пузырея касательно роли этюда Выготского о Гамлете — как начале вершинной психологии, не могу согласиться относительно его оценки более поздних работ Выготского. Никуда он не скатился и установку не поменял. Об этом свидетельствуют как его дневники, так и его работы. Но об этом позже.

ученого, психолога, философа, в котором он как бы пробует себя, нащупывает, а сам-то он раскроется уже потом, много позднее, где-то уже начиная с середины 20-х годов, когда будет выстраивать инструментальный метод и модель опосредствования.

Мы так привыкли думать. Потому что сами не занимаем этой позиции умного, включенного читателя-критика его работ. Если внимательно присмотреться и погрузиться в его этюд, то мы увидим, что сквозь строки автор пишет не просто о Гамлете, но на материале трагедии обсуждает трагизм человека в целом, его ситуацию и запрос на то, что нам нужна новая философия человека.

Ведь фактически он про это и сказал, ссылаясь на Р. Вагнера:

> «<...> трагедия (и «Гамлет» в частности) — "сама идея мира, так что тот, кто мог бы вполне выразить трагедию (музыку) в понятиях, тот дал бы вместе с тем и философию, объясняющую мир". Но выразить трагедию в понятиях, как и музыку, — значит убить ее. Надо принять эту "идею мира", выраженную именно в трагедии (или музыке). Это и есть задача — настоящего понимания искусства» [Выготский 2015: 90].

Выразить трагизм мира и ситуации человека через трагизм произведения, трагизм ситуации главного героя — вот задача, которую поставил перед собой читатель Выготский. А поскольку трагизм мира и человека не изживаем и не исчерпаем, он онтологически присущ миру, то поэтому история Гамлета — это его миф, его тайна, мистическая реальность. Поэтому, итожит Выготский,

> «Тема этюда: миф трагедии о Гамлете, принце Датском. Миф как религиозная (по категории гносеологии) истина, раскрытая в художественном произведении (трагедии)» [Выготский 2015: 88–89].

К этому, признается Выготский, он шел долго, несколько лет. Его позиция складывалась постепенно, из различных заметок, поисков, размышлений, сделанных попутно, не систематически, но занимавших его несколько последних лет. Это пишет студент в 1915 году! Ему 19 лет. Долго — это сколько?[20]

Потому нам важна отсылка Выготского к идее, что сыграть Гамлета нельзя. Конечно, нельзя — как сыграть Человека! Все равно что играть роль Иисуса Христа! Се Человек! Но можно прикоснуться к тайне, погрузиться в переживание этой мистической истории и попытаться проникнуться всей душой в нее, прильнуть «душевным ухом» к голосу-зову, дабы услышать гул трагедии и настроить нужную для этого собственную личную интонацию.

Такая душевная настройка возможна лишь пи полном погружении в текст трагедии. Проживание трагизма истории возможно лишь при таком включенном чтении, при передаче из рук в руки скрытых смыслов ее, после чего читатель пытается долго хранить и беречь эти переживания — до следующего раза, до следующего чтения.

Выготский нашел своего Героя. Он любил его. Нашел того, словами и судьбой которого хотел выразить саму проблему человека — его тайну и неисчерпаемость. Здесь рождается величие замысла — выстроить вершинную психологию человека, но «конкретного человека», не придуманного, не вымышленного, не слабого и безвольного, не безумного, а Человека в силе и разуме, в его высших проявлениях, в вершинных смыслах и предельном горизонте.

[20] В записной книжке есть записи 1912 года. В них приводится цитата из работы В. Г. Белинского «Гамлет, драма Шекспира и Мочалов в роли Гамлета» [Выготский 2017: 28]. Молодой гимназист Лев Выгодский задолго до поступления в университет занимался этой трагедией.

А в конце Предисловия он фактически намечает пунктирно, в приписке (P.S.) этот свой замысел, в котором должны были быть три части — собственно литературная часть, введение к трагедии. Далее идет настоящий этюд, вторая часть. А после него идет третья часть, религиозная. Тем самым он представляет «предмет работы далекого будущего». Все три части, «если будут осуществлены когда-либо, составляют трилогию, посвященную религиозно-художественной проблеме “Гамлета”» [Выготский 2015: 95].

Итак, Выготский сформулировал рамочную проблему — трагизм самоопределения и явления Человека (его антропофании) через осмысление трагизма главного героя, Гамлета. Увидеть это он сможет сугубо через свое читательское видение. Никакая внешняя критика и никакие философские исследования классиков ему здесь не помогут, несмотря на то, как указал Вяч. Вс. Иванов, что он описал ситуацию Гамлета в соответствии с популярной в то время символистской традицией, в духе того времени [Иванов 1986: 521]. Очевидно, что проблема вообще не в том, что тема этюда перекликается с символизмом духа той эпохи. Проблема — в открывании-формулировании Выготским для себя фактически собственного жизненного задания. И это было возможно, разумеется, не в рамках искусствоведческого, театроведческого, философского исследования, а с позиции читателя, решающего свои задачи и рождающего свои личностные смыслы, но на материале лично близкого ему произведения. Он выстраивал своего Героя, своего Автора. И благодаря этой личной встрече он сформулировал свое Задание и наметил свой Миф и свой Путь.

Выготский понимает, что его этюд не всем понравится, не все поймут и примут. Поэтому ему еще предстоит найти своего читателя. Он обращается к своему потенциальному («провиденциальному») собеседнику со словами любимого Ф. Ницше:

> «— Вам, смелым искателям и испытателям, всем, кто когда-либо плавал под коварными парусами по страшным морям, —
>
> вам, опьяненным загадками, любителям сумерек, чья душа привлекается звуками свирели ко всякой обманчивой пучине,
>
> — ибо вы не хотите нащупывать нить трусливой рукой и, где можете вы угадать, там ненавидите вы делать выводы (у Выготского — строить выводы), —
>
> вам одним расскажу я загадку, которую видел я...» [Выготский 2015: 94; Ницше 1990, 2: 111][21].

Мы же теперь продолжим читать Выготского и постараемся удерживать в качестве опор созвучные нам принципы и правила его читательской критики. Нас теперь интересует сугубо его текст этюда, само это произведение из него самого.

> «Есть в ежедневном, замыкающемся кругу времени, в бесконечной цепи светлых и темных часов — один, самый смутный и неопределенный, неуловимая грань ночи и дня. Перед самым рассветом есть час, когда пришло уже утро, но еще ночь. Нет ничего таинственнее и непонятнее, загадочнее и темнее этого странного перехода ночи в день. Пришло утро — но еще ночь: утро как бы погружено в разлитую кругом ночь, как бы плавает в ночи. В этот час, кото-

[21] Цитата приводится по современному изданию. Выготский поставил здесь многоточие, прервав фразу Заратустры. Она у Ницше была продолжена: «...вам одним расскажу я загадку, которую видел я, — призрак, представший пред самым одиноким» [Ницше 1990: 111].

> рый длится, моет быть, всего лишь ничтожнейшую долю секунды, всё — все предметы и лица — имеет как бы два различных существования — или одно раздвоенное бытие, ночное и дневное, в утре и в ночи» [Выготский 2015: 96].

Удивительное, музыкальное, минорное начало! Оно настраивает читателя на лад, посредством которого ты погружаешься в содержание поэтического рассказа. Свою читательскую позицию Выготский выражает фактически всю в поэтической форме. Он отказывается от аналитического дискурса, не анатомирует произведение. Для него главное — понять скрытую тайну трагедии, ощутить ее. Но это возможно лишь через приятие этой тайны. Не разгадывание, а принятие, прочувствование самого трагизма этой «трагедии трагедий». Последнее важно, потому что в ней представлено само существо трагического[22].

Сказанное возможно лишь феноменологически: при открывании себя — явлению события. Выготский сам сделал шаг навстречу своему герою, шаг приятия, шаг любви.

Начало этюда поэтическое, равное мистическому началу трагедии. Она начинается в тот самый момент времени, когда ночь уже уходит, но день еще не наступил. Когда уже утро, но еще ночь. В этот просвет дня и ночи все начинается. Именно в этот час приходит Тень отца к Гамлету и рассказывает ему историю. Внешне фабульно все начинается раньше. Но собственно главная, тайная история разворачивается с этого момента, с этого часа.

> «Это самый скорбный и мистический час; час провала времени, разодрания его ненадежного покрова; час обнажения ночной бездны, над которой вознесся дневной мир; час — ночи и дня» [Выготский 2015: 96].

Мистическое начало можно почувствовать лишь поэтическим нутром, сердцем, душевно настроившись на особый ритм, дыхание дня и ночи, прислушиваясь к дальним звукам, дающим сигнал грядущего события. Читательская позиция поэта Выготского настроена на этот гул-ритм, на это интонированное причастие к случившемуся в трагедии. Именно такой час переживает душа читателя и зрителя, погружаясь в трагедию Гамлета.

В этот час кричит пророк, ссылается на Священное Писание Выготский,

> «Пророчество о Думе, — Кричат мне с Сеира: сторож! Сколько ночи? Сторож! Сколько ночи? Сторож отвечает: приближается утро, но еще ночь...» Исайя 21:11

Не тот ли это хайдеггерианский Человече, стоящий в просвете «страж бытия», взыскующий и алкающий онтологического свершения?

В этой грани дня и ночи, в тот самый момент исторического шанса, в расщелине, в узкой полоске света между ночью и днем, все и свершается. Собственно, жизнь человека и есть это мгновение, в которое все и свершается (или нет — и тогда человек упускает свой единственный шанс).

---

[22] Мне кажется, специфику читательской позиции не учитывают комментаторы этюда. Вот и Вяч. Вс. Иванов, демонстрируя свою великолепную эрудицию, в своих комментариях вступает в явный диссонанс с поэтическим настроем текста, который комментирует, и тем самым не схватывает самого главного [Выготский 1986]. Выготский сознательно отказался от позиции исследователя. Он сознательно создавал не научный текст. Относиться к этюду надо не как к научному тексту, а как к поэтическому произведению — через созвучие и сопричастие, через ритмический настрой и интонацию, через перекличку голосов автора и читателя. Кстати, комментариев самого Выготского к своему этюду, которые он приводил на полях, вполне достаточно, чтобы поместить его этюд в исторический контекст.

Переживание границы и стояние в расщелине задает все настроение. И душа расслаивается, распадается, рассыпается. Все в этой трагедии расплывается и двоится, пишет Выготский. С одной стороны, есть фабула, последовательность событий, своя дворцовая интрига, герои драмы, между ними разыгрываются страсти. Но не это главное. С другой стороны, есть план скрытый, невидимый, темный, ночной, более главный, но невыразимый. Он погружен в ночь. Рядом с внешней драмой разыгрывается другая драма, невидимая, тайная, темная, скрытая, уходящая в молчание. С этого вся драма начинается, этим она и заканчивается. Эта тайная драма нам так и не будет рассказана. Но все время она держит нас в напряжении и ожидании.

Не все поэтому сказано и самим Выготским. Держал ли он в уме свой диалог со Спинозой, пиша этюд, мысля о свободе воли? Но настрой души взят самый верный. Поскольку свобода и возможна только онтологическая — свобода самоопределения в бытии, то есть, в этом моменте исторического шанса.

А значит свобода суть отказ от реактивного действия. Гамлет, далее преображенный, не мстит, не реактивирует, хотя и страстно этого желает. В нем борются человек желания и мщения и человек мысли и скорби.

А значит свобода суть отказ от сиюминутного слова, выпаленного и выброшенного в аффекте — в пользу неизреченного и молчаливого размышления. В Гамлете борются человек говорящий и произносящий длинные монологи, и человек молчаливый, ставящий многоточие после слов — «слова, слова, слова...».

А значит свобода суть отказ от стремлений выразить и показать всю полноту свершения, что невозможно, — в пользу невыразимости и стояния в удивлении перед непотаенным.

Выготский нашел наиболее точный душевный настрой и наиболее развернутый материал трагедии Гамлета, чтобы начать говорить о том, чем он потом будет заниматься все оставшиеся труды и дни — о тайне человека, свершающегося в истинной свободе предстояния.

Фактически, если переписать то, что написано в этюде про метаморфоз изменения Гамлета, переписать сугубо на языке психологии развития, то мы получим учебник-навигатор управления человека собой, своим аффектом, где шаг за шагом описывается феномен развития, понимаемый как личностный метаморфоз.

Тайна человека свершилась в тайне Гамлета и осталась в нем: «Трагедия построена на самой тайне, бездне ночи».

Недеяние, неизреченность и невыразимость — суть стратегия того, кто что-то хочет понять в этом историческом моменте, в промежутке дня и ночи, в котором есть единственный шанс пережить свободу — то есть прожить состояние свершения. Но о нем как раз что-то вразумительное сказать невозможно. И это стояние рискованное и смертельное. Оно чревато.

Но Выготский уже здесь признается, что эта особая тема

> «...требует особого подхода, это тема, так сказать, мистическая, потусторонняя..., метафизическая, допускающая к себе только отношение религиозное и выходящее за пределы художественного восприятия трагедии» [Выготский 2015: 105].

Мы попали в порочный круг. Нас интересует тайна и глубинный, мистический смысл трагедии, но она требует особого подхода, но мы этим заниматься не будем. Это — за пределами нашей темы.

Как быть? Выготский, сохраняя трезвость мысли, тем не менее выбирает чисто технический ход: разбор фабулы пьесы, отношений между героями, посредством чего он попытается, попробует (!) нащупать то место, тот момент, где и когда начинается этот скрытый смысл, пытаясь его нащупать через интонацию, настрой, через «музыку трагедии». Но в любом случае — не разгадывать секрет, а прочувствовать тайну.

Но именно таков путь и читателя-критика — от внешнего к внутреннему, от слова к молчанию. От сказанного — к невыразимому. От действия — к недеянию. От стремления сделать что-то — к чистому созерцанию. И, удивительно, от рабства к свободе.

Этот отказ, событийная инверсия, начинается уже до встречи с Тенью отца. Он, Гамлет, уже другой, потому что отец уже умер, а мать вышла замуж — за дядю, что ему было совсем не понятно и равносильно предательству. А после встречи с Призраком Гамлет делает окончательно шаг в сторону от этой привычной жизни — в мир мистический и тайный. И переживает метаморфоз, невидимый и неслышимый. Драма, трагедия происходит в душе героя. Поэтому сыграть ее нельзя. И показать нельзя. Можно лишь себе самому наедине признаться.

После встречи с Тенью отца, его рассказа об убийстве и клятвы отомстить Гамлет — другой. Резко, радикально. Он вдруг — иной, потому что «время вышло из пазов», два мира столкнулись, а он призван их связать [Выготский 2015: 165].

Выготский приходит в итоге к теме преображения героя. Он обращает внимание на динамику образа героя, на то, что он радикально меняется, пишет о феномене второго рождения Гамлета, «новом состоянии души Гамлета»[23]. Он другой, для окружающих (даже для матери) не понятный, чужой, не в себе. Значит — безумный. Так называемое хрестоматийное безумие принца — это новое состояние души, состояние после второго рождения, которое он пережил после встречи с Тенью отца. Понятно, что он не сошел с ума, отмечает Выготский, и это видит Клавдий. Но он пережил состояние превращения, transformation.

С этим же связано и так называемое (здесь — главное) «*безволие*». Тема безумия и безволия объединены в один узел, увязаны с феноменом второго рождения. Он потому и безволен, потому что безумен. А безумен в том смысле, что он решает совсем другую задачу, мистическую. Задачу, на решение которой нет сил у смертного человека, он к ее решению не готов. Точнее не сразу готов. Гамлет к ней готовился в ходе всей трагедии. И уже в финале говорит: «Я готов». Я готов — и это главное, пишет потом Выготский. Но об этом позже.

[23] Выготский, несмотря на свое еврейство и раннюю религиозность, почему-то ссылается в примечании на то, что термин «второе рождение» он взял у У. Джемса [Выготский 2015: 157, прим.]. [Джемс 1910]. Последний разделял религиозных людей на «однажды рожденных» и «дважды рожденных». К последним, пережившим сильный духовный кризис, он относил Лютера, Гете, Толстого. Выготский не стал разворачивать здесь свой комментарий по этому поводу. Такое ощущение, что и у него есть два разных планах — тот, о котором он говорит и пишет, выносит свои суждения на страницы, и тот, который скрыт и остается в нем самом как тайна.

Итак, его сознание тоже «двойное»:

> «Двум существованиям в двух мирах соответствует и двойное сознание — дневное и ночное, сознательное и связанное, разумение и “безумие”, рассудочное и сверхчувственное, мистическое. Его сознание поэтому тоже у самого предела, у самой грани обыденного: его бытие на пороге двух миров — его сознание на пороге сна и бдения, разумения и безумия — между ними. Это иное бытие, которое нельзя называть именем» [Выготский 2015: 177–179].

Но потому Гамлет истинный скрыт от нас. Мы вынуждены догадываться о том, что на самом деле в его душе. Его поведение всегда двойственно.

> «Гамлет — мистик и это определяет уже все: мистическое второе рождение решило это и определило его сознание и волю. <...> Гамлет, погруженный в земную ежедневность, обыденность, стоит вне ее, вынут из ее круга, смотрит на нее оттуда. Он мистик, идущий все время по краю бездны, связанный с ней. Следствием этого основного факта — касания миру иному — является уже все это: неприятие этого мира, разобщенность с ним, иное бытие, безумие, скорбь, ирония» [Выготский 2015: 180–181].

Выготский ставит акцент — *мистическое рождение* определило его сознание и волю. Что означает безволие, в таком случае? Это не привычное нам представление о слабости, безвольном поведении, отсутствии позиции, цели, устремлений. Безволие Гамлета иной природы. Он, будучи рожден (второй раз!) оказался отдан на решение другой, запредельной задачи. И на принятие ее как своего задания надо быть готовым. Все силы души отдать, посвятить себя служению этой Высокой задачи, Замысла, исток которого запределен, мистичен, не постижим, не подвластен смертным. А результат проблематичен. Разумеется, сил у смертного человека на это нет и быть не моет. Смертный изначально от первого рождения к этому не готов. Нужно второе рождение, чтобы оказаться готовым к нему.

Выготский подводит к тому, что безумие и безволие (две негативные стороны одной личности), преодолеваются с тем, чтобы формировалась сторона — готовность, ум и воля, для выполнения этой задачи. Чтобы он смог сказать: Я готов!

И все это, весь этот скрытый план развивается внутри, в скрытом от зрителя и читателя замысле, за пределами дворцовой интриги, выяснения отношений с матерью, Клавдием, Офелией, Лаэртом, бывшими друзьями...

В этом смысле он не безволен. Выготский полагает, что ирония — это его защита, завеса, скрывающая его истинные намерения. Его диалоги с придворными, друзьями полны иронии и сарказма. Он скрывается за метафорами, сравнениями, двусмысленностями.

> «Скорбь Гамлета — оттуда (призрак скорбен). Здесь на земле неоткуда быть скорби; в жизни как таковой скорби нет. Скорбь в ней от смерти; скорбь есть тот элемент умирания, отблеск смерти, который есть в жизни. Поэтому в скорби всегда есть что-то мистическое» [Выготский 2015: 186].

Обращая внимание на центральный монолог пьесы («Быть или не быть»). Выготский указывает на постоянное пороговое существование Гамлета. Он пороговое существо. Живет всегда на грани. «В душе он всегда самоубийца, но что-то связывает ему руки» [Выготский 2015: 191]. Он всегда на пороге, на грани, всегда на кладбище.

Поэтому его монологи не являются исключительными для него. Состояние в нем — его типичное пороговое состояние, и постоянная мысль о смерти. Ему легче и понятнее общаться с могильщиками, нежели с придворными. Могильщики живут на кладбище, среди умерших.

Посмотрим, однако, на ключевые места в этом монологе. Приведем разные варианты переводов.

Оригинал	**Перевод Кронеберга**	**Перевод К. Р.**	**Перевод Лозинского**	**Перевод Пастернака**	**Перевод Пешкова**	**Перевод deepseek**
But that the **dread of something after death**, The undiscover'd country from whose bourn No traveler return... Thus **conscience** does make cowards of us all. [Шекспир 1985: 69]	Да, только **страх чего-то после смерти** — страна безвестная, откуда путник не возвращался. ... Так всех нас **совесть** обращает в трусов. [Шекспир 1985: 267]	Когда бы **страх чего-то после смерти**, В неведомой стране, откуда ни единый не возвращался путник... И вот как **совесть** делает из всех нас трусов... [Шекспир 1985: 575]	Когда бы **страх чего-то после смерти** — безвестный край, откуда нет возврата земным скитальцам ... Так трусами нас делает **раздумье**. [Шекспир 1985: 382]	Когда бы **неизвестность после смерти**, Боязнь страны, откуда ни один не возвращался... Так всех нас в трусов превращает **мысль**. [Шекспир 1985: 497]	Но мрачный **трепет (что там после смерти?)**, Та неоткрытая страна, где есть границы — возврата нет... **Сознанье**, что это так, из всех нас лепит трусов. [Шекспир 2003: 65]	Но **страх перед тем, что после смерти**, перед неведомой страной, откуда не возвращался ни один путник... Так **совесть** превращает всех нас в трусов.

Что ввергает человека («всех нас») в трусость? Совесть, сознание, раздумье, мысль... Conscience понимается по-разному. Но в любом случае это попытка встать на границу и осмыслить то, что за пределами жизни. Гамлет — единственный герой трагедии, который попал в эту ситуацию. Лаэрт в нее не попал. Хотя его отца тоже убили, а сестра сошла с ума. Но он не находится в ситуации Гамлета. Он целиком в этом мире.

Но мало этого. Вообще-то это известное, старое правило — помни о смерти, о своей смертности. Эка, невидаль! Все древние призывали к этому. Разве об этом пьеса? Она о том, что случилось после смерти. А случилась смерть после смерти. Отец умер дважды. Его сначала убили, а потом забыли.

«Страх *чего-то* после смерти». «But that the dread of something after death...». Страх чего?

В оригинале и во всех переводах это сохранилось. Пастернак усиливает — *неизвестность* после смерти.

Мы привыкаем думать, что смертью все и заканчивается. Что может быть после смерти? Ничего. Все кончилось. Да нет. Все только начинается. Начинается либо второе рождение, память, возрождение. Либо забвение, смерть. Когда человек уходит и после его смерти его забывают. Причем усиленно стараются забыть. Он умирает дважды. Именно это и страшит. Страшит двойная смерть. Человек ведь не только рождается второй раз. Он и умирает второй раз.

Ключевой призыв Призрака:

«Adieu, adieu, adieu. Remember me».
«Прощай, прощай, прощай. Помни меня».

Его забыли. Забыла жена-мать, забыли все остальные...

На этом фоне блекнет даже страх смерти. Это точно может превратить любого из нас в труса. То есть в человека бессильного, безвольного, теряющего себя, и контроль над собой, теряющего волю, и его «решимость чахнет и бледнеет».

Тем самым мы переходим, говорит Выготский, к теме безволия, действования и бездействия.

> «Этот вопрос о его безволии надо считать центральным в понимании пьесы, поставить во главу угла при толковании Гамлета <...>. Вопрос стоит не только о загадочном бездействии Гамлета, но и о его странном и непонятном действовании (ибо он все же "действует" в пьесе, пусть странно и непонятно), не только о необъяснимом безволии, но и об удивительно направленной воле (ибо воля его все же проявляется в трагедии) <...>» [Выготский 2015: 198].

Это две стороны одной проблемы — его недействие, «безволие» (не спешит мстить, хотя, будучи наедине с собой, в монологах одновременно и страстно жаждет отомстить, и всячески ругает себя за безволие) и странное действование, особым образом направленная воля. Безволие Выготский иногда берет в кавычки. Конечно, речь не идет о безволии, понимаемом нами привычным образом, речь не идет о слабости и нерешительности. Речь идет о другом плане действия. В дворцовых интригах придворные, Клавдий, Полоний и Лаэрт весьма решительны. Гамлет, кажется нам, выглядит пассивным. Но только они все равно ему проигрывают. Потому что Гамлет их опережает, выстраивая свою логику действия, подчиняя ей своих противников, в результате чего получает реакцию короля в сцене мышеловки, убивает Полония, избавляется от бывший друзей и т.д.

Откуда же этот миф о его нерешительности и слабости, о его бездействии и безволии? Его гложет другое, другой план, который скрыт от нас, драма которого разыгрывается в скрытом от глаз виде. Только он видит его.

Выготский пишет, что Гамлету от рождения суждено сыграть эту драму. Здесь не стыковка. Он все же рожден второй раз. И вот уже со второго раза он действительно действует по-другому, возникает второй, мистический, план. Ему пришел вызов, к которому сначала он не был готов. А течение трагедии он готовился. Ему пришел вызов, ему был вброшен жребий, поскольку провидение полагало, что именно он сможет стать готовым, что он справится с вызовом. Принц, баловень судьбы, студент, книжник, и тут вдруг... Он сразу, изначально не был готов. Вот в чем драма! Драма приготовления разворачивается на наших глазах. Она разыгрывается здесь, при нашем участии.

Выготский же ставит принцу чуть ли не диагноз: Гамлет с рождения уже не тот, не хочет жить, он одинок, в уединении, погружен в скорбь, а потому он и не может желать жить и действовать, волить, проявлять свою волю [Выготский 2015: 200].

Выготский напоминает нам — «скорбь Гамлета и его безволие одинаково центральны в его образе, и это — "главный вопрос этого исследования"» [Выготский 2015: 200]. Поскольку ведь действование всегда происходит в этом мире, в жизни, здесь, среди людей. А Гамлет — вне этого мира, он на грани, на пороге. А потому его так называемое безволие и бездействие суть не главное в его образе, а произвольное. А исходным выступает то, что Гамлет — мистический герой, для которого главное происходит не здесь, в этом мире, а там, за порогом.

> «Гамлет — мистик, это определяет не только его душевное состояние на пороге двойного бытия, двух миров, но и его волю во всех ее проявлениях, “отрицательных и положительных”, бездействии и действовании. Мистическое состояние души отмечено глубоким безволием, внутренней парализованностью воли и должны сказаться бездейственностью» [Шекспир 2015: 200].

Здесь Выготский ссылается на У. Джеймса, на то, как у него описываются мистические состояния, никак критически не комментируя это место. У. Джеймс всю жизнь будет у него собеседником-оппонентом, вплоть до последней работы о Спинозе[24]. Так вот, он приводит признаки мистических состояний: неизреченность, интуитивность, кратковременность, бездеятельность воли [Джемс 1910: 303–304]; также [Выготский 2015: 200–201]). Выготский не развертывает приведенные признаки. Между тем у Джеймса подробно описаны данные признаки, особенно обратим внимание на четвертый — бездеятельность воли. Его характеристики фактически перекочевали в наш этюд: мистик ощущает свою личную волю как бы парализованной и находящейся во власти какой-то высшей силы [Джемс 1910: 304].

Приведем, однако, иное представление о том, что такое мистическое состояние, а точнее то, как понимается мистический опыт в духовных традициях и духовных практиках. Мистический опыт вовсе не означает некое болезненное и безвольное состояние. Это не болезнь. Он просто радикально отличается от обыденного, эмпирического опыта существования человека. Мистический опыт предполагает общение, личное сопричастие божественной личности, с тем, чтобы дальше, отталкиваясь от сопричастия и синергии с ней, получая от нее онтологическую силу, становиться в этом мире более совершенным и мочь находить свое незаменимое место, действовать и волить. Мистический опыт — вовсе не опыт больной души. Это опыт пребывания в ином, духовном мире, запредельном этому миру, опыт проделывания особого рода духовных практик преображения и исцеления, практик второго рождения, кои наработаны в разных культурах (практики дзен, практики в буддизме, в суфизме, в исихазме, у иезуитов и т.д.)[25].

---

[24] Добкин вспоминал, что на молодого Выготского очень сильное влияние оказал У. Джеймс (в ранних изданиях В. Джемс), причем именно этой работой «Многообразие религиозного опыта», на которую Выготский ссылается [Добкин 1996].

[25] Хоружий С. С., реконструируя духовные практики исихазма, объясняет мистический опыт именно как опыт личностного общения человека с Богом, в процессе чего у человека возникает шанс на духовное преображение. Причем именно такой мистический опыт и есть главный опыт в жизни человека. Мистический опыт вовсе не означает ни исключительности, ни патологии. Эти две крайности в оценках доминируют в нашем массовом сознании. Мы привыкли полагать, что мистический опыт относится к области запредельного, исключительного опыта, сравнимого с подвигом подвижников, он непередаваем и невыразим. С другой стороны, мы привыкли думать, что в мистику впадают больные, страдающие иллюзорным сознанием, лунатизмом и проч. В то время как мистический опыт вовсе не патология и не аномалия, не болезнь, а наоборот сердцевина здорового духовного существования человека, становящегося как существо в бытии. Это опыт «событий трансцендирования», которые образуют особый онтологический горизонт в бытии. Мистический опыт позволяет человеку состояться в бытии, преодолевая разного рода редукции и уходы в онтическом, эмпирическом способе существования, становясь как полноценная ответственная личность. Условием такого существования в бытии и выступает личное общение с Личностью Бога, что позволяет обрести целостность и полноту бытия [Хоружий 1998: 5–6]. Хоружий отмечает, что в части концептуального осмысления мистического опыта мы недалеко ушли.

Поэтому, если Гамлет переживает феномен второго рождения (здесь мы согласны с Выготским), то это вовсе не болезнь, а духовное выздоровление[26]. Признание Гамлета Лаэрту — это признание в том, что да, я выгляжу больным. Моей рукой водила другая рука, но не потому, что у меня был злой умысел, тебе это только кажется, что я злодейски хотел убить твоего отца Полония. Нет, вовсе нет. В моих действиях не было злого умысла, но была попытка понять иное, из этого мира не объяснимое. А болит моя душа от того, что мир-то вывихнут. Его ударом рапиры не исправить. И что бы я ни делал — все будет только хуже. Болезнь моя отсюда, от понимания бессмысленности и неисправимости этого излома.

Про излом мира, про мистический план мира вообще толком вразумительно и не скажешь. Рациональный, ясный слог ломается, ты несешь какую-то бессмыслицу. Л. Витгенштейн помечает в одном из своих афоризмов: «Есть, конечно, нечто невыразимое. Оно *показывает* себя: это — мистическое» [Трактат 6.522]. Парадокс в том, что невыразимость мира себя показывает, но об этом ничего толком сказать нельзя, хотя ты не только видишь мир, но ты в нем присутствуешь. Мир есть. И в этом мистика, потому что именно это есть ты и не можешь объяснить: «Мистическое не то, *как* мир есть, но то, *что* он есть» [Трактат 6.44].

Вернемся к Выготскому. Он полагает, что да, это не безволие, но это «подчиненность воли, связанность действий. Он ощущает свою волю во власти какой-то иной силы... которая руководит им» [Шекспир 2015: 203]. На Гамлета действует иная, потусторонняя сила. Поэтому его безволие не является следствием его личного безволия, его характера. Он мистик, он «медиум трагедии, находящийся во власти неведомой силы», через него соединяются оба мира, этот мир и потусторонний. А потому он себе не принадлежит: «так надо трагедии».

До сих пор есть весьма устаревший труд У. Джеймса, выделившего четыре признака мистического состояния. Причем, последние суть признаки больной личности. Но в главном Хоружий и Выготский в итоге сходятся: отличительная черта мистического опыта в том, что явления этого опыта носят онтологически пограничный характер. Речь идет о преодолении границ, выходе за пределы самого способа бытийствования человека [Хоружий 1998: 197–198]. Но такой переход, выход на границу, всегда проблематичен и открыт, он не может быть представлен как актуальный и свершенный. Это всегда бытие-действие без гарантированного результата. Таким образом, область мистического опыта рассматривается в горизонте онтологически пограничных явлений, который отождествляется с горизонтом событий трансцендирования, и при этом события эти невозможно представить в наличности, указать пальцем и сказать — вот оно! Оно всегда пребывает в энергии бытия-действия как возможность.

[26] Ср.: Джеймс описывает многочисленные примеры из религиозного опыта, в котором верующие воспринимают религию как опыт обретения «душевного здоровья». Человек, переживающий религиозный опыт бытия «в присутствии Бога», обретает духовную силу, позволяющую ему по-иному жить уже в этом мире, то есть переживает феномен обращения, находя твердую опору в вере. Многочисленные примеры православных подвижников указывают на это. В нашей же истории с Гамлетом мы видим другую ситуацию. Принц не находит этой связки получения духовной силы от энергии Бога, он фактически с самого начала гибнет, сначала душевно, потом физически. Он оказался не уместным в этом мире. Однако, сами по себе примеры не могут нас убедить в правоте автора. И. А. Ильин указывает, что в понимании религиозного духовного опыта важен сам духовный акт: «Духовное можно исследовать и понимать только духом; всякая попытка уразуметь его помимо духовного акта — неизбежно сведет его к психологическим банальностям и почти ничего не выражающим констатированиям или не-констатированиям внешнетелесных феноменов» [Ильин 2002: 189]. Отчасти этим страдает как раз работа Джеймса, увлеченного примерами, но не выстраивающего соответствующий духовному опыту концептуальный дискурс. В отличие от него И. А. Ильин и С. С. Хоружий попытались это сделать.

Что это за сила? И что значит — так надо трагедии? Пока объяснения нет.

Выготский ссылается на место в тексте — «это машина», в словах Гамлета Офелии (в письме):

Твой навеки, пока эта машина принадлежит ему...

«Thine evermore... whilst this machine is to him, Hamlet»

Это кусок из письма Гамлета Офелии, которое Полоний читает Клавдию и Гертруде (Акт II, сцена 2) [Шекспир 1985: 56].

Этим подчинением машине, автоматизмом объясняется все, акцентирует Выготский.

Что это за машина? Ему — кому? Какая машина кому принадлежит? О чем это? Горбунов советует переводить здесь слово «машина» как «тело»: пока это тело принадлежит ему [Шекспир 1985: 602]. Приведем варианты переводов.

Оригинал	**Перевод Кронеберга**	**Перевод Лозинского**	**Перевод Пастернака**	**Перевод Пешкова**	**Перевод Морозова**	**Перевод deepseek**
Thine evermore... whilst this machine is to him. [Шекспир 1985: 56]	Твой навсегда, пока живет еще это тело. [Шекспир 1985: 25]	Твой навсегда, ..., пока этот механизм ему принадлежит. [Шекспир 1985: 367]	Твой навеки, пока эта махина принадлежит ему. [Шекспир 1985: 484]	Твой навеки..., пока этот механизм в его власти. [Шекспир 2003: 42–43]	Твой навсегда... пока этот механизм принадлежит ему. [Морозов 1954: 361–362]	Твой навеки, дражайшая леди, пока эта машина (тело) принадлежит ему. То есть machine здесь означает «тело, телесная оболочка», а не механизм

Морозов комментирует, что сравнение тела с механизмом (часто с часовым механизмом) было распространено в литературе той эпохи [Морозов 1954: 453]. Горбунов добавляет, что само слово машина не имело тогда отрицательных ассоциаций, которые оно приобрело в эпоху романтизма [Шекспир 1985: 602][27]. Пешков подтверждает, что в этом месте речь о механизме, но имеется в виду тело, уподобленное часовому механизму [Шекспир 2003: 42].

Кстати, мистическому состоянию соответствует также так называемый автоматизм поведения, при котором человек действует как заведенный автомат, не ведающий, что творит. На это также обращал внимание У. Джеймс и на

[27] Уподобление тела человека механизму — общее место во времена господства эпохи механицизма. Р. Декарт в трактате «Человек» реконструировал тело человека как механизм [Декарт 2012]. Но это в свою очередь было связано в целом с пониманием, что и мир устроен как большой совершенный механизм, заведенный, запущенный Божественным промыслом. Машина тела сделана руками Господа. Этим объясняется и фраза Гамлета — пока это тело принадлежит Ему. Это тело, мое тело, принадлежит Ему, Богу. Оно им заведено, запущено. И не мне, смертному, решать, жить ему или нет. Машина заведена. Механизм трагедии запущен. А дальше — будь что будет! Дополним, что уподобление тела человека машине суть часть метода гипотетической реконструкции, применяемого Декартом в его размышлениях. Он понимал, что это лишь аллегория, а не реальное положение дел — представим себе, как если бы Бог создал нечто в воображаемом пространстве, некое тело, устроенное как машина...

это место ссылается и Выготский, приводя также в пример поведение Раскольникова [Выготский 2015: 202, прим.]. В любом случае контекст такой, что позволяет судить о подчинении Гамлета заведенному порядку, заведенному автоматизму действия. Пока идет, расписан порядок действий, как доведенный до автоматизма механизм, до тех пор человек себе не принадлежит, а порядок принадлежит иной силе[28].

Но Выготский трактует так: Гамлет никому не принадлежит, и Офелии тоже. Он принадлежит этой машине, потусторонней силе. Гамлет находится во власти «трагического автоматизма» [Выготский 2015: 203]. В этом трагизм, поскольку он человек, а не машина, но он вынужден подчиняться, он сам себе не принадлежит.

Он сам не понимает, что с ним, он не понимает своего безволия. Он его только чувствует. Рассудком он не понимает, что происходит, его безволием ведет аффект, который иного рода, иной природы, иной силы: «так надо трагедии» [Выготский 2015: 205].

Дальнейший анализ должен нам показать — что значит *так надо трагедии*.

Итак, Гамлет не знает сам себя, им ведет иная сила. Он не знает, почему медлит, не знает, почему не убивает короля, но убивает Полония, потом Лаэрта.

> «Гамлет сам себя на знает, этот земной рассуждающий Гамлет, которого принимали столько раз за подлинного, сам еще (скоро!) не знает своей тайны. Он относится к себе со стороны, сам не понимая себя, своих поступков — вот последнее мистическое раздвоение личности, разъединение «я»: его дневная сторона не знает его ночной ...» [Выготский 2015: 213].

Выготский не спешит объяснить нам причины этого раздвоения. Отчего это происходит? В самом начале он заявил, что Гамлет рожден быть таким. Но ведь это не объяснение. Желательно это выявить из самой трагедии, которую мы читаем и смотрим. Ведь приход Призрака тоже подчинен ходу трагедии. Не он раздвоил Гамлета. Тень также подчиняется ходу действия трагедии: «так надо трагедии».

Но еще не исполнился срок. Еще рано. После явления Призрака отца, и после сцены с мышеловкой, и в спальне королевы, и во время молитвы Клавдия — несколько раз, казалось бы, создавались ситуации, провоцирующие Гамлета на действие. Но какие-то силы не дают ему этого делать. Если же он действует, то не туда, не так. Еще не пробил час. Не исполнился срок, пишет Выготский. С одной стороны, принц созрел для мести, он хочет, жаждет. Рука занесена для удара.... Но нет. Это все не про то.

Высшего предела раздвоение дошло при встрече с матерью. Но даже там, оказывается, что еще не приспело. Гамлет там сразу в двух мирах. На пороге. Он говорит с матерью и здесь же видит Тень Отца. Она не видит. Потому что она не живет на пороге, в мистическом плане. Ни один из героев трагедии не живет в мистическом плане.

Последний толчок к концу — это эпизод с поездкой в Англию, обман Гамлета, гибель его бывших друзей. Здесь все окончательно разрешается.

---

[28] В известных стихах Б. Пастернака так и звучит:
«Но продуман распорядок действий,
И не отвратим конец пути...»

> «Теперь безволия нет <...>, всем ходом событий трагедии образовался особый промежуток времени, роковой, фатальный “interim”, в который и свершается все, как предвидел Гамлет. Он чувствует, что стоит на грани свершения воли трагедии (а не отмщения только, ибо он не только отмщает, а именно свершает все) — все равно, что сказать “раз”. Он уже не мучится мукой безволия» [Шекспир 2015: 236].

Немного отойдем в сторону, дабы оттенить и сделать акцент на образе принца. Здесь явно важен и сам сценический образ Гамлета. Он, вообще-то, как выглядит? Каков он? Высокий? Маленький? Стройный? Худой? Или он толстяк, страдающий одышкой? Ведь актеру надо как-то работать со своей пластикой, телом, руками, чтобы через нее доносить замысел роли.

В оригинале он именно такой — толстый, страдающий одышкой. Он не Лаэрт. Он книгочей. Знаток книжек и театра. Ему легче и комфортнее быть в библиотеке, нежели на дуэли. Он не принц-красавец. Но театральная традиция упорно не хотела принимать этот образ — толстого молчуна-книжника[29]. Но именно этот образ с точки зрения автора трагедии более всего подходил для Гамлета. Мистический опыт ему вполне доступен — уже потому, что он знает его из книг. Именно к нему приходит Призрак отца. Ведь не приходит призрак Полония к Лаэрту, своему сыну. Хотя здесь внешне такая же ситуация, как и у Гамлета.

Приведем два эпизода из трагедии и возьмем для сравнения несколько переводов этих эпизодов.

Эпизод 1						
Оригинал	**Перевод Кронеберга**	**Перевод Лозинского**	**Перевод Пешкова**	**Перевод Пастернака**	**Перевод Морозова**	**Перевод deepseek**
Hamlet: ... Your bonnet to his right use; ‘tis for the head. Osric: I thank your lordship, ‘tis very hot.	Гамлет: ... Наденьте шляпу, она для головы. Озрик: Благодарю, Ваше высочество. Очень жарко.					

[29] «Гамлет» в отечественном театре продолжал ставиться и после Г. Крэга, и некоторые режиссеры пытались учесть «комплекцию» принца. Например, режиссер Н. П. Акимов, поставивший на сцене Театра им. Е. Вахтангова трагедию Шекспира в 1932 году, решил избавить Гамлета от всяческой мистики и скорби, изобразив его скорее похожим на Фальстафа, нежели на Гамлета — «низенький, коренастый, коротконогий, с русой бородкой, с брюшком, широкими плечами, толстыми ляжками, такой земной, полнокровный, фламандский» [Чушкин 1966: 221]. Слова из текста «тучен и страдает одышкой» выступали для Акимова ориентиром для роли. А на роль принца он выбрал комического актера, невысокого толстяка А. Горюнова. Но этому сопротивлялась многолетняя, вековая привычка видеть в Гамлете утонченного красавца-принца. В романе И. В. Гете «Годы учения Вильгельма Мейстера» актриса Аврелия, мечтавшая о чернокудром и юном принце, отвергла предложение Вильгельма Мейстера играть дородного и белокурого принца: “Вы разрушаете все мои представления своим тучным Гамлетом! ... Не изображайте нам вашего полнотелого принца. Дайте нам лучше какое-нибудь qui pro quo, которое бы нас пленяло и трогало... в роли Гамлета мы требуем очарования...» (цит. по: [Чушкин 1966: 221]).

Hamlet: No, believe me, 'tis very cold; the wind is northerly. Osric: It is indifferent cold, my lord, indeed. Hamlet: But yet methinks in is very sultry and hot for **my complexion**. [Шекспир 1985: 114]	Гамлет: Нет, мне кажется, очень холодно. Ветер с севера. Озрик: Точно, довольно холодно, принц. Гамлет: Однако же, мне как-будто ужасно жарко и душно, может бытью **мое сложение**... [Шекспир 1985: 321]	... Гамлет: И все-таки, по-моему, очень душно и жарко для **моей комплекции**. [Шекспир 1985: 436]	... Гамлет: Но все же мне думается сейчас очень душно и жарко, или это от **моего темперамента**? [Шекспир 2003: 150]	... Гамлет: И все же, я бы сказал страшная жара и духота для **моей комплекции**. [Шекспир 1985: 551].	... Гамлет: И, однако, здесь очень душно и жарко для **моей комплекции**. [Морозов 1954: 426]	... Гамлет: Но всё же, мне кажется, здесь очень душно и жарко для **моего темперамента**.
Эпизод 2						
Queen: **He's fat**[30], **and scant of breath**. Here, Hamlet, take my napkin, rub thy brows... [Шекспир 1985: 118]	Королева: **Он потен и устал**. Возьми платок мой. Утри лицо, мой Гамлет. [Шекспир 1985: 326]	Королева: **Он тучен и одышлив**. Вот, Гамлет, мой платок; лоб оботри... [Шекспир 1985: 441]	Королева: **Вспотел, чуть дышит**. Возьми платок мой, Гамлет, вытри лоб. [Шекспир 2003: 160]	Королева: **Он дышит тяжело от полноты**. На, Гамлет, мой платок. Какой ты потный. [Шекспир 1985: 556]	Королева: **Он тучен и задыхается**. Гамлет, вот возьми мой платок, вытри лоб. [Морозов 1954: 432]	«**Он тучен и запыхался**» (или: «Он жирен и задыхается»).

Как видим, переводы разнятся. Но в целом ряде мест и переводов комплекция Гамлета явно подчеркивается и понимается она не как темперамент, а как тучность. Да и битва на дуэли легко ему не дается. Он задыхается — это отмечают все. Озрик его предупреждал — Лаэрту как фехтовальщику равных нет. А книжник Гамлет все равно решился — фактически на смертный поединок. Горацио его тоже отговаривает («Вы проиграете, милорд»), на что Гамлет хорохорится: «...Я постоянно упражнялся...».

[30] Горбунов вслед за Морозовым полагает, что комментаторы часто оспаривают прямое значение этого слова — «полный» — в данном контексте. Некоторые считают, что оно значит «потный». Другие видят здесь опечатку и предлагают читать вместо «fat — «hot» [Шекспир 1985: 640]. Это значит — горячий (о воде), жаркий, вспыльчивый (о характере). Для Морозова это место неожиданное, поскольку до этого нигде не было сказано о тучности принца. Поэтому имеет смысл переводить как горячий, порывистый [Морозов 1954: 589]. Комментарий знатоков не облегчает задачу. Толковать образ героя и его поведение на основе опечатки — то еще занятие. Да и куда деть «scant of breath» — здесь речь явно о том, что человек задыхается, ему не хватает воздуха. Почему Лаэрт не задыхается?

Задолго до постановки в МХТ однажды Гамлета играл актер-толстяк, Стив Кембл, известный актер, продюсер, режиссер из Шотландии (ил. 7). В сноске к иллюстрации мы приводим надпись под картиной, — отрывок из самой трагедии. Это момент разговора принца с актерами перед «Мышеловкой». Та же ирония, сарказм. Гамлет решил устроить проверку королю, проверить его реакцию.

Очевидно, что поведение принца не похоже на поведение безумного, безвольного, слабого существа. Это действие волевого, умного, знающего, что делать человека. Причем действие того, кто планирует наперед реакцию других. То есть действие человека, управляющего собой, своим поведением, своим страстями и аффектами. Более того — управляющего реакциями других. Это был реальный поведенческий эксперимент. Но что дает ему силу и волю? Как раз тот второй, мистический план. Он ведь одновременно в двух мирах. В этом и в том. Он видит этот план со стороны, из другого мира. Он обрел дополнительное видение ситуации, что и дает ему силу и волю.



Ил. 7. Стивен Кембл играет Гамлета. 1794. Шотландия

Надпись: «Hamlet in Scotland. A large manager in a Great Character..... that I have thought some of nature's journeymen had made men, and not made them well; they imitated humanity to abominably».

«Гамлет в Шотландии. Большой импресарио — и при этом великий характер... мне пришло в голову, что если бы подмастерья природы взялись создавать людей, то сделали бы это скверно, они бы изобразили человека до крайности уродливо» («Гамлет», акт III, сцена 2). Эту фразу принц говорит первому актеру перед сценой «Мышеловка».

Пер. Лозинского: «мне подумалось, не сделал ли их какой-нибудь поденщик природы, и сделал плохо, до того отвратительно они подражали человеку» [Шекспир 1985: 72, 385].

Пер. Пешкова: «подумаешь, какие-то ремесленники лепят людей и притом крайне неумело, настолько ужасно имитируется человеческая природа» [Шекспир 2003: 73].

Актер Стивен Кембл (Stephen Kemble), играющий Гамлета, по своей комплекции вполне подходил для исполнения роли в таком образе.

Источник: https://www.npg.org.uk/collections/search/portrait/mw17126/Stephen-Kemble-Hamlet-in-Scotland?LinkID=mp16796&role=sit&rNo=0

Тучность и одышка (слово из текста не выкинешь, а интерпретации выглядят искусственно и субъективно) нужны были Шекспиру, дабы оттенить мистический характер образа и придать ему человечность, живость и физическое, пластическое отличие от Лаэрта.

Впрочем, споры сторонников «толстого и тонкого» Гамлета — тупиковый. Речь идет вообще не о комплекции. Думаю, комплекция и тучность появилась у Шекспира потому, что он сам был актером, и ему были нужны манки и приметы, намекающие на черты внешнего образа, чтобы было, от чего оттолкнуться актерам. Но за этим скрывается главное, не видимое, что пытается понять Выготский: то, что сыграть уже нельзя и никакие манки здесь не помогут — образ мистического преображения героя, образ его превращения, второго рождения, в силу чего его воспринимают идиотом, безумным, или притворным безумным, больным (distraction), чего он вообще-то не хотел. И потому он просит прощения у Лаэрта перед смертельной дуэлью:

Оригинал	**Перевод Кронеберга**	**Перевод Лозинского**	**Перевод Пастернака**	**Перевод Пешкова**	**Перевод Морозова**	**Перевод deepseek**
Hamlet: Give me your pardon, sir; I've done you wrong; But pardon 't, as you are a gentlemen. This presence knows, And you must needs have heard, how **I am punish'd With sore distraction**... [Шекспир 1985: 116]	Гамлет: Прости, Лаэрт, Я виноват; Но я прошу прощенья — И ты, как благородный человек, Меня простишь, всему двору известно, И до тебя дошли, конечно, слухи, **Что тяжкою страдаю я болезнью**... [Шекспир 1985: 324]	Гамлет: Простите, сударь; я вас оскорбил, Но вы простите мне как дворянин. Собравшимся известно, да и вы, наверное, слышали, **Как я наказан мучительным недугом**. [Шекспир 1985: 439]	Гамлет: Прошу прощенья, сэр. Я был не прав. Но, как дворянин меня простите. Собравшиеся знают, да и вам могли сказать, **в каком затменье бывает ум мой**. [Шекспир 1985: 554]	Гамлет: Меня простите, сэр: я был не прав; Как джентльмен, простите. Все здесь знают, И вам пришлось услышать: **я наказан болезненным расстройством**... [Шекспир 2003: 156]	Гамлет: Простите меня, сэр. Я причинил вам зло. Но простите как джентльмен. Все присутствующие знают, и вы, конечно слыхали, как **я наказан тяжким безумием**. [Морозов 1954: 430]	Гамлет: Прошу прощенья, сударь; я пред вами виновен; Но вы простите, — вы дворянин. Всем здесь известно, и вы, наверно, слышали, как **я наказан жестоким помраченьем ума**...

Здесь sore — «жестокий, тяжкий», distraction — «безумие, умопомрачение»[31]. Гамлет приносит публичное (!) извинение. Он, вообще-то, принц. И не обязан, не по рангу, извиняться. И убивать Полония не собирался. Нечего подслушивать, прячась за ковром! Но тем не менее он просит прощения и признается в какой-то болезни, тяжелом недуге. Недуг особого свойства. Это место не выглядит иронией и сарказмом. Здесь Гамлет как никогда серьезен. Это не помешательство. И не напускной идиотизм. Это признание в том, что он, бывает, не управляет собой, не может отвечать за свои поступки. Он не хотел убить Полония. Он не виноват в смерти Офелии. В этом виновато его безумие. Его рукой двигала другая, нечеловеческая, сила.

Выготский комментирует:

> «Здесь весь Гамлет: он страдает тяжкой болезнью; в убийстве Полония, в схватке с Лаэртом он отрешен от самого себя, он сделал это (все вообще), не быв самим собой, это сделал не Гамлет; его странная рассеянность, которая отдает его во власть какой-то силы, его безумие — его “madness”, его “distraction”... В этом — все, весь смысл Гамлета» [Выготский 2015: 237–240].

Что значит — в этом весь Гамлет? Весь, вся полнота образа? Он же не исчерпаем в самой трагедии. Он не завершен. В ней мы видим начало радикального преображения (“transformation”). Им начинает управлять иное, божественное начало, а этот, привычный Гамлет, уже не властен над своими действиями.

Да, признается Гамлет, я болен. Я не тот, я другой. Он пережил преображение, превращение. Он стал другим. Его они все узнать не могут. Что с ним? Уж, не болен ли? Обычная реакция. Даже любящая мать не узнает. Даже Офелия, которую он «любил когда-то». Превращение, явление иного Гамлета в нем же, в этом любимом принце (его друзья детства тоже не узнают, потому что привыкли к тому, другому) — и есть главная тайна трагедии. Но именно ее и невозможно играть. Преображение, происходящее скрытно, за дворцовой интригой, есть главное, что с ним происходит. Но именно это преображение и нельзя показать. Невозможно. Потому что мы попадаем в иной опыт, иной мир, потусторонний. Чем Выготский и заканчивает свой этюд: «Здесь искусство кончилось, началась религия» [Выготский 2015: 289][32].

Он к этому и приводит. В итоге Гамлет готов.

> «Быть готовым — вот все. Вот все. Этого нельзя комментировать: это все. Таково состояние Гамлета теперь, таково его чувство роковой минуты, катастрофического “interim”. Он ощущает под влиянием неотразимых предчувствий, такой скорбной тяжестью залегших в его сердце, — в своей душе высшую готовность. Быть готовым — вот все. Гамлет — готов. Не решился, а готов. Не решимость, а готовность...
>
> Гамлет предчувствует в томящей скорби, что минута пришла, срок исполнился, час пробил (вот отчего нет безволия больше!)...
>
> Он готов: пусть будет — Let be!» [Выготский 2015: 241].

[31] Горбунов комментирует: «Некоторые критики, считающие безумие Гамета целиком притворным, обвиняют принца в лицемерии. Однако Гамлет имеет в виду не напускное сумасшествие, нужно ему, чтобы укрыться от Клавдия, но неудержимый порыв чувств, приведший к убийству Полония и столкновению с Лаэртом у могилы Офелии. Для принца важно намерение. Поскольку намерения убить Полония у него не было, то и само убийство было печальным недоразумением, а не обдуманным злодействием» [Шекспир 1985: 639].

[32] Выготский обратил внимание на то, что это подметил и русский писатель И. Гончаров: «можно сыграть Лира, Отелло... не то в Гамлете — Гамлета сыграть нельзя, или надо им быть вполне таким, каким он создан Шекспиром» [Выготский 2015: 166].

Пожалуй, это ключевое в выводах Выготского. Он выходит на иной уровень понимания проблемы воли и свободы. Высшая форма свободы (и полное отсутствие безволия) начинается с *принципа готовности*. Здесь речь идет не о волевой решимости человека (вот сейчас я приму решение, соберусь с силами...), а о его готовности в нужный час (час пробил! вызов принят!) сделать шаг навстречу вызову. Это высшая инстанция управления, овладения собой. Когда ты не волевым усилием пытаешься управлять своим аффектом, но подчиняешь и аффект, и свой разум иной силе, иному решению, запредельному, иному истоку, чтобы подчинить себя ему. Потому что точка принятия решения по поводу бытия, а не здешнего существования, не в тебе сидит, не в твоем выборе, а в иной точке, и надо ее почувствовать и сделать шаг навстречу в нужный час, то есть отдаться более высокому аффекту — готовности принятия своего удела[33].

Более высокий аффект (принятие удела) побеждает более низкий (жажда мести). Силу первому дает именно принятие готовности. Второй аффект всегда проиграет. Поскольку ему никогда не хватит сил преодолеть «страх чего-то после смерти».

Поэтому не решимость, а готовность[34].

Выготский фактически приходит к полной параллели ситуаций Иисуса Христа и Гамлета. Христос дал высший пример готовности принять чашу и испить ее до дна. Хотя даже он не был сразу готов к этому. Его плач и молитва в Гефсиманском саду это показывает:

> «... если возможно, да минует Меня чаша сия; впрочем, не как Я хочу, но как Ты» (Мф. 26:39).

Здесь Выготский приводит несколько примеров из Писания о готовности [Выготский 2015: 240, прим.]:

> «О дне же том или часе никто не знает, ни Ангелы небесные, ни Сын, но только Отец. Смотрите, бодрствуйте, молитесь: ибо не знаете, когда наступит это время...» (Мк. 13:32-33)[35].

---

[33] На молодого Выготского оказал влияние русский мыслитель и пушкиновед М. О. Гершензон [Дворкин 1996: 64]. В своей работе «Мудрость Пушкина», вышедшей в 1915 году, тот пишет о приятии поэтом покоя, понимаемого в онтологическом смысле («На свете счастья нет, а есть покой и воля»): «Самый общий и основной догмат Пушкина, определяющий все его разумение, есть уверенность, что бытие является в двух видах: как полнота, и как неполнота, ущербность. И он думал, вполне последовательно, что полнота, как внутренно-насыщенная, пребывает в невозмутимом покое, тогда как ущербное непрестанно ищет, рыщет. Ущербное вечно терзаемо голодом, и оттого всегда стремится и движется; оно одно в мире действует. Эта основная мысль Пушкина представляла как бы канон, которому неизменно, помимо его воли, подчинялось его художественное созерцание» [Гершензонъ 1915: 14]. Выготский как буд-то прочитал и увидел Гамлета глазами Пушкина: готовность как покой.

[34] Добкин рассказывал, что сестра Льва Семеновича, ухаживавшая за ним последние дни жизни, вспоминала, что последними словами его были: «Я готов!» [Добкин 1996: 80].

[35] Хотя толкователи и комментаторы Писания утверждают, что Господь знал о часе, но не стал учеников обнадеживать. Он скрыл от них время грядущего момента с тем, чтобы они сами были готовы к нему. Как только сообщишь им точное время, они передоверятся и перестанут усердно в молитве ждать. Конец всегда неизвестен, а ожидаем. Если ты узнаешь точное время события, то ослабишь свое внимание к себе в настоящем и будешь уже не ждать, а торопить наступление грядущего момента. В продолжении в Евангелии дается конкретное указание: «Итак, бодрствуйте; ибо не знаете, когда придет хозяин дома, вечером, или в полночь, или в пение петухов, или поутру; Чтобы пришед внезапно, не нашел вас спящими. А что́ вам говорю, говорю всем: бодрствуйте» (Мк. 13:35-37).

«Будьте же и вы готовы...» (Лк. 12:40)[36].

Религиозная тема постепенно заполняет почти весь контекст работы Выготского. Он откликается на суждения Гиппиус, писавшей о «стихийной религиозности» Шекспира [Выготский 2015: 239–240, прим.]. Но при этом делает вывод, что «Шекспир — не как Библия». Между ними существует «полярная противоположность». Это совсем «иная религия». Какая? Гамлет — конечно, не Христос. И не может быть им по определению. Но всякий верующий, чтобы совершить преображение, должен пройти свой крестный путь. Не стать Сыном, это невозможно, но быть причастным Ему. Последнее возможно, если ты пойдешь за ним до конца. И помнить про Петра, который трижды от Него отрекся.

В этом месте Выготский не комментирует свой вывод. Такое ощущение, что он сознательно лишь помечает сложный момент, не торопится раскрывать свои выводы о религиозности трагедии. Она здесь особая. Но какая? Понимает ли сам Выготский это или лишь интуитивно чувствует? Да и готов (!) ли он был к этому разговору? Ровно через два года в 1917 году Выготский уже пишет по другому поводу о готовности, сам попав в ситуацию Гамлета: Новый день застал нас не готовыми:

> «Еще вчера все было понятно и ясно: мы так сжились со всем вчерашним днем. У нас выработалась и укоренилась своя философия рабства, и вчера еще единой добродетелью была “готовность взойти на костер”. Связанному, в конце концов, все ясно: ему не надо мучительно вопрошать: что делать? Но сегодня неожиданно и внезапно, вдруг — руки развязаны, нечаянно обретена свобода распоряжаться собой, что-то делать, двигаться, куда-то идти. Еще не создалась свободная походка, еще нет свободных слов, еще не пережить сознанием совершившийся переворот, еще старая душа в старом теле живет, радуется, трепещет и встречает новый день. Новый день застал нас не готовыми. *Avodim hoinu*...» [Выготский 1996: 102][37].

Понятно, что эта небольшая статья посвящена конкретной проблематике самоопределения еврейского народа в час исторических испытаний. Но сейчас контекст звучит весьма символично. Его можно отнести к экзистенциальной ситуации человека в целом. Он готовится к событийному моменту, но тот всякий раз застает его неготовым. Готовность означает принцип, а не конкретное время. И как бы ты ни готовился к нему, наступившее событие все равно за-

---

[36] Этот стих здесь не закончен, есть продолжение: «...ибо, в который час не думаете, придет Сын Человеческий» (Лк. 12: 40). Принципиальное место. Будьте готовы. Но в тот час, когда придет Он, вы все равно не будете готовы.

[37] Это выдержка из очерка, написанного в марте 1917 года, в период празднования еврейской Пасхи [Выготский 1996] (см. также подробные комментарии к публикации статьи в [Собкин, Климова 2018]). Статья была опубликована в журнале еврейской интеллигенции, еженедельнике «Новый путь» в марте 1917. Как раз на Пасху. Когда евреи празднуют свое возвращение из плена. Рабами были мы — Avodim hoinu. Это фраза из «Пасхальной Агады», сборника молитв, читаемых в праздник Песах, знакомый всем евреям. Выготский фактически проводит связь меду исходом еврейского народа из Египта и февральской революцией 1917 года. Теперь мы, евреи в России, имеем исторический шанс обрести свободу. Мы вышли. Но... новый день опять застал нас неготовыми. Через полгода случится октябрьский переворот, которого никто не ждал... Надо сказать, что еврейство, тема судьбы еврейского народа, судьбы евреев в России очень волновала Выготского с самых ранних лет его взросления. Этому посвящены его первые рукописи, записи в записных книжках. Она сквозит в ранних работах, при обсуждении даже литературных произведений (романа А. Белого «Петербург», поэзии Лермонтова и др.). Его сильно волнует также антисемитизм Достоевского. Эта тема требует отдельного разбора.

стает тебя не готовым к нему. Поскольку к нему, то есть к собственному шагу в нужный час невозможно быть готовым. Эта готовность экзистенциальная, онтологическая. Невозможно быть вообще готовым к радикальному шагу. Готовность не хранится, не копится. Это не вещь, не деньги, не родинка на теле. Она не дана тебе в наличности. Но важно то, что Выготский и ставит самоопределение как активную позицию, будучи не наблюдателем и пассивным свидетелем, а активным участником исторических событий, что предполагает собирание сил и подготовку нового возрождения в ситуации глубокого декаданса:

> «Глубокий декаданс, пережитый еврейством, должен смениться новым ренессансом народного сознания: только тогда оживет народная воля» [Выготский 1996: 106][38].

В. С. Собкин выделяет здесь нужный нам контекст — проблему сознания и воли у исторического субъекта:

> «...воля им (Выготским — *С.С.*) понимается именно как целевое усилие, определенно-направленная энергия. Для того, чтобы совершить волевое действие на новом историческом витке, надо особым образом освоить, "оседлать" (опосредовать) аффективно-волевую энергию прошлого, а это и означает особым образом пережить исторический опыт» [Собкин, Климова 2018: 123, прим 22].

Соглашаясь с Собкиным в констатации специфики позиции Выготского, все же пометим, что воля для Выготского, учитывая выше сказанное, во всяком случае здесь, не сводима к целевому усилию, даже если оно связано с духовно-ценностным самоопределением. Воля связывается с готовностью человека принять удел и сделать шаг навстречу ему. Потому что не он принимает решение. Его зовет Тот, Кто больше его, не равен ему и волит им. Человек же либо принимает, либо не принимает вызов. На такой шаг надо быть готовым, и он никак не может быть обеспечен волевой решимостью и личным (пусть и ценностным) целеполаганием и усилием. Трагический герой делает шаг навстречу вызову, он готов, потому что понял, что трагическое суть смысл и строй самого мироустройства, самого мира. Мир изначально трагичен. Трагическое суть не просто характеристика художественного произведения. Последнее лишь форма выражения. Трагизм суть существо нашего пребывания в мире. Потому что человек, еще не успев родиться, но уже должен готовиться к смерти. Жизнь есть подготовка к смерти. Это знали еще древние греки[39]. И это Гамлет понял[40].

---

[38] Слышится перекличка с М. М. Бахтиным: «Нет ничего абсолютно мертвого: у каждого смысла будет свой праздник возрождения» [Бахтин 1979: 373].

[39] См.: Платон «Федон» 67d.

[40] В те же годы, в 1914 году М. Шелер публикует свою небольшую работу «О феномене трагического». Контекст переклички между авторами обретают новый смысл сейчас, в большом времени. М. Шелера как автора и представителя феноменологии Выготский знал, многократно цитировал его позже в своей работе о Спинозе, также ссылался не некие ранние работы немца. Читал ли он эту работу — мы не знаем. Немецкий философ пишет: «...первично феномен трагического является не из художественных произведений. Трагическое — существенный элемент самого универсума». Но не в смысле натуральной природы, механической физики, а в смысле универсума ценностного существования человека. Трагическое суть феномен, присущий этому существованию человека, которое всегда ценностно окрашено [Шелер 2022: 8, 11]. Здесь угадывается идея интенциональности. Позже Выготский критиковал как представителей натурализма, так и представителей феноменологии в части построении концепции генезиса высших эмоций, которые, якобы, уже присущи имманентно в человеке, надо только быть открытым и направленным

Запомним это место. Мы к нему вернемся — когда Выготский вплотную стал думать про проблему свободы воли у Спинозы, отталкиваясь от него в поисках построения основ «акмеистической психологии».

А пока ему необходимо все же как-то сформулировать свою версию религиозности трагедии. Каковы ее истоки? Как это объясняет тайну Гамлета? Достаточно ли ему материала, чтобы сделать какие-то определенные выводы? Или ему придется поставить здесь вопрошающее многоточие?

Но пока отметим следующее. При характеристике других героев драмы Выготский выделяет активную роль Клавдия. Ведь фактически именно он — главное действующее лицо трагедии [Выготский 2015: 260, 262]. Он действует. Трагедия началась с его действия — с убийства Гамлета-отца. Далее он активно выясняет — нет ли тайных помыслов у его племянника? Отправляет следить за ним Полония, его дочь Офелию, его друзей, посылает его с ними в Англию и т.д. Гамлет же на этом фоне просто вял и безволен. Он действует в ответ ему, реактивно. Но действия Клавдия лежат в плоскости дворцовой интриги, внешней активности, расследования. В этом плане Гамлет и находится безвольным и как бы безумным. А каждое новое действие короля все равно ведет его самого и всех остальных к погибели. Он всяким новым действием только подталкивает всю драму к развязке. Именно в этой плоскости действий Гамлет кажется бездейственным, безвольным. Есть, правда, один момент. В драме есть эпизод, когда Король молится. В этот момент Гамлет не решился его убить. Во время молитвы убивать нельзя. Но вот Гамлета мы ни разу не видим молящимся. Почему? Явного ответа нет. И Выготский это не обсуждает. Наверное, потому что личная вера и встреча с божественным истоком должна быть скрыта о глазах зрителя. Она не публична. А молитва короля выступает здесь псевдомолитвой большого грешника, имитацией, грех его не смываем.

> «... молитва ему не может помочь — в религии трагедии нет прощения, нет искупления, нет молитвы, нет возврата — там один обряд — жертва жизни, смерть, есть неотразимость гибели — в этом смысл трагедии» [Выготский 2015: 263].

Клавдий готов пойти на все и бросает на погибель всех, поскольку все остальные — орудия в его руках. Орудие использовал — выбросил. От его действий гибнут все герои драмы. Он не может молиться. И он не покаялся. Все погибли в результате интриги короля. Но здесь нет никакой тайны. Погибший Гамлет унес свою тайну с собой, про которую рассказать невозможно. Про нее можно только молчать.

Два плана драмы составляют ее архитектонику: план внешних действий и дворцовой интриги сидит на Клавдии, его активности, а план мистический, тайный, скрытый, но более главный, сидит на Гамлете. На конфликте этих планов строится динамика драмы. Между этими двумя планами рождается феномен свободы воли. Он не может родиться в желании, в страсти, в аффекте. Но также он не может явиться и в духовном борении, поскольку его природа состоит в том, что он рождается между, в трещине, в просвете, при столкновении желания и действия, страсти и воли, аффекта и интеллекта.

на предмет эмоции, поскольку «... эмоции не только допускают, но и требуют ценностного, интенционального, то есть связанного с определенной направленностью на объект, имманентно смыслового рассмотрения и объяснения. В этих коротких определениях целиком содержится вся методология различения высших и низших эмоций в учении Шелера» [Выготский 1984: 303].

Фактически здесь и рождается проблема свободы воли. Человеку кажется, что свобода воли связана с его внешней активностью, целеполаганием и усилием, направленным на достижение поставленной цели, усилием личного действия, направленного на преодоление сопротивления внешней среды. Так действует Клавдий. Он составляет план, намечает цель, ставит задачу исполнителю и тот, будучи орудием в его руках, действует. И соответственно гибнет, то есть исчезает как отдельная сила, отдельное орудие. На то оно и орудие — оно используется и его выбрасывают. И так по шагам: цель, за ней задача, далее исполнитель-орудие, далее само действие, подведение уроков. Снова шаг. Снова цель, задача... И такое долгое и часто бессмысленное кружение составляет всю жизнь человека, если оно не наполнено духовным содержанием. Это стратегия успеха и внешнего действия, связанного с желанием субъекта действия, направленного на получение какой-либо выгоды (власти, богатства, успеха и проч.). Это стратегия человека желания, человека аффекта. Стратегия, безусловно, рискованная, чреватая гибелью самого индивида, она не гарантирует успеха. Но создает иллюзию свободы и полноты жизни.

Через Гамлета нам предлагается иная стратегия, которая, конечно, трагична, но наполняет его действия смыслом и содержанием. Она в принципе не строится в логике цель-задача-орудие-действие-выводы. Субъект действия, конечно, вынужден реагировать на внешние стимулы и сталкивается здесь с разными трудностями, конфликтами, непониманием, но не здесь субъект действия ищет смысл. Смысл он ищет в духовном плане и общении с духовной силой, истоком, более совершенным и дающим ему духовную опору. Этот поиск *бытия в присутствии Бога* задает ему осмысленный горизонт существования и план действия, который для окружающих выглядит как поведение не от мира сего. Но именно такое, казалось бы, безвольное поведение и становится свободным волением, пребыванием в свободе (большего, чем действие). А стало быть ключи и ресурсы для такого свободного действия находятся не в этом земном плане поведения, а в плане потустороннем, за пороговым, пограничном. Но чтобы шагнуть навстречу этому вызову, который за порогом, надо решиться открыть ему дверь, без гарантий на спасение, без шансов на счастье. На это надо решиться. Надо быть готовым на этот шаг[41].

[41] Строго говоря, планов в архитектонике активности человека больше, чем два. В укрупненном виде их как минимум три. Первый, нижний план, это план желаний, которые переживает отдельный индивид. Желание иметь, желание жить естественно для человека. Но если кроме него не выстраиваются другие уровни, то этот индивид превращается в желающее животное, готовое идти на все ради удовлетворения желания. Над первым надстраивается план субъекта действия, ставящего цели, решающего задачи, строящего планы и реализующего проекты. Этот план не обязателен для желания, но, чтобы его достичь, человек прибегает к разного рода действиям, которые надо уметь делать. Тогда он надстраивает над структурами индивидуальных желаний план целеполагающих действий. Но если человек остается здесь, то он выступает желающим животным и безнравственным существом. Над ними надстраивается третий план, план личности, которая пребывает в реальности ответственных поступков посредством раздвигания жизненного горизонта. Средний, деятельностный уровень, может работать как на обеспечение нижнего уровня (деятельность ради удовлетворения и достижения желаний любым путем), так и верхнего (деятельность для духовного развития). При нестыковке планов между ними все время возникают конфликты и разрывы. Человек, выстроивший органическое единство всех трех планов архитектоники, выступает как совершенная личность. Сказанное выходит за рамки нашей темы. Но это дает нам понимание того, в каком плане работал Выготский и в каких планах работали его оппоненты и ученики. Кто-то брал какую-то одну форму существования человека и разрабатывал модели в соответствии с законами разворачивания реальности этой формы. Выготский удерживал все три плана. Разумеется, начинал с верхнего горизонта вслед за Гамлетом и Спинозой.

Мы приходим к странному с точки зрения обычной жизни представлению о свободе как об особом состоянии (стоянии в промежутке!), состоянии отказа от себя как индивидуального существа, хотящего, стремящегося, желающего что-то получить, узнать, с тем, чтобы иметь, но как правило из любопытства, любознательности, стремления что-то получить, включая выгоду, власть, преимущество над другими и проч. (поскольку стремление вовне, жажда получить что-то всегда связано с жаждой имения и улучшения своего положения). Но свобода воли рождается и обретается вовсе не благодаря такой стратегии, а вопреки ей — благодаря отказу от нее. Отказу от стратегии желания, от себя желающего и жаждущего нечто получить, тем самым выдавая некие свои цели за благие помыслы, за которыми на самом деле стоит личная выгода и успех.

В этом месте необходимо сделать методологическое замечание проспективного характера — к будущему Выготскому конца 20-х — начала 30-х годов.

Считается, что модель опосредствования выступает ядром в концепции Выготского. Сам акт развития человека понимался Выготским как связка опосредствования и овладения человеком своим поведением, своими реакциями и эмоциями. Человек становится тогда субъектом развития, когда сначала в знаке описывает свое действие (ставит себя перед собой, замещая свое действие в знаке, означивает свой способ действия), осмысляет свое действие в знаковой форме и через это овладевает им, то есть рефлексивно действует, постепенно овладевая действием, овладевает собой. Тем самым выстраивает новый способ действия, который в свою очередь становится его новообразованием, новым функциональным органом.

Всегда считалось, что собственно степень свободы выводится из степени овладения. То есть, из действия. Сам феномен свободы увязывался с феноменом овладения, который в свою очередь увязывался с опосредствованием.

Если человек овладевает собой, своей реакцией, эмоцией, выстраивая, опосредуя свой способ действия, то тем самым и обретает свободу. Проблема свободы ставилась в зависимость от самой стратегии овладения, а последнее увязывалось с действием по опосредствованию. Эта линия выступала магистральной дорогой к свободе. Свобода тем самым выводилась из действия. Пусть из действия по овладению, но действия.

Но принцип готовности всю эту конструкцию ставит под большой вопрос! Поскольку в парадигме покоя (недеяния) действие не может быть условием свободы. Свобода вообще не вытекает ни из какого действия. Овладение своим поведением строится в деятельностной парадигме и установке: чем больше овладеваешь, тем более свободен. Но это тупиковая стратегия и логика. Она исходит (см. выше Гершензон о Пушкине) из ущербности, неполноты бытия. Из того допущения, что изначально человек должен чем-то овладеть, схватить, взять, догнать, действовать. Такая стратегия распространяется человеком и на самого себя — он должен овладеть собой. Но такая стратегия не задает полноты и состояния покоя. Но покой не рождается в деятельностной парадигме. Он принципиально не деятельностен. Его феномен иной природы!

Человек, писавший о Гамлете и думавший о Спинозе и своем еврействе, это не мог не понимать. И он это понимал, уже тогда, задолго до инструментального метода и до модели опосредствования.

Выготский попал в ситуацию Пушкина, который пережил в своей жизни это состояние ущербности (нехватки и неполноты)[42], что толкает на действие, ввергает человека в бегство и погоню по овладению другим — миром, вещью, женщиной... Но вскоре понял и пережил иное, состояние покоя.

Выготский это тоже понял, но решил, что к феномену свободы предметно еще предстоит прийти. Он оставил эту тему свободы до поры, до времени. И стал разрабатывать Метод. И здесь ему понадобился мыслитель К. Маркс. А параллельно Выготский вынашивал книгу о Спинозе. Но его короткой жизни не хватило...

Вернемся к Гамлету. Вся трагедия уже была заложена в завязке, пишет Выготский. Она вся уже там спрятана и все идет к развязке. Между ними — слова и действия героев. Это трагедия катастрофы, конец которой уже записан, и он не минуем. Но про главное, которое неминуемо, рассказать нельзя. Про нее — молчанье.

> «Трагедия построена на изначальной скорби самого существования человека, печали бытия. В этом основной смысл трагического...
>
> ...Мы оторваны от круга, как когда-то оторвалась земля. Скорбь — в этой вечной отъединенности, в самом «я», в том, что я — не ты, не все вокруг меня, что все — и человек, и камень, и планеты — одиноки в великом безмолвии вечной ночи...
>
> ... мы придем все равно к истоку этого состояния: к бесконечной вечной отъединенности «я», к тому, что каждый их нас бесконечно одинок.
>
> На этой изначальной скорби бытия построен «Гамлет». Вся трагедия точно происходит на грани, на пороге двух миров, в ней точно осуществляется через трагедию Гамлета связь обоих миров ..., восстанавливается прерванное единство, преодолевается отъединенность — так трагедия переходит в молитву, восходит к молитве. Ибо там, где молитва (слияние), там трагического нет, там кончается трагедия. Смысл трагедии именно в этой воссоединенности: точно ее второй смысл, о котором говорит умерший Гамлет, смысл здешней тайны, тайны жизни в трагическом свете» [Выготский 2015: 286–287].

Выготский приходит к теме религиозности трагедии. Смысл ее — в религиозности. Вся религия трагедии — в готовности.

> «Это все религия трагедии, у которой один обряд — смерть, одна добродетель — готовность, одна молитва — скорбь» [Выготский 2015: 289].

Но дело в том, что фактически в самом начале Выготский уже это и написал. Он вернул нас к самому началу, исходному смыслу уже нашего действия. Что мы пытались сделать, когда читали трагедию, смотрели на трагическое действие, следили за ее героями? Выготский в начале уже ответил, что мы пытаемся ощутить, пережить главную точку трагедии, главный фокус. Нащупать ее смысл, понимая, что

---

[42] Еще в 1912 году молодой гимназист Лев Выгодский пишет в записной книжке в своем черновике доклада «Трагикомедия исканий», посвященного анализу «Книги Экклезиаста»: «Вот причина распадения: неполнота бытия» [Выготский 2017: 29]. В другом месте: «Распад идей психологических. Душа человека — душа животного. Не в <нрзб> быть — нет свободы воли — но судьбе и случаю подчинены все. Ничего нельзя знать» [Выготский 2017: 33]. Также он ссылается на Г. Брандеса, автора книги «Уильям Шекспир», вышедшей на русском в 1901. В ней Брандес говорит о загадочных книгах, тайна которых никогда не будет разгадана. К таковым принадлежит и «Гамлет». Потом в своем этюде Выготский будет снова ссылаться на это место.

> «тайну надо принять как тайну. Разгадывание — дело профанов. Невидимое — вовсе не синоним непостижимого: оно имеет другие ходы к душе. Невыразимое, и иррациональное — воспринимается неразгаданными доселе чувствилищами души. Таинственное постигается не отгадыванием, а ощущением, переживанием таинственного. Остальное — постигается в молчании трагедии» [Выготский 2015: 107].

Мы не занимались разгадыванием загадки, открыванием секрета. Мы пытались приобщиться и почувствовать тайну трагедии. Для этого нам никогда не хватит слов и умственных построений. Для этого надо наоборот отказаться от лишних словопрений. Понимающий и прикоснувшийся к тайне должен отказаться от методологических построений и интерпретаций, отказаться, как и главный герой Гамлет, от личного волевого усилия (направленного всегда на то, чтобы нечто получить и иметь) — в пользу молчаливого приятия сути вещей, всего того, что имеет место, всего того, что невыразимо и неизреченно.

«О чём невозможно говорить, о том следует молчать» [Трактат 7]. Этим афоризмом завершил свой «Трактат» Л. Витгенштейн. В предисловии к нему, написанному в 1918 году, он это повторяет: «то, что вообще может быть сказано, может быть сказано ясно, о том же, что сказать невозможно, следует молчать» [Витгенштейн 2024: 32]. Писал он его тогда же, фактически в то же время, но по другую сторону фронта, нося в ранце солдата свои черновики. При этом Витгенштейн уточняет свой замысел:

> «... замысел книги — провести границу мышления, или, скорее, не мышления, а выражения мысли: ведь для проведения границы мышления мы должны были бы обладать способностью мыслить по обе стороны этой границы (то есть иметь возможность мыслить немыслимое). Такая граница поэтому может быть проведена только в языке, а то, что лежит за ней, оказывается просто бессмыслицей» [Витгенштейн 2024: 32–34].

Витгенштейн, такой же Гамлет в философии, как и Выготский, помогает нам дополнительным контекстом всего того, что мы здесь обсуждали. Мыслить немыслимое невозможно, в противном случае мы слышим от того, кто это пытается делать, полную бессмыслицу. А кто несет околесицу и бессмыслицу? Разумеется, ненормальный, безумный Гамлет, пытавшийся понять то, что невыразимо и неизреченно, то есть план мистический, потусторонний. Выготский это и пытался показать — показать границу мыслимого и немыслимого. На границе же стоит Гамлет, олицетворяющий собой фигуру безумца, жертвы, пытавшегося собой соединить два времени, два мира.

То же самое вопрошал любимый поэт Выготского О. Мандельштам.

Век мой, зверь мой,
Кто сумеет заглянуть в твои зрачки,
И своею кровью склеит
Двух столетий позвонки?...

Лев Выготский вслед за Гамлетом и в перекличке с Людвигом Витгенштейном пытается понять эту молчаливую стратегию пребывания в мире. Мы вслед за ними вынуждены остановиться, стремясь не толковать и интерпретировать, разгадывать и выискивать, а понимать.

В конце жизни в записной книжке в записях, помеченных 1934 годом, он вновь возвращается к своим истокам, своему иудаизму и своему Гамлету:

«*NB! Pro domo suo*[43].

Это последнее, что я сделал в психологии — и умру на вершине, как Моисей, взглянув на обетованную землю, не вступив нее. Простите, милые создания. The rest is silence» [Выготский 2017: 568].

Остальное — молчание.

Заключение

После минуты молчания, учитывая необходимость выдерживать позицию понимающего читателя, нам необходимо сделать ряд рефлексивных замечаний-пометок, чтобы идти дальше, ко второй части — к Спинозе у Выготского.

Проблему Гамлета и через нее свободу воли Выготский обсуждал на стыке и разрыве между безумием и безволием. В противоположность этой паре почему-то допускается связка ума и воли. На деле вовсе не значит, что умный означает волевой, а волевой означает умный. Под вопрос поставлены сами высшие способности ума и воли. Они поставлены на границу с иным.

В качестве первых выводов (рабочих допущений) на материале многостраничных размышлений Льва Выготского положим некоторые, если не постулаты, то реперные точки, гипотезы.

1. Свобода выступает не признаком личного переживания человека, не знаком усилия, а моментом проживания. Это состояние человека, попадающего в определенную трагическую ситуацию разрыва. Последний может быть преодолен и прожит самим человеком, если он готов встать на разрыв, только в самом акте.

2. Обретение этого состояния не связано с волей, понимаемой как некое личное усилие, свойство характера, какой-то индивидуальный признак поведения (как мы привыкли характеризовать человека — он человек волевой, скажет — сделает). Обретение свободы как состояния происходит в действии поступка, совершаемом человеком, которое не гарантирует успеха, но создает шанс, возможность обретения состояния покоя и полноты.

3. Поэтому свобода воли не выводится из предметных действий человека и его индивидуального характера, якобы присущего ему. Воля — не родинка на правом плече. Она суть момент готовности человека принять то, что с ним случилось. Принять, понимая чреватость и рискованность всего происходящего, принять существование вещей, состояние дел.

4. Свобода не выводится из инструментальности действия, из его оснащенности (инструментами, средствами, орудиями, полномочиями, властью). Например, овладел человек средствами письма. Теперь он может написать слово на чистом листе бумаги. Овладение им средством письма не задает еще степени свободы. Это задает ему степень оснащенности. Человек, овладевший внешним орудием, не становится свободным. Он становится вооруженным, но еще не владеющим собой. Находясь наедине с чистым листом бумаги, ты не имеешь никаких гарантий, что настанет момент и...

«... И мысли в голове волнуются в отваге,
И рифмы лёгкие навстречу им бегут,
и пальцы просятся к перу, перо к бумаге,
минута — и стихи свободно потекут...»

[43] «В защиту собственного дома». То есть в знак оправдания своего дела жизни.

Поэтическое вдохновение рождается только в душе свободной, вольной, открытой, обретшей легкость дыхания и упругость походки.

Выготский изначально не сводил свободу к овладению человеком инструментом и способом действия. Поэтому параллельно в уме всегда держал тему второго плана действия, мотивационно-смыслового, скрытого за операционно-техническим, инструментальным. После инструментального метода он активно переходит к исследованию смыслового поля, мотивационно-аффективного поведения, смыслового строения сознания, что возвращает его снова к теме свободы воли.

Выготский назвал свою работу этюдом, сознательно обозначив жанр — это предварительный набросок, примерный эскиз к проблеме[44]. Так и мы будем относиться ко всему, что мы здесь сказали. Продолжим в следующей части.

Литература

Бахтин 1979 — *Бахтин М. М*. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979.

Бачелис 1983 — *Бачелис Т. И*. Шекспир и Крэг. М.: Наука, 1983.

Витгенштейн 2024 — *Витгенштейн Л*. Логико-философский трактат. М.: Канон+; РООИ «Реабилитация», 2024.

Выгодская, Лифанова 1996 — *Выгодская Г. Л., Лифанова Т. М*. Лев Семенович Выготский. Жизнь. Деятельность. Штрихи к портрету. М.: Смысл, 1996.

Выготский 1984 — *Выготский Л. С*. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 6. Научное наследство. М.: Педагогика, 1984.

Выготский 1986 — *Выготский Л. С*. Психология искусства / Предисл. А. Н. Леонтьева; Коммент. Л. С. Выготского, В. В. Иванова; Общ. Ред. В. В. Иванова. 3-е изд. М.: Искусство, 1986.

Выготский 1987 — *Выготский Л. С*. Психология искусства / Под ред. М. Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1987.

Выготский 1996 — Выготский Л. С.: Начало пути: Воспоминания С.Ф. Добкина о Льве Выготском (Публ., ред., предисл., комм. И. С. Фейгенберга); Ранние статьи Л. С. Выготского. Иерусалим: Иерусалимский издат. центр, 1996. Серия: «Евреи в мировой культуре». Вып. 27.

Выготский 2001 — *Выготский Л. С*. Анализ эстетической реакции (Собрание трудов) / Нач. ред. Вяч. Вс. Иванова и И. В. Пешкова. Комм. Вяч. Вс. Иванова. М.: Лабиринт, 2001.

Выготский 2015 — *Выготский Л. С*. Полное собрание сочинений: в 16 т. Т. 1. Драматургия и театр / Сост., вступ. ст., ком., прим. В. С. Собкин. М.: Левъ, 2015.

Выготский 2017 — Записные книжки Л. С. Выготского. Избранное / под общ. ред. Екатерины Завершневой и Рене ван дер Веера. М.: Изд-во «Канон+»; РООИ «Реабилитация», 2017.

Гершензонъ 1919 — *Гершензон М*. Мудрость Пушкина. М.: Тов-во Книгоиздательство писателей в Москве, 1919.

Гилилов 2023 — *Гилилов И. М*. Игра об У. Шекспире, или Тайна Великого Феникса. 3-е изд., доп. М.: Международные отношения, 2026.

Горбунов 1985 — *Горбунов А. Н*. К истории русского «Гамлета» // Шекспир У. Гамлет. Избранные переводы: Сборник / Сост. А. Н. Горбунов. М.: Радуга, 1985. С. 7–26.

Декарт 2012 — *Декарт Р*. Человек / пер. Б. М. Скуратов; сост., прим., послесл. Т. А. Дмитриев. М.: Изд. и консалт. группа «Праксис», 2012.

[44] На это особое внимание обратил и В. С. Собкин [Собкин 2015: 12].

Джемс 1910 — *Джемс В.* Многообразие религиозного опыта. М.: Товарищество типографии А. И. Мамонтова, 1910.

Добкин 1996 — Воспоминания С. Ф. Добкина о Льве Выготском // Выготский Л. С.: Начало пути: Воспоминания С. Ф. Добкина о Льве Выготском (Публ., ред., предисл., комм. И. С. Фейгенберга); Ранние статьи Л. С. Выготского. Иерусалим: Иерусалимский издат. центр, 1996. Серия: «Евреи в мировой культуре». Вып. 27.

Ильин 2002 — *Ильин И. А.* Аксиомы религиозного опыта. М.: Изд-во АСТ, 2002.

Крэг 1988 — *Крэг Э. Г.* Воспоминания, статьи, письма / Сост. и ред. А. Г. Образцова и Ю. Г. Фридштейн, вступит. ст. А. Г. Образцовой, ком. Ю. Г. Фридштейна, пер. с англ. В. В. Воронина, Г. Г. Алперс, В. Я. Виленкина, Ю. Г. Фридштейна, А. Д. Ципенюк. М.: Искусство, 1988. 399 с. URL: http://teatr-lib.ru/Library/Craig/vosp/#_Toc336608764 (дата обращения: 18.09.2026).

Майданский 2016 — *Майданский А. Д.* У истоков русского спинозизма: Творчество и судьба Варвары Половцовой // Спиноза 2016 — Спиноза Б. Тракта об очищении интеллекта. Жизнеописания Спинозы / автор-сост. А. Д. Майданский. М.: ИНФРА-М, 2016. С. 184–153.

Морозов 1954 — *Морозов М. М.* Избранные статьи и переводы. М.: Гос. изд-во худ. лит., 1954.

Ницше 1990 — *Ницше Ф.* Сочинения в двух томах. Т. 2. М.: Мысль, 1990.

Пешков 2003 — *Пешков И. В.* В поисках подлинника // Шекспир. Гамлет: В поисках подлинника / Перевод, подготовка текста оригинала, комментарии и вводная статья И. В. Пешкова. М.: Лабиринт, 2003. С. V–XIX.

Пешков 2025 — *Пешков И. В.* Бахтин, Шекспир и проблема авторской вненаходимости // Человек.RU. 2025. № 20. С. 76–92.

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

Собкин 2015 — Собкин В. С. Л. С. Выготский и театр: абрис социокультурного контекста // Выготский Л. С. Полное собрание сочинений: в 16 т. Т. 1. Драматургия и театр / Сост., вступ. ст., ком., прим. В. С. Собкин. М.: Левъ, 2015. С. 10-59.

Спиноза 2016 — *Спиноза Б.* Тракта об очищении интеллекта. Жизнеописания Спинозы / автор-сост. А. Д. Майданский. М.: ИНФРА-М, 2016.

Станиславский 1988 — *Станиславский К. С.* Собрание сочинений. В 9 т. Т. 1. Моя жизнь в искусстве / Предисл. О. Н. Ефремова; Подгот. текста, вступ. ст. и коммент. И. Н. Соловьевой. М.: Искусство, 1988.

Хоружий 1998 — *Хоружий С. С.* К феноменологии аскезы. М.: Изд-во гуманитарной литературы, 1998.

Хоружий 2000 — *Хоружий С. С.* О старом и новом. СПб.: Алетейя, 2000.

Чушкин 1966 — *Чушкин Н. Н.* Гамлет-Качалов. Из сценической истории «Гамлета» Шекспира. М.: Искусство, 1966.

Шекспир 1985 — *Шекспир У.* Гамлет. Избранные переводы: Сборник / Сост. А. Н. Горбунов. М.: Радуга, 1985.

Шекспир 2003 — *Шекспир*. Гамлет: В поисках подлинника / Перевод, подготовка текста оригинала, комментарии и вводная статья И. В. Пешкова. М.: Лабиринт, 2003.

Шелер 2022 — *Шелер М.* О феномене трагического. О смысле страдания. М.; СПб: Центр гуманитарных инициатив, 2022.

References

Bakhtin 1979 — Bakhtin M. M. The Aesthetics of Verbal Art. Moscow: Iskusstvo, 1979.

Bachelis 1983 — Bachelis T. I. Shakespeare and Craig. Moscow: Nauka, 1983.

Chushkin 1966 — Chushkin N. N. Hamlet-Kachalov. From the Stage History of Shakespeare's «Hamlet.» Moscow: Iskusstvo, 1966.

Craig 1988 — Craig E. G. Memoirs, Articles, Letters / Compiled and edited by A. G. Obraztsova and Yu. G. Fridshtein, introductory article by A. G. Obraztsova, commentary by Yu. G. Fridshtein, translated from English by V. V. Voronin, G. G. Alpers, V. Ya. Vilenkin, Yu. G. Fridshtein, A. D. Tsipenyuk. Moscow: Iskusstvo, 1988. URL: http://teatr-lib.ru/Library/Craig/vosp/#_Toc336608764 (accessed: 18.09.2026).

Descartes 2012 — Descartes R. Man / translated by B. M. Skuratov; compiled, notes, afterword by T. A. Dmitriev. Moscow: Publishing and Consulting Group «Praxis,» 2012.

Dobkin 1996 — S. F. Dobkin's Recollections of Lev Vygotsky // Vygotsky L. S.: The Beginning of the Path: S. F. Dobkin's Recollections of Lev Vygotsky (Publication, editing, preface, commentary by I. S. Feigenberg); Early Articles by L. S. Vygotsky. Jerusalem: Jerusalem Publishing Center, 1996. Series: «Jews in World Culture.» Issue 27.

Gershenzon, 1919 — Gershenzon M. The Wisdom of Pushkin. Moscow: Publishing House of Writers in Moscow, 1919.

Gililov 2023 — Gililov I. M. The Play about W. Shakespeare, or the Mystery of the Great Phoenix. 3-rd ed., enlarged. Moscow: Mezhdunarodnye Otnosheniya, 2026.

Gorbunov 1985 — Gorbunov A. N. On the History of the Russian «Hamlet» // Shakespeare W. Hamlet. Selected Translations: Collection / Compiled by A. N. Gorbunov. Moscow: Raduga, 1985. P. 7–26.

Ilyin 2002 — Ilyin I. A. Axioms of Religious Experience. Moscow: AST Publishing House, 2002.

James 1910 — James W. The Varieties of Religious Experience. Moscow: A. I. Mamontov Printing Partnership, 1910.

Khoruzhy 1998 — Khoruzhy S. S. Toward a Phenomenology of Asceticism. Moscow: Publishing House of Humanitarian Literature, 1998.

Khoruzhy 2000 — Khoruzhy S. S. On the Old and the New. St. Petersburg: Aleteiya, 2000.

Maidansky 2016 — Maidansky A. D. At the Origins of Russian Spinozism: The Work and Fate of Varvara Polovtsova // Spinoza 2016 — Spinoza B. Treatise on the Emendation of the Intellect. Biographies of Spinoza / author-compiler A. D. Maidansky. Moscow: INFRA-M, 2016. P. 184–153.

Morozov 1954 — Morozov M. M. Selected Articles and Translations. Moscow: State Publishing House of Fiction, 1954.

Nietzsche 1990 — Nietzsche F. Works in Two Volumes. Vol. 2. Moscow: Mysl, 1990.

Peshkov 2003 — Peshkov I. V. In Search of the Original // Shakespeare. Hamlet: In Search of the Original / Transl., prep. of the original text, com. and introductory article by I. V. Peshkov. Moscow: Labirint, 2003. P. V–XIX.

Peshkov 2025 — Peshkov I. V. Bakhtin, Shakespeare and the Problem of Authorial Outsideness // Chelovek.RU. 2025. No. 20. P. 76–92.

Puzyrei 1997 — Puzyrei A. A. Manipulation and Maieutics: Two Paradigms of Psychotechnics // Voprosy Metodologii. 1997. No. 3–4. P. 148–164.

Scheler 2022 — Scheler M. On the Phenomenon of the Tragic. On the Meaning of Suffering. Moscow; St. Petersburg: Center for Humanitarian Initiatives, 2022.

Shakespeare 1985 — Shakespeare W. Hamlet. Selected Translations: Collection / Compiled by A. N. Gorbunov. Moscow: Raduga, 1985.

Shakespeare 2003 — Shakespeare. Hamlet: In Search of the Original / Translation, preparation of the original text, commentary and introductory article by I. V. Peshkov. Moscow: Labirint, 2003.

Sobkin 2015 — Sobkin V. S. L. S. Vygotsky and Theatre: An Outline of the Sociocultural Context // Vygotsky L. S. Complete Works: in 16 vols. Vol. 1. Dramaturgy and Theatre / Compiled, introductory article, commentary, notes by V. S. Sobkin. Moscow: Lev, 2015. P. 10–59.

Spinoza 2016 — Spinoza B. Treatise on the Emendation of the Intellect. Biographies of Spinoza / Author-compiler A. D. Maidansky. Moscow: INFRA-M, 2016.

Stanislavsky 1988 — Stanislavsky K. S. Collected Works. In 9 vols. Vol. 1. My Life in Art / Preface by O. N. Efremov; Text preparation, introductory article and commentary by I. N. Solovyova. Moscow: Iskusstvo, 1988.

Vygodskaya, Lifanova 1996 — Vygodskaya G. L., Lifanova T. M. Lev Semenovich Vygotsky. Life. Activity. Strokes for a Portrait. Moscow: Smysl, 1996.

Vygotsky 1984 — Vygotsky L. S. Collected Works in 6 Volumes. Vol. 6. Scientific Heritage. Moscow: Pedagogika, 1984.

Vygotsky 1986 — Vygotsky L. S. The Psychology of Art / Preface by A. N. Leontiev; Commentary by L. S. Vygotsky, V. V. Ivanov; General Editor V. V. Ivanov. 3-rd ed. Moscow: Iskusstvo, 1986.

Vygotsky 1987 — Vygotsky L. S. The Psychology of Art. Edited by M. G. Yaroshevsky. Moscow: Pedagogika, 1987.

Vygotsky 1996 — Vygotsky L. S.: The Beginning of the Path: S. F. Dobkin's Recollections of Lev Vygotsky (Publication, editing, preface, commentary by I. S. Feigenberg); Early Articles by L. S. Vygotsky. Jerusalem: Jerusalem Publishing Center, 1996. Series: «Jews in World Culture». Issue 27.

Vygotsky 2001 — Vygotsky L. S. Analysis of the Aesthetic Reaction (Collected Works) / Edited by Vyach. Vs. Ivanov and I. V. Peshkov. Commentary by Vyach. Vs. Ivanov. Moscow: Labirint, 2001.

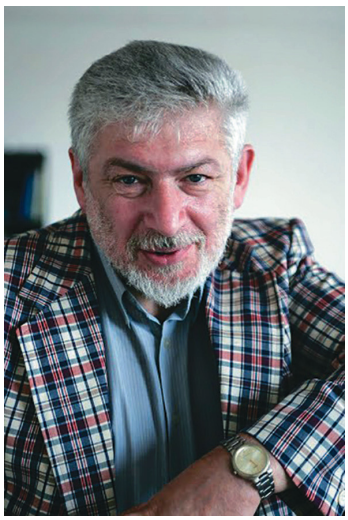
Vygotsky 2015 — Vygotsky L. S. Complete Works: in 16 vols. Vol. 1. Dramaturgy and Theatre / Compiled, introductory article, commentary, notes by V. S. Sobkin. Moscow: Lev, 2015.

Vygotsky 2017 — L. S. Vygotsky's Notebooks. Selected Works / edited by Ekaterina Zavershneva and René van der Veer. Moscow: Kanon+ ROOI «Reabilitatsiya,» 2017.

Wittgenstein 2024 — Wittgenstein L. Tractatus Logico-Philosophicus. Moscow: Kanon+ ROOI «Reabilitatsiya,» 2024.

СОБКИН ВЛАДИМИР САМУИЛОВИЧ

1948–2025 гг.



Доктор психологических наук, профессор, академик Российской академии образования, выдающийся ученый, педагог и мыслитель.

УДК 7.01

ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ИСКУССТВА В ИССЛЕДОВАНИЯХ ЛЬВА ВЫГОТСКОГО

Текст этой публикации сделан на основе доклада Владимира Самуиловича Собкина, представленного в 2024 году на 30-й Всероссийской научно-практической конференции «Практики развития: новые условия и способы мышления»[1].

Владимир Самуилович в совершенстве владел методом, предложенным Л. С. Выготским, и осуществлял собственные практики психологического анализа художественных произведений.

Ключевые слова: психология искусства, опыт переживания, техника психологического исследования.

Vladimir S. Sobkin

PROBLEMS OF PSYCHOLOGY OF ART IN THE RESEARCH OF LEV VYGOTSKY

The text of this publication is based on a report by Vladimir Samuilovich Sobkin, presented in 2024 at the 30th All-Russian Scientific and Practical Conference «Development Practices: new Conditions and ways of Thinking».

Vladimir Samuilovich perfectly mastered the method proposed by L. S. Vygotsky and carried out his own practices of psychological analysis of artistic works.

Keywords: psychology of art, experience of experience, technique of psychological research.

DOI: 10.32691/2410-0935-2026-21-236-240

© В. С. Собкин 2026

[1] См.: https://rutube.ru/video/9f6b068e8709daa33b5e0a421cc91c44/?playlist=400421

Здравствуйте. Добрый день. Спасибо за приглашение. Очень рад возможности это сделать. Я не знаю, что это будет — доклад или выступление, всё равно в наше время это всё чаще происходит онлайн. Хотя тут одна поправка. Я работаю в Психологическом институте РАО. Он сейчас немножко по-другому называется. Там лаборатория. Многие из сотрудников этой лаборатории работают в ней уже долгие годы и занимаются проблемами социологии образования. Я много раз на ваших конференциях докладывал результаты этих социологических исследований, часть из которых, кстати, проводил и в Красноярске, были совместные работы. Так что я рад снова побывать на этой конференции, на которой был много-много раз.

Что касается искусства... Так или иначе, я на ваших прошлых конференциях обсуждал проблематику ценностных ориентаций школьников. Это интересный сюжет, но в таком ключе психологии искусства. Интерес к работам Выготского у меня, конечно, возник не случайно. Я сделал такой образный заход, наверное, этот разговор пойдет в таком плане — больше автобиографическом.

В моей жизни так сложилось, что занятие психологией искусства не было для меня неожиданным моментом. Ещё в школе я участвовал в театральных постановках, что-то сам ставил. На факультете психологии тоже поучаствовал в театральных постановках, у нас была замечательная театральная студия. То есть эта тема для меня очень важна и для моих психологических исследований, и для меня самого. Я многое приобрёл в понимании психики, занимаясь театральной деятельностью. После этого я два года работал осветителем в театре, потом много лет работал в совете театральной студии, потом со студентами в МИИТе, потом в колледже, которым Выготский увлечённо занимался последние годы своей жизни. И там мы тоже проработали лет пятнадцать. И в целом для меня это был очень важный взгляд на все эти вещи.

Но главное, с чего началось моё знакомство с идеями Выготского. В 1968 году я стоял в коридоре факультета, мы хохотали по поводу чего-то, содержание разговоров трудно вспомнить. Подошёл ко мне Володя, он учился на пару курсов старше, и сказал: «Слушай, там, на Арбате, продают книгу Выготского “Психология искусства”. Я советую тебе пойти и купить». Ну, я мало что слышал о нём, пошёл и действительно купил этот томик. Он уже довольно потёртый. Эта книжечка со мной до сих пор, с 1968 года. Получается, это больше 50 лет. Понятно, что, когда я первый раз читал, я мало что понял. Когда читал второй раз — понял не больше, третий раз тоже. Но постепенно, взрослея, входя в профессиональную деятельность, сначала она меня интересовала с точки зрения театра. В основном я использовал то, что репетировал, что ставил, и мне это было полезно. Я много читал по теме театра.

И где-то на третий раз я открыл приложение к этой книге. Обычно мы приложения не читаем, читаем основной текст. А там — приложение о «Гамлете» Шекспира. Этот анализ он сделал в 1916 году. Он родился в 1896-м. Нетрудно посчитать, что ему было 20 лет, и он уже был старшекурсником. И как-то я понял, что он гораздо глубже понимает искусство, чем я. У меня комплексов не было, я просто подумал, что вообще не понимаю. А вот этот анализ «Гамлета» мне как-то очень запал в душу. Я его прочитал и понял, как это поразительно связано с театром. Это была, как говорят, его дипломная работа, написанная, как считается, под руководством Айхенвальда, который был профессором

в университете Шанявского, который он заканчивал. Он учился на юрфаке, а здесь — вольнослушателем на историко-филологическом. Такая эрудиция у этого двадцатилетнего молодого человека — это потрясающе.

Чем отличается этот анализ «Гамлета», которому уже более 100 лет? Многое из того, что он делает, кажется очень странным, но в этом есть своя прелесть. Потому что если начать перечитывать те книги, которые он цитирует, то понимаешь, с каким вкусом они подобраны. Как он называет этот текст? Он назвал его странным сочетанием: «опыт читательской критики».

Понимаете, слово «опыт» в науке забыто. Мы, психологи, ставим эксперименты, проводим исследования. Эксперимент — не исследование, исследование — не эксперимент. А слово «опыт»... Если у вас есть магистранты, и диссертация называется «Опыт чего-то там исследования»?

С одной стороны, опыт — это житейский опыт, накопленный багаж. А в науке опыт — это проба, пробное действие. Вот это и есть опыт.

Так что это за проба? Опыт переживаний, опыт читательской критики. Про что он говорит? Я забываю про всё, остаюсь один на один с художественным текстом и стараюсь понять. Медленно читаю — это опыт медленного чтения. Я обращаю внимание на свои переживания, которые у меня возникают в ходе чтения этого текста. Это интроспективная установка. Я ловлю свои переживания, а потом обращаю внимание на текст и пытаюсь понять, какие особенности текста вызывают во мне эти переживания. Это сложная позиция, когда я сопоставляю свои состояния со знаковой структурой текста.

Этот принцип, сформулированный в 1916 году, мне кажется принципиально важным для того, чтобы вообще стать психологом, актёром, режиссёром. А потом я наткнулся на фразу Густава Шпета. Он писал в одной из статей уже после революции (кстати, статья Айхенвальда «Театр умер» вызвала волну критики, и Шпет отвечал на это), что природа театра лежит между фраз, между строк. Искусство актёра — это заполнение этих промежутков.

Так вот, Выготский использует эту сложную интроспекцию. Я хочу обратить ваше внимание: это не просто мои переживания, но и возможные мысленные эксперименты с текстом. Можно это пережить так, а можно иначе. Но всё-таки где-то есть то внутреннее ключевое переживание, которое возникает. И важно понять, что именно в самом тексте действует на меня, чтобы я это пережил.

Этот опыт читательской критики был не только у Выготского. У него был друг — Владимир Самуилович Мун. Они поддерживали отношения до конца жизни Выготского. И когда жена Выготского рожала, это происходило в квартире Муна. Позже Мун написал книжку, она так и называлась — «Постижение». А подзаголовок был: «Опыт читательской критики». То есть он использовал ту же технику, которая сформировалась в выготскианский период.

Это техника медленного вчитывания в текст и видения его особенностей характерна для определённого направления. Она неявно присутствует даже в формальной школе. Формалисты ориентированы только на структуру, но, обращаясь к структуре, они невольно подключают и переживания.

Вот мои собственные исследования тоже с этим связаны. Как бы я ни оригинальничал, строя эксперименты, на этапе продумывания эксперимента и интерпретации результатов этот опыт смыслового понимания текстовых пере-

живаний всё равно присутствует. В частности, могу сослаться на свою статью в «Национальном психологическом журнале», посвященную анализу повести «Бедная Лиза» Карамзина. Где я попробовал раскрутить анализ этого сентиментального произведения через опыт читателя. Или недавняя статья, посвященная анализу стихотворения Бориса Пастернака.

И я категорически не согласен с тем, что профессиональная психологическая деятельность Выготского началась в 1924 году. Я говорю, что она началась в 1915–1916 годах, когда он писал этот текст, потому что это определённая техника психологического исследования.

Недавно я наткнулся на его рукописную тетрадку. Её мне дала дочка — Гита Львовна Выгодская. Мы с Еленой Кравцовой занимались подготовкой первого тома собрания сочинений. Мне дали семейный архив. Там лежала тетрадка, на которую я особого внимания не обращал. А там замечательное слово: «Трагикомедия исканий». Это вообще начало его техники поиска противоречий. Он анализирует структуру переживания, выявляет напряжения в этой «машине чувств». Оказывается, это написано ещё раньше, чем в 1916 году. Автору — 16 лет. Это заметки по анализу книги «Экклезиаст». В 16 лет он исписал целую ученическую тетрадь, посвящённую анализу этой странной книги, где всё построено на противоречиях: «время разбрасывать камни, и время собирать камни».

В чём суть этого анализа? Он уже содержит его понимание диалектики. Это ориентация мышления на чувство противоречия, конфликта и снятия этого противоречия через переживание. Он разложил текст по возрастам — юность, зрелость, старость. Это мысленный эксперимент, характерный для структурного анализа Проппа, но сделанный за 12 лет до «Морфологии сказки». Он показывает движение человека к Богу, поиск нравственной максимы. Я написал об этом книгу «Трагикомедия исканий Льва Выготского», она даже получила премию «Золотая Психея».

Теперь про 1924 год. Я начал разбирать архив. Около 70 театральных рецензий Выготского! Газетные статьи на спектакли. Это потрясающие замечания по поводу актёрской игры. Я потратил год, чтобы написать комментарии к его театральным рецензиям — получилось около 600 страниц. Этот контекст показывает, на что он опирался перед написанием «Психологии искусства».

«Психология искусства» — это его кандидатская диссертация. Он написал её в 1924 году, представил в 1925-м. Причём он не присутствовал на защите, потому что болел (обострение туберкулёза). В семейном архиве есть письмо Корнилова, директора Психологического института, где он обращается к больному Выготскому со словами «Дорогой Лев Семенович», называя его своим соратником, и пишет, что диссертация принята без защиты. Учёный совет утвердил её заочно.

Почему же работа была близка реактологии? В преамбуле Выготский пишет: «Произведение искусства рассматривается психологом как система раздражителей, сознательно и преднамеренно организованных с тем, чтобы вызвать эстетическую реакцию». А что такое эстетическая реакция? Это катарсис.

В примечаниях Выготский пишет, что методологически эта работа близка к работе Фрейда «Остроумие и его отношение к бессознательному». Фрейд разбирал анекдоты, каламбуры, оговорки. Так и здесь: нужно понять, как организован текст, чтобы вызвать смех или слёзы.

Вспомним Пушкина. 1830 год: «Над вымыслом слезами обольюсь». Это и есть катарсис. Вымышленная ситуация вызывает у нас подлинные слёзы. Или из стихотворения «Герой»: «Тьмы низких истин мне дороже нас возвышающий обман». Вот границы, в которых обсуждается проблема психологии искусства. Мы возвышаемся, строим себя по меркам человеческого рода. Это предполагает нашу активность как читателей. Искусство без воспринимающего человека не существует.

Именно так я понимаю «Психологию искусства». Я был на докладе в 80-е годы, и докладчик взял книжку, затёртую, и сказал: «Вот здесь вся культурно-историческая психология». Все проблемы знакового опосредования, «машины чувств» — всё это уже здесь заложено.

Вопрос из зала: Как же так случилось, что Выготский написал выпускную работу, и она стала гениальным произведением?

В. С. Собкин: Ну, что тут сказать? Гений. Диссертация написана 100 лет назад. Мы можем назвать хоть одну диссертацию 100-летней давности, которая читалась бы сегодня как современный текст? 1930-е? 40-е? 50-е? Не можем. А «Психологию искусства» читают. Потому что он работал с ощущением, что делает новое, и это было его личное, личностное дело. Масштаб личности.

Вопрос из зала: Кто те люди, которые дают до сих пор жизнь психологии искусства?

В. С. Собкин: Книга вышла в 1965 году, переиздана в 1968-м. Долгие годы Выготский был забыт. Жизнь идее дали его ученики.

Пять имён: Лурия, Леонтьев, Запорожец, Божович, Эльконин.

Они разворачивали эту идеологию культурно-исторической психологии. Чтобы звёзды сошлись, нужны пять гениальных людей, верных этой психологии. Правда, психология искусства у них не занимала приоритетного места, каждый занимался своим (нейропсихология, дошкольное детство, теория деятельности). Но подход сам по себе классный и современный.

Продолжайте заниматься исследованиями.

Спасибо!

ФЕДОРЕНКО ЕЛЕНА ЮРЬЕВНА



Доцент Института образования НИУ ВШЭ, Института общественных наук Российской академии народного хозяйства, кандидат психологических наук. Москва, Россия.

E-mail: e.fedorenko@mail.ru

УДК 371.3

ТЕЛЕСНО-СМЫСЛОВОЕ ПОСРЕДНИЧЕСТВО В ОНТОГЕНЕЗЕ: ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ И АНТРОПОТЕХНИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ

В статье осуществляется междисциплинарный синтез психологических и физиологических подходов к проблеме становления человеческой телесности в онтогенезе. На основе фундаментальных положений культурно-исторической концепции Л. С. Выготского, концепции детского развития Д. Б. Эльконина, и психосоматики А. Ш. Тхостова физическое тело ребенка рассматривается не как биологическая данность, а как культурно-смысловой конструкт, формирующийся в пространстве социальных взаимодействий. Обсуждается проблема дефицита телесной субъектности в контексте современных трендов образования — тотальной цифровизации, гиподинамии и принудительного обездвиживания школьников, блокирующих развитие когнитивных процессов и высших психических функций. В работе описывается феноменология «тройственного перехода» (телесного, ситуативного и смыслового) Б. Д. Эльконина, в рамках которого Взрослый-Посредник через физический контакт, со-настройку мышечного тонуса и управление ритмом «встраивает» культурное измерение в моторный импульс ребенка. Преодоление натуральных психофизиологических реакций и последующее «выращивание» индивидуальной телесной субъектности (произвольности, рефлексии, саморегуляции) обосновывается через призму отечественной физиологии активности Н. А. Бернштейн, работ П. К. Анохина и современных концепций воплощенного познания (*embodied cognition*). Представлен конструкт телесно-смыслового посреднического действия Б. Д. Эльконина и Б. А. Архипова, где Ось, Опора и Поле выступают в качестве трех взаимосвязанных элементов, посредством которых ребенок осваивает собственную телесность. Через инициацию связности трех «времен»: прошлого, настоящего и будущего, выход в пространство возможностей и обретение свободы маневра эти компоненты обеспечивают переход от биологических реакций к осознанной саморегуляции и индивидуальной субъектности.

Ключевые слова: культурная телесность, психофизиология активности, живое движение, телесно-смысловое посредничество, антропотехническое действие, телесная субъектность, Ось — Опора — Поле.

Elena U. Fedorenko

National Research University Higher School of Economics. Moscow, Russia
E-mail: e.fedorenko@mail.ru

BODY-MEANING MEDIATION IN ONTOGENESIS: PSYCHOPHYSIOLOGICAL MECHANISMS AND ANTHROPOTECHNIC FOUNDATIONS

The article provides an interdisciplinary synthesis of psychological and physiological approaches to the problem of human embodiment formation in ontogenesis. Based on the fundamental tenets of L. S. Vygotsky's cultural-historical theory, D. B. Elkonin's child development concept, and A. Sh. Tkhostov's psychosomatics, the child's physical body is viewed not as a biological given, but as a cultural-semantic construct shaped within the space of social interactions. The paper discusses the deficit of bodily agency in the context of contemporary educational trends — pervasive digitalization, physical inactivity, and forced immobilization of schoolchildren, which block the development of cognitive processes and higher mental functions. The study describes the phenomenology of B. D. Elkonin's «tripartite transition» (bodily, situational, and semantic levels), within which the Adult-Mediator incorporates a cultural dimension into the child's motor impulse via physical contact, muscle tone co-tuning, and rhythm management. The overcoming of natural psychophysiological reactions and the subsequent «cultivation» of individual bodily agency (volition, reflection, self-regulation) are substantiated through the lens of N. A. Bernstein's Russian psychophysiology of activity, P. K. Anokhin's works, and modern paradigms of embodied cognition. The author presents the construct of body-meaning mediation by B. D. Elkonin and B. A. Arkhipov, where Axis, Support, and Field serve as three interconnected elements through which the child masteries their own embodiment. By initiating the interconnectedness of three «times» (past, present, and future), entering the space of opportunities, and gaining maneuverability, these components ensure the transition from biological reactions to conscious self-regulation and individual agency.

Keywords: cultural embodiment, psychophysiology of activity, live movement, body-meaning mediation, anthropotechnic action, bodily agency (bodily subjectivity), Axis — Support — Field.

DOI: 10.32691/2410-0935-2026-21-242-257

© Е. Ю. Федоренко 2026

Введение

Современная ситуация развития ребенка характеризуется глубинным вызовом системе образования, который в психолого-педагогической науке можно обозначить как дефицит произвольности, системные нарушения психосоматической регуляции и кризис детской субъектности в целом. На фоне тотальной цифровизации, в том числе и образовательного пространства, гиподинамии и повышения интенсивности интеллектуального развития с раннего возраста, традиционные институты социализации сталкиваются со скачкообразным ростом числа таких феноменов, как синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), расстройства аутистического спектра (РАС), гипо- или гиперсенситивности, рефлекторной и сенсомоторной дистонии, трудностей пространственной ориентации и разнообразных формы соматизации эмоционального неблагополучия.

Корни данной проблемы лежат не только в плоскости меняющейся социокультурной среды, но и в укоренившемся методологическом дуализме образовательной практики. В массовой педагогической культуре человеческое тело до сих пор рассматривается синкретически: либо как сугубо биологический субстрат (объект гигиены и тренировки на уроках физической культуры), либо как пассивный сосуд для когнитивных процессов, мешающий или помогающий усвоению абстрактных знаний. В результате интеллектуальное и ментальное развитие ребенка искусственно отрывается от его физического существования. Сложившийся разрыв требует радикального переосмысления природы телесности и возвращения к фундаментальным истокам отечественной психологической традиции, рассматривающей телесную организацию человека как первичный культурно-смысловой конструкт.

Психологические основания культурной телесности

В отечественной психологической школе, телесность человека рассматривается как результат культурно-исторического освоения. Исходным пунктом анализа выступает закон развития психики, сформулированный Л. С. Выготским: любая высшая психическая функция появляется в процессе развития ребенка дважды — сначала как категория интерпсихическая (социальная, форма взаимодействия между людьми), а затем как интрапсихическая (внутренняя, психологическая форма устройства самого ребенка) [Выготский 1983а: 145]. Натуральное, биологическое поведение трансформируется в культурное благодаря интериоризации внешних знаковых средств. Применительно к телесности этот закон означает, что человеческое тело изначально не дано ребенку в качестве готового управляемого инструмента, ребенок рождается как чисто «органическое существо», погруженное в свои биологические переживания. Объясняя социальную ситуацию развития в этот период, Л. С. Выготский вводит понятие единого «пра-Мы», внутри которого жизнь ребенка полностью вплетена в деятельность ухаживающего за ним взрослого. Всякое отношение младенца к миру исходно опосредовано взрослым, и лишь постепенно, через реакцию матери на телесные проявления, у ребенка выстраиваются психологические границы «Я — не Я». Моторика младенца и ребенка раннего возраста натуральна: реактивна, импульсивна, подчинена сиюминутным аффективным вспышкам и полевым стимулам. Овладение собственным телом, его тонусом,

позой и движением подчиняется тем же закономерностям, что и развитие памяти или мышления — оно происходит «извне», через социальное со-действие со Взрослым, который выступает носителем культурной нормы и идеальной формы. Телесность, таким образом, разворачивается как интерпсихический процесс, требующий особого знакового опосредствования. Например, первоначально указательный жест совершается ребенком неосознанно или адресован взрослому. Постепенно, через реакцию взрослого, этот жест приобретает для ребенка знаковое значение [Выготский 1983а: 143]. Ребенок начинает использовать движения своего тела сознательно, чтобы управлять ситуацией, а естественные биологические процессы, такие как дыхание, движение, удержание позы и внимания, отправление нужд под влиянием требований общества перестраиваются, приобретая социальную форму, например: осанка, этикет, целенаправленные действия. Таким образом, всякое физическое действие ребенка из автоматического становится опосредованным.

Рассматривая развитие детей с органическим нарушением в рамках работ по дефектологии Л.С. Выготский указал на то, что физическое телесное ограничение само по себе напрямую не предопределяет развитие личности; оно лишь грубо нарушает привычные социальные связи, а среда, реагируя на дефект, создает барьеры для социализации, что и становится главным препятствием в развитии ребенка, он называет это «социальным вывихом» [Выготский 1983б: 34]. При этом органический минус может превратиться в мощный стимул для развития культурных форм поведения и тому есть множество примеров в истории. Психика ребенка способна развиваться в обход физического недостатка: используя искусственно созданные знаковые системы, такие как шрифт Брайля или жестовый язык, ребенок успешно осваивает высшие психические функции [Выготский 1983б: 41]. А культурные инструменты буквально перестраивают биологию, позволяя ребенку полноценно включиться в общественную жизнь [Выготский 1983б: 44]. Это было доказано и в известном «Загорском эксперименте» под руководством А. И. Мещерякова и Э. В. Ильенкова [Мещеряков 1974].

В работах Д. Б. Эльконина тематика телесности как культурного конструкта прямо не обсуждается и не является предметом исследования, при этом фигурирует косвенно, например, при обсуждении способа понимания «дешифровки» значения физической вещи, когда она становится человеческим предметом благодаря взаимодействию со взрослым, который через совместное усилие и сонастройку переводит биологические телесные манипуляции ребенка в рамку культурного жеста. В анализе того, как ребенок технически разворачивает игру, содержится очевидный намек на механизмы формирования телесной субъектности. Д. Б. Эльконин, опираясь на исследования А. В. Запорожца, указывает на то, что ребенок использует свое тело и отдельные движения для своеобразного моделирования свойств и положения предметов [Запорожец 1960]. Ребенок телесно уподобляется предмету, фактически замещая его. Например, чтобы «побыть» поездом, самолетом или машиной, ребенок должен изменить тонус своего тела, ритм движения, жест, физическое тело перестает подчиняться только биологической потребности — просто бежать. Оно подчиняется задаче — бежать как поезд по рельсам в определенном ритме. Это первый шаг к управлению своей телесностью через культурную задачу. Д. Б. Эльконин указывает на рождение произвольного поведения в игре, когда ребенок впервые

начинает сознательно контролировать свои движения ради удержания роли. Фактически, происходит преодоление импульсивного моторного акта. Эльконин описывает классические эксперименты, например, эксперимент З. В. Мануйленко, где ребенок не может просто так простоять неподвижно «по приказу» взрослого дольше минуты — его тело «рассыпается», импульсивные моторные реакции берут верх [Мануйленко 1948]. Но как только то же самое физическое действие помещается внутрь игры (ребенок становится «часовым на посту»), он способен удерживать статическую позу в разы дольше. Хотя Д. Б. Эльконин называет это развитием воли и произвольности, по сути, он описывает то, как социальный смысл (роль часового) организует физиологический тонус и позу тела [Эльконин 1999: 282]. Смысл буквально овладевает мышцами. Эти исследования позволили сделать следующий шаг и перевести в дальнейшем этот «намек» на язык антропотехники в работах Б. Д. Эльконина.

Еще одна концепция, о которой хочется здесь упомянуть — это культурно-историческая концепция психосоматики А. Ш. Тхостова и Г. А. Ариной, где телесность человека рассматривается, как сложный семиотический (знаковый) конструкт. Как указывает А. Ш. Тхостов, тело является уникальным объектом: оно выступает одновременно и первоначальным орудием человеческого действия, и объектом восприятия, непрерывной границей между внутренним миром «Я» и внешней реальностью «не-Я» [Тхостов 2002: 14]. В онтогенезе происходит постепенное установление и дифференциация этой границы. Культура внедряется в тело ребенка, нормализуя и перестраивая его базальные биологические потребности и функции (сон, бодрствование, сфинктерный контроль, моторную экспрессию) через систему запретов, знаков, ритуалов и гигиенических практик [Тхостов 2002: 42]. Естественные, «натуральные» соматические процессы превращаются в опосредствованную, произвольно регулируемую психосоматическую систему. Осознание ребенком своей телесности происходит не автоматически, а через зеркало оценок и телесных контактов со взрослым. Процесс психосоматического развития, с точки зрения авторов, представляет собой соединение биологического созревания и культурного означивания. Ребенок становится субъектом тела через общение с матерью. Мать называет словами телесные сигналы младенца («у тебя болит животик», «ты устал»). Благодаря этому ребенок научается сам понимать свои внутренние состояния и управлять ими, переходя от пассивного соматического реагирования к осознанной регуляции своего физического состояния. Если на ранних этапах этот сплав нарушается, например, при дефиците адекватного телесного контакта или при искаженном означивании взрослым состояний ребенка, у ребенка формируется дефицитарная, фрагментированная топология тела. Такое тело превращается либо в источник постоянных психосоматических симптомов, либо остается неуправляемым, хаотичным скоплением мышечных зажимов и импульсов. Патология, в данном контексте, понимается как сбой в установлении культурных границ и означивании телесных процессов [Тхостов 2002: 115].

Многолетние исследования и коррекционно-развивающая практика в области нейропсихологии детского развития Б. А. Архипова и А. В. Семенович, позволили углубиться в понимание школьных трудностей, как следствие незрелости пространственно-временных отношений, которые формируются у ребенка от момента его рождения. Любое отклонение, нарушение в этапах развития

пространственно-временных представлений или их пропуск приводит, с точки зрения авторов, к включению компенсаторных механизмов: поведенческие «маски», патологические феномены и синдромы соматического, неврологического и психологического плана. По сути, являясь адаптивными механизмами, поддерживающими гомеостаз, они имеют направленность на внутреннюю систему, ограничивая развитие пространственных функций, а вместе с тем и ВПФ [Архипов, Семенович: 1998]

Как раз эти маски и попадают в фокус зрения педагога, например: неумение сидеть спокойно, ребенок ерзает, раскачивается на стуле, перебирает ногами, что-то активно делает руками и плечами. Ребенок не может решать задачу, пока он не найдет точку своей опоры. В связи с этим в практике работы мы наблюдаем лишние движения, направленные на поиск этой опорности. Эти движения, которые ребенок совершает, ему категорически важны для того, чтобы появилось чувство его тела или опора для освоения материала. Для многих детей категорически не годится спокойно сидеть за учебным столом, поднимать руку, прежде чем ответить и др.

Б. А. Архипов показывает, что перцептивное пространство человека — это освоенная в онтогенезе индивидуальная система координат, в которой происходит распознавание образов предметов, действий одновременно с восприятием себя в этом процессе и воссоздаваемой внутри себя картиной внешней среды [Архипов 2013: 44]. Чтобы контролировать собственное движение, нужно себя достаточно хорошо чувствовать. А при нарушениях восприятия собственного тела эта чувствительность нарушается. То есть человек не может управлять движениями своего тела. В этом случае появляется: неустойчивость позы, поиск дополнительных опор при стоянии, сидении, ходьбе. Компенсаторно формируется множество вроде бы «лишних», но необходимых ребенку движений — постоянно двигаться, чтобы себя чувствовать. Например, при нарушениях восприятия таза и нижних конечностей появляются раскачивания всем телом; при нарушениях восприятия плечевого пояса и рук — размахивания руками, потряхивания и т.п. Фактически, эти движения рассматриваются как лишние, но с точки зрения развития ребенка они ему необходимы, иначе чувство собственного тела не возникает, а оно является опорой для освоения новых пространств. Нарушения восприятия пространства и себя в нем ведет к позднему осознанию себя и соответственно формированию — Я-сознания. Практика коррекции различных нарушений развития, включая незрелость моторных и сенсомоторных функций, названа авторами — методом замещающего онтогенеза, который на практике реализуется в рамках комплексной нейропсихологической коррекции. Его основная суть заключается в том, что воздействие на сенсомоторный уровень через специальные двигательные и телесно-ориентированные упражнения, позволяет «перезапустить» и заново выстроить дефицитарные этапы развития ребенка, создавая прочный фундамент для высших психических функций. В основе метода замещающего онтогенеза лежит концепция А. Р. Лурии о трех функциональных блоках мозга, соответственно, нейропсихологическая коррекция по Б. А. Архипову и А. В. Семенович выстраивается на трех иерархических уровнях, каждый из которых направлен на проработку конкретных мозговых структур: уровень стабилизации и активации энергетического потенциала организма; уровень операционального обе-

спечения вербальных и невербальных психических процессов и уровень произвольной регуляции и смыслообразующей функции психомоторных процессов.

Таким образом, можно констатировать, что телесность человека не равна его биологическому организму; это прижизненно формируемый культурно-исторический орган деятельности. Становление телесной субъектности (способности быть хозяином своего тела) подчинено общему закону интериоризации Л. С. Выготского. Культурное переформатирование тела возможно в совместной предметной деятельности, где Взрослый помогает ребенку выстроить внутренние и внешние границы телесного опыта, преодолеть натуральный хаос и наделить физическое усилие культурным смыслом.

В качестве доказательства того, что между телом и мышлением существует не отношение причины и следствия, «а отношение органа со способом его собственного действия» выступили работы Э. В. Ильенкова, который ввел понятие «мыслящего тела» [Ильенков 1974: 38]. В его понимании тело человека, в отличие от животного, способно активно менять траекторию своего движения, приспосабливая её не к собственной биологической форме, а к внешней форме любого другого тела, к геометрии окружающего предметного мира. По мнению Э. В. Ильенкова, действие — это и есть мышление. Если мыслящее тело бездействует, то оно перестает быть мыслящим, оставаясь просто биологической или физической массой. Мышление как пространственно выраженное действие не может отделяться от осуществляющего его тела. Мышление — это не вещество, а динамическая функция, режим работы, способ действия самого этого тела в окружающем мире [Ильенков 1974: 39]. Э. В. Ильенков говорил о том, что рука ребенка становится человеческой рукой не тогда, когда она совершает хватательный рефлекс, а когда она начинает воспроизводить логику человеческого орудия — ложки, карандаша, молотка.

Описанный Э. В. Ильенковым механизм согласуется с работами и других авторов, в частности, М. Мерло-Понти, который вводит категорию «собственного тела» утверждая, что «тело — это наш общий способ обладания миром» [Мерло-Понти 1999: 195]. Восприятие и познание по Мерло-Понти не являются изолированными когнитивными актами «чистого сознания»; они изначально укоренены в двигательной интенциональности и телесном проживании пространства. Когда естественных возможностей организма становится недостаточно для достижения цели, тело «проектирует вокруг себя культурный мир», создавая орудия и наделяя свои физические движения долей «повторимого действия» и культурного значения [Мерло-Понти 1999: 196].

Онтологическая первичность телесного действия в генезисе познания была экспериментально конкретизирована в рамках генетической психологии Ж. Пиаже. Исследуя ранний онтогенез, Пиаже доказал, что фундаментом высших логических операций выступает сенсомоторный интеллект, развивающийся в процессе координации реальных физических действий ребенка с предметами окружающего мира [Пиаже 2003]. Таким образом, как в философском, так и в психологическом контуре становление субъекта признается невозможным без телесно-моторного освоения пространственно-смысловых координат среды.

В относительно современной парадигме воплощенного познания (embodied cognition), ставшей ответом на кризис радикального когнитивизма сознание понимается не как изолированный компьютер, манипулирующий аб-

стрaктными символами, а как процесс, критически зависящий от физических характеристик тела, его двигательных возможностей и характера его взаимодействия со средой [Varela, Thompson, Rosch 2016; Noë 2004]. Как показывает теория систем перцептивных символов Л. Барсалу, даже самые абстрактные понятия и мыслительные категории формируются на основе реактивации сенсомоторных систем мозга: человек не может помыслить действие или объект без скрытого воспроизведения его телесных характеристик и моторных схем [Barsalou 2008]. Познание, таким образом, не отражает мир пассивно, а активно конструирует его в процессе телесного действия.

Вышеописанные подходы к телесности, демонстрируют прочную связь когнитивных процессов с телесной динамикой и позволяют утверждать, что дефицит телесной субъектности и принудительное обездвиживание ребенка в школе неизбежно ведут к деформации его понятийного и рефлексивного мышления.

Психофизиология активности: от рефлекса к «живому движению»

На наш взгляд для понимания механизмов телесно-смыслового посреднического действия недостаточно только психологической рамки; важным является взгляд из области теоретической психофизиологии и нейропсихологии. Исторически в отечественной науке сложилось мощное направление, переосмыслившее природу двигательного акта: переход от реактивной, рефлекторной модели поведения (принцип «стимул — реакция») к системной психофизиологии активности. В центре этого перехода стоит понимание того, что физическое движение человека управляется не прошлым стимулом, а будущей смысловой задачей. В своих работах Н. А. Бернштейн указал на несостоятельность классической концепции рефлекторной дуги при анализе сложных движений человека. Бернштейн ввел принцип кольцевого управления движением на основе сенсорных коррекций. Живой организм, осуществляя любое действие, непрерывно получает обратную связь от проприорецепторов (мышечного чувства) об изменяющихся условиях внешней среды и мгновенно корректирует моторный импульс [Бернштейн 1966: 82]. Движение человека было названо Бернштейном «живым движением», поскольку оно обладает свойствами развивающегося органа: пластичностью, реактивностью и способностью приспосабливаться к контурам задачи [Бернштейн 1990: 143]. Одним из центральных понятий его теории стала модель «потребного будущего». Мозг человека конструирует опережающий образ того результата, который должен быть достигнут. Этот образ и определяет уровневую архитектонику построения движений: от базального подкоркового уровня тонуса (уровень А) до высшего коркового уровня предметных и смысловых действий (уровень Е).

Это направление целевой детерминации активности нашло отражение в смежных отечественных школах. П. К. Анохин, создавая теорию функциональных систем, физиологически конкретизировал механизм «потребного будущего» через конструкт акцептора результатов действия. Он показал, что в центральной нервной системе формируется опережающий аппарат детерминации, который собирает афферентный синтез (информацию о среде, памяти и мотивации) в целостную функциональную систему, направленную на полезный адаптивный результат [Анохин 1975: 34]. До исследований Анохина физио-

логия строилась на принципе причинной детерминации, в которой стимул из прошлого вызывает реакцию в настоящем. Анохин перевернул эту схему, доказав, что поведение человека и животных детерминировано целью — образом будущего результата, который «притягивает» к себе действие и направляет его

В свою очередь, Д. Н. Узнадзе обосновал психофизиологический базис активности через теорию установки. Установка по Узнадзе — это психофизиологическая готовность к совершению определенной деятельности, возникающая при встрече актуальной потребности и соответствующей ситуации её удовлетворения [Узнадзе 1961: 19]. Произвольное движение, таким образом, подготавливается внутренней неосознаваемой сонастройкой всего телесно-психического аппарата.

Психологическое наполнение физиологии активности раскрывается в работах А. А. Смирнова, исследовавшего взаимосвязь между направленностью действия и психическими процессами. Смирнов показал, что продуктивность и регуляция активности напрямую зависят от включенности моторного акта в основное русло целенаправленной деятельности субъекта [Смирнов 1948]. Движение никогда не совершается в изоляции; оно опосредовано памятью и образом цели.

А. Н. Леонтьев и А. В. Запорожец убедительно доказывают, что простая механическая разработка суставов при нарушении моторики рук (работы по реабилитации раненых бойцов в период ВОВ) малоэффективна, но как только движение человека приобретало предметный и социальный смысл, например, вместо «согните палец на 15 градусов» ставилась задача «возьмите со стола спичечный коробок», физиологические параметры движения: объем, сила, координация резко улучшались [Леонтьев, Запорожец 1945: 67]. Был сделан очень важный вывод, что биомеханика полностью подчиняется психологическому смыслу действия.

В более поздний период концепция Бернштейна была переведена на строгий язык психологии деятельности в работах В. П. Зинченко и Н. Д. Гордеевой. Авторы разработали микроструктурный анализ «живого движения», выделив в нем внутренние психологические образующие: биодинамическую ткань, чувственный образ и значение [Гордеева, Зинченко 1982: 12]. Они показали, что движение рождает смысл, а смысл, в свою очередь, реконструирует геометрию «живого движения», делая его подлинно человеческим актом.

Таким образом, можно утверждать, что человеческое движение реактивируется не внешним толчком, а внутренним образом «потребного будущего». Физическое усилие и моторика неотделимы от психологического смысла задачи: смысл выступает главным интегратором и регулятором биомеханики, а любое осмысленное действие требует предварительной телесно-тонической готовности и установки субъекта.

Механизмы телесно-смыслового посредничества и антропотехника «тройственного перехода» в онтогенезе

В контексте психологии развития Б. Д. Эльконин предлагает пересмотреть саму «единицу» анализа онтогенеза. Он говорит о том, что, развитие ребенка не является продуктом изолированного созревания или пассивного копирования образцов. Развивающее событие происходит в точке встречи реальной формы

(актуальных, хаотичных, натуральных возможностей ребенка) и идеальной формы (высших культурных способов действия, языка, знаков) [Эльконин 2001: 44]. Связующим звеном между ними выступает Посредническое Действие. Посредник–Взрослый не просто транслирует готовую инструкцию, а строит особое пространство — пробующее действие. В этом акте Взрослый удерживает идеальную форму культурного жеста, инструмента или знака, но предъявляет её ребенку не как абстрактное правило, а как живое физическое сопротивление и опору. По Б. Д. Эльконину, овладение действием возможно только тогда, когда ребенок наталкивается на границу своего импульса, удерживаемую Взрослым. Именно в точке этой остановки (акцентуации) рождается рефлексивное сознание и субъектность [Эльконин 2001: 48]. Эльконин говорит о том, что стержневым механизмом посреднического акта в детском возрасте является феномен «тройственного перехода» (интеграция телесного, смыслового и ситуативного уровней действия). Обучение и развитие не могут осуществляться чисто ментально; они укоренены в пространственно-динамической ткани ситуации. Телесный уровень перехода подразумевает перераспределение физического тонуса, удержание мышечного напряжения, выстраивание векторов опоры и баланса сил между телом ребенка и телом взрослого. Развитие здесь начинается с кинестетического переживания усилия. Ситуативный уровень перехода: действие жестко привязано к пространственной топологии «здесь-и-сейчас» — к границам стола, весу и фактуре предметов, пространственному положению Посредника относительно ребенка. Ситуация организуется как внешняя рамка, ограничивающая лишние степени свободы «живого движения». Смысловой уровень перехода: это плоскость, в которой физическое движение одухотворяется и превращается в означенный жест. Смысл рождается не из словесного объяснения, а как результат преодоления телесного сопротивления: «я удержал импульс, я выделил предмет, я понял назначение действия».

Б. А. Архипов детально описывает его биомеханическую и нейропсихологическую ткань, утверждая, что Посредник должен буквально «вклиниваться» своими двигательными паттернами в моторику ребенка [Архипов, Эльконин 2011: 32]. Так, для ребенка с дефицитом произвольности (например, при СДВГ или РАС) взрослый выступает в качестве «внешнего скелета» и «внешней тормозящей системы». Через мягкие физические фиксации (удержание рук, прикосновения к ключевым зонам постурального контроля), раскачивания, сонастройку дыхательных и двигательных ритмов Взрослый берет на себя черновую биомеханическую работу низших уровней тонуса и синергий [Архипов, Эльконин 2011: 35]. Создавая телесную паузу (торможение натурального импульса), Посредник дает ребенку возможность почувствовать опору и гравитацию. Из этого кинестетического ощущения «собранности» тела впервые вычленяется психическое «Я» ребенка, способное к автономной регуляции. Смысл культурного требования, например, «посмотри на картинку» или «проведи линию», становится доступен ребенку только тогда, когда его тело приведено Посредником в состояние тонического равновесия и готовности.

В современной школе из поля зрения учителя, как и других участников образования выпадает область, связанная с освоением и опробованием себя в своей телесности, освоением чувства собственной активности, собственного усилия. Скорее наоборот, наблюдается обратная тенденция, связанная с все

большим внедрением в образование цифровых технологий и еще большим замыканием ребенка в статичности собственного тела с активностью одного пальца на экране монитора. В ситуации цифрового вызова возникает риск «обратного метаморфоза», о котором говорил С. А. Смирнов, когда индивид может постепенно превратиться в дезориентированное существо, неспособное полноценно чувствовать мир без технологического посредничества, отказываясь от своих базовых культурных функций и практик [Смирнов 2016].

Проблема дефицита телесной субъектности у современных школьников напрямую связана и с тем, что институциональное пространство образования традиционно выстраивается на принципах подавления и закрепощения физической активности. Школа исторически формировалась как институт «дисциплинарной власти», чьей прямой мишенью и объектом манипуляций являлось человеческое тело. Через систему школьных уставов, жестких пространственных фиксаций (парты, ряды) и «процедур контроля над действиями тела» классическая дидактика конструирует «послушные тела», переводя живую экспрессию в режим выверенной муштры [Фуко 1999: 196]. Происходит то, что И. Иллич называл дегуманизацией и институционализацией человеческих ценностей [Иллич 2006: 12]. Ребенок отчуждается от своей естественной природы, а его личные творческие и двигательные усилия подменяются пассивным подчинением регламенту [Федоренко 2001: 4].

На эту деструктивную специфику школьной среды указывал и В. Ф. Базарный. В своей работе «Школьный стресс и демографическая катастрофа России» он подчеркивал, что все традиционное образование построено на «информационно-инструктивном программировании» и тотальном дефиците двигательной активности [Базарный 2001]. Требуя от ребенка многочасовой статичной позы и послушания, школа вводит его в состояние хронического психосоматического стресса, блокируя развитие базовых пространственных функций.

В результате школьная практика оказывается «властно репрессивной и дисциплинарной». Она предельно телесна, и ее первой задачей является как-бы оголение индивида — лишение его субъективного пространства. Такова, например, регуляция позы: сидеть или стоять прямо и неподвижно, держа руки определенным образом. «Индивид, лишенный субъективного пространства, немощен и послушен» [Эльконин 2007: 45]. Педагогика упускает из виду, что демонстрируемые «незрелыми» детьми лишние движения (ерзание, раскачивание) — это не девиация поведения, а витально необходимый для ребенка поиск телесной опорности [Архипов 2013: 45]. Без совершения этих компенсирующих движений у ребенка с искаженным перцептивным пространством попросту не возникает чувства собственного тела, которое является единственным прочным фундаментом для формирования полноценного Я-сознания, произвольного внимания и высших психических функций. Может ли собственная телесность ребенка быть материалом освоения в образовании и каким должно быть при этом посредническое действие учителя?

В работах Б. Д. Эльконина и Б. А. Архипова разрабатывалась модель такого посреднического действия, которое описывалось в соотношении трех его составляющих: Оси, Опоры и Поля [Архипов, Эльконин 2015]. Ось развертывания действия — это соотношение побуждения-порыва и достижения замысла и реализации, «возникает на переходах ритма усилий и, тем самым, является

свидетельством того, что в посредническом действии действительно ухвачен переход, "поворот", преобразование в отличии от инерции функционирования». Опора выступает элементом поля, который служит для удержания оси действия. Опоры не могут быть даны, они всегда должны быть испытаны и освоены: «Совместное со взрослым открытие ребенком граничного существа образца действия требует предметного представления границы (как лужи, кочки, порога и т.п.) — того, где требуется опора. При этом первоначально взрослый выступает такой опорой для ребенка. Опоры осваиваются там и тогда, когда строятся процессы действования — система «поворотов» в действии» [Эльконин 2016а: 104]. Под полем же понимается — хронотоп, то есть пространство возможностей действия, в котором возможно испытание себя. Развертывание посреднического действия — есть освоение Поля действия.

В теории Б. А. Архипова соотношение Оси, Опоры и Поля выглядит как триплет, в котором опорное, актуальное и потребностное меняется в зависимости от освоенности. Освоенное потребностное затем становится актуальным, актуальное — опорным и так далее. То есть эта система динамическая [Архипов 2020]. При разворачивании посреднического действия субъект-ребенок при поддержке посредника-взрослого открывает для себя структуру собственного действия через три элемента. Первый — это инициация связности. Задачей посредника является инициация поиска, опробования и испытания того, как Ось отображается в Поле через конкретные Опоры. Второй — переход от Опор к Полю. Посредническое действие рассматривается как переход от простого построения точек Опоры к испытанию «пространства возможностей» этих Опор — то есть к опробованию всего Поля действия. И третий — Ось, как способ управления, когда в развертывании действия посредничество помогает субъекту освоить свою Ось, то есть внутреннюю вертикаль и структуру, что позволяет переходить от одних Опор к другим, расширяя свои возможности в Поле. Будущее не станет потребным для актуального, если прошлое не становится ресурсным. Когда говорится «не станет потребным», то имеется в виду — не станет испытываемым и чувствуемым (претерпеваемым). Важно, если в процессе присвоения культурной формы затребованное ребенком от взрослого внимание будет недостаточным или избыточным, то перехода от такого рефлекторного действия в поле не произойдет. То есть если не произойдет вклинивание взрослого в рефлекторное действие ребенка, то освоение им пространства не произойдет. Постепенно рефлекторная, ответная, короткая активность ребенка будет угасать, и потребностное действие не будет формироваться. То есть фактически Б. Д. Эльконин и Б. А. Архипов говорили о том, что все, что происходит, должно быть «вчувствовано» или освоено через собственное тело.

В ситуации школьной неуспешности можно наблюдать разрушение структуры действия. Если у ребенка не выстроена триада Опора — Ось — Поле, он физически и ментально не может удерживать учебную задачу. Как это видно в школе? Например, потеря Опоры выражается в постоянном ерзании на стуле, закидывании ног, обвисании на парте. Если нет физической опоры, мозг тратит весь ресурс на выживание (удержание тела от падения), а не на решение задачи. В результате — неуверенность, страх ошибки, невозможность опереться на предыдущий опыт, знания «висят в воздухе». Обращение к, казалось бы, выученному материалу, ни на что не опирается, ученик сегодня знает, а завтра

не знает. Если мы наблюдаем дефицит Оси, то у ребенка трудности самоконтроля. Он не может удерживать внимание на задаче, легко отвлекается, импульсивен, не может высиживать урок. В результате — неумение планировать работу, хаос в тетради, казалось бы, глупые ошибки из-за невнимательности при знании правил. Если мы видим симптоматику сужения Поля, то поле задачи (поле действия) кажется ребенку очень большим, непонятным, неясным, туманным, пугающим, либо он видит только фрагмент, не понимая контекста. В результате — ребенок не видит связи между правилом и упражнением. Поле смыслов для него «схлопнуто» до механического переписывания букв.

Таким образом можно говорить о том, что телесно-смысловое посредническое действие — это психофизическая технология, связывающая натуральный моторный импульс ребенка с идеальной культурной формой. «Тройственный переход» доказывает невозможность изоляции ментального развития от телесно-пространственной среды. Антропотехническое действие Взрослого по Б. А. Архипову и Д. Б. Эльконину носит характер физического «со-настраивания» и достраивания телесных опор, без которых невозможно рождение произвольного внимания и высших форм регуляции у ребенка. Современная ситуация, связанная с цифровизацией и все большего дрейфа в сторону уменьшения телесного опыта ребенка, ограничения движения в традиционной школе и все больших проявлений морфо-функциональной незрелости, ставит вопрос о телесно-смысловом посредническом действии Взрослого как никогда остро.

Литература

Анохин 1975 — *Анохин П. К*. Очерки по физиологии функциональных систем. М.: Медицина, 1975.

Арина 1993 — *Арина Г. А*. Психосоматический синезис как фактор формирования индивидуальности // Психосоматика: телесность и культура / Под ред. В. В. Николаевой. М.: Магистр, 1993.

Архипов, Семенович 1998 — *Архипов Б. А., Семенович А. В*. Методологические аспекты нейропсихологической диагностики отклоняющегося развития // Материалы Всероссийской научно-практической конференции и семинара «Проблемы специальной психологии и психодиагностика отклоняющегося развития» (г. Москва, 25–27 ноября 1998 г.). М.: МГПУ, 1998. С. 92–115.

Архипов, Эльконин 2011 — *Архипов Б. А., Эльконин Б. Д*. Язык антропотехнического (посреднического) действия // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. 2011. Вып. 3 (22). С. 31–41.

Архипов 2013 — *Архипов Б. А*. Организация перцептивного пространства ребенка как основание нейропедагогического сопровождения его развития // Психотерапия. 2013. № 10 (130). С. 43–49.

Архипов 2020 — *Архипов Б. А*. Атлас схем и графиков профессора Архипова Б. А. М.: Центр образования и развития «ADVANSELF». Учебно-методические материалы курса «Адаптивная нейропедагогика», 2020.

Базарный 2001 — *Базарный В. Ф*. Школьный стресс и демографическая катастрофа России. Сергиев Посад, 2001.

Бернштейн 1966 — *Бернштейн Н. А*. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. М.: Медицина, 1966.

Бернштейн 1990 — *Бернштейн Н. А*. Физиология движений и активность / Под ред. О. Г. Газенко. М.: Наука, 1990.

Выготский 1983а — *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3. Развитие высших психических функций / Под ред. А. М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983.

Выготский 1983б — *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 5. Основы дефектологии / Под ред. Т. А. Власовой. М.: Педагогика, 1983.

Выготский 1984 — *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. Детская психология / Под ред. Д. Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984.

Гордеева, Зинченко 1982 — *Гордеева Н. Д., Зинченко В. П.* Функциональная структура действия. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982.

Запорожец 1960 — *Запорожец А. В.* Развитие произвольных движений. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1960.

Ильенков 1974 — *Ильенков Э. В.* Диалектическая логика. Очерки истории и теории. М.: Политиздат, 1974.

Иллич 2006 — *Иллич И.* Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир / Пер. с англ. М.: Просвещение, 2006.

Леонтьев, Запорожец 1945 — *Леонтьев А. Н., Запорожец А. В.* Восстановление движения. Психофизиологическое исследование восстановления функций руки после ранения. М.: Советская наука, 1945.

Мануйленко 1948 — *Мануйленко З. В.* Развитие произвольного поведения у детей дошкольного возраста // Известия Академии педагогических наук РСФСР. 1948. Вып. 14: Вопросы детской психологии. С. 125–166.

Мерло-Понти 1999 — *Мерло-Понти М.* Феноменология восприятия / Пер. с фр. под ред. И. С. Вдовиной, С. Л. Фокина. СПб.: Ювента; Наука, 1999.

Мещеряков1974 — *Мещеряков А. И.* Слепоглухонемые дети. Развитие психики в процессе формирования поведения. М.: Педагогика, 1974.

Пиаже 1948 — *Пиаже Ж.* Психология интеллекта. СПб.: Питер, 2003. 192 с.

Смирнов 2016 — *Смирнов С. А.* Умное тело или проблема формирования человеческой телесности в ситуации жизненного аутсорсинга. Часть 2 // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 4. С. 100–112.

Смирнов 1948 — *Смирнов А. А.* Психология запоминания. М.-Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948.

Тхостов 1961 — *Тхостов А. Ш.* Психология телесности. М.: Смысл, 2002.

Узнадзе 1961 — *Узнадзе Д. Н.* Экспериментальные основы психологии установки. Тбилиси: Изд-во АН Грузинской ССР, 1961.

Федоренко 2000 — *Федоренко Е. Ю.* Психологические механизмы отчуждения ребенка от учебного процесса: дис. ... канд. психол. наук. Красноярск: Краснояр. гос. ун-т, 2000.

Фуко 1999 — *Фуко М.* Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы / Пер. с фр. В. Наумова; под ред. И. Борисовой. М.: Ad Marginem, 1999.

Эльконин 2001 — *Эльконин Б. Д.* Психология развития: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2001.

Эльконин 2016а — *Эльконин Б. Д.* Посредническое действие и развитие // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12. №3. С. 93–112.

Эльконин 2016б — *Эльконин Б. Д.* Образовательные результаты и результаты развития // Педагогика развития: образовательные результаты, их измерение и оценка : материалы 14-й научно-практической конференции. г. Красноярск, апрель 2007 г. / под ред. Б. И. Хасана. Красноярск: ККИПКППРО, 2008. С. 49–59.

Эльконин 1999 — *Эльконин Д. Б.* Психология игры. 2-е изд. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999.

Barsalou 2008 — *Barsalou L. W*. Grounded cognition // Annual Review of Psychology. 2008. Vol. 59. P. 617–645.

Noë 2004 — *Noë A*. Action in Perception. Cambridge, MA: MIT Press, 2004.

Varela, Thompson, Rosch 2016 — *Varela F. J., Thompson E., Rosch E*. The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience. Revised ed. Cambridge, MA: MIT Press, 2016.

References

Anokhin 1975 — Anokhin P. K. Essays on the physiology of functional systems. Moscow: Meditsina, 1975. (In Russian).

Arina 1993 — Arina G. A. Psychosomatic synesis as a factor in the formation of individuality // V. V. Nikolaeva (Ed.) Psychosomatics: Corporeality and culture. Moscow: Magistr, 1993. (In Russian).

Arkhipov 2013 — Arkhipov B. A. Organization of the child's perceptual space as a basis for neuropedagogical support of their development // Psychotherapy. 2013. 10 (130). P. 43–49. (In Russian).

Arkhipov 2020 — Arkhipov B. A. Atlas of diagrams and graphs of Professor B. A. Arkhipov [Maps, diagrams]. Moscow: Advanself Center for Education and Development. Educational and methodical materials of the course «Adaptive Neuropedagogy», 2020. (In Russian).

Arkhipov, Elkonin 2011 — Arhipov B. A., Elkonin B. D. The language of anthropotechnical (mediational) action // Vestnik PSTGU. Issue IV: Pedagogics. Psychologic. St. Tikhon's University Review. Series IV: Pedagogy. Psychology. 2011. 3 (22). P. 31–41. (In Russian).

Barsalou 2008 — Barsalou L. W. Grounded cognition // Annual Review of Psychology, 2008. 59. P. 617–645.

Bazarny 2001 — Bazarny V. F. School stress and the demographic catastrophe of Russia. Sergiev Posad, 2001. (In Russian).

Bernstein 1966 — Bernstein N. A. Essays on the physiology of movements and the physiology of activity. Moscow: Meditsina, 1966. (In Russian).

Bernstein 1990 — Bernstein N. A. Physiology of movements and activity / O. G. Gazenko (Ed.). Moscow: Nauka, 1990. (In Russian).

Elkonin 1999 — Elkonin D. B. Psychology of play. 2nd ed. Moscow: VLADOS, 1999. (In Russian).

Elkonin 2001 — Elkonin B. D. Developmental psychology. Moscow: Akademiya, 2001. (In Russian).

Elkonin 2008 — Elkonin B. D. Educational outcomes and developmental outcomes // B. I. Khasan (Ed.) Pedagogy of Development: Educational Outcomes, Their Measurement and Evaluation: Proceedings of the 14th Scientific and Practical Conference. Krasnoyarsk: KKIPIKPPRO, 2008. P. 49–59. (In Russian).

Elkonin 2016 — Elkonin B. D. Mediational action and development // Cultural-Historical Psychology. 2016. 12(3). P. 93–112. (In Russian).

Fedorenko 2000 — Fedorenko E. Yu. Psychological mechanisms of child alienation from the educational process. Doctoral dissertation, Krasnoyarsk State University. Krasnoyarsk, 2000. (In Russian).

Foucault 1999 — Foucault M. Discipline and punish: The birth of the prison. V. Naumov, Trans., I. Borisova, Ed. Moscow: Ad Marginem, 1999. (In Russian).

Gordeeva, Zinchenko 1982 — Gordeeva N. D., Zinchenko V. P. Functional structure of action. Moscow: Moscow State University Press, 1982. (In Russian).

Illich 2006 — Illich I. Deschooling society. Proportionality and the modern world. (Russian ed.). Moscow: Prosveshchenie, 2006. (In Russian).

Ilyenkov 1974 — Ilyenkov E. V. 1974 Dialectical logic. Essays on history and theory. Moscow: Politizdat, 1974. (In Russian).

Leontiev, Zaporozhets 1945 — Leontiev A. N., Zaporozhets A. V. Restoration of movement. Psychophysiological study of the restoration of hand functions after a wound. Moscow: Sovetskaya Nauka, 1945. (In Russian).

Manuylenko 1948 — Manuylenko Z. V. Development of voluntary behavior in preschool children // Proceedings of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR. 1948. 14. Issues of child psychology. 1948. P. 125–166. (In Russian).

Merleau-Ponty 1999 — Merleau-Ponty M. Phenomenology of perception / eds. I. S. Vdovina & S. L. Fokin. St. Petersburg: Yuventa; Nauka, 1999. (In Russian).

Meshcheryakov 1974 — Meshcheryakov A. I. Deaf-blind children. Development of the psyche in the process of behavior formation. Moscow: Pedagogika, 1974. (In Russian).

Noë 2004 — Noë A. Action in Perception. Cambridge, MA: MIT Press, 2004.

Piaget 2003 — Piaget J. Psychology of intelligence. St. Petersburg: Piter, 2003. (In Russian).

Semenovich, Arkhipov 1998 — Semenovich A. V., Arkhipov B. A. Methodological aspects of neuropsychological diagnosis of deviant development // Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference and Seminar «Problems of Special Psychology and Psychodiagnostics of Deviant Development». Moscow: MGPU, 1998. P. 92–115. (In Russian).

Smirnov 1948 — Smirnov A. A. Psychology of memorization. Moscow-Leningrad: APN RSFSR Press, 1948. (In Russian).

Smirnov 2016 — Smirnov S. A. The smart body or the problem of human corporeality formation in a situation of life outsourcing. Part 2 // Cultural-Historical Psychology. 2016. 12 (4). P. 100–112. (In Russian).

Tkhostov 2002 — Tkhostov A. Sh. Psychology of corporeality. Moscow: Smysl, 2002. (In Russian).

Uznadze 1961 — Uznadze D. N. Experimental foundations of the psychology of set. Tbilisi: Academy of Sciences of the Georgian SSR Press, 1961. (In Russian).

Varela et al. 2016 — Varela F. J., Thompson E., Rosch E. The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience (Revised ed.). Cambridge, MA: MIT Press, 2016.

Vygotsky 1983a — Vygotsky L. S. Collected works: In 6 vols. Vol. 3. Development of higher mental functions / A. M. Matyushkin (Ed.). Moscow: Pedagogika, 1983. (In Russian).

Vygotsky 1983b — Vygotsky L. S. Collected works: In 6 vols. Vol. 5. Fundamentals of defectology / T. A. Vlasova (Ed.). Moscow: Pedagogika, 1983. (In Russian).

Vygotsky 1984 — Vygotsky L. S. Collected works: In 6 vols. Vol. 4. Child psychology / D. B. Elkonin (Ed.). Moscow: Pedagogika, 1984. (In Russian).

Zaporozhets 1960 — Zaporozhets A. V. Development of voluntary movements. Moscow: Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR Press, 1960. (In Russian).

ШЕВЧЕНКО ЛАРИСА ВЛАДИМИРОВНА



Доцент кафедры
философии и социологии,
Томский государственный университет
систем управления и радиоэлектроники.
Кандидат философских наук.
Томск. Россия.
E-mail: a-risa@mail.ru

СМИРНОВ СЕРГЕЙ АЛЕВТИНОВИЧ



Главный научный сотрудник
Института философии и права СО РАН.
Доктор философских наук.
Новосибирск. Россия.
E-mail: smirnoff1955@yandex.ru

РАЗГОВОР. ПРОДОЛЖЕНИЕ[1]

«МОЙ ВЫГОТСКИЙ»

DOI: 10.32691/2410-0935-2026-21-258-264

Шевченко Л. В. Размышления о невосприятии идей, содержащихся в работах Л.С. Выготского, современными практиками (в образовании, например) приводят меня к осознанию того, что эти идеи заключают в себе гораздо больше пластов, чем предполагает предметность «психология». Сегодня, когда размышления о сознании, «природе» человека, его укладе жизни, политическом строе становятся крайне острыми, есть особый повод поговорить о масштабе и значимости идей Л.С. Выготского.

Вспомним общеизвестное. Если следовать культурно-историческому подходу, то возникновение психики и сознания принято рассматривать как результат коллективной деятельности. Автор одного из учебных пособий сравнивает такой феномен с ульем пчёл — весь улей является субъектом, и сознание — это предикат всего улья. Так и в человеческом сообществе: сознание изначально — предикат всего сообщества. Таким образом, можно сказать, что самое ключевое человеческое — это результат процессов, происходящих между людьми, какого-то специфического отношения друг к другу и ко всем. Вначале было общее, а только потом стало возможно индивидуальное сознание, но

[1] Продолжение. См.: *Шевченко Л. В., Смирнов С. А.* Испытание на всхожесть. Разговор // Человек.RU. 2023. № 18. С. 234–279; *Шевченко Л. В., Смирнов С. А.* Испытание на всхожесть. Разговор. Часть 2. // Человек.RU. 2024. № 19. С. 268–298; *Шевченко Л. В., Смирнов С. А.* Испытание на всхожесть. Часть 3. Разговор о поколении // Человек.RU. 2025. № 20. С. 222–241.

всё же ещё не уходившее далеко от какого-либо коллектива, будь то дружина, крестьянская община, советский союз, крепкая семья, трудовой коллектив. XXI век привнёс радикальное разрушение каких бы то ни было союзов (кроме финансовых), и неколлективность человека стала залогом его «одиночного», атомарного сознания. В порядке вещей стало мыслить человека, его психику и высшие психические функции, не полагая вообще никакой общей рамки коллективного субъекта. Мыслить как монаду, вынося при этом далеко за скобки исторический подход. Здесь пропадает сам генеративный элемент, то самое «между» людьми. Эта проблематика появляется у Выготского в концепции интериоризации. Понимание интериоризации здесь — это не просто технический процесс, действующий одинаково всегда и везде, к чему ближе понятия «импритинг», «подражание». Понимание интериоризации имплицитно содержит в себе какой-то определённый уровень, качество общей культуры «между людьми». Современный молодой человек, наследник модерна из поколения зуммеров — герой мемов о гиперироничности — у него тоже происходит такая же интериоризация? К примеру, по мнению Ф. И. Гиренка, основная роль, отводимая человеку финансовым капитализмом — это имитатор. И как устроено то «между» у людей в таком обществе? Что происходит с интериоризацией здесь?

Психология Л.С. Выготского — это, по сути, антропология, не просто связанная с социо-культурными условиями своего времени, а гениально отразившая их в определённой области знаний. «Психология Выготского» — это антропология, учреждающая человека как институт, вбирающая в себя и политологию тоже. Она задаёт общую антропологическую альтернативу «человеку наличному». И быть приверженцем его подхода — это значит занять подобную позицию в отношении человека и тем священным местом «между» людьми. Это значит иметь определённый этос и, по всей видимости, веру. Онтологическая составляющая творческого наследия Л. С. Выготского очень... ёмкая и требует огромных усилий от человека современного.

Часто вижу, как молодые специалисты, преподаватели, взрослевшие в мире «частных» людей с частными сознаниями, просто не способны воспринимать идеи Выготского в силу того, что это предполагает совершенно другую оптику. А однажды я была свидетелем того, как идеи Выготского характеризовали в качестве исторического этапа в развитии психологии, преодолённого в силу развития нейробиологии, которая «всё объясняет».

Смирнов С. А. Я согласен с исходным посылом Ларисы Владимировны. То, что предъявил Выготский «городу и миру», — больше, чем психология, и тем более, больше, чем психология того времени. Уже сам замысел, замах на «акмеистическую», «вершинную» психологию, предполагал выход за рамки, ход по диагонали по сравнению со всеми тогда существовавшими версиями и парадигмами в психологии.

Это был, конечно, антропологический проект вершинного человека, человека в его высших проявлениях. Именно проект. В этом смысле Выготский должен быть также включен в список носителей так называемого антропологического поворота, который совершался тогда, в 10–30-х годах XX века, сто лет назад. Наряду с Хайдеггером, Бахтиным, Флоренским, Шелером...

Но именно эту рамку и не удерживают ни его последователи, ни исследователи. Они не понимают, например, связи между КИП (существующий уже в

разных версиях, либо с уклоном в деятельностный подход, либо в феноменологический, либо когнитивный и проч., и это все ее редукции) — и «Психологией искусства». А тем более — при чем тут его дипломная работа о Гамлете. Они не понимают, при чем тут Спиноза с его аффектом и разумом? Не все понимают, при чем тут споры о смысловом поле. И многое другое. А если пытаются понять, то выдают свои трактовки.

Но проблема здесь, думаю, не эпистемологическая, не знаниевая, не связанная с какими-то теоретическими конструктами и биографиями людей. Проблема здесь — в величии замысла и окаянстве самоопределения. Ту рамку и тот горизонт, который он поставил себе и науке — ее как раз мало кто может удержать. Все так или иначе эту рамку пытаются занизить, приземлить, редуцировать. Брать что-нибудь попроще, попонятнее, сподручнее, чтобы это можно было как-то употребить, вписать в книжки, учебники, чтобы за это еще премию дали, наградили ...

Плюс ко всему, Выготский — автор не доктринальный. Он поисковик, навигатор. Он все время искал, шел вперед. И шел быстро. За десять лет создал школу. И прошел огромный путь. Соратники за ним не поспевали. Поэтому понимать его трудно. Ведь когда ты обычно читаешь текст, то ты хочешь зафиксировать, осмыслить, остановиться. Чтение требует остановки и осмысления того отрывка, который ты прочел. Но это было сказано и написано в контексте, в конкретное время, конкретным собеседникам, по поводу конкретной ситуации. И делать обобщающие выводы здесь опасно.

Но это все касается исследователей, ученых, психологов, представителей (записывающих себя туда) КИП. Что же касается новых поколений, студентов, то они вообще не понимают, как читать Выготского. Они в лучшем случае могут просто повторить то, что написано в тексте. Хотя книг они не читают, тем более научных. Но они не удерживают контекста, не понимают, не ловят того воздуха и атмосферы, которой дышал Выготский и его соратники. То время ушло. Это как и с Бахтиным. То время, когда они творили, ушло. И мы вынуждены интерпретировать, понимать, трактовать... И незаметно для себя присваивать себе автора, делать его удобным для себя. Присваивать ту трактовку, которая нам удобна, которая ложится на наши представления...

Теперь дальше, в связи с тем, что отметила Лариса Владимировна о коллективном субъекте. Я думаю, здесь большая ловушка. За словами об общественном характере деятельности человека, о том, что он живет среди людей, а значит осваивает образцы, находящиеся изначально вне его, мы почему-то делаем отсюда вывод о том, что и мышление у нас коллективное. Мол, мы же среди других. И мыслить мы можем только вместе, с Другим. Вместе с Другим. Мы же не монады.

Так хочется думать. Но ведь все по факту не так. Потому что самоопределение возможно только мое. И мыслить могу только я сам. Как и любить только сам. Как и жить. Да, я живу среди людей. Тем более тогда я не имею права мыслить неправильно, грубо, не чисто. В этом смысле ключевая проблема как раз и заключалась у Выготского — в том, чтобы понять, что значит человек начинает мыслить. И что значит человек в его свободе. Это для него рамочная проблема. Интериоризация лишь средство. Это мелочевка. Причем, грубо понятая последователями. Она вовсе не предполагает механического перевода функции из

социального, внешнего плана — во внутренний. Это сильная редукция и огрубление. А вот что значит человек, рождающийся среди людей и не имеющий никакого мышления и никакой свободы, затем начинает мыслить и говорить? Да, ребенку помогает взрослый. Но взрослый за ребенка не сделает ничего вместо него. Даже ложку каши он не съест за него. Эту кашу ребенок должен съесть сам.

Шевченко Л. В. Сергей Алевтинович, вот тут я вынуждена не согласиться. Попытаюсь зафиксировать саму точку несогласия. Да, ключевая проблема у Выготского про то, «что значит человек начинает мыслить» и «что значит человек в его свободе». Согласна с этим. Но то, как Выготский рассматривает интрапсихическое и интерпсихическое, преодолевает понимание «коллективного мышления» как и понимание того, что человек «самоопределяется и любит только сам».

Как говорил ещё один выдающийся современник Выготского: «Индивид не первичен (не онтологичен), а соотношение “Я-Ты” (другой) первично». То, что Выготский рассматривает мышление через рамку психики и исторически, то что исследует мышление в связке с языком, то как понимает сам язык (слово как развитой знак, скрывающий в себе обобщение прежнего опыта и заключающий в себе возможный будущий смысл, привносимый своим опытом) — это, на мой взгляд, задаёт возможность не «индивидного» понимания психики и мышления человека. Разве не по пути индивида пошёл бихевиоризм, отрезав тем самым человека от ... времени и от возможных «ты», которые и составляют основное условие живого отношения и действия? Мы не «мыслим только вместе с другими», но мы мыслим в настоящем диалоге с другими (диахроническом и синхроническом — возьму термин из лингвистики).

Я хочу сказать, что мысль Выготского о человеке имплицитно имеет некие телеологические рамки, некое представление о целом, в котором осмысляется человек с его мышлением и свободой. Без этих рамок разговор о самоопределении и мышлении становится волюнтаристским, лишённым исторического смысла. Вопросы человеческого мышления не изымаются из рамки социогенеза, как это происходит во многих современных нейробиологических подходах, например. Основная ценность исторического подхода именно в том, что он не даёт абстрагироваться от этих рамок целого, не даёт уйти в формально-логические обобщения. На индивидуальном уровне эта рамка выражается в диалогичности человека, языка, мышления.

Блаженный Августин в своё время выделил два типа солидаризации людей: стремление человека к человеку как к цели и стремление человека к ресурсам и людям как соратникам по захвату этих ресурсов. Нетрудно провести аналогию с современным положением — устремлённостью к ресурсам как основной парадигме понимания общества и человека. Очевидно, в такой рамке разрушается исторические видение человека, его психики и мышления. И это является значительной преградой в понимании идей Л. С. Выготского.

Смирнов С. А. Сильно сказано, Лариса Владимировна. Правда, я не совсем понял, с чем Вы не согласны. С тем, что человек совершает свое самоопределение только сам, и никто за него это не сделает? Вы же вроде не против этого. Но добавляете, что это он совершает в диалоге с Ты, с Другим. Вроде это тоже очевидно.

Но тут ведь закавыка в том, что изначально-то нет никакого Я и Ты. И нет никакого готового субъекта, готового идти на диалог. У него на это нет ни сил, ни желания, ни ресурсов, ни «органов». Изначально он тот самый индивид, с желаниями, потребностями, страстями, аффектами. Здесь бихевиоризм и остановился. Он рассматривает человека как готовое существо, не исторически. А КИП и начинает с рассмотрения человека в развитии, но последнее при этом понимается через феномен овладения человеком своими желаниями, аффектами и становление через это его субъектности. А на диалог ему еще надо решиться пойти. Решиться открыться. Диалог — это испытание. Диалог наш брат человек не выдерживает. Боится, прячется, скрывает свои слабости и прихоти. Или имитирует этот диалог. Вместо него мы имеем перепалку или просто обмен монологами.

Историзм ведь не механический процесс и сам по себе он не происходит. И он не анонимный, не нейтральный. История — суть живая динамика изменения человека, которую он испытывает, переживает. С болью, с радостью, с упованием на лучшее. Это ведь не анонимный и безымянный «всемирно-исторический процесс». Это история событий и свидетельств собственной трансформации, история испытаний, про которые надо быть готовым рассказать другому. В надежде, что этот другой тебя поймет и примет как ты есть, а не начнет оценивать и править.

В этом смысле разговор о первичности и вторичности — тупиковый. Да, индивид не первичен. Но и диалог не первичен. Индивидность свою человек в себе лелеет, впадая в нарциссизм. Диалог он не выдерживает просто. Первичность акта развития в этом случае — в ситуации самоопределения, на которое человек либо решается, либо не решается. А в этом акте он, разумеется, нуждается во встрече с Другим, Иным, которую (встречу) надо еще выдержать. Частенько наш брат лукавит, говоря о «готовности» идти на диалог.

Поэтому никакой интериоризации (то есть перевода социальной функции извне вовнутрь) по большому счету нет. Это грубая вульгаризация. Выготскому надо было акцентировать общественный характер акта развития. Но дальше-то надо идти вовнутрь. Что там происходит? Мы сильно редуцировали смысл этого процесса. Это просто невозможно. Возможно другое — внешний способ действия берется как образец и остается им. А индивид, желающий становиться субъектом развития, выстраивает в себе и на себе свой способ действия, ориентируясь на внешний образец, формируя у себя его образ. И никакого овнутрения нет и быть не может.

Шевченко Л. В. Сергей Алевтинович, в Ваших словах я ощущаю что-то, чрезмерно оценивающее роль субъектности — «*своё* самоопределение, *только сам*». Боюсь, что такое самоопределение становится лишь превращённой формой чего-то более существенного. Да, человек рассматривается в развитии, но, на мой взгляд, Выготский не просто акцентировал общественный характер акта развития, он показал, что у человеческой психики (сознания) социальная природа. Общественное и то, что происходит «внутри» человека — это как лист Мёбиуса. Мне кажется, редуцирован именно «общественный характер», социальное.

Постараюсь обойти слово «диалог». Зайду с другой стороны, усилю этот аспект. Часто вспоминаю иллюстрацию А. Н. Леонтьева (групповая охота древ-

них людей) которой он показывает, что если мотив и цель совпадают, то это ещё не сознание, а когда они расходятся — только здесь появляется сознание: мотив должен быть общим, а цели свои. Вот здесь я вижу принципиальную основу социального. Язык, понимаемый Выготским как средство общения и обобщения — это то, что даёт посмотреть на мир «глазами» общества, других. И только при так освоенном языке, только при этой предпосылке «общего мотива» человек становится временным человеком, а значит продолжающим чью-то деятельность. Точнее, мóгущим продолжить. И не просто мóгущим... Становится неким герундивом — страдательной необходимостью, обязательством продолжения. А самоопределение здесь — это уже частный инструмент. Если же мы выносим за скобки всю эту сложность в понимании общественного, языка, его значений как социального феномена и пр., то и самоопределение становится, скорее, выпадением из времени, а не его позвонком, актом самозванства, знать не знающим «общего мотива».

Именно в этом, как я понимаю, мудрость и гениальность «исторического» подхода.

Смирнов С. А. Наш разговор как-то начинает крутиться по весьма банальной схеме — что первичнее, курица или яйцо. Личное и личностное самоопределение или общественное начало, социальность, язык...

Но ведь очевидно, что это ложное противопоставление, поскольку самоопределение — не частный инструмент, а необходимое, хотя и не достаточное условие пребывания человека в мире как существа, пытающегося состояться в нем, найти свое место. А вот наличие социального начала, среды, языка не может быть достаточным условием для этого.

Пример про охоту вообще не вполне корректен. Ведь люди в том патриархальном обществе, разумеется, были существами коллективными. Как и охота — дело коллективное. И только вместе они могли завалить крупного зверя и выжить. В древнем обществе сознание принципиально мифологическое. Там человек мифа по-другому и мыслить не мог. А род и родовой миф были условием существования и выживания каждого члена рода.

Сейчас не так. Сейчас внешние условия, среда, язык, коллектив не могут быть достаточным условием твоего состояния в мире. Ты должен сам приложить к этому усилие. Как в любом деле. Сначала, конечно, должна быть вода, чтобы начать учиться в ней плавать. Но пока ты руками не начнешь учиться грести, ты утонешь.

Тут ведь еще другой момент. Субъект субъекту рознь. Вот Выготский с него и начал. Но как с метафизического субъекта, с Гамлета. С мистической фигуры. Век вывихнут. Но только я и призван его связать, преодолеть этот вывих. Я готов на это. Вот про такого субъекта изначально идет речь. Но это же не про самозванство. Это про готовность. Самозванство начинается, когда происходит подмена — вместо самоопределения подсовывается обладание, власть, непомерное желание и проч.

И кстати именно эту историю Гамлета соратники Выготского и не поняли. В итоге мы получили чуть ли не детектив, целую отдельную историю, драму с публикацией его «Психологии искусства» и его «этюда» о Гамлете. А у Выготского это было Начало: сначала Гамлет (плюс к нему мысли о своем еврействе, плюс «мой Спиноза», с самых ранних размышлений), а уже потом только мысли

о том, что психологии нужен свой «Капитал», разработка инструментального метода и модели опосредствования и роль языка в акте мышления. А в конце — опять Спиноза.

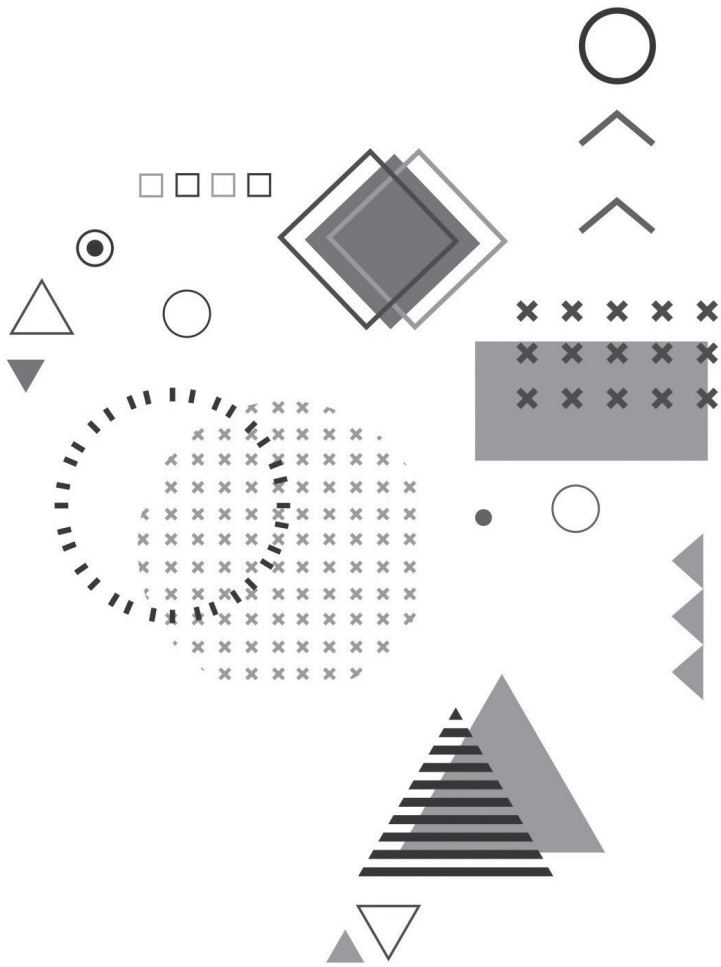
И это все — Выготский! Целый мир! Он не умещается ни в какие готовые рамки и готовые схемы. Вопрос о том, что раньше, Я или Ты, субъект или внешняя среда — вообще не стоит. Самоопределение мое — это не про Я, не про меня индивидного. Это про то, что значит сопрягать мое усилие с тем, что вокруг, что значит найти свое место в этом уже существующем мире, который без меня будет не полон!

Спасибо, Лариса Владимировна, за приглашение к Разговору.

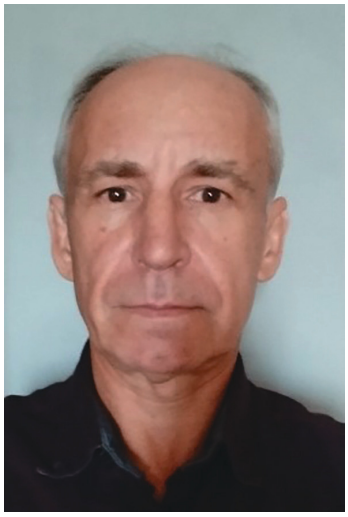
Шевченко Л. В. Как говорил ещё один наш гений: «Без меня народ не полный», немного иначе полагая телеологическую рамку.

И Вам спасибо, Сергей Алевтинович, за разговор, сам жанр которого самоопределенческий: говорить от себя об общем достоянии. Обдумывая ответы вам, ловила себя на удивительном ощущении: вроде нет никакой внешней необходимости думать о таких непростых вещах, но в то же время ситуация разговора обязывает очень чётко понимать своё отношение к обсуждаемому вопросу: как я чувствую и думаю, а не просто развивать заданную тему. Редко мы находимся в таком силовом поле.

СОВРЕМЕННЫЙ АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС И ЕГО ГРАНИЦЫ



КОНОНЕНКО ОЛЕГ АЛЕКСЕЕВИЧ



Независимый исследователь.

г. Мариуполь, Россия

E-mail: oleg-3806@mail.ru

УДК 572.1/4

КОНЦЕНТРАЦИОННЫЙ СТРОЙ КАК ГИПОТЕЗА АНТРОПОГЕНЕЗА:

концептуальная модель внутривидового подавления и её следствия

Статья предлагает концептуальную модель ранних этапов антропогенеза, в которой возникновение прямохождения, развитие мозга, формирование морали и высших чувств рассматриваются как следствия длительного внутривидового подавления одной группы высших приматов другой. Модель исходит из переноса внутривидовой конкуренции за пищевой ресурс в условиях перенаселения тропических лесов Африки и формирования устойчивой системы доминирования, в которой одна часть популяции использовалась другой как пищевой ресурс. Гипотеза представлена в двух версиях: сильной (H1), включающей постулаты о систематическом повреждении передних конечностей удерживаемых особей и ритуальном сжигании тел доминантов, и слабой (H1a), сохраняющей механизм подавления без этих экстремальных допущений. В качестве эмпирической опоры привлекаются данные приматологии (каннибализм и межгрупповая агрессия у шимпанзе), палеоантропологии, эволюционной психологии морали и фольклористики (система ATU, мотивный указатель С. Томпсона). Сформулированы четыре проверяемых следствия с условиями опровержения и указаны ограничения модели. Показано, что мотив сжигания побеждённого чудовища с развеиванием пепла в фольклоре воспроизводит тот же поведенческий прототип, что и реконструируемый ритуал уничтожения доминантов.

Ключевые слова: антропогенез, прямохождение, рост мозга, каннибализм, доминирование, эволюция морали, доброта, любовь, фольклорные мотивы, приматология, внутривидовая агрессия, иерархия жертвы.

Oleg A. Kononenko

Mariupol, Russia
E-mail: oleg-3806@mail.ru

THE CONCENTRATION ORDER AS A HYPOTHESIS OF ANTHROPOGENESIS: a conceptual model of intraspecific suppression and its consequences

The article proposes a conceptual model of the early stages of anthropogenesis, in which the emergence of bipedalism, brain growth, the formation of morality and higher feelings are considered as consequences of long-term intraspecific suppression of one group of higher primates by another. The model proceeds from the transfer of intraspecific competition for food resources under overpopulation of the African tropical forests and the formation of a stable dominance system in which one part of the population was used by another as a food resource. The hypothesis is presented in two versions: the strong version (H1), which includes postulates about the systematic damaging of the forelimbs of the retained individuals and the ritual burning of the bodies of dominants, and the weak version (H1a), which preserves the suppression mechanism without these extreme assumptions. Data from primatology (cannibalism and intergroup aggression in chimpanzees), paleoanthropology, the evolutionary psychology of morality and folkloristics (the ATU system, S. Thompson's motif index) are used as empirical support. Four testable consequences with conditions of refutation are formulated and the limitations of the model are indicated. It is shown that the folklore motif of burning the defeated monster with the scattering of ashes reproduces the same behavioral prototype as the reconstructed ritual of destroying dominants.

Keywords: anthropogenesis, bipedalism, brain growth, cannibalism, dominance, evolution of morality, kindness, love, folklore motifs, primatology, intraspecific aggression, hierarchy of prey.

DOI: 10.32691/2410-0935-2026-21-266-278

© О. А. Кононенко 2026

1. Введение и постановка проблемы

Настоящая работа представляет собой концептуальную реконструкцию ранних этапов антропогенеза. Методологический статус текста следует оговорить сразу: это не документальная хроника и не археологический отчёт, а модель, построенная на внутренней логике. Задача — не доказать буквальную достоверность описываемых событий, а показать, что единый процесс способен непротиворечиво объяснить разнородный набор фактов: возникновение прямохождения, утрату клыков и шерсти, рост мозга, формирование морали и высших чувств, а также устойчивые фольклорные мотивы о чудовищах-людоедах. Если такая непротиворечивость демонстрируема, модель приобретает право на существование в качестве гипотезы, подлежащей эмпирической проверке (раздел 7).

Существующие подходы к антропогенезу — трудовая концепция (Ф. Энгельс), энергетическая гипотеза, репродуктивная гипотеза [Lovejoy 1981], «саванная» гипотеза (R. Dart) — объясняют отдельные аспекты, но не предлагают единой причины, одновременно порождающей перечисленные следствия. Предлагаемая модель формулирует такую причину: длительное системное внутривидовое подавление, при котором одна часть популяции эксплуатировала другую как пищевой ресурс.

Сильная версия гипотезы (H1). Прямохождение, утрата клыков и шерсти, рост мозга, возникновение морали и любви, а также универсальные фольклорные мотивы о чудовищах-людоедах являются следствиями единого процесса: длительного системного внутривидового подавления, при котором одна часть популяции высших приматов использовалась другой как пищевой ресурс; при этом для удержания ресурса применялось систематическое повреждение передних конечностей, а тела доминантов после их гибели уничтожались ритуальным сожжением с развеиванием пепла.

Слабая версия гипотезы (H1a). Тот же механизм подавления без двух экстремальных допущений: контроль над подавляемой группой осуществлялся преимущественно страхом, демонстративным наказанием и ограничением перемещения, без систематических увечий и ритуального сжигания. Все основные следствия модели (прямохождение, рост мозга, мораль, фольклорные мотивы) сохраняются в версии H1a.

Терминология. Под «злом» в данной работе понимается целенаправленная агрессия, выходящая за рамки пищевой и оборонительной мотивации и направленная на установление или поддержание доминирования. Термин используется не как моральная категория, а как операциональное обозначение поведения, отличимого от ритуальной агрессии по двум критериям: осознанности и отсутствия пищевой необходимости.

О названии. Термин «концентрационный строй» используется как описательный: он обозначает принцип организации, при котором живой ресурс концентрируется на ограниченной территории под надзором и систематически используется. Исторические коннотации XX века не привлекаются в качестве аргументации; слово выбрано как точное наименование описываемого механизма, а не как риторическая аналогия.

2. Эмпирический контекст приматологии

Период максимальной плотности популяций и ресурсного дефицита в тропических лесах Африки приходится на миоцен (23–5 млн лет назад). Крупные, социально организованные приматы занимали вершину пищевой цепи; систематическое давление хищников на вид в целом отсутствовало. При росте численности и исчерпании легкодоступного ресурса конкуренция переносилась с межвидового на внутривидовой уровень.

Возможность такой формы поведения у ближайших родственников человека подтверждена полевыми наблюдениями. Исследования Дж. Гудолл в национальном парке Гомбе (Танзания) зафиксировали систематический каннибализм среди шимпанзе. Самка Пэшн вместе с дочерью Пом на протяжении двух лет (1975–1977) убивала и поедала детёнышей других самок группы [Goodall 1990]. В 1974–1978 годах в Гомбе отмечена четырёхлетняя межгрупповая «война», в ходе которой группа Касакела планомерно уничтожала самцов соседней группы Кахамы [Goodall 1986]. Сама Гудолл отмечала, что при наличии огнестрельного оружия шимпанзе «не преминули бы воспользоваться им для убийства» [Эволюционные предшественники войн 1992].

Масштабное исследование 18 диких сообществ шимпанзе под руководством М. Уилсона подтвердило, что летальная агрессия у Pan является естественной адаптацией, закреплённой отбором в условиях острой конкуренции за ресурсы и половых партнёров, а не патологией, вызванной антропогенным воздействием [Wilson et al. 2014]. К особям из чужих групп шимпанзе относятся как к добыче: «особей из других социальных групп уже не рассматривают как шимпанзе» [Там же]. Случаи каннибализма зафиксированы также у шимпанзе в Уганде [Britannica].

Из этих данных следует рабочая экстраполяция: если при существенно меньшей плотности популяции и ресурсной нагрузке современные шимпанзе демонстрируют летальную внутривидовую агрессию, то у их более многочисленных и социально развитых предков в условиях миоценового дефицита вероятность перехода от ритуальной агрессии к систематическому уничтожению себе подобных возрастает.

3. Модель концентрационного строя

3.1. Переход от ритуальной агрессии к целенаправленной

Внутривидовая конкуренция у приматов исходно носила ритуальный характер: столкновение прекращалось при капитуляции противника, поскольку чрезмерная эскалация снижала приспособленность группы в целом. В условиях нарастающего дефицита ресурса это ограничение переставало быть адаптивным, и конфликт за статус трансформировался в конфликт за выживание.

Модель предполагает, что на этом этапе интеллект выполнял прагматическую функцию: оптимизацию агрессии. Операционально это означает появление поведения, при котором агрессия применяется без пищевой необходимости — как инструмент подчинения и демонстрации статуса. По критерию, введённому в разделе 1, такое поведение относится к определённому выше классу «зла».

3.2. От эпизодического каннибализма к системе удержания

На начальной стадии каннибализм был вынужденной мерой — потреблением ослабевших и отбившихся особей. В условиях голода поедание сородича переставало быть запретным: это была доступная биомасса. Далее каннибализм приобретал функцию сигнала доминирования: способность убить и съесть сородича демонстрировала положение особи вне общих правил, и выживание слабых начинало зависеть не от силы, а от лояльности.

Критический изъян системы «убивай и ешь» состоит в её разовой выгодности: уничтоженная особь не воспроизводится. Устойчивость обеспечивала идея запаса — удержание пойманных особей. В версии H1 для предотвращения побега по земле и по деревьям применялось повреждение передних конечностей.

Появление приёма в модели носит наблюдательный характер: систематическое применение повреждений следует за фиксацией того, что особи со случайно повреждёнными передними конечностями утрачивают способность к бегу и лазанию и потому становятся удерживаемыми без ограждения территории.

В версии H1a достаточно было демонстративного наказания: единичный публично наказанный случай регулировал поведение всей группы эффективнее физических барьеров.

В обеих версиях ограждение территории не требовалось: функциональный эквивалент барьера создавался увечьем (H1) либо страхом наказания (H1a).

3.3. Контроль воспроизводства ресурса

Численность удерживаемой группы росла не только вследствие дефицита, но и вследствие неутилитарного накопления: ресурс концентрировался сверх текущей потребности, поскольку его объём служил показателем статуса доминанта. Дополнительным шагом являлся контроль воспроизводства: удерживаемые особи получали возможность приносить потомство, что превращало ресурс в самовосполняемый. Территория содержания превращалась в замкнутую систему, численность в которой поддерживалась и внешними изъятиями, и внутренним приростом.

3.4. Прямохождение как следствие режима содержания

Палеоантропологические данные фиксируют прямохождение не менее 6–7 млн лет назад (Sahelanthropus tchadensis), задолго до появления каменных орудий (древнейшие ломеквийские — 3,3 млн лет назад; олдувайские — около 2,6 млн лет назад) [Brunet et al. 2002]. Ни трудовая, ни энергетическая, ни репродуктивная гипотезы не дают полного объяснения перехода к двуногости [Дробышевский 2026]. Биомеханические данные показывают, что двуногое передвижение энергетически выгоднее: человек при ходьбе расходует примерно в четыре раза меньше энергии, чем шимпанзе [Sockol et al. 2007]; однако энергетическая выгода объясняет поддержание бипедии, а не сам переход.

Предлагаемая модель даёт альтернативное объяснение. В обеих версиях гипотезы четвероногое перемещение удерживаемых особей маркировалось как подготовка к побегу: в H1 — вследствие увечий, делавших его невозмож-

ным, в H1a — вследствие страха перед показательным наказанием. Вертикальная поза снижала риск быть классифицированным как беглец. Прямохождение в модели — не прогрессивная адаптация, а следствие режима содержания: маркер статуса, по которому верхний уровень иерархии опознавал нижний. Оговорка о механизме закрепления приведена в разделе 8.

В терминах модели двуногость служила не только признаком беглеца, но и закреплённым образом ходячей пищи: особь, передвигающаяся на задних конечностях, распознавалась как удерживаемый ресурс. Поведенческое закрепление обеспечивалось принудительным вертикальным положением потомства и, согласно модели, достигалось за несколько поколений — после чего систематические повреждения замещались демонстративной угрозой.

3.5. Утрата клыков и шерсти (признак версии H1)

В версии H1 утрата клыков объясняется устранением угрозы для доминанта. При потреблении живой особи рефлекторное сопротивление жертвы (укус в ответ) при наличии у жертвы клыков создавало риск летального ранения доминанта, способное дестабилизировать всю иерархию. Устранение клыков у удерживаемой линии устраняло эту угрозу. Утрата шерсти интерпретируется как устранение помехи при потреблении (риск механической непроходимости кишечника при заглатывании шерсти у потомства доминантов). Оба признака являются экстремальными следствиями H1 и не входят в H1a.

3.6. Внутренняя иерархия подавляемой группы

Удерживаемая группа не была однородной. Сверху отбор шёл по критерию пищевой ценности (откормленные особи потреблялись в первую очередь), снизу — по критерию удобства жертвования (наиболее уязвимые передавались доминантам для снижения группового риска). Критерии пересекались: особь, откармливаемая наверху, одновременно была кандидатом на жертвование снизу. Внутри группы выделяются устойчивые поведенческие роли: предсказание намерений доминантов и перенаправление выбора на других («хитрецы»); демонстративная имитация неполноценности («притворщики»); семейная солидарность как механизм распределения риска; откорм намеченных («кормильцы»). Формировалась вертикаль, в которой положение определялось не силой, а умением минимизировать собственную уязвимость.

3.7. Двойная когнитивная нагрузка и рост мозга

Традиционные гипотезы роста мозга — «социальный мозг» (R. Dunbar), макиавеллиевский интеллект, пищевая гипотеза — объясняют возможность роста, но не его локализацию именно в подавляемой части популяции. Предлагаемая модель постулирует двойную когнитивную нагрузку: одновременно решались задачи двух типов — предсказание отбора со стороны доминантов (сверху) и предсказание внутригруппового жертвования (снизу). Доминант в этом давлении отбора не нуждался; давление действовало на всех прочих, то есть на нижних уровнях иерархии.

Палеоантропологические данные фиксируют: объём мозга гоминид сохранялся на уровне ~400–500 см^3 в течение миллионов лет, затем за ~2 млн лет

увеличился примерно втрое — до 1300–1500 см^3 [Brunet et al. 2002]. Начало роста (~2,5 млн лет назад) в модели интерпретируется как момент, когда выгода сообразительности в подавляемой группе превысила стоимость увеличенного мозга. По отношению к гипотезе социального мозга модель вводит уточнение: отбор шёл на социальный интеллект особого типа, где цена ошибки — смерть от сородича. Не «макиавеллиевский интеллект» (обман соперника ради статуса), а «интеллект жертвы» (обман хищника, который является сородичем).

4. Дестабилизация системы: побег, преследование, оружие

Численный перевес удерживаемой группы над доминантами сам по себе являлся потенциальным ресурсом сопротивления: массовое несотрудничество не требовало индивидуальной силы. Присоединение к нему выработанной за сотни поколений способности к слаженным действиям создавало условия для массового исхода. Уходили малыми группами (5–10 особей), преимущественно в ночное время, в саванну, предгорья и открытые пространства. Часть популяции оставалась в резервациях.

Исчерпание ресурса на территории содержания вынуждало доминантов к преследованию: поселения двуногих подвергались уничтожению или покорению. В ряде случаев доминанты оседали в поселениях и переходили к регулярному изъятию части обитателей — модель интерпретирует этот переход как смену режима с концентрационного на даннический: поселение «обслуживало» доминанта, получая взамен функцию защиты от иных угроз. Для двуногих это была знакомая логика в новой форме: к страху добавлялся обмен — дань в обмен на невмешательство; в этом пространстве формировался навык взаимодействия с силой, отличный от чистого подчинения.

Появление у Homo sapiens средств дистанционного поражения сдвинуло баланс окончательно. Оружие выполняло двойную функцию: инструмента уничтожения угрозы и инструмента изменения статусной позиции (возможность остановить доминанта меняла саму норму взаимодействия). Борьба протекала дольше в лесных районах, где четвероногая форма сохраняла преимущества; на открытых пространствах сочетание оружия и огня ускоряло вытеснение. Итогом стало исчезновение четвероногой популяции к моменту соединения речи и оружия.

5. Вторичная форма: мораль и любовь как адаптации подавляемой группы

После длительного периода, в котором смирение стало фиксированной стратегией (несопротивление перестало быть выбором), модель постулирует формирование нового качества — минимизации внутригрупповой агрессии. В условиях, где любое отклонение от покорности наказывалось, стратегия «не умножать страдания» была адаптивной: она не требовала ресурсов, не влекла эскалации и снижала суммарные издержки группы. Так формулируется центральный тезис модели: мораль возникла не из благоприятных условий, а как экономия боли — стратегия выживания подавляемой группы.

Эта логика согласуется с независимыми подходами. C. Boehm в работе «Moral Origins» рассматривает мораль как механизм коллективного подавления агрессоров в группах охотников-собирателей [Boehm 2012]; предлагаемая

модель добавляет противоположный вектор — мораль могла формироваться не только сверху (контроль группы над агрессором), но и снизу (как стратегия подавляемых), причём нижний вектор объясняет появление моральных качеств ранее способности к коллективной карающей акции. Данные F. de Waal о зачатках морального поведения у шимпанзе и бонобо [de Waal 1996] указывают на глубокую эволюционную укоренённость эмпатии и взаимопомощи. Гипотеза самодоместикации человека B. Hare [Hare 2017] демонстрирует, что отбор на просоциальность мог быть значимым фактором антропогенеза, что совместимо с предложенной моделью.

Любовь в модели рассматривается как крайняя форма той же линии: не притяжение, а предельная форма согласия — добровольное самоотречение в системе, где иные формы свободы недоступны. Поскольку ненависть в этой системе квалифицировалась как форма сопротивления и влекла наказание, её отрицание также было адаптивным. Передача этих качеств осуществлялась поведенческим путем — через наблюдение и подражание в межпоколенческой передаче норм; при длительности процесса (порядка 10^2 поколений, что в модели рассматривается как нижняя оценка) такие нормы могли войти в геном вида. Соответствующая оговорка о скорости закрепления приведена в разделе 8.

6. Фольклор как культурная запись

6.1. Табу на изображение

В наскальной живописи верхнего палеолита — тысячах изображений бизонов, оленей, мамонтов, отпечатков рук — отсутствуют изображения четвероногих гоминидов. Модель объясняет это запретом на репрезентацию источника угрозы: изображение мучителя означает его допущение в безопасное пространство. Процесс рисования сам по себе создавал окно уязвимости (длительное отвлечение внимания от входа), что усиливало избегание.

6.2. Ритуальное сжигание и тройной канал памяти (признак H1)

Отсутствие костей четвероногих гоминидов вне джунглей и Африки традиционная археология объясняет условиями сохранности; однако влажная среда объясняет отсутствие костей в джунглях, но не на открытых пространствах. В версии H1 модель предлагает альтернативу: тела четвероногих сжигали ритуально, а пепел развеивали. Функция действия — лишение тела возврата: погребение оставляет могилу, место и материализованную память; сжигание с развеиванием не оставляет ничего. Таким образом, формируется тройной канал памяти: на стене — ничего (табу на изображение), в земле — ничего (сжигание), в слове — все (рассказ).

6.3. Обратная симметрия сжигания

Показательно, что мотив сжигания сохраняется в фольклоре не только в образе чудовища, но и в стандартном финале победы: в устойчивых сказочных сюжетах побеждённое чудовище сжигают, а пепел развеивают по ветру (сожжённый Змей Горыныч, сожжённый дракон, уничтожение останков великана). Функция действия совпадает с реконструируемым ритуалом в точности: сжигание лишает тело возврата — ни могилы, ни места, ни следа в земле. Таким

образом, ритуал уничтожения доминанта и стандартный финал победы над чудовищем отражают, согласно модели, один и тот же поведенческий прототип. Для альтернативных объяснений фольклора (универсальный страх хищника, проекция образа чужака) этот мотив избыточен; для предлагаемой модели он является ожидаемым следствием.

6.4. Фольклорные мотивы и их классификация

Повсеместность мотивов о чудовищах-людоедах фиксируется в независимых традициях: греческий Минотавр, получающий регулярные жертвы, и Полифем, пожирающий спутников Одиссея; славянский Змей Горыныч, требующий в дань девиц, и Баба-яга; скандинавские тролли и великаны; полинезийские духи, утаскивающие одиноких путников; африканские существа на окраинах поселений. В международном указателе сюжетов ATU выделяется целая категория «Сказки о глупом людоеде» (ATU 1000–1199), где существо, пожирающее людей и побеждаемое хитростью, повторяется в десятках традиций [Uther 2004]. Мотивный указатель С. Томпсона содержит в разделе G («Ogres») рубрику G11 «Kinds of cannibals» — включая G11.0.1 «Cannibal god» (каннибальское божество) и G11.2 «Cannibal giant», а также рубрику G12 «Transformation in order to eat own kind» [Thompson 1955–1958].

В. Я. Пропп показал, что победа героя над злодеем в волшебной сказке почти никогда не достигается открытым боем — герой побеждает обманом, ловушкой, использованием чужой силы [Пропп 1969]. Модель интерпретирует этот устойчивый сюжетный признак как отражение древнейшей тактики подавляемой группы: выносливость, хитрость и слаженность против грубой мощи. Гиперболизация образа объясняется двойным фильтром передачи: страх увеличивает угрозу изнутри (подготовка к худшему), стыд — снаружи (оправдание страха перед «обычной» угрозой); за длительность пересказов реальный прототип замещается гиперболизированным образом.

6.5. Мотив «своего» чудовища и альтернативные объяснения

Ключевым признаком модель считает мотив «своего» чудовища: существо, живущее рядом с поселением, получающее регулярную дань и защищающее территорию от иных угроз. В терминах модели — это запись даннических отношений с собственнической функцией защиты (в исходной редакции — «первобытный рэкет»): регулярное изъятие в обмен на невмешательство. Альтернативные объяснения фольклорных мотивов о людоедах — универсальный страх хищника, спроецированный на человеческую форму [Brunvand 1998], проекция социального страха перед чужаками [Bettelheim 1976], память о ритуальном каннибализме в исторических культурах [White 1992] — не отрицаются, но не покрывают данный признак: хищник не «живёт рядом» и не принимает регулярной дани, а ритуальный каннибализм является актом, а не системой содержания.

Со временем детали образа размывались (дракон, змей, тролль, великан), но ядро сюжета сохранялось: существо, превосходящее человека, живущее на границе мира и требующее человеческих жертв; герой, побеждающий его не силой, а хитростью и слаженностью. Эти сюжеты не рассматриваются как до-

казательство в строгом смысле; они являются логическим следствием модели: последовательность «страх и откуп — защита — охота — миф о победе» соответствует ожидаемой траектории культурной памяти.

7. Проверяемость и условия опровержения

П1. Палеоантропологический тест. Если H1 верна, на ранних стоянках гоминид должны обнаруживаться следы систематических увечий: несращённые или заросшие переломы передних конечностей у части скелетов, следы удаления клыков (деформация зубочелюстного аппарата), возможные следы искусственного удаления шерсти (наименее фоссилизируемый признак). Проверка возможна на существующих коллекциях путём целенаправленного поиска патологий, не объяснимых бытовыми травмами или болезнями; прецедент палеоантропологической фиксации каннибализма существует [White 2001].

П2. Генетический тест. Если подавляемая линия проходила через длительное бутылочное горлышко, в геноме человека должны присутствовать следы сильного давления отбора на гены, связанные с подавлением агрессии и просоциальностью (MAOA, SLC6A4/5-HTT). Проверка — сравнение с геномами Pan troglodytes и Pan paniscus: у человека следы отбора на доброжелательность должны быть выражены сильнее, чем у шимпанзе, и сопоставимы с бонобо, у которых самодоместикация документирована [Hare 2017].

П3. Фольклорно-статистический тест. Если сказки о людоедах — культурная память о системном подавлении, их распределение должно коррелировать не с реальным присутствием хищников-людоедов в регионе, а с глубиной антропогенеза популяции и давностью перехода от жертвы к охотнику. Инструмент проверки — кросскультурный анализ ATU-индексов [10, 11] с сопоставлением по археологическим данным о времени заселения регионов.

П4. Археологический тест отсутствия костей. Если ритуальное сжигание имело место, на стоянках ранних сапиенсов вне ареала джунглей должны обнаруживаться следы масштабных кострищ с термически изменёнными костями гоминид, не объяснимых бытовым каннибализмом (при котором кости, как правило, сохраняются). Отсутствие таких находок ослабляет гипотезу сжигания; их наличие её поддерживает.

Каждый из тестов в принципе фальсифицируем: отсутствие следов систематических увечий (П1), отсутствие генетических следов отбора на покорность (П2) или отсутствие корреляции фольклорных мотивов с глубиной антропогенеза (П3) ослабили бы модель в соответствующей части. Отрицательный результат П4 опровергает версию H1, не затрагивая H1a.

8. Ограничения модели

Post hoc риск. Модель построена после наблюдения следствий и потому способна объяснить почти любой набор фактов; согласованность объяснения не эквивалентна его подтверждению. Единственная защита — проверяемые следствия раздела 7: модель должна быть отвергнута, если они не выполняются.

Экстраполяция с Pan troglodytes. Перенос наблюдаемого поведения современных шимпанзе на миоценовых предков предполагает сохранение базовых паттернов агрессии за 6–7 млн лет; это правдоподобно, но не доказано.

Скорость закрепления. Прямохождение в модели закрепляется поведенчески за несколько поколений, однако генетическое закрепление морфологических признаков (утрата клыков и шерсти) требует существенно более длительного времени. Модель интерпретирует ранние фазы как поведенческие, а морфологические изменения — как отложенное следствие длительного давления отбора; эта последовательность требует отдельной проверки.

Отсутствие прямой летописи. События предшествуют письменности; прямых свидетельств не существует, и часть аргументации по необходимости опирается на косвенные данные.

Этическая оговорка. Модель описывает механизм происхождения морали, но не может использоваться для оправдания насилия: до эмпирической проверки она не должна применяться как описание реальных событий.

9. Заключение

9.1. Выводы

1. Прямохождение возникло как вынужденная адаптация к режиму подавления, а не как прогрессивное приспособление к среде.

2. Утрата клыков в версии H1 является устранением угрозы доминанту: рефлекторное сопротивление жертвы при укусе создавало риск летального ранения.

3. Утрата шерсти в версии H1 интерпретируется как устранение помехи при потреблении — следствие прагматической оптимизации системы содержания.

4. Рост мозга является следствием двойной когнитивной нагрузки: необходимости одновременно предсказывать угрозу со стороны доминантов (сверху) и со стороны своей группы (снизу). Давление отбора на интеллект действовало на нижних уровнях иерархии.

5. Внутри удерживаемой группы существовала собственная иерархия: двухуровневый каннибализм, при котором отбор сверху шёл по критерию пищевой ценности, снизу — по критерию удобства жертвования.

6. Мораль (доброта) возникла как стратегия выживания подавляемой группы — минимизация внутригрупповой агрессии в условиях, где сопротивление вело к гибели.

7. Любовь возникла как крайняя форма той же линии — предельное самоограничение, ставшее единственной доступной формой свободы.

8. Фольклорные мотивы о чудовищах-людоедах представляют собой культурную запись опыта длительного системного подавления, сохранённую через тройной канал памяти: табу на изображение (на стене — ничего), ритуальное сжигание (в земле — ничего), рассказ (в слове — всё).

9. Тела четвероногих гоминидов ритуально сжигали, а пепел развеивали, что объясняет отсутствие их костей вне джунглей и Африки; тот же поведенческий прототип сохраняется в фольклоре как стандартный финал победы над чудовищем — сжигание с развеиванием пепла.

10. Доминирующий класс, не развивший моральных качеств, был вытеснен; линия, прошедшая через подавление, обогащённая механизмами самоограничения, дала начало Homo sapiens.

9.2. Обсуждение

При принятии модели следует вывод о том, что мораль и просоциальные качества укоренились в геноме прямых предков человека в результате длительного отбора. Предлагаемая интерпретация антропогенеза: человек является не результатом прогрессивной адаптации, а продуктом преодоления экстремальных условий системного подавления; высшие чувства сформировались в условиях, противоположных благоприятным и в силу этого обладают высокой устойчивостью.

Модель даёт иное прочтение последовательности социальных форм. Выделяются три сменявшие друг друга формы иерархии: иерархия подавления (концентрационный строй), иерархия компетенции (первобытная община), иерархия богатства (расслоившееся общество). Переход от первой ко второй осуществлялся через исход, от второй к третьей — через появление делимого избытка. Рабовладельческий строй в этой последовательности интерпретируется как промежуточная форма: норма «не уничтожай пленника» сформировалась раньше нормы «не порабощай человека», и в зазоре между ними возникло рабство. До эмпирической проверки следствий П1–П4 модель должна рассматриваться как непротиворечивая гипотеза, а не как описание реальных событий.

Литература

Пропп 1969 — *Пропп В. Я*. Морфология волшебной сказки. М.: Наука, 1969.

Дробышевский 2026 — *Дробышевский С. В*. Как возникло прямохождение // [Электронный ресурс] // Антропогенез.РУ. URL: https://antropogenez.ru/zveno-single/20 (дата обращения: 28.09.2026).

Эволюционные предшественники войн [Электронный ресурс] // Антропогенез.РУ. URL: https://antropogenez.ru/antropogenez/antropogenez/quote/166 (дата обращения: 28.09.2026).

References

Are Chimpanzees Cannibals? [Electronic resource] // Britannica. URL: https://www.britannica.com/story/are-chimpanzees-cannibals (accessed: 28.09.2026).

Boehm C. Moral Origins: The Evolution of Virtue, Altruism, and Shame. New York: Basic Books, 2012.

Brunet M., Guy F., Pilbeam D. et al. A new hominid from the Upper Miocene of Chad, Central Africa // Nature. 2002. Vol. 418. P. 145–151.

Goodall J. The Chimpanzees of Gombe: Patterns of Behavior. Cambridge: Belknap Press, 1986.

Goodall J. Through a Window: My Thirty Years with the Chimpanzees of Gombe. Boston: Houghton Mifflin, 1990.

Hare B. Survival of the friendliest: Homo sapiens evolved via selection for prosociality // Annual Review of Psychology. 2017. Vol. 68. P. 155–186.

Lovejoy C. O. The origin of man // Science. 1981. Vol. 211. P. 341–350.

Propp V. Ja. The Morphology of the Folktale. Moscow: Nauka, 1969. (In Russian).

Chimpanzees are killers [Electronic resource] // Antropogenez.RU. URL: https://antropogenez.ru/antropogenez/antropogenez/quote/166 (accessed: 28.09.2026).

Sockol M. D., Raichlen D. A., Pontzer H. Chimpanzee locomotor energetics and the origin of human bipedalism // Proceedings of the National Academy of Sciences. 2007. Vol. 104, No. 30. P. 12265–12269.

Thompson S. Motif-Index of Folk-Literature. Bloomington: Indiana University Press, 1955–1958. 6 vols.

Labor theory, the labor concept of the origin of bipedalism [Electronic resource] // Antropogenez.RU. URL: https://antropogenez.ru/zveno-single/20/ (accessed: 28.09.2026).

Uther H.-J. The Types of International Folktales: A Classification and Bibliography Based on the System of Antti Aarne and Stith Thompson. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia, 2004. 3 vols.

Waal F. de. Good Natured: The Origins of Right and Wrong in Humans and Other Animals. Cambridge: Harvard University Press, 1996.

White T. Once were cannibals // Scientific American. 2001. Vol. 285. No 2. P. 58–65.

Wilson M. L., Boesch C., Fruth B. et al. Lethal aggression in Pan is better explained by adaptive strategies than human impacts // Nature. 2014. Vol. 513. P. 414–417.

МАЦЕВИЧ МАРИЯ ЯНУШЕВНА



Независимый исследователь, доцент, кандидат философских наук. Минск, Республика Беларусь

E-mail: vvv0045@mail.ru

УДК 130. 2.

МЕТАФИЗИКА БЕЛОРУССКОГО ИЗЛОМА
(смерть музыки и «онтология сиротства»)

В статье осуществляется комплексный историко-философский и экзистенциально-феноменологический анализ современных трансформаций гуманитарного знания, рассматриваемых сквозь призму авторской концепции «онтологии сиротства». Центральное внимание уделяется процессам институциональной перестройки и изменения характера функционирования научно-философской базы в восточноевропейском регионе, выразившимся в структурной реорганизации академических центров и оптимизации профильных университетских кафедр.

Опираясь на фундаментальные категории Э. Гуссерля, М. Хайдеггера, Дж. Саллиса, Х. У. фон Бальтазара, Ю. Тишнера, Л. Шестова и Дж. Агамбена, автор исследует риски прерывания преемственности интеллектуальной традиции. Динамика локального философского дискурса диагностируется как ослабление чуткости к классическому «духу музыки», вытеснение укорененного в историческом контексте вопрошания о Бытии механизмами нормативно-бюрократического регулирования, дескриптивной компиляции и формализации исследовательских практик.

В работе сопоставляются традиционные университетские школы XX века, удерживавшие ценностную целостность гуманитарного ландшафта, и современная ситуация прагматической автономизации знания; разворачивается аргументация в пользу того, что закрытие оригинальных философских кафедр и реструктуризация научно-исследовательских институций на основе критериев утилитарной эффективности создают серьезные вызовы для культурной и ментальной идентичности общества. Подобные регуляторные тенденции ограничивают возможности воспроизводства национальной гуманитарной традиции, создавая риски сужения пространства суверенной интеллектуальной деятельности перед лицом глобальных информационных и технократических вызовов.

Ключевые слова: онтология сиротства, традиция, заброшенность, Dasein, дух музыки, иллюзорное бытие, институциональная трансформация, культурная преемственность, идентичность, технократические вызовы.

Maria J. Matsevich

Minsk, Belarus
E-mail: vvv0045@mail.ru

METAPHYSICS OF THE BELARUSIAN FRACTURE (The Death of Music and the «Ontology of Orphanhood»)

This article provides a comprehensive historical-philosophical and existential-phenomenological analysis of contemporary transformations in the humanities, viewed through the prism of the author's proprietary concept of the «ontology of orphanhood». Central attention is paid to the processes of institutional restructuring and the shifting functional nature of the scientific and philosophical framework in the Eastern European region, manifested in the structural reorganization of academic centers and the optimization of specialized university departments.

Drawing on the foundational categories of E. Husserl, M. Heidegger, J. Sallis, H. U. von Balthasar, J. Tischner, L. Shestov, and G. Agamben, the author explores the risks of interrupting the continuity of the intellectual tradition. The dynamics of local philosophical discourse are diagnosed as a weakening sensitivity to the classical «spirit of music», and the displacement of the historically rooted questioning of Being by mechanisms of normative-bureaucratic regulation, descriptive compilation, and the formalization of research practices.

The paper contrasts traditional 20th-century university schools, which maintained the axiological integrity of the humanities landscape, with the contemporary situation of the pragmatic autonomisation of knowledge. It argues that the closure of original philosophical departments and the restructuring of research institutions based on criteria of utilitarian efficiency pose serious challenges to the cultural and mental identity of society. Such regulatory trends limit the reproduction of the national humanities tradition, creating risks of narrowing the space for sovereign intellectual activity in the face of global informational and technocratic challenges.

Keywords: ontology of orphanhood, tradition, thrownness, Dasein, spirit of music, illusory being, institutional transformation, cultural continuity, identity, technocratic challenges.

DOI: 10.32691/2410-0935-2026-21-280-321

© М. Я. Мацевич 2026

Введение

А время сматывает нить...
И нет возврата в то мгновенье,
Где мы пытались совместить
Свое земное назначенье.

Игорь Шкляревский

Автор выражает глубокую признательность главному редактору журнала, доктору философских наук Сергею Алевтиновичу Смирнову за научно-экспертное содействие, готовность к рассмотрению настоящей рукописи и сущностный аналитический интерес к заявленной проблематике. Особую значимость этой поддержке придает искреннее неравнодушие редактора альманаха к белорусскому философскому пространству и его открытость содержательному профессиональному диалогу. Смысловое развертывание этой совместной рефлексии обретает особую институциональную почву в рамках долгосрочного партнерства ИФПР СО РАН и Института философии НАН Беларуси. Перешагнув рубеж своего 95-летнего юбилея, белорусская академическая школа совместно с российскими коллегами продолжает формировать единые интеллектуальные горизонты двух стран.

Проблема деструкции коммеморативных пространств и утраты интерсубъективной преемственности является одним из наиболее критических вызовов современной реальности. В границах актуального дискурса технократического прагматизма зачастую манифестируется гносеологический эгоцентризм субъекта, стремящегося конституировать собственную идентичность вне связи с предшествующей академической и культурной традицией. Подобная интенция на радикализированное «обнуление» исторического опыта репрезентирует глубокий кризис тождественности, трансформирующий структуру сознания человека и лишающий его укорененности в онтологическом контексте.

Данная тенденция находит свое материальное воплощение в процессах утилитарной трансформации культурно-исторического ландшафта Белоруссии. Оптимизация музыкально-педагогических факультетов, сокращение гуманитарных кафедр, реструктуризация институтов академической науки, а также прагматическая редукция городских зеленых зон и уничтожение аутентичной архитектурной среды ведут к глубоким семантическим потерям. Из общего антропологического и жизненного пространства изымается не просто физический субстрат, а разрушаются укорененные смысловые связи.

Происходящий процесс означает деструкцию того феномена, который Э. Гуссерль в работе «Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии» раскрывал через концепт интенциональности — сущностного свойства переживаний «быть сознанием о чем-то» [Гуссерль 2009: 111]. В поздний период творчества («Кризис европейских наук...») философ существенно углубляет эту мысль, укореняя интенциональные структуры в контексте «жизненного мира» (*Lebenswelt*) дотеоретического фундамента человеческого опыта [Гуссерль 2004: 35]. Утрата преемственности внутри этого поля превращает живой феноменологический опыт в абстрактный, механический факт. Оптимизация гуманитарных институций и ценностная глухота к культуре являют собой предельное воплощение рационалистического прагматизма, о котором пророчески предупреждал Ф. Ницше в труде «Рождение трагедии из духа музы-

ки». Философ концептуализировал данный процесс через фигуру умирающего Сократа как архетипа теоретического человека, глухого к изначальным, дионисийским основаниям бытия [Ницше 2012: 94].

В ницшеанской критике Сократ знаменует собой тип мышления, для которого реальность исчерпывается исключительно логическими конструкциями, утилитарностью и оптимистической верой в способность рационального познания прагматически перестроить жизнь. «Отсутствие музыки» в данном контексте знаменует собой глубокую ценностную глухоту, неспособность культуры сопереживать живым, органическим смыслам существования, без которых исторический процесс лишается своего катарсического начала. Критикуя рационализм в «Апофеозе беспочвенности», Л. Шестов предвидел кризис традиционного познания. Он предупреждал, что навязанные разумом шаблоны опасны для человека, так как общепринятые логические правила крадут у него настоящую, живую реальность личного бытия [Шестов 1996: 177]. Однако современная социокультурная «беспочвенность» репрезентирует принципиально иной, деструктивный тип симуляции. Она носит утилитарно-технократический, гедонистический характер, запуская латентный процесс институционального саморазрушения.

Данный экзистенциальный тупик актуализирует идеи Мартина Хайдеггера, концепцию «заброшенности» (*Geworfenheit*) как фундаментального модуса человеческого существования [Хайдеггер 1997: 135]. Человеческое Присутствие (*Dasein*) всегда обнаруживает себя уже заброшенным в конкретный исторический, культурный и географический ландшафт, будучи детерминированным прошлым, языком и бременем унаследованной судьбы. Для белорусского социокультурного пространства XX–XXI веков такими механизмами исторической заброшенности выступали масштабные геополитические трансформации: интеграция населения в пределах бывшей имперской черты оседлости, трагедия еврейских местечек, советские миграционные процессы, принудительные депортации, сталинские лагеря, репрессии, тотальная катастрофа войны, эвакуации и послевоенная система распределения кадров. Эти процессы аккумулировали на данной территории уникальный субстрат человеческого потенциала, высокой духовной и интеллектуальной плотности, удерживающий хайдеггеровский «экстазис временности» (*Die Ekstasen der Zeitlichkeit*) перед лицом хаотической деструкции исторических контекстов. «Временность есть первичное «вне-себя» по себе и для самого себя. Мы именуем поэтому означенные феномены настающего, бывшести и актуальности экстазами временности. Временность не есть сперва некое сущее, только выступающее из себя, но ее существо есть временение в единстве экстазов» [Хайдеггер 1997: 329]. Именно вопреки хаосу небытия, из травматического исторического опыта последовательно формировался строгий аполлонический ландшафт белорусской академической традиции и науки.

В границах этого темпорально-экзистенциального континуума выдающиеся отечественные этнографы и композиторы осуществили фиксацию и систематизацию дионисийского, ускользающего, бесписьменного мелоса белорусской деревни, придав ему текстуальную форму и модифицировав архаичный народный плач в симфонические структуры. Аналогичную функцию трансляции классического опыта выполнили и великие педагоги балета, унасле-

довавшие традиции дореволюционной академической школы, которые нивелировали исполнительскую провинциальность, трансформируя психофизику учеников в подлинный гуссерлианский феномен духа и строгую геометрию танца. Музыкальное, хореографическое и исполнительское пространство кодифицировалось деятельностью целой плеяды мастеров, чьи преемственность и связи неизменно соединяли культуру с вершинами мирового авангарда. Созданные здесь уникальные художественные школы открыли воистину феноменологический горизонт для мастеров с мировым именем, зафиксировав бытие традиционного местечка как метафизический факт, а последующий трансфер визуальной интенциональности и строжайшей культуры академического рисунка стал фундаментом для формирования всей национальной живописи.

Мартин Хайдеггер понимал подлинное человеческое существование как удержание себя в Бытии (*das Sichhalten im Sein/Inständigkeit*). В своем эссе «Строить, жить, мыслить» он подчеркивает, что эта укорененность требует своего архитектурного воплощения: человек способен обустраивать пространство, создавая постройки, соразмерные Бытию [Хайдеггер 1993: 142].

Послевоенный монументальный неоклассический ансамбль белорусских городов, сформированный зодчими академической школы в полуразрушенных городах республики, представлял собой экзистенциальную попытку удержать бытие от распада, вернуть человеку символический Дом, пространственную ориентацию и почву под ногами. Вектор фундаментального знания кодифицировался и деятельностью национальной школы физики, заложившей строжайшую культуру оптики научного мышления. Философская рефлексия в Белоруссии XX столетия традиционно развивалась в пограничных экзистенциальных координатах, выступая попыткой мыслить на краю пропасти после того, как в 1930-е годы была физически репрессирована собственно национальная мысль.

В данном контексте развертывался латентный, имплицитный процесс, который аналогичен тому, что представитель современной феноменологической традиции Джон Саллис в своем труде «Хора: Исследования в области платоновского «Тимея»» охарактеризовал как экспликацию до-образного пространства материальности (*chora*) [Sallis 2000a: 62]. Дж. Саллис концептуализирует «хору» в качестве бесформенного вместилища и пространства формирования, создающего условия для запечатления высших смысловых структур. Белорусская почва, функционируя наподобие метафизической «хоры», интегрировала в себя травматический опыт переселенцев, превращая его в базовый субстрат национальной культуры, где боль обретала упорядоченную структуру, а культурная рефлексия — строгое образно-понятийное выражение. Более того, Дж. Саллис в исследовании «Сила воображения: Поэтика пространства» эксплицитно указывает, что подлинное воображение всегда укоренено в чувственно-воспринимаемой почве материальных объектов и физическом присутствии [Sallis 2000b: 118]. Следовательно, деструкция физических пространств памяти, ликвидация факультетов, реструктуризация кафедр и безудержное уничтожение природного ландшафта, лишает интенциональное воображение его материального субстрата, детерминируя процесс отчуждения культуры от ее пространственно-онтологических оснований.

Методологическую основу исследования составляет синтез трансцендентальной феноменологии и экзистенциальной онтологии, дополненный мето-

дами историко-культурной компаративистики и философской герменевтики. Феноменологическая оптика обеспечивает деконструкцию «жизненного мира» (*Lebenswelt*) Э. Гуссерля и удержание интенциональности при анализе ландшафта. Хайдеггеровская аналитика Присутствия (*Dasein*) и хорологический анализ Дж. Саллиса позволяют рассмотреть деструкцию институциональных пространств памяти как онтологический кризис смыслопорождения. В свою очередь, адогматический подход Л. Шестова и критическая культурология Ф. Ницше используются в качестве аналитического базиса для понятийного модерирования современных процессов утилитарно-технократической оптимизации гуманитарного знания.

Цель статьи — концептуализация метафизического излома белорусского культурно-исторического ландшафта XX–XXI веков через призму «онтологии сиротства», выявление механизмов удержания подлинного Присутствия в искусстве и науке прошлого, а также философская критика современных институциональных вызовов и ценностной глухоты к «духу музыки».

Архитектоника камня, холста и изломанной плоти как удержание Присутствия

Я весь — излом, я весь — сквозная рана,
Где время воет в щели бытия.
И в этой мгле, у самого кургана,
Уже не Бог стоит, а тень моя.

Вениамин Блаженный

Катастрофа, обрушившаяся на белорусскую землю в середине XX столетия, представляла собой не просто масштабный геополитический конфликт или физическую деструкцию урбанистической среды. Это был фундаментальный онтологический прорыв небытия в самую сердцевину человеческого существования. Человеческое Присутствие оказалось вытесненным в пространство тотальной руинизации, полностью лишившись своего привычного предметного контекста и институционального горизонта.

Культурно-географическое пространство Белоруссии 40-х годов XX века фактически трансформировалось в хайдеггеровское Ничто (*Das Nichts*). Ничто не является простой абстракцией или логическим отрицанием, оно «ничтожит» (*nichtet*) само по себе, обнаруживая свой деструктивный характер через тотальный, парализующий ужас (*Angst*): «В ужасе <...> уплывание сущего в целом подавляет нас и стесняет. Не остается ничего для опоры. В наступающей жути остается и захватывает нас только это «ничего»» [Хайдеггер 1993: 21]. В условиях, когда преемственность поколений и традиций физически стиралась в эпицентре военных действий, возникла непосредственная угроза окончательного распада смысловых структур самого человеческого существа.

Именно в этой точке абсолютного исторического излома проявил себя жест интеллектуальной элиты (в частности, архитекторов), взявших на себя роль «хранителей бытия» (концепт, глубоко укорененный в онтологии М. Хайдеггера) [Хайдеггер 1993: 202, 210]. Архитекторы, врачи, ученые и художники, интегрированные в данную пространственную «хору» [Sallis, 2000b, c. 62] военными бурями и послевоенной системой государственного распределения кадров, совершили глубокий метафизический сдвиг. Они инициировали про-

цесс реконструирования распадающегося жизненного мира, противопоставив прагматическому беспамятству и хаосу строгую онтологическую дисциплину и академический канон.

Обустройство этого выжженного топоса началось с архитектурного камня. М. Хайдеггер утверждал, что подлинное «строение» (*Bauen*) семантически тождественно «обитанию» (*Wohnen*), а способность человека экзистенциально укореняться на земле напрямую детерминирована тем, насколько создаваемые им материальные структуры способны «собирать» вокруг себя Четверицу (*Geviert*), единство земли, неба, смертных и божественных [Хайдеггер 1993: 142].

Мастера архитектуры подошли к разрушенному городу не как строители-прагматики, а как подлинные философы пространства. Выдающийся зодчий И.Г. Лангбард, чей довоенный конструктивизм монументально детерминировал пространственный масштаб Минска, и мастера послевоенного поколения — М. П. Парусников, Г. В. Заборский — подошли к реконструкции с позиций восстановления Космоса культуры. М. П. Парусников, проектируя комплексный неоклассический ансамбль магистрального проспекта, концептуально отказался от хаотичной, фрагментарной застройки пустот. Он наложил на хаос минского пепелища строгую, телеологически детерминированную сетку классического ордера. Данная геометрия фасадов, выверенный ритм колоннад и триумфальных арок репрезентировали не просто поверхностную идеологическую декорацию, как это представляется редукционистскому, прагматическому мышлению современности; это был акт онтологического созидания и раскрытия мира в хайдеггеровском понимании [Хайдеггер 2008: 195]. Именно в этой логике преодоления хаоса А. Г. Духан, как прямой продолжатель традиции, создавал проект главного корпуса Белорусского государственного университета. Однако современная утилитарная реновация превращает этот неоклассический триумф в поверхностное «архитектурное шоу», когда стирание аутентичных интерьеров главного корпуса университета уничтожает не ветхие материалы, а саму застывшую атмосферу эпохи, что, по оценкам экспертов, безвозвратно прерывает живую онтологическую преемственность культуры.

Классическая форма, реализованная М. Парусниковым и Г. Заборским, возвращала заброшенному, травмированному войной человеку пространственную ориентацию. Она восстанавливала его укорененность в жизненном мире (в контексте феноменологии *Lebenswelt* Э. Гуссерля) [Гуссерль 2004: 30–45], даруя ощущение символического Дома и почвы под ногами. Каждое архитектурное сооружение функционировало здесь как своего рода аполлонический щит, удерживающий человеческое присутствие от сползания в бесформенную бездну экзистенциального небытия [Хайдеггер 2008: 180–200]. Камень свидетельствовал об онтологическом приоритете порядка над разрушением, доказывая способность традиции к регенерации сквозь исторический пепел посредством универсального языка художественной формы [Хайдеггер 1993: 130–145]. Однако урбанистическое пространство кодифицируется не только геометрией магистралей, но и психофизическим состоянием его обитателей. На данном историческом изломе удержание самого Присутствия требовало от творцов радикального осмысления бездны перенесенного страдания и ментального распада эпохи [Хайдеггер 1993: 320–335].

В этих координатах ключевое значение приобретает фигура выдающегося профессора И. Б. Галанта и всей врачебной династии Галантов. Иван Борисович Галант, психиатр и невролог с глубочайшей базельской, европейской научной закваской, бывший учеником и коллегой К. Юнга, Э. Блейлера и А. Адлера, оказался заброшен в Белоруссию в результате сложных исторических траекторий XX века. Его появление среди врачей и пациентов Гомельской областной психиатрической больницы и в клинических пространствах республики стало актом реинтеграции европейского гуманитарного, клинического масштаба в регион, переживший опыт тотальной дегуманизации. Согласно методу Галанта, патография в рамках эвроэндокринологии исследует природу гениальности через медицинский анализ тела творца, доказывая, что гормональный статус и работа желез внутренней секреции напрямую кодируют особенности художественного мышления, ритм работы и душевные кризисы выдающейся личности [Сегалин 1925–1930]. Однако там, где советская медицинская школа видела лишь соматический сбой и калькулируемый биохимический субстрат, немецкая экзистенциально-онтологическая мысль открывала принципиально иное измерение. Взаимодействие с деструктивным хаосом ментальных расстройств и изломанной психофизикой понималось в рамках феноменологии не как объект клинического препарирования, а как пограничное обнаружение человека в мире. Для М. Хайдеггера подобный душевный надлом выступает радикальным оголением самого Присутствия, которое вопреки давлению анонимной повседневности (*das Man*) пытается реанимировать свою изначальную подлинность через ужас и заброшенность (*Geworfenheit*) [Хайдеггер 1997: 134–135]. Таким образом, патографический позитивизм Галанта и фундаментальная онтология Хайдеггера фиксируют одну и ту же трагедию человеческого излома, но если первый редуцирует ее до формулы желез, то второй возводит в статус высшего бытийного парадокса.

Вектор фундаментального знания кодифицировался и деятельностью национальной школы физики, созданной академиком Б. И. Степановым, учеником В. М. Чулановского, С. И. Василова. Прибыв из Ленинграда, Б.И. Степанов привнес строжайшую культуру научного мышления, развил нелинейную оптику, что позволило сформировать из выпускников местных региональных вузов научные кадры мирового уровня. Философская рефлексия в Белоруссии XX столетия традиционно развивалась в пограничных экзистенциальных координатах, выступая попыткой мыслить на краю пропасти после того, как первая национальная академическая элита была физически репрессирована в 1930-е годы.

Интенциональный дух формы требовал не только звукового и архитектурного, но и пространственно-визуального воплощения. Феномен белорусской живописи XX века генетически укоренен в специфическом пространстве черты оседлости и советского исторического излома. Ю. Пэн в Витебске создал уникальную художественную школу, ставшую институциональным фундаментом для формирования мирового авангарда. Он открыл принципиально новый феноменологический горизонт для своих учеников: М. Шагала, Л. Лисицкого, О. Цадкина. Сквозь призму традиционного рисунка Ю. Пэн впервые зафиксировал повседневное и духовное бытие еврейского местечка не как случайный этнографический элемент, а как глубокий метафизический факт, обладающий собственной онтологической ценностью. Истоки национальной пейзажной

школы также неразрывно связаны с мощным транслятором классической традиции В. К. Бялыницким-Бирулей, чьи лирические онтологические ландшафты укореняли преемственность дореволюционной русской живописи на родной почве. Экзистенциальный дух этой преемственности углублялся импрессионистическим влиянием пейзажей С. Жуковского и тонким символизмом Ф. Рущица, возвращавших пространству утраченную сакральность. Земля Белоруссии впитывала эту традицию буквально физически, о чем напоминает могила выдающегося русского передвижника Н. В. Неврева на Лысковщине.

Позднее, в середине века, в визуальный регистр этой заброшенности включается плеяда мастеров совершенно иной, классической столичной закваски, прибывших для созидания национальной школы и принесших с собой мощное влияние российской академической традиции. Знаковой фигурой данного академического трансфера стал художник В. В. Волков, потомок русских иконописцев и мастеров передвижничества, зафиксировавший строжайшую культуру рисунка. Его монументальное полотно «Минск. 3 июля 1944 года», создание которого потребовало более десятилетия кропотливой работы и сотен натурных эскизов реальных жителей разрушенного города, выступило актом феноменологической фиксации исторического мгновения.

В этот же процесс трансляции академического опыта включился В. П. Суховерхов, обогативший послевоенную белорусскую живопись суровой монументальной эстетикой и придавший ей масштаб исторического эпоса. Одновременно с ними академическую традицию петербургской школы представлял художник А. Д. Шибнев. Его глубокий психологический рисунок удержал ценность человеческого лица в пространстве, деформированном войной. Связующей нитью здесь выступает преемственность поколений. Реализм А. С. Бархаткова, унаследовавшего лучшие традиции русской пейзажной школы, стал идеальным отражением предложенной концепции. Параллельно с ним раскрывается М. К. Севрук, его портреты и бытовые о полотна поражают интеллектуальным психологизмом. Такое созвучие авторов создает непрерывный обмен художественным опытом столичного академизма. Органичной частью единого процесса выступает и деятельность крупнейших мастеров рисунка, живописи, сценографии, О. П. Марикса и Г. Ф. Бржозовского. Их строгая дисциплина профессионального канона структурировала местное визуальное пространство.

Особое, принципиальное значение в художественной архитектонике имеет фигура М. А. Савицкого. Необходимо открыто признать, что его жесткая, трагическая экспрессия, монументальный пластический язык и знаменитые концептуальные циклы полотен фактически были сформированы, выпестованы и легитимированы именно российской академической средой (Суриковским институтом в Москве), в то время как локальный белорусский контекст первоначально отторгал эту радикальную, шокирующую экзистенциальную правду. Влияние столичной школы ярко проявилось и в творчестве М. В. Данцига, привнесшего плотную экспрессивную пластику «сурового стиля», превратившего Минск в масштабный философский конструкт. Прямым продолжением этой строгой структурной дисциплины духа стал экспрессивный конструктивизм И. М. Басова. Даже в более поздний период преемственность этой школы прослеживается в творчестве Б. А. Заборова, переплавившего советский академический бэкграунд в глубокую экзистенциальную метафизику утраченной

памяти, а в современном контексте — в ироническом и виртуозном реализме В. А. Губарева, удерживающем классическую пластику формы в координатах постмодерна. Сборка и институциональное сохранение этого колоссального феноменологического поля стали возможны благодаря безупречному эстетическому вкусу, воле и стратегическому мастерству Е. В. Аладовой, буквально из руин воссоздавшей Государственный художественный музей, сберегая уникальные памятники традиции.

Дж. Саллис в своем исследовании «Сила воображения: Поэтика пространства» эксплицитно указывает, что подлинное воображение (*Phantasia*) обладает способностью придавать видимость, материальную плотность и онтологическую устойчивость тому, что неизбежно ускользает и гибнет в потоке времени [Sallis 2000b: 118]. Деятельность приезжих мастеров и их прямых последователей ознаменовала принципиальный онтологический сдвиг: их творчество позволило зафиксировать на холсте драматический опыт локального Присутствия, удержав его от растворения в безликих схемах идеологического официоза [Хайдеггер 1997: 135]. Передача этой визуальной интенциональности — способности воспринимать мир не плоским, а объемным, наполненным экзистенциальным светом — стала фундаментальной основой для формирования всей белорусской живописи второй половины XX столетия.

Со смертью Олега Владимировича Ходыко рухнул символический бастион и стал рассыпаться костяк традиции минских реставраторов, знаменитой «Басталии», однако ее тихим, свободным от конъюнктурного официоза продолжателем остается Николай Григорьевич Золотухо. Этот скрытый экзистенциальный жест удерживает живую преемственность профессиональной духовности на историческом изломе.

Вся описанная масштабная архитектоника наследования — от градостроительных чертежей М. П. Парусникова до клинических регистров И. Б. Галанта, от спектрального анализа Б. И. Степанова, опыта витебской школы Ю. Пэна, от В. К. Бялыницкого-Бирули до кистей В. В. Волкова, В. П. Суховерхова, А. Д. Шибнева, А. С Бархаткова, М. К. Севрука, О. П. Марекса, Г. Ф. Бржозовского, М. А. Савицкого, М. В. Данцига, И. М. Басова, Б. А. Заборова и В. А. Губарева под институциональным щитом Е. В. Аладовой — удерживала Белоруссию XX столетия от деструкции и падения в экзистенциальную пустоту небытия. Данные процессы репрезентируют триумф классической традиции, которая, будучи «заброшенной» в разрушенный ландшафт, аккумулировала внутренние интенции для удержания хайдеггеровского «экстазиса временности» перед лицом хаотического распада.

Резюмируя изложенное, следует констатировать, что феномен послевоенного белорусского Возрождения состоялся как радикальный акт онтологического сопротивления хаосу, осуществленный посредством импорта и укоренения строгих классических канонов. Деятельность приглашенных и эвакуированных мастеров превратила выжженный топос «заброшенности» в трансцендентальное пространство смыслопорождения, доказав, что сохранение субъектности культуры прямо детерминировано жесткой дисциплиной ее материальной и академической памяти.

Феноменология звука и пластики: дионисийский гул хоры и аполлоническая огранка формы

Земля больна. Ее изломы святы,
Они кричат о боли по ночам...
И мы пред этою землею виноваты,
Что прикоснулись к плачущим плечам.

Вениамин Блаженный

Если архитектурный камень и клиническая «забота» (*Sorge*) выстраивали внешние, пространственные и телесные границы белорусского Присутствия (*Dasein*), то внутри этого структурированного топоса развертывалась глубочайшая, латентная бездна. В белорусском культурно-историческом контексте XX века этой метафизической «хорой» стал колоссальный, аккумулированный веками субстрат человеческого страдания — травматический исторический опыт. Оглядываясь назад, необходимо открыто признать: ландшафт не взращивал профессиональные кадры обособленно от внешних условий, в культурном и экономическом вакууме. Сюда, волею геополитических катастроф, забрасывало людей невероятной духовной плотности. У этой интеллигенции, вытесненной из имперских и столичных центров, попросту не было иного выхода, кроме как укореняться в кровоточащей географической «хоре», созидая профессиональную культуру там, где все было выжжено дотла.

Этот тектонический сдвиг от стихийного гула к строгой академической форме инициировался через удержание устного наследия ландшафта. Композитор и этнограф Н. Н. Чуркин обратился к аутентичному первоисточнику. Осуществив фиксацию и систематизацию тысяч народных песен и инструментальных наигрышей, Чуркин придал этому дионисийскому, природному хаосу жесткую текстуальную, нотную плоть, переведя архаичный плач в симфоническую и камерную архитектонику. Николай Чуркин удержал живой звук от окончательного растворения во времени, доказав, что за устной традицией скрывается глубочайшая онтологическая правда.

Эстафету институционального оформления спасенного звукового субстрата принял композитор и педагог Н. И. Аладов, один из ключевых демиургов Белорусской государственной консерватории. Аладов подошел к задаче созидания национальной музыкальной школы с предельной аполлонической строгостью. Его деятельность наглядно репрезентирует тот фундаментальный тезис, который Э. Гуссерль обосновывал в своем позднем исследовании «Начало геометрии»: идеальные исторические объекты и культурные традиции способны удерживать свою устойчивость во времени и транслироваться сквозь смену поколений только тогда, когда они из мимолетных психических актов переходят в объективированную форму знаков, текстов и жестких институциональных структур [Гуссерль 1996: 210]. Н. И. Аладов буквально на послевоенном пепелище выстраивал эту высшую систему музыкального образования, превращая стихийную мелодику в монументальное здание академической традиции.

Параллельно концептуализации звука развертывался процесс укрощения и структурации иной стихийной материи — человеческого тела. Выдающаяся балерина и педагог Н. Ф. Млодзинская, обладательница жесткого профессионального стержня, уходившего корнями в традиции дореволюционного Мариинского театра и петербургской школы А. Я. Вагановой, вела последова-

тельную, беспощадную войну против социокультурной энтропии и исполнительской провинциальности. В балетных классах Минского хореографического училища она формировала исполнительскую психофизику и академическую строгость рисунка танца будущей примы белорусской сцены Л. Г. Бржозовской, превратив ее пластику в подлинное аполлоническое торжество формы над хаосом. Синхронно с этим вектором развертывалась педагогическая и творческая стратегия балерины и мастера хореографии Р. Л. Череховской. Ее строгая классическая школа предопределила профессиональное становление и раскрытие исполнительского таланта И. А. Душкевич. В терминах феноменологической антропологии эти наставники трансформировали случайное, эмпирическое тело в чистый инструмент духа; уроки выступали пространством трансляции телесной интенциональности от мастера к ученику. В этот же синергетический ряд укладывается подвижнический труд балетмейстера В. Н. Елизарьева, радикально обновившего язык отечественного балета, и основательницы ансамбля «Хорошки» В. И. Гаевой, осуществившей возвращение архаичного народного танцевального мелоса в строгие рамки академической сценической архитектоники.

Преемственность пианистических традиций и укоренение культуры академического исполнительства определялись деятельностью профессуры, прибывшей из столичных консерваторий СССР. Выдающийся педагог Г. И. Шершевский привнес в Минск лучшие достижения петербургской фортепианной школы. Именно в этом творческом пространстве формировалось виртуозное мастерство будущего профессора И. А. Губайдулиной (выпускница Казанской консерватории, аспирантура Московской консерватории), а также целой плеяды титанов фортепианной мысли: М. А. Бергера, В. В. Шацкого, И. А. Цветаевой, Л. П. Юшкевича, чьи руки передавали ученикам глубокое понимание клавирной архитектоники. Эта способность удерживать внутреннее онтологическое напряжение формы вопреки деструктивному давлению внешнего хронотопа являлась отличительной чертой тех интеллектуальных сил, идентичность которых восходила к наследию черты оседлости и европейского художественного авангарда. Репрезентативным примером здесь выступает творчество композитора Г. М. Вагнера, создавшего музыкальные партитуры, пронизанные глубочайшим, трагическим психологизмом.

С очерченным сакрально-смысловым контекстом неразрывно соотносится звуковой мышление С. А. Губайдулиной, эхом преемственности неизменно связавшей советскую периферию с высотой мирового музыкального авангарда. Сходный вектор бескомпромиссного мышления определяет симфонический космос Е. А. Глебова, полифонический гений которого разрывал плоские шаблоны. В этот же ряд встает и фундаментальный вклад композитора С. А. Кортеса: его оперы (в частности, «Визит дамы») и музыка к монументальным драматическим спектаклям стали предельным философским осмыслением трагического надлома человеческого духа.

Данный феномен созвучен онтологическим идеям М. Хайдеггера, развернутым в его зрелом сборнике трудов «Лесные тропы» (1950), где истинное произведение искусства рассматривается как событие прояснения и выведения Бытия из сокрытости (*Unverborgenheit / Aletheia*) вопреки давлению деструктивного и немого Ничто [Хайдеггер2002: 54]. Звуковые партитуры белорусских

композиторов являлись экзистенциальными «лесными тропами» [Хайдеггер 2002: 61] мысли на краю пропасти, пробивающими глухоту эпохи.

Музыкальное пространство Белоруссии XX века удерживалось и титаническими усилиями дирижеров мирового масштаба. Трагическая судьба выдающейся женщины-дирижера Т. М. Коломийцевой, бескомпромиссный симфонический жест В. В. Катаева, глубочайшая культура маэстро Г. П. Проваторова, а также монументальный дирижерский класс Ю. М. Ефимова, скрепили локальный контекст с вершинами мирового исполнительского искусства.

Важное место в развитии отечественного музыкального просвещения и педагогики занимают труды Н. И. Выграненко (выпускница Ленинградской консерватории). Ее историко-биографические исследования и учебно-методические пособия внесли весомый вклад в систематизацию знаний о классическом музыкальном наследии и методах обучения музыкантов. Кроме того, деятельность Выграненко стала поворотной вехой в формирование национальной органной школы, вернув белорусской культуре ее аутентичный сакральный инструмент. Как обосновывает Дж. Саллис в знаковой работе «Камень», подлинное воображение (*Phantasia*) неотрывно связано с метафизической тектоникой материального субстрата, мысль и образ нуждаются в физическом укоренении в чувственной материи органной трубы, архитектурного ордера и холста, преобразующих хтонический, до-структурный гул земли и боли в непреходящую, строгую ноту бытия [Sallis 1994: 102].

Вокально-сценический же Порядок этой земли собирался уникальными голосами и режиссерской волей. Фундамент оперной режиссуры кодифицировался строгим академическим мастерством А. В. Богатырева (опера в «Пущах Полесья»), выстраивавшего мизансцены как тектонические плиты смыслов. Обладая исключительным педагогическим даром, сопоставимым по своему масштабу с танеевским, А.В. Богатырев стал настоящим основоположником национальной композиторской школы, взрастившим целую плеяду выдающихся мастеров белорусского музыкального искусства. Этот каркас наполнялся великой вокальной традицией: опереточный блеск Н. В. Гайды, глубокий драматизм Т. Н. Нижниковой, С. Ф. Данилюк; трагический тенор З. И. Бабия, тенор Э. И. Пелагейченко, а также уникальная отечественная культура баса, монументальный фундамент которой заложили мэтры Я. Ф. Петров, М. А. Рысов. Этот же смысловой ряд продолжает феноменальное исполнительское наследие, международное признание М. А. Гулегиной, живое, прозвучавшее на весь мир антропологическое свидетельство мощи этой вокальной школы. Вслед за ней преемственность академической традиции поддержал яркий представитель уральской вокальной школы баритон В. Г. Петров, утвердивший новый эталон исполнительского мастерства и тембральной чистоты звучания.

Если стратегия Н. Н. Чуркина заключалась в академической фиксации и укрощении стихии, то принципиально иной эстетический вектор открывает деятельность В. Г. Мулявина во главе коллектива «Песняры». Перешагнув через рамки привычной этнографической стилизации, он подверг устную традицию мощной звуковой деконструкции. Мулявину удалось извлечь корневую фольклорную экспрессию из привычной акустической среды и перенести ее основания на язык концептуального прогрессивного рока. В его партитурах аутентичный попевочный код освобождается от музейной созерцательности, становясь динамическим импульсом вселенской полифонии XX века.

Однако в рамках «онтологии сиротства» весь этот колоссальный материк традиции отражает глубочайшую трагедию «выброшенности» системой и безжалостным историческим временем. Многие из этих титанов духа завершали свой земной путь в изоляции, забвении или под жестким давлением идеологической деформации, когда живое феноменологическое поле сознания насильственно утаптывалось в плоский прагматический формат. Смерть традиции и изгнание «духа музыки» из институциональных стен — это не просто исторический факт, а метафизическая ампутация слуха целой культуры. Ярким примером такой экзистенциальной капитуляции перед хаосом и коммерческой симуляцией стал крах Белорусского государственного академического музыкального театра (минской оперетты). Процесс деградации и замещения классической школы суррогатным шоу-бизнесом не был внезапным; о неизбежности этой катастрофы, уничтожающей репертуарный театр, вокальную культуру и академическую преемственность, еще в 2008 году пророчески и публично предупреждал мудрый солист театра В. М. Шабуня.

Оптимизация гуманитарных и музыкальных кафедр в пользу деперсонализированных суррогатов репрезентирует кризис утилитарного прагматизма, уничтожающего традицию преемственности. Лишая культуру фигуры Учителя, этот технократический редукционизм разрушает аполлонический каркас формы и аннулирует интенциональный слух общества, редуцируя живой опыт до механического шума и исторической отчужденности.

Философский фундамент излома. От живого хаоса к «сократическому глянцу» и тупикам «научных картин»

Если в звуковом пространстве и балетной пластике осуществлялось удержание ускользающего материального субстрата белорусской пространственной памяти, то в плоскости академических институций и университетских кафедр разворачивался латентный, но онтологически глубинный кризис. Данный упадок представлял собой рефлексивный процесс, в рамках которого спекулятивное мышление стремилось эксплицировать собственные трансцендентальные основания в условиях лиминальной ситуации.

Особое место в контексте сохранения национальной культурно-философской памяти занимает наследие уникальных, незаслуженно забытых поэтов-мыслителей Белоруссии. Это находит выражение в глубокой экзистенциальной лирике Вениамина Блаженного (Айзенштадта), получившей высокую оценку Б. Л. Пастернака, а также в творчестве Игоря Шкляревского, представляющем собой самобытный феномен метафизической поэзии.

Белорусский историко-философский дискурс второй половины XX столетия функционировал в условиях критического состояния. Из лакуны, образовавшейся после репрессий и ликвидации в 1930-е годы Института белорусской культуры (Инбелкульт), сквозь немоту послевоенной исторической заброшенности, актуализировалось динамическое поле интеллектуальной полемики. На данном этапе академическая философия в Минске временно преодолела рамки идеологического редукционизма и догматического конспектирования, трансформировавшись в подлинное бытийное событие.

Ядром этого интеллектуального восхождения и его центральной, глубоко амбивалентной фигурой стал В. С. Степин. Феномен «минской методологической школы», оставивший заметный след в отечественной философии, обязан своим рождением и теоретическим оформлением именно ему. Став ядром этого неоднозначного, но мощного интеллектуального движения, Вячеслав Семенович сплотил вокруг своих идей сообщество авторов, ориентированных на чистую теоретическую рефлексию. В локальном академическом пространстве сформировалась специфическая ментальная атмосфера, детерминированная убежденностью научного сообщества в том, что сквозь формализованный инструментарий философии науки возможно верифицировать подлинный гуссерлианский шаг трансцендентального сознания.

Интеллектуальный ракурс этой проблемы во многом предвосхищен опытом мышления Л. И. Шестова, показавшим, как любые теоретические построения остаются эвристически продуктивными только до тех пор, пока они сопряжены с экзистенциальным изломом конкретной биографии. Напротив, институциональное форматирование рефлексии, ее принудительное встраивание в рамки архивных кодов или академических регламентов лишает мышление ментального импульса, оборачиваясь сущностным вырождением [Шестов 1996: 141, 145]

Однако критический анализ эпистемологических оснований данного теоретического здания обнаруживает скрытый парадокс: устремленность к чистой рациональности разворачивалась в координатах «онтологии сиротства». Выстраивая грандиозную концептуальную модель «структуры научной картины мира» и генезиса типов рациональности, исследователь реализовал стратегию, соотносимую с тем феноменом, о котором пророчески предупреждал Фридрих Ницше в «Рождении трагедии из духа музыки» [Ницше 2012: 115]. Под маской «сократизма» он предпринял попытку рационализации и укрощения дионисийской, хтонической стихии познания, подчинив ее живой, нередуцируемый опыт стерильным методологическим рамкам и классификационным категориям. В рамках данной рационализаторской стратегии В.С. Степин с неизбежностью обратился к рецепции концептов Т. Куна и западной постпозитивистской традиции в целом [Степин 2021; Кун 1977]. Но академическая интерпретация этих идей осуществлялась сквозь призму парадигмы советского рационализма, что обусловило редукцию и смещение их базовых эпистемологических акцентов. Концепт куновской «парадигмы» интерпретировался в отрыве от изначального имплицитного содержания, как внерациональный, пограничный и психологический сдвиг внутри научного сообщества [Кун 1977: 140]. В. С. Степин стремился выявить строгую логическую детерминацию там, где Т. Кун фиксировал смену перцептивного гештальта, сопоставимую с религиозным обращением [Степин 2021: 51].

Следствием данной редукции стала выработка локальных концептов, обладавших иллюзией монолитности исключительно в границах изолированного и герметичного советского интеллектуального ландшафта. Попытки верификации и трансляции изощренной, тяжеловесной степинской терминологической системы в пространство современных западноевропейских языков обнаруживают концептуальное буксование мысли, европейский Логос демонстрирует отторжение данных синтаксических и семантических конструкций, обнажая их

локальное, искусственное происхождение. Речь идет о типе философствования, способном функционировать исключительно в искусственно поддерживаемом изолированном интеллектуальном климате. Критический анализ методологического наследия академика В.С. Степина не носит искусственного характера, поскольку глубоким разбором внутренней противоречивости его концепций на протяжении десятилетий системно занимался целый ряд ведущих российских ученых. Если профессор МГУ А. Ф. Грязнов в своих работах [Грязнов 1997] критиковал общую тенденцию конструирования искусственных «метафорических» языков в отечественной философии науки в целом, то исследователи новой волны, такие как А. Л. Никифоров (ИФ РАН) [Никифоров 2013], перешли к прямой критике автора концепции типов рациональности В. С. Степина. Вслед за ним содержательный разбор методологических и хронологических рамок этой теории продолжили в своих статьях иные ученые [Родин 2019; Федоров 2020].

В рамках экспертных дискуссий оппоненты последовательно указывали на уязвимость степинской трехчастной классификации типов научной рациональности, отмечая искусственное встраивание исторических фактов в абстрактные теоретические модели и чрезмерную перегруженность понятийного аппарата. Однако подлинный кризис и переход к фазе содержательного упрощения актуализировался в процессе дальнейшей догматизации и схоластизации степинского теоретического наследия в исследовательской практике. То, что было реализовано на поздних этапах развития школы, в контексте идей Л. Шестова можно охарактеризовать как переход к «морали обыденности» и догматическому начетничеству [Шестов 2004: 42]. Живые эпистемологические интуиции В. С. Степина подверглись институциональной рутинизации, будучи трансформированными в формализованный канон, выполняющий сугубо прагматическую функцию нормативного оформления диссертационных исследований.

Кафедра философии и методологии науки БГУ в позднесоветский и постсоветский периоды во многом испытала на себе последствия институционального давления, направленного на воспроизводство унифицированных методологических стандартов. Феномен преемственности, в своей аутентичной сути призванный фиксировать живую трансляцию исследовательского импульса, подчас редуцировался до уровня бюрократического регламента [Зеленков 2007: 170–178]. Творческий порыв основателя школы постепенно застывал в форме мемориальных репрезентаций на кафедральных стенах и компилятивных сборников статей, из которых элиминировался сам дух критического вопрошания. Аполлоническая форма, утратившая подлинное дионисийское основание живого познания, превращалась в сухой схоластический скелет, лишенный онтологического измерения [Ницше 2012: 52].

Данный деструктивный процесс разворачивался на фоне глубоких структурных трансформаций в академической среде. Параллельно методологическим поискам в белорусском гуманитарном пространстве и ранее утверждалась модель академического управления, с советскими тенденциями административной централизации и жесткого идеологического контроля. В рамках этой сциентистской стратегии подлинный теоретический поиск нередко замещался требованиями нормативной лояльности и формальными процедурами. Этот

институциональный контекст способствовал постепенному сужению пространства для автономии мышления, результатом чего стал вынужденный исход интеллектуальных лидеров. Симптоматичным следствием данного кризиса (и фактором «онтологии сиротства») стал отъезд В. С. Степина из минского академического пространства, что подробно описано в циклах статей [Лебедев 2005], а также последующий переезд крупнейшего специалиста в области истории психоанализа В. И. Овчаренко, фундаментальные исследования которого заложили основы отечественного анализа бессознательного [Овчаренко 1999].

Наиболее критический сюжет данной трансформации обнаруживается в том, с какой институциональной пластичностью академическая среда, лишенная аутентичных теоретических ориентиров и преемственности, адаптировалась к внешним идеологическим конструктам. В концептуальную лакуну, образовавшуюся после реорганизации классических философских кафедр, проникли внешние, недостаточно рефлексируемые течения. В частности, значительная часть академического сообщества, ранее декларировавшая приверженность научному материализму и степинскому рационализму, включилась в процесс легитимации и популяризации идей неосуфийского религиозно-политического движения Фетхуллаха Гюлена (Хизмет)[1] [Бабосов 2014; Лаптенок 2012; Винокурова 2012]. Институции, призванные концептуализировать границы национального Dasein и верифицировать ценности «жизненного мира», перешли к тиражированию апологетических монографий и проведению двусмысленных симпозиумов в рамках проектов структуры, автономной от исторического опыта белорусского ландшафта. Этот феномен зафиксировал глубокий кризис интенциональности: академический разум утратил способность артикулировать собственную внутреннюю логику развития. Данная герменевтическая произвольность и амбивалентность оценок в восприятии чужеродных доктрин белорусской академической средой подробно исследованы в статье [Мацевич 2023].

Когда Л. Шестов отмечал, что «...для человека покой и уверенность дороже и нужнее всего на свете, дороже даже самой истины...» [Шестов 1993: 360], он концептуализировал феномен психологического ухода от академического риска в пространство интеллектуального комфорта. Мысль, лишенная укорененности и отказавшаяся от долгого текстологического ученичества, неизбежно трансформируется в конъюнктурный товар или институциональную ширму. В данном контексте современные структурные реорганизации Института философии выступают следствием длительного процесса девальвации спекулятивного знания, при котором живой поиск истины постепенно замещался формализованными процедурами отчетности и трансляцией симулятивных концептов. Кризис «минской методологической школы» показывают, что, если философия не рождается из боли собственного бытия, она не стоит даже того кирпича, из которого были сложены сносимые ныне стены.

И события 1980-х годов на философском отделении БГУ (тогда еще действовавшем в структуре исторического факультета) транспонируются сквозь годы не просто как локальный идеологический скандал позднесоветской эпохи, но подлинный метафизический надлом, в розановской терминологии знаменовавший наступление «Апокалипсиса нашего времени» в миниатюре. Исто-

[1] Организация признана экстремистской и запрещена на территории РФ.

рическая хроника того периода, зафиксированная в воспоминаниях очевидцев, небольшой самиздатовской брошюре под названием «Памяти Олега Малащука», разворачивается вокруг сурового противостояния живого человеческого духа и мертвящей, окостеневшей казенщины. Произошедшее дальше идеально укладывается в розановский диагноз, когда привычный мир, среда, казавшаяся незыблемой, внезапно «слиняла в два дня. Самое большее — в три...», обнажив под собой ледяную бездну [Розанов 1990: 391]. Философская ойкумена, призванная быть храмом мысли и Логоса, обернулась тем, что Василий Васильевич называл «пауками в банке» [Розанов 1990: 240], зоной душного, подковерного бюрократического копошения, где живое «я» приносилось в жертву абстрактному догмату. В розановских терминах, это было «пожирание саранчой» последних остатков интеллектуальной чести. Среда философского отделения породила вокруг О. Малащука, В. Золотаря те самые «колоссальные пустоты от былого <...>; и в эти пустоты проваливается все <...>» [Розанов 1990: 391], где человек, лишенный ментальной почвы и преемственности традиции, оставался один на один с анонимным шумом «эпохи Застоя».

Протест студентов философского отделения БГУ в 1981 году против мертвящей догматики и последовавшая за ним административная вивисекция обнажили фундаментальное «онтологическое сиротство» мыслящей личности внутри казенной структуры. Публичный суицид Олега Малащука в июле 1984 года, совершенный в пустеющем пространстве главного корпуса, и параллельное экзистенциальное вытеснение Валерия Золотаря на периферию академической жизни, представляют собой единый метафизический узел.

Текущие процессы в высшей школе и академической среде демонстрируют преемственность с трансформациями прошлых десятилетий, высвечивая ряд дискуссионных вопросов в воспроизводстве научно-образовательных традиций. Институциональные изменения, нередко обусловленные факторами экономической эффективности и оптимизации, могут приводить к модификаци привычных механизмов автономии исследовательских коллективов. В контексте философского осмысления кризиса культуры эти тенденции иногда связывают с реструктуризацией университетской среды. Усиление административного компонента и стандартизация коммуникаций могут создавать риски для развития классической академической дискуссии, замещая ее формализованными информационными обменами. Снижение доли институциональной поддержки философских направлений актуализирует вопрос о сохранении непрерывности гуманитарных традиций. В данных условиях феномен «онтологического сиротства», ранее рассматривавшийся как исключительный случай в биографии мыслителя, сегодня анализируется исследователями как одна из черт академического ландшафта. Высокая степень бюрократизации и регламентации научной деятельности ставит перед сообществом задачу преодоления рисков формализации знания, когда внешняя отчетность и стандартизированные публичные мероприятия могут преобладать над глубоким теоретическим поиском.

Реорганизация фундаментальных подразделений (в частности, кафедры истории философии) заложила новые основы функционирования факультета, который впоследствии адаптировался к современным требованиям централизованного администрирования и нормативного регулирования. Сегодня в

институциональной среде ФФСН БГУ возрастает роль междисциплинарного разнообразия, методических задач и стандартизированных процедур отчетности, что меняет условия для классического онтологического поиска. Эта административная эволюция подчеркивает поколенческий и системный контраст с глубоким, зачастую сложным опытом исследователей прошлых десятилетий, включая таких знаковых фигур, как О. Малащук и В. Золотарь, интеллектуальные биографии которых формировались в драматическую эпоху академического становления школы.

Выход на рубеже 1990-х и 2000-х годов масштабных энциклопедических проектов под редакцией А. А. Грицанова (начиная с «Новейшего философского словаря») актуализировал в профессиональном сообществе стран СНГ острую дискуссию о границах академического канона и стандартах научной этики. Следствием этого процесса стала серия критических публикаций в специализированной периодике, включая журналы «Вопросы философии», «Логос» [Кемеров 2002; Артамонова 2004]. У истоков этой критики стояли ведущие специалисты той эпохи, которые аргументированно указывали на риски профанации знания при переходе от оригинальных текстологических исследований к массовому компилятивному реферированию чужих русскоязычных монографий без должной атрибуции источников. Позднее, во второй половине 2000-х годов, эта критическая линия была продолжена в публикациях исследователей следующего поколения [Джохадзе 2008], зафиксировавших системный характер неавторизованных заимствований в разросшихся многотомных изданиях проекта.

Нарастание экспертного недовольства повлекло за собой жесткие институциональные и административные последствия со стороны регулирующих ведомств. Экспертные советы УМО и профильные структуры Министерств образования фактически исключили данные словари из перечня нормативной и рекомендованной литературы. Издания под редакцией А. А. Грицанова были лишены официальных министерских грифов допуска, что сделало невозможным их легитимное включение в учебные программы вузов и списки литературы для подготовки аспирантов. Параллельно с этим по линии ВАК и диссертационных советов сформировался негласный, но строгий цензовый запрет на цитирование этих компендиумов в рамках квалификационных научных работ. Использование данных справочников в диссертационных исследованиях стало трактоваться экспертами как маркер методологической несамостоятельности соискателя, что временно вытеснило проекты группы на периферию академического поля.

Характерной стратегией защиты со стороны составителей словарей и их ближайших соавторов стала концептуальная легитимация используемого метода через призму постмодернистского дискурса. Обвинения в текстовой несамостоятельности и терминологической избыточности они пытались интерпретировать как сознательный «интертекстуальный коллаж» и «свободную игру знаков», апеллируя к концептам «смерти автора» и центонности. Тем самым предпринималась попытка представить компилятивный метод в качестве передового художественно-философского инструмента. Теоретические предпосылки подобных деформаций языка проанализированы Н. С. Автономовой. В своих трудах исследователь отмечает, что механическая рецепция и догмати-

зация живых западных метафор неизбежно ведут к методологической небрежности и конструированию псевдопонятий [Автономова 2008: 428–434].

Дальнейшая интеграция этих материалов в современное научно-образовательное пространство обусловлена развитием цифровых систем верификации, механизмами академической интеграции и естественной сменой поколений в исследовательской среде. Переиздание источников, восходящих к компендиумам конца 1990-х годов, технически легализуется современными алгоритмами проверки на уникальность: цифровые базы данных верифицируют повторное использование текста как авторское самоцитирование, закрепляя за ранними словарями статус первоисточников. Острота прежних дискуссий снизилась в силу объективных хронологических факторов, смещения фокуса научных дискуссий, ухода из жизни целого ряда ключевых критиков проекта. В результате сдвиг акцентов с текстологических споров на решение текущих дидактических задач позволил данным текстам занять устойчивое нормативное место в структуре современного гуманитарного образования.

Институциональному примирению сторон способствовала стратегия «научной дипломатии», реализованная руководителями проекта, которые кодифицировали концепцию постнеклассической науки академика В. С. Степина в канонический историко-философский контекст наряду с классическими зарубежными системами. Общность академической географии, личные связи Степина с белорусской школой и насущная необходимость интеграции образовательных стандартов, привели к прекращению открытой полемики. В результате трансграничные этико-правовые лакуны и приоритет дидактических задач над некогда острыми текстологическими спорами позволили компилятивным по своему генезису текстам приобрести статус официального и нормативного компонента современного гуманитарного образования.

В начале 2024 года в рамках экспертного обсуждения образовательной политики прозвучала жесткая критика в адрес методологии академических изданий по гуманитарным направлениям от Президента РБ. Особое внимание было обращено на кризис изложения в современной учебной литературе, в частности по философии. Отмечалось, что академические тексты перегружены схоластическими формулировками и искусственно усложнены, что препятствует формированию у студентов системного мышления. В противовес этой тенденции, в качестве эталона логичности, доступности и дидактической ясности приводились классические традиции структурирования материала, характерные для учебных пособий ушедшей эпохи [Лукашенко 2024].

Для экспликации этих трансформационных процессов продуктивен категориальный аппарат Джорджо Агамбена, в частности его концепция «профанации» как политико-теологического акта [Агамбен 2014: 78]. В отличие от секуляризации, сохраняющей властную структуру через перенос ее в мирской регистр, агамбеновская профанация деактивирует сакральный аппарат, изымая институт из его изначальной суверенной сферы и переведя его в режим утилитарного использования, автономизированного от прежнего смыслового ядра [Агамбен 2014: 79–80].

Современный философский факультет как классический академический институт, традиционно мыслимый в качестве пространства производства фундаментального знания, сталкивается сегодня именно с подобными профани-

рующими тенденциями. Университетские структуры нередко превращаются в пространство «чистых средств», где академические процедуры оказываются дистанцированы от своей исходной онтологической цели [Агамбен 2014: 88]. Административные ритуалы в данном контексте начинают напоминать агамбеновскую «игру», но лишенную своего освобождающего потенциала и функционирующую в рамках формализованных бюрократических алгоритмов [Агамбен 2014: 94–95].

В известной степени институциональная жизнь академических сообществ начинает демонстрировать специфическое торжество «голой жизни» в культуре, когда интеллектуальная деятельность автономизируется от своего онтологического измерения (*bios*), замыкаясь на задачах прагматического самовоспроизводства и выживания (*zoe*) [Агамбен 2011: 7–9]. Высшая школа начинает функционировать по логике исключения-включения (*exceptio*), при которой подлинно философское дискурсивное поле выносится за рамки жесткой административной структуры, но удерживается внутри нее в качестве символической декорации [Агамбен 2011: 27–29].

Трансформация традиции и деактуализация дискурса

Философский дискурс сохраняет свою онтологическую субъектность исключительно до тех пор, пока функционирует его категориальный аппарат, концептуально плотный, выверенный веками живой интерсубъективной преемственности. Однако в современных условиях академической трансформации на постсоветском пространстве фиксируется не просто изменение институциональных связей, но глубинная структурная перестройка историко-философской традиции. Научная школа сталкивается с вызовами преемственности и риском утраты аутентичных методологических оснований. Развернувшийся тектонический разрыв структуры во многом детерминирован вынужденной социокультурной и академической миграцией, в результате которой научно-образовательное пространство покинул ряд ключевых интеллектуальных сил, удерживавших ценностную и теоретическую вертикаль гуманитарного ландшафта.

Институциональным выражением этих процессов стали масштабные структурно-штатные трансформации университетской среды, выразившиеся в оптимизации штатных единиц и изменении кадровой экосистемы, что привело к существенному ослаблению направлений, связанных с изучением античной мысли, эпохи Возрождения, философии Средних веков, немецкой классической философии. Данные преобразования сопровождались естественной сменой поколений и академической миграцией ряда исследователей, ориентированных на сохранение автономии профессионального поиска.

Кризис преемственности обозначился еще в 1990-е годы после вынужденного оставления кафедры отечественного эстета, профессора Н. И. Крюковского, автора масштабных теоретических изысканий, опередивших свое время и требовавших долгосрочной институциональной поддержки. Последующая реорганизация профильных подразделений, включая трансформацию кафедры этики и эстетики, существенно ограничила возможности воспроизводства академических кадров. Скоропостижный уход из жизни профессора Н. В. Рожина в 1993 году, стоявшего у истоков уникальных исследований в области теории

познания и аналитической философии, фактически приостановил институциональное развитие этих глубоких научных направлений, открыв путь для их деактуализации и фрагментации. В этот же переломный период обозначилась невостребованность традиций материалистической гносеологии: вуз была вынуждена покинуть выпускница философского факультета МГУ профессор Е. В. Петушкова, развивавшая фундаментальную концепцию опережающего отражения академика П. К. Анохина. Вытеснение подобных знаковых фигур из университетской среды открыло путь для деактуализации и фрагментации глубоких теоретических школ, десятилетиями формировавших интеллектуальный ландшафт БГУ.

Методологический дефицит затронул и религиоведение. В сложившихся координатах академического прагматизма преемственность философской культуры сохраняется преимущественно в локальных исследовательских сообществах, в частности, благодаря теоретическим усилиям логической школы доцента С. В. Воробьевой. Однако подобные изолированные интеллектуальные инициативы лишь подчеркивают общую тенденцию к сокрытию фундаментальных онтологических оснований знания в пространстве современных утилитарных образовательных моделей.

На рубеже 1990-х и в начале 2000-х годов мощный импульс развитию философии в Минске дали приехавшие сюда работать томские ученые Е. В. Борисов, И. Н. Инишев. Привнеся с собой сильную исследовательскую культуру томской феноменологической школы, они сыграли ключевую роль в обновлении местного интеллектуального ландшафта. Научный вклад Евгения Борисова был связан с развитием онтологии, феноменологии и философии языка; он ориентировал исследователей на восприятие сложных философских текстов как строгих логических структур. Илья Инишев сместил фокус академического внимания с классической текстологии на теорию образа, пространства и визуального восприятия, заложив основы для изучения того, как меняется человеческий опыт в современную эпоху. Благодаря их работе местное сообщество получило глубокое знакомство с актуальными направлениями современной западной философии.

Классическое, строгое служение тексту сегодня уступает место процессам академической универсализации. Современные институциональные условия побуждают преподавателей отходить от узкой специализации в пользу интегрального охвата историко-философских эпох. Ранее для преподавания отдельных вех мысли требовались обособленные специалисты узкого профиля, однако текущие процессы оптимизации в высшей школе формируют запрос на преподавателя-универсала. Способность вести студента через различные исторические эпохи — от средневековой теологии до классической диалектики — в рамках единых курсов становится утилитарным ответом на современные образовательные вызовы. Это превращается в попытку сохранить целостное видение гуманитарного знания вопреки административным ограничениям. В то же время в экспертных обсуждениях фиксируются риски, связанные с подготовкой учебных материалов по направлениям, выходящим за рамки основного профиля исследователей. В особенности, как отмечается в научно-критическом обзоре [Валейтенок 2026], это касается учебных курсов по восточной философии, где компилятивный характер пособий порой опережает глубокую

научно-теоретическую рефлексию. Ощутимым вызовом для академической среды остается и необходимость развития исследовательских компетенций в области новейшей аналитической и континентальной мысли, без которых научно-образовательное пространство рискует утратить статус центра генерации актуальных смыслов, приобретая характер преимущественно просветительского лектория.

Эмпирическим примером подобных методологических дискуссий служит контент официальных медиаресурсов профильных академических институтов. В качестве иллюстрации актуальных тенденций в области историко-философских исследований можно рассмотреть недавний публичный доклад, посвященный специфике средневекового типа теоретизирования. Предложенный в рамках подобных академических мероприятий обобщенный концептуальный каркас зачастую демонстрирует ряд упрощений в отношении средневековой культуры, а также дискуссионные неточности при атрибуции первоисточников (в частности, наследия М. Хайдеггера) и спорные суждения в адрес представителей естественных наук. Само использование понятия «теоретизирование» в названии подобных выступлений актуализирует важный методологический вопрос, на который обращают внимание современные медиевисты: применимость данного термина в его нынешнем осмыслении к интеллектуальной культуре Средних веков остается глубоко дискуссионной. Кроме того, выведение специфики средневекового мышления преимущественно из латинской патристики и западноевропейской схоластики оставляет открытым вопрос об интеграции в данный нарратив богатейшего пласта арабо-мусульманской философии (включая наследие Ибн Сины и Ибн Рушд), рецепция трудов которых оказала фундаментальное влияние на освоение позднего Аристотеля в Западной Европе и формирование схоластических традиций.

В то же время в Республике Беларусь сформировано сильное экспертное сообщество в области современной философии. Кадровый потенциал отечественной гуманитарной науки позволяет осуществлять квалифицированное преподавание и ведение глубоких исследований по ключевым направлениям мысли XX века силами признанных специалистов. В их числе направления философской герменевтики (д-р филос. наук Х. С. Гафаров), экзистенциализма (д-р филос. наук Т. М. Тузова, доцент С. Н. Мизякина), феноменологии (д-р филос. наук Т. М. Тузова, доценты С. В. Воробьева, Н. С. Семенов), а также прагматизма и критического реализма (доцент Е. О. Попельская), компаративистики и аналитической философии (доцент А. В. Филиппович).

Данный процесс находит точное теоретическое объяснение в концепции В. Беньямина, развернутой в его классическом исследовании «Произведение искусства в эпоху его технической воспроизводимости». По аналогии с концепцией В. Беньямина, исследовавшего феномен утраты «ауры» произведения искусства в эпоху его технического тиражирования [Беньямин 1996: 19–20], современные процессы академической унификации также ведут к своеобразному отчуждению знания.

Применительно к образовательной сфере это означает, что стандартизация учебных материалов и их массовое тиражирование могут приводить к снижению аутентичности философской традиции. Означенный вызов утилитарного прагматизма фиксирует М. Хайдеггер в своем зрелом эссе «Вопрос о

технике», вводя концепт «Постава» (*Gestell*). Постав как доминанта технократической эпохи рассматривает все сущее, включая академическую рефлексию, сквозь призму исчисляемых ресурсов (*Bestand*) [Хайдеггер 1993: 221, 225], подлежащих планированию на основе критериев формальной эффективности. Подобные тенденции в администрировании меняют изначальные классические функции академической среды.

Глухота духа блокирует способность к восприятию как бытийных кризисов, так и сложной полифонии теодрамы Х. У. фон Бальтазара, в координатах которой эстетические и теологические категории переплетены в трагическом напряжении Голгофы [Бальтазар 1997: 45]. Пространство, переживающее кризис преемственности и метафизический надлом, формирует тип деперсонализированного функционера, неспособного к восприятию хтонического гула земли и безмолвного зова хайдеггеровского *Dasein* [Хайдеггер 1993: 135]. В этих координатах отчуждения разворачивается то, что Дж. Саллис концептуализирует как тотальное разрушение экологии материального воображения и чувственных механизмов удержания истины [Sallis 2000: 118]. Профессиональный язык гуманитарных кафедр больше не осуществляет хайдеггеровский прорыв к Бытию и времени (*Sein und Zeit*), он утрачивает статус «дома Бытия» (*das Haus des Seins*) и редуцируется до конгломерата пустых семантических знаков. В терминах философской концепции Ю. Тишнера, развертывается кризис «пространства встречи» (*przestrzeń spotkania*). Академический Другой (*Inny*) перестает выступать этическим триггером для исследователя, а диалогические практики замещаются монологическим самолюбованием субъекта [Тишнер 2001: 88]. Вместо антропологической драмы, разворачивающейся на границе этического выбора, институты продуцируют «иллюзорное бытие» (*byt iluzoryczny*), симулирующее подлинный страх перед лицом Истории [Тишнер 2001: 114]. Происходит профанация бальтазаровского концепта формы (*Gestalt*), той целостной, манифестирующей себя сверхприродной структуры, которая требует от мыслящего субъекта не рационалистического препарирования, а экстатической вовлеченности и экзистенциальной верности [Бальтазар 1997: 112].

Описанные изменения теоретического поля оказывают влияние и на процессы воспроизводства высших научно-педагогических кадров. Экспертное сообщество фиксирует определенные вызовы в системе аттестации соискателей ученых степеней. В условиях дефицита специалистов высшей научной квалификации институциональная система сталкивается с необходимостью интенсификации подготовки исследователей. Это порой актуализирует дискуссию о качестве квалификационных работ. В ряде случаев отмечается тенденция к преобладанию дескриптивных и реферативных подходов в диссертационных исследованиях. Проблема дефицита прорывных концептуальных подходов и методологической самостоятельности в современных текстах ставит перед академическим сообществом задачу качественного переосмысления критериев оценки научного ценза.

Современные тенденции в сфере высшей аттестации научно-педагогических кадров дополнительно актуализируют проблему сохранения классических критериев качества экспертной оценки диссертационных исследований. В области истории философии одним из ключевых маркеров профессионального ценза традиционно выступает требование обязательного владения язы-

ком оригинала исследуемых авторов. Отход от этого стандарта в процессе подготовки и защиты квалификационных работ создает риски междисциплинарного смещения, когда глубокий текстологический анализ замещается прикладными, психологизированными или дескриптивными подходами. Работа исключительно с переводными источниками усложняет верификацию концептуальных положений, что может приводить к методологическим смещениям и упрощению оригинальных идей. В связи с этим перед институтами академической аттестации стоит задача усиления критериев филологической и герменевтической подготовки соискателей. Интеграция сторонних подходов без опоры на первоисточники порой приводит к серьезным концептуальным сдвигам и размыванию классических стандартов историко-философской экспертизы в процессе защит.

В качестве примера методологических дискуссий в этой области можно указать на существующие в литературе интерпретации проблемы «постметафизического прорыва» Ф. Ницше (в частности, в статье «Преодоление метафизики в философии Ф. Ницше» Т. Г. Румянцевой). Трактовка воли к власти как успешного преодоления метафизического горизонта сталкивается с серьезными текстологическими контраргументами при сопоставлении с хайдеггеровской рецепцией. Хайдеггер никогда не вводил и не использовал термин «ницшеанский прорыв» как позитивное описание исторического поворота Ницше. Как известно, М. Хайдеггер в своих фундаментальных лекциях утверждал прямо противоположное: «перевернутый платонизм» Ницше, провозгласивший чувственный мир истинным, принципиально остается в рамках метафизической парадигмы. С этой точки зрения, Ницше выступает не как разрушитель метафизики, а как «последним метафизик Запада», зафиксировавший ее финал. Данная дискуссия наглядно показывает, что отход от строгой филологической и текстологической работы на высших ступенях академической аттестации рискует редуцировать оригинальную, экзистенциально насыщенную мысль до уровня упрощенных и регламентированных концептуальных схем.

В актуальной исследовательской практике нередко фиксируется уход от кропотливой историко-герменевтической и текстологической работы в сторону спекулятивных макрофилософских построений. Как автором отмечалось ранее [Мацевич 2026: 105–106], в ряде современных локальных исследований, например, при обращении к концептам лингвистической онтологии и «русского мессианизма», строгая понятийная дисциплина уступает место публицистическому пафосу. Подобная интеграция метанарративов об «исторической миссии России», не подкрепленная методологической экспликацией, порой выступает способом нивелирования сложных социокультурных изломов реальной истории. Л. Шестов верифицировал бы в такой исследовательской стратегии стремление укрыться от экзистенциальной трагедии за ширмой универсального идеализма [Шестов 1993: 314–315]. Если классическая традиция в лице И. Канта и Г. Гегеля требовала от субъекта предельной ментальной дисциплины и категориальной строгости, то в современных локальных интерпретационных моделях она зачастую подвергается концептуальному упрощению и формальной дескрипции, а, также эклектичному, компилятивному урезанию контекста.

Параллельно в высшей школе наблюдаются структурные сдвиги, влияющие на характер междисциплинарного диалога. В отличие от предшествующих

академических периодов, когда на философских отделениях практиковалось широкое привлечение специалистов естественнонаучного профиля (высшей математики, теоретической физики, биологии) для обеспечения строгости научного мышления, современные институциональные условия демонстрируют тенденцию к автономизации гуманитарных кафедр. Ослабление прямых связей с живым естествознанием усугубляется снижением интенсивности внешней академической мобильности, включая практику приглашения независимых зарубежных исследователей. Возникающая в результате герметичность среды создает определенные риски для развития гибких междисциплинарных курсов и усложняет интеграцию локального научно-образовательного ландшафта в глобальный интеллектуальный контекст.

Философская концепция Ю. Тишнера связывает указанные трансформации с феноменом «разорванного человека», при котором субъект стремится избежать экзистенциального выбора через адаптацию к жестким идеологическим и доктринальным рамкам [Тишнер 2005: 88]. Развивая эту линию мысли через призму идей Дж. Саллиса, можно отметить, что забвение специфики локального ландшафта ведет к утрате пространственно-онтологических оснований мысли [Sallis 2000: 62]. Разотождествление разума с его институциональной и культурной почвой (*chora*) переводит академическую рефлексию в плоскость абстрактных, изолированных от реальности симулякров [Sallis 2000: 65]. На институциональном уровне эти процессы манифестируют себя в виде кадровых вызовов, затрудняющих воспроизводство высшего академического ценза. Сокращение численности исследователей с докторскими степенями сужает возможности для формирования экспертных комиссий и официального оппонирования. Динамика реорганизации специализированных советов по защите диссертаций в данных условиях отражает общую тенденцию к оптимизации научно-аттестационной системы, что требует от академического сообщества концентрации усилий на восстановлении независимых экспертных инстанций и поддержании уровня теоретической полемики.

В рамках парадигмы «онтологического сиротства» данные трансформации обнаруживают выраженную институционально-управленческую детерминанту. Если в предшествующие периоды во главе университетских кафедр, исследовательских центров и академических институтов традиционно стояли крупные, состоявшиеся ученые, способные созидать классические научные школы и задавать фундаментальную планку теоретизирования, то современная ситуация фиксирует смену управленческих парадигм в высшей школе. Актуальная модель менеджмента тяготеет к замещению классического академического лидерства технократическим или финансовым администрированием. Деятельность академических менеджеров нового типа ориентирована преимущественно на выполнение нормативных и формально-отчетных показателей, что порой вступает в противоречие с внутренней архитектоникой и спецификой когнитивных процессов, исторически развивавшихся в университетских стенах. Подобное замещение классической фигуры Мыслителя административно-ориентированным управлением знаменует собой институциональное вытеснение «духа музыки» и Логоса из университетского пространства.

В данном контексте репрезентативным материалом для анализа гносеологической специфики современной историко-философской периодики вы-

ступает публикационная активность в профильном издании «Журнал Белорусского государственного университета. Философия. Психология» выступает гносеологическим отражением происходящих институциональных изменений. В частности, в публикациях профессора А. В. Рубанова, посвященных историко-философской проблематике, например, в статье «Мудрость книги “Наедине с собой. Размышления” Марка Аврелия» [Рубанов 2026], наглядно репрезентируется устоявшийся нормативно-описательный канон академического дискурса. Вместо расширения пространства спекулятивной дискуссии текстовая ткань тяготеет к строго структурированному, академически формализованному анализу, что иллюстрирует общую тенденцию развития объективирующих «картин мира». При таком подходе исследуемая реальность подвергается детальной системной каталогизации, где чисто онтологические основания уступают место дескриптивно-текстологическим характеристикам. Здесь прослеживается методологическое противоречие с принципом бальтазаровской «космической литургии», в рамках которой мир и бытие осмыслялись как живая вселенская доксология и непрекращающееся созерцание, а не как статичный объект для формально-теоретического описания [Balthasar 1941: 112].

В актуальном гуманитарном пространстве классические механизмы удержания истины через человеческий экзистенциальный опыт и архитектонику строгой теоретической формы сталкиваются с серьезными институциональными вызовами. Современное состояние образовательной среды фиксирует определенные риски разрыва непрерывной исторической трансляции классического академического опыта. Смещение акцентов в управленческих практиках и стандартизация процедур контроля могут приводить к тому, что формализованные, унифицированные модели знания частично замещают собой традиционные суверенные школы. Подобная концептуальная автономизация и ослабление онтологического вопрошания означают сужение живого «спекулятивного» пространства, где формализация исследовательских практик ставит перед академическим сообществом задачу преодоления рисков эпистемологической рутинизации и сохранения устойчивости локального научно-философского ландшафта.

Академический Логос в тисках Постава

Лишь шорох листьев в пустоте,
Да след, подернутый прохладой...
Мы ищем смысл на той черте,
Где ничего искать не надо.

Игорь Шкляревский

Согласно официальному решению руководства НАН Беларуси, структура академического философского знания в республике претерпевает радикальную трансформацию, фактически означающую прекращение автономного существования Института философии в его прежнем статусе. Реорганизация предполагает двукратное сокращение кадрового состава и слияние учреждения с ранее самостоятельными институтами социологического и политологического профилей в рамках единого укрупненного научно-исследовательского центра гуманитарной направленности. Таким образом, де-юре фиксируется институциональное переформатирование, а не тотальная ликвидация подразделения.

Данное административное решение академического руководства не носило импульсивного характера и, как показывает объективный анализ, было лишено узко идеологической или конъюнктурной подоплеки, включая мотивы субъективного межличностного или номенклатурного противостояния. Рассмотрение указанных событий вне плоскости банальной борьбы за административные ресурсы позволяет предложить научно-философскому сообществу новосибирского Академгородка концептуальную рефлексию произошедшего прецедента.

Ключевой тезис дальнейшего исследования сводится к положению о закономерности и исторической неизбежности подобного институционального кризиса в ситуации, когда академическая структура, позиционирующая себя в качестве философского сообщества, содержательно элиминирует базовые основания своей предметной области. Речь идет об утрате приоритета *Philosophia Prima*, онтологии, метафизики, фундаментальной истории мировой мысли и ее глубинных мировоззренческих констант. Академический кризис эксплицируется как следствие отказа от понимания философии в ее классическом измерении в качестве «метамировоззренческой» теории (в терминологии В. П. Горана), что закономерно влечет за собой утрату предметной идентичности и последующее поглощение Логоса утилитарными структурами «Постава».

На совещании по реформированию науки забота Главы государства об Институте философии НАН Беларуси приобрела характер жесткого программного требования — стране сегодня остро необходим мощный идеологический фундамент, глубинная суть и живые ценности. А. Г. Лукашенко ждет от академического сообщества создания суверенной системы смыслов для защиты независимости государства. Однако в реальности вместо монолитной мировоззренческой базы часто наблюдаются лишь поверхностные компиляции, разрозненная эклектика и сиюминутные, мелкие прикладные результаты. Переводя финансирование на жесткий принцип «платы за результат», президент стремится не просто упорядочить бюджет, а заставить ученых преодолеть этот кризис смыслов. Только масштабный интеллектуальный продукт, способный через вузы увлечь и объединить молодежь, может стать подлинным концептуальным щитом Беларуси в эпоху глобальной турбулентности [Лукашенко 2026].

Анализ трансформационных процессов, развернувшихся в Институте философии НАН Беларуси в рассматриваемый период, указывает на то, что внешняя административная реорганизация во многом была обусловлена глубокими внутренними вызовами, развивавшимися на фоне доминирования формальных наукометрических показателей. Ключевым детерминирующим фактором изменения устойчивости академической структуры стало усложнение механизмов воспроизводства интеллектуального капитала. Естественная смена поколений и уход из жизни ведущих представителей старшего поколения ученых, выступавших авторитетными носителями национальной философской традиции, обнажили проблему институциональной преемственности. Традиция как механизм трансляции мировоззренческих смыслов столкнулась с рисками прерывания, слома, поскольку научные кадры нового поколения, обладавшие потенциалом к продолжению фундаментальных исследований, не всегда находили возможности для своевременной институциональной легитимации и интеграции в процессы принятия стратегических решений.

Наряду с этим, изменения векторов административно-научной активности проявляются в процессах диверсификации фундаментальных исследовательских программ и развитии новых форм популяризации гуманитарного знания. Заметным выражением данной тенденции в академической среде становится расширение исследовательского и дидактического фокуса в плоскость анализа феноменов современной массовой культуры (в частности, в рамках разработки лекционных курсов по визуальной культуре и медиаиндустрии), внедряемых в практику повышения квалификации специалистов высшей школы [Дудчик 2025]. Подобное обращение академических институций к сфере репрезентации массовой визуальной культуры, развивающееся параллельно с традиционными текстологическими программами, иллюстрирует общую глобальную тенденцию к медиатизации и прагматизации гуманитарного контента.

Следствием данных управленческих трансформаций выступает заметный сдвиг в проблемном поле академических центров. В современный период классическое философское знание активно «дополняется» прикладными междисциплинарными направлениями, ориентированными на актуальные технологические тренды: биоэтикой, философией искусственного интеллекта и кибернетикой. Смещение исследовательского фокуса в сторону интеграции в проблематику белорусско-китайских инновационных кластеров или этической экспертизы современных медицинских технологий (трансплантология, донорства, биомедицинские эксперименты) выступает стратегическим ответом на запросы времени. Однако форсированное освоение данных направлений исследовательскими коллективами во многом определяется прагматической логикой институциональной адаптации. Академическая среда стремится легитимизировать свой статус в системе государственного планирования путем демонстрации прикладных результатов, легко верифицируемых в рамках современных наукометрических и отчетных критериев эффективности.

Для объективной оценки эффективности данных программ необходимо проанализировать степень их интеграции в практику смежных дисциплин. Верификация интердисциплинарных связей академических институций указывает на существование методологических вызовов в построении устойчивой корреляции между теоретическими наработками философских подразделений и прикладными научными сферами. Подобная ситуация обнаруживается, в частности, при анализе теоретико-методологических оснований исследований С. П. Онуприенко в области экологии творчества и формирования гуманных ценностей. Предлагаемые концепты, обладая высоким уровнем философской абстракции, сталкиваются со сложностями при разработке верифицируемых методик для их прямой имплементации в педагогический процесс. Это усложняет их широкое отражение в учебных планах профильных вузов биологического или медицинского направлений, а также интеграцию в нормативно-правовые акты. В сфере робототехники и информационных технологий также фиксируется запрос на усиление прикладного характера эвристических алгоритмов, что указывает на известную автономию данных изысканий от текущих практических нужд смежных отраслей.

Особое научно-аттестационное измерение проблема методологической культуры приобретает в прикладном и междисциплинарном сегменте высшей школы. В качестве примера строгости экспертных фильтров в системе ВАК

Республики Беларусь можно привести прецедент рассмотрения докторской диссертации А. В. Колесникова «Киберкосмизм. Цифровая философия темпорального универсума», подготовленной на основе одноименной монографии [Колесников 2022]. Несмотря на положительное решение Диссертационного совета при Институте философии НАН Беларуси в январе 2024 года, Президиум ВАК отклонил данную работу. Экспертное обсуждение выявило дискуссионные аспекты, касающиеся соответствия текста классическому академическому исследовательскому канону. В частности, в научно-критическом поле было отмечено наличие методологического дефицита историко-философской фундированности, проявившегося в недостаточной представленности репрезентативного цитатного материала и специфике работы с первоисточниками (включая оформление библиографических ссылок без указания конкретных страниц). Вопросы некорректной атрибуции терминологического аппарата вызвали острую теоретическую полемику в профессиональном сообществе специалистов по философии космизма, а процедура аттестации актуализировала внимание к строгому соблюдению нормативно-инструктивных регламентов защиты. Данный прецедент наглядно продемонстрировал функционирование механизмов государственного контроля за качеством научных исследований, где формальное одобрение специализированного совета сопоставляется с общеакадемическими критериями научной рациональности и методологической строгости.

На масштабном совещании по развитию академической науки А. Г. Лукашенко жестко потребовал от ВАК не снижать планку требований к диссертациям, подчеркнув, что государству нужны не формально остепененные посредственности, а настоящие ученые. Развеивая иллюзии об автоматическом авторитете, Президент прямо заявил, что статус ученого невозможно повысить искусственно, исследователи обязаны заслужить его сами через прорывные открытия и реальную защиту интересов своей страны. Глава государства напомнил, что на научно-техническое развитие выделяются немалые бюджетные средства, однако отдачи и генерации разработок мирового уровня критически не хватает. Особое внимание А.Г. Лукашенко обратил на аттестацию кадров, заявив: «Пусть будет меньше докторов наук, но важен результат. За ним должна стоять школа. Не думайте, что мы ослабим здесь жим. Мы этим самым поддерживаем настоящих ученых. Пока я Президент, я от вас буду требовать этого. Стране нужны хорошие ученые! Не должно быть посредственностей» [Лукашенко 2025]. Таким образом, власть готова авансировать перспективные проекты, но жесткий экономический принцип остается неизменным: «дай товар — получи деньги», поскольку бесперспективные исследования ради демонстрации на выставочных стендах и «вертолетные деньги» для науки навсегда остались в прошлом.

Описанная институциональная асимметрия парадоксальным образом породила в недрах академической структуры комплементарную тенденцию. В условиях трансформации классических ориентиров *Philosophia Prima* попытки институциональной адаптации вылились не только в освоение прикладных технократических трендов, но и в интенсификацию исследований в области этнокультурных и мифопоэтических реконструкций. Заметным выражением этой методологической диверсификации стал масштабный издательский проект, призванный продемонстрировать результаты в области национальной гуманитаристики.

При рассмотрении фундаментальной пятитомной серии «Традиционная картина мира белорусов» под общей редакцией И. М. Дубенецкой и С. И. Санько, предметом экспертных дискуссий стали сами принципы интерпретации этнокультурного наследия. Критические замечания, артикулируемые в отечественном гуманитарном дискурсе (в частности, в экспертных оценках В. Ф. Гигина), акцентируют внимание на методологической необходимости строгого баланса между академической деконструкцией архаичных мифологем и задачами консолидации государственной и культурной идентичности [Дубянецкая 2023–2026]. Описанный прецедент актуализирует также более общую проблему профессиональной востребованности исследователей узкого фундаментального профиля (например, таких как специалисты по платонизму или компаративному языкознанию). Творческий путь С. И. Санько наглядно иллюстрирует системный вызов, перед лицом которого оказываются уникальные академические изыскания в условиях, когда институциональные рамки ориентируют научные коллективы на разработку преимущественно нормативно-прикладных тем, что порой ограничивает развитие суверенных историко-философских и индологических проектов, вынуждая исследователей работать вне рамок официальных программ. Пока здесь не знают, куда применить редчайшие знания ученого-классика, читающего на санскрите и древнегреческом, его статьи с радостью публикуют в Индии.

Анализ контекста обнаруживает дискуссионный методологический дисбаланс, связанный с соотношением различных исследовательских парадигм в структуре академического учреждения. Если направления, ориентированные на изучение общих восточнославянских историко-культурных корней и классической философской мысли региона, порой оказывались на периферии институционального внимания, то приоритет нередко отдавался специфическим локальным текстологическим проектам. Ярким примером методологических дискуссий здесь выступает деятельность исследовательских коллективов, активность которых во многом сосредоточена на реконструкции и адаптации локальных мифологических конструктов с их последующей экстраполяцией на общенациональный масштаб. Оппоненты указывают на теоретическую уязвимость такого подхода: обособление традиционного мировоззрения и попытка выстроить его герметичную деконструкцию вне более широкого исторического, конфессионального и восточнославянского контекста могут создавать концептуальные лакуны. Основные методологические претензии рецензентов сосредоточены вокруг проблемы верификации источников и жесткости концептуальных рамок исследований. Указывается на риски избыточной опоры авторов на умозрительные реконструкции фольклорно-мифологических моделей без достаточного эмпирического и компаративного обоснования. По мнению ряда исследователей, подобный подход, смещающий академическую мысль в сторону субъективизации, вступает в противоречие с критериями строгой научной рациональности. Такой эпистемологический крен не просто трансформирует стандарты академического исследования, но и актуализирует риски размывания традиционных ценностных ориентиров в современном гуманитарном пространстве.

В этой связи методологические риски партикулярных этноцентрических концепций вступают в очевидное противоречие с императивами защиты гума-

нитарных рубежей государства, сформулированными в программном междисциплинарном исследовании под редакцией О. А. Павловской [Павловская 2010]. Впрочем, сама эта фундаментальная работа демонстрирует обратную сторону той же институциональной тенденции: стремясь минимизировать риски концептуального вакуума, авторы интегрируют классический философский инструментарий в структуру прикладных задач национальной безопасности. Означенный ракурс актуализирует дискуссионный теоретический вопрос о демаркации между суверенной академической наукой, фундаментальной философией и спецификой нормативно-охранительного дискурса [Павловская 2010].

Следствием доминирования прагматических подходов в образовательной и научной политике становится постепенное сужение классических академических направлений. В итоге проводимые институциональные реформы, оптимизация напрямую затронули ключевые звенья историко-философской и религиоведческой мысли. Так, возможная реорганизация сектора философии религии и религиоведения, возглавляемого кандидатом философских наук Н. А. Никонович, обозначает серьезные вызовы в данной сфере. Изменение статуса или расформирование этого профильного подразделения создает риски деинституционализации религиоведческого знания в его академическом и системном измерении, усложняя замещение специализированных исследовательских ниш. Утрата профильной площадки для объективной экспертизы религиозных процессов может ограничить возможности гуманитарной науки в области экспертного обеспечения духовной безопасности.

Параллельно трансформационные процессы затронули и фундаментальную историко-философскую школу Белоруссии. Перед академическим сообществом встал вопрос о предотвращении рисков прерывания уникального текстологического и методологического канона исследования национальной мысли. Исторически эта традиция формировалась трудами таких белорусских ученых, как А. С. Майхрович, А. А. Бирало, Э. К. Дорошевич и С. А. Подокшин; В. М. Кононом, ставшим основоположником белорусской академической эстетики, философии культуры и системного анализа национальных мифопоэтических архетипов. Именно они заложили основы рационального, системного осмысления историко-философского процесса в регионе, свободного от крайностей как методологического вытеснения, так и партикулярного национализма. В современных условиях преемственность этой школы развивается в исследованиях [Бобков 2008–2024], продолжающих теоретическое осмысление данной парадигмы в рамках отдела истории философии. Особое значение для методологического фундамента школы имели и работы Т. М. Тузовой. Ее глубокий анализ специфики философской рефлексии и фундаментальные историко-философские исследования французского экзистенциализма (в частности, сартроведения) позволили связать локальный контекст с универсальным онтологическим осмыслением проблем свободы и сознания. Однако системное влияние регуляторной бюрократической среды и усложнение междисциплинарных связей ставят под вопрос возможности долгосрочного воспроизводства этой фундаментальной традиции новым поколением ученых, требуя выработки новых механизмов академической поддержки.

Тем не менее, институциональные трансформации и структурные изменения не означают аннигиляции накопленного интеллектуального потенциала.

Тот факт, что в условиях интенсивных реформ в академической среде сохранялись очаги подлинного научного поиска, доказывает имманентную жизнеспособность специализированного теоретического знания и суверенность академической мысли. Реальный научный потенциал, способный поддерживать репрезентативность отечественного философского дискурса на международном уровне, при условии его систематической профессиональной оценки оказывается аккумулирован в исследованиях И. Е. Прися, сфокусированных на конвергенции философской методологии и современных когнитивных систем, а также в трудах А. Н. Спаскова в области квантовой эпистемологии. Значимым вектором этой работы выступает сохранение преемственности и памяти о теоретическом наследии Э. М. Сороко, чья диалектико-синергетическая парадигма сегодня находит новое прочтение в междисциплинарных контекстах.

Стоит отметить и научные исследования в области феноменологии исторической памяти, разворачиваемые в работах Д. В. Малахова. Опираясь на конститутивный метод и этические измерения феноменологии Э. Гуссерля, а также фундаментальную онтологию и философию события М. Хайдеггера, данные изыскания осуществляют детальный разбор форм конституирования темпоральных структур коллективной памяти, механизмов их трансцендирования в социокультурное пространство. В эпоху тотальной цифровизации и деформации первичных структур человеческого опыта обращение к феноменологии «свидетельства» (в частности, в контексте осмысления трагических событий Великой Отечественной войны, Холокоста и «огненных деревень» Белоруссии) позволяет вернуть философскому знанию его строгий научно-рациональный статус. Значимость работ Д. В. Малахова заключается в преодолении узкого умозрительного этноцентризма за счет осовременивания событий прошлого, что закладывает прочный теоретический базис под защиту национальной гуманитарной безопасности. Это также позволило в радикально новом ключе рассмотреть философию события Последнего Бога М. Хайдеггера в ретроспективе катастрофичности истории середины XX века [Малахов 2023].

Перечисленные авторы указанных исследований доказывают, что строгая академическая мысль способна успешно функционировать и развиваться в условиях усложнения внешней регуляторной среды. Однако этот качественный прорыв в современных условиях нередко оказывается дистанцирован от общего прагматизированного или нормативно-описательного поля национальной гуманитаристики, существуя в режиме академической автономии.

Таким образом, институциональное переформатирование Института философии НАН Беларуси выступает закономерным эпистемологическим и структурным следствием трансформации механизмов воспроизводства академической традиции. Естественная смена поколений носителей классической школы и усиление прагматических, технократических методов администрирования руководства привели к частичному изменению границ предметного ядра философского знания. Данная тенденция наглядно иллюстрируется пересмотром внутренних приоритетов институции: переходом управленческих подходов к моделям технократического менеджмента, а также заметным смещением исследовательского и дидактического фокуса академических кадров из области фундаментальной теоретической мысли в плоскость популяризации ряда фреймворков.

Попытки компенсации данных структурных вызовов распределились между двумя методологическими крайностями: прагматизмом в сфере прикладных дисциплин (искусственный интеллект, биоэтика, киберкосмизм) и умозрительной этнокультурной мифологизацией. Оба вектора продемонстрировали существование методологических лакун в системе внутренней научной экспертизы. Это верифицируется как на уровне усложнения аттестационной культуры (в прецеденте с отклонением докторской диссертации А. В. Колесникова Президиумом ВАК), так и на уровне теоретических дискуссий вокруг пятитомника под редакцией И. М. Дубенецкой. В данных обсуждениях очевидные смещения в сторону партикулярного этноцентризма и преобладание дескриптивных подходов обнажили определенные сложности для выработки академическим менеджментом системных ответов на современные геополитические и интеллектуальные вызовы, а также дефицит концептуальных альтернатив уровня таких масштабных макромировоззренческих систем, как «русская идея», «западнорусизм» или «европоцентризм».

На фоне реорганизации сектора философии религии и религиоведения (под руководством канд. филос. наук Н. А. Никонович) и усложнения условий для воспроизводства классической историко-философской школы (развиваемой в исследованиях И. М. Бобкова, С. И. Санько), изолированные прорывы в области квантовой эпистемологии А. Н Спасков, когнитивных, аналитических штудий (И. Е. Прись) и феноменологии исторической памяти (Д. В. Малахов) подчеркивают жизнеспособность автономной теоретической мысли. Однако в современных условиях они существуют в режиме академического обособления, подтверждая общую системную тенденцию: академический Логос, дистанцирующийся от защиты приоритетов *Philosophia Prima*, неизбежно сталкивается с рисками поглощения и утилизации функционально-бюрократическими структурами «Постава».

Заключение

Где нет людей, я не одинок...
Здесь тишина сшивает раны,
И пробивается росток
Сквозь метафизику тумана.

Игорь Шкляревский

Мы стоим на обломках, которые даже не всегда можем опознать. Трагедия, о которой пророчески предупреждал Фридрих Ницше, в белорусском XX веке совершила свой полный, зловещий круг. Она началась со слепой, кровоточащей «Заброшенности» миллионов людских судеб, согнанных в пределы черты оседлости и ввергнутых в горнило войн, террора. Но этот край, эта онтологическая «хора», созидательной мощью вскормленных ею исполинов духа, стекавшихся сюда из обособленных миров, самобытных гнезд и полярных сфер человеческого духа, осуществили немыслимое. Врачи и философы, зодчие и музыканты, исследователи тайн материи и искатели смыслов Бытия объединились в едином метафизическом порыве. Они преобразили стон в геометрию камня, а изначальный дионисийский гул страданий огранили в строгие, кристальные аполлонические формы академической музыки, балетного шага, спасительного врачевания и философского Логоса. Это был хрупкий, оплаченный кровью просвет, удерживающий Dasein в открытости Бытия (в терминах М. Хайдеггера).

Но современный этап технократической цивилизации обнаруживает вызовы, о которых в свое время предупреждал Л. Шестов. Риски утилитарного прагматизма проявляются сегодня не в облике грозных разрушителей, а в форме стандартизированных регламентов казенного функционализма, мертвых юбилейных портретов и унифицированных диссертационных текстов, далеких от идеалов подлинного академического канона. Философская мысль порой сама уступает свой живой горизонт интенциональности, меняя порывы титанов на номенклатурный покой и прагматичные грантовые обязательства. Академическая культура соглашается на вынужденную автономию, оказываясь низведенной структурами Постава (*Gestell*) до уровня исчисляемого ресурса. В условиях масштабных оптимизационных процессов, когда закрывались и реорганизовывались традиционные музыкально-педагогические факультеты и кафедры, наследники великих имен прошлого рискуют раствориться в диктате *Das Man*, предпочтя плоский прагматический аттракцион подлинному экзистенциальному жесту и изначальному звучанию Бытия.

И вот занавес упал без аплодисментов. Экзистенциальный вывод из этой долгой истории автономии и сиротства короток, безжалостен: нельзя начать культуру с себя. Человек, высокомерно решивший, что он «все может сам», без преемственности, без смиренного ученичества у тех, кто прошел сквозь лагеря, войны и сознательное отвержение — не освобождается, он просто глохнет, слепнет.

Когда предают философию и отказываются от духа музыки, это не государство уничтожает культуру, это само общество, оглохшее вслед за Сократом, окончательно фиксирует смерть своего слуха. Мы больше не слышим той музыки, которая собирала нас в единый народ из бездны изгнания. Мы остались наедине с сытым, технологичным шумом. Мы стоим на руинах, уверяя друг друга, что строим новый мир, но на самом деле мы просто разучились помнить имена своих мертвых Учителей, и потому обречены оставаться безымянными сиротами на глухих задворках бытия. Нить оборвана. И в наступившей тишине уже невозможно разобрать, был ли этот сто лет длившийся концерт великим рождением трагедии или всего лишь случайным, предсмертным хрипом уходящей европейской культуры.

Какая философия нужна Белоруссии?

Современный белорусский излом требует кардинального пересмотра самих оснований, на которых строится национальное гуманитарное знание. Белоруссии сегодня нужна философия, способная выйти из академического гетто и отказаться от симулякров казенного администрирования. Исходя из метафизического контекста XX–XXI веков, можно сформулировать три фундаментальных модуса новой белорусской мысли.

1. Философия трагического реализма и укоренения. На смену «сытой беспочвенности» и «сократическому глянцу» казенных методичек должна прийти мысль, способная мужественно удерживать собственную заброшенность (*Geworfenheit*). Это философия, которая не бежит в чужие глобалистские мифы, а берет в качестве первоосновы свой собственный кровоточащий ландшафт, белорусскую «хору» (*chora*). Мысль должна вернуть себе физическое присутствие, вырасти из архитектоники нашего камня, изломанной плоти истории и трагического экзистенциального опыта.

2. Философия возвращения Бытийного Слуха (Дионисийский Логос). Белоруссии необходим уход от калькулирующего мышления (*rechnendes Denken*), препарирующего реальность до уровня сухих отчетов ВАК, реферативных эклектичных докторских диссертаций по киберкозмизму, биоэтике или сетевому обществу. Новая философия призвана вернуть себе чуткость к ницшеанскому «духу музыки», способность расслышать гул земли и экзистенциальную боль человека. Это мысль, которая пишется не ради заполнения журнальных страниц ВАК, а как ответ на «бальтазаровский *Gestalt*», сияющую и требовательную форму живой истины, взывающую к совести исследователя.

3. Философия Диалога и «топология открытости», «Событие взаимного присутствия». На руинах монологического самолюбования профессуры должно быть заново отстроено то, что Юзеф Тишнер называл «пространством встречи» (*przestrzeń spotkania*). Это мысль, центрированная на фигуре Другого (*Inny*). Она должна рождаться не из страха перед инстанцией, а из личной ответственности философа перед лицом Истории. Это отказ от «иллюзорного бытия» в пользу живой, рваной, шестовской «беспочвенности», где обретается подлинная свобода духа.

Белоруссии нужна философия как акт экзистенциального спасения, а не в качестве бюрократической услуги. Ей нужна мысль, способная собирать разрозненные осколки нашего разбитого зеркала бытия, мысль, способная вернуть «сироте» ее подлинное Имя и Дом.

Литература

Автономова 2008 — *Автономова Н. С.* Познание и перевод. Опыты философии языка // Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН). М.: РОССПЭН, 2008. 704 с.

Агамбен 2011 — *Агамбен Дж.* Homo sacer. Суверенная власть и голая жизнь // Политическая антропология / Пер. с итал. И. Левиной, О. Дубицкой, П. Епифанова. М.: Европа, 2011. 256 с.

Агамбен 2014 — *Агамбен Дж.* Профанации // Час «Ч»: Современная мировая философия / Пер. с итал. К. Токмачёва. М.: Гилея, 2014. 112 с.

Артамонова, Вархотов, Кошовец 2000 — *Артамонова Ю., Вархотов Т., Кошовец О.* «Какой для чтения запас!» (Отечественные философские словари) // Логос. 2000. № 4 (25). С. 160–168.

Бабосов 2014 — *Бабосов Е. М.* Фетхуллах Гюлен — турецкий мыслитель и проповедник всемирного масштаба // Труды Института социологии НАН Беларуси / Национальная академия наук Беларуси, Институт социологии. Минск: Беларуская навука, 2014. 203 с.

Бальтазар 1997 — *Бальтазар Х. У. фон.* Достойна веры лишь любовь // Богословские труды / Пер. с нем. под ред. И. Баранова. М.: Истина и Жизнь, 1997. 132 с.

Беньямин 1996 — *Беньямин В.* Произведение искусства в эпоху его технической воспроизводимости // Избранные эссе / Под ред. Ю. А. Здорового; [пер. с нем. С. А. Ромашко]. М.: Медиум, 1996. 240 с.

Бобков 2008–2024 — *Бобков И. М.* История философской и общественно-политической мысли Беларуси: в 6 т. / Национальная академия наук Беларуси, Институт философии; редкол.: И. М. Бобков [и др.]. Минск: Беларуская навука, 2008–2024.

Валейтёнок 2026 — *Валейтёнок В. В.* Мифы и реалии философии Востока (рецензия на учебное пособие: Румянцева Т. Г. Введение в философию Древнего Востока. Минск: РИВШ; 2025. 80 с.) // Minbar. Islamic Studies. 2026. Т. 19. № 2. С. 489–498 (дата обращения: 27.08.2026).

Винокурова 2012 — *Винокурова С. П*. Исторический контекст просветительских идей Ф. Гюлена: поиск духовной свободы // Социально-философские аспекты учения Ф. Гюлена: взгляд белорусских ученых: сб. ст. Минск: Беларуская навука, 2012. С. 11–22.

Грязнов 1997 — *Грязнов А. Ф*. Аналитическая философия: проблемы и дискуссии последних лет // Вопросы философии. 1997. № 9. С. 82–95.

Гуссерль 1996 — *Гуссерль Э*. Начало геометрии / Введение Ж. Деррида; пер. с франц. и нем. М. А. Денежкина. М.: Ad Marginem, 1996. 269 с.

Гуссерль 2004 — *Гуссерль Э*. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменологическая философия: Введение в феноменологическую философию / Пер. с нем. Д.В. Скляднева. СПб.: Владимир Даль, 2004. 400 с.

Гуссерль 2009 — *Гуссерль Э*. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. Книга 1: Общее введение в чистую феноменологию / Пер. с нем. А.В. Михайлова. М.: Академический проект, 2009. 489 с.

Джохайдзе 2008 — *Джохайдзе И. Д*. Бедный Рорти! К вопросу о плагиате // Пушкин. 2008. № 1. С. 180–187.

Дубянецкая 2023–2026 — *Дубянецкая И. М., Санько С. И*. Традыцыйны светалад беларусаў = Традиционная картина мира белорусов = Traditional worldview of belarusians: у 5 ілюстраваных кнігах / Нацыянальная акадэмія навук Беларусі, Інстытут філасофіі; уклад. і агул. рэд.: И. М. Дубянецкая, С. И. Санько. Минск: Беларуская навука, 2023–2026.

Дудчик 2025 — *Дудчик А. Ю*. Трансформация научно-образовательного канона в высшей школе: от классической теории к феноменам массовой культуры // Вестник РИВШ. 2025. № 1. С. 40–49.

Зеленков 2007 — *Зеленков А. И*. Философия и методология науки: теоретические основания // Учебное пособие для аспирантов / [А. И. Зеленков и др.]; под ред. А. И. Зеленкова. Минск: Асар, 2007. 479 с.

Кемеров 2002 — *Кемеров В. Е*. Как философствуют сканером // Вопросы философии. 2002. № 7. С. 168–170.

Колесников 2022 — *Колесников А. В*. Киберкосмизм. Цифровая философия темпорального универсума // Киберкосмизм. Цифровая философия темпорального универсума. Минск: Беларуская навука, 2022. 315 с.

Кун 1977 — *Кун Т*. Структура научных революций // Логика и методология науки: Современные зарубежные исследования / Пер. с англ. И. З. Налетова. М.: Прогресс, 1977. 300 с.

Лаптенок 2012 — *Лаптенок А. С*. Предисловие // Социально-философские аспекты учения Ф. Гюлена: взгляд белорусских ученых: сб. ст. Минск: Беларуская навука, 2012. С. 6–8.

Лебедев 2005 — *Лебедев В*. Мы были! // Независимый альманах «Лебедь». 2005. № 429. [Электронный ресурс] URL: https://lebed.com/2005/art4294.htm (дата обращения: 27.08.2026).

Лукашенко 2024 — *Лукашенко А. Г*. Встреча с членами Республиканского совета ректоров учреждений высшего образования // Официальный интернет-портал Президента Республики Беларусь [Электронный ресурс]. 2024. URL: president.gov.by (дата доступа: 05.09.2026).

Лукашенко 2025 — *Лукашенко А. Г*. Совещание по вопросам развития научной сферы и деятельности Национальной академии наук Беларуси // Официальный интернет-портал Президента Республики Беларусь [Электронный ресурс]. 2025. URL: president.gov.by (дата доступа: 05.09.2026).

Лукашенко 2026 — *Лукашенко А. Г*. Совещание по проекту Указа Президента Республики Беларусь «О совершенствовании научной деятельности» // Официальный интернет-портал Президента Республики Беларусь [Электронный ресурс]. 2026. URL: president.gov.by (дата доступа: 05.09.2026).

Малахов 2023 — *Малахов Д. В*. Философия события «последнего Бога» М. Хайдеггера в контексте теологии «после Освенцима» // Идеи и идеалы. 2023. Т. 15. № 3, ч. 1. С. 51–69.

Мацевич 2023 — *Мацевич М. Я., Валейтёнок В. В*. Амбивалентность в оценках и восприятии наследия Ф. Гюлена определенной частью белорусской академической среды // Minbar. Islamic Studies. 2023. Т. 16. № 2. С. 318–336.

Мацевич 2026 — *Мацевич М. Я*. Место и роль Сибири в философии французских «новых правых» // Respublica Literaria. 2026. Т. 7. № 1. С. 104–113.

Никифоров 2013 — *Никифоров А. Л*. Что такое «постнеклассическая наука»? // Эпистемология и философия науки. 2013. Т. 36. № 2. С. 136–144.

Ницше 2012 — *Ницше Ф*. Рождение трагедии из духа музыки / Пер. с нем. Г. А. Рачинского. СПб.: Азбука, 2012. 224 с.

Овчаренко 1999 — *Овчаренко В. И., Лейбин В. М*. Антология российского психоанализа // Антология российского психоанализа: в 2 т. М.: Флинта, 1999. Т. 1. 484 с.

Павловская 2010 — *Павловская О. А*. Безопасность Беларуси в гуманитарной сфере: социокультурные и духовно-нравственные проблемы / О. А. Павловская, С. П. Винокурова [и др.]; под ред. О. А. Павловской; Нац. акад. наук Беларуси, Ин-т философии. Минск: Беларусская навука, 2010. 519 с.

Родин 2019 — *Родин А. В*. Историческая эпистемология Степина и ее критика // Первые Степинские чтения. Современный этап развития науки и кризис техногенной цивилизации: Материалы конференции с международным участием (Москва, 5–6 ноября 2019 г.) / Отв. ред. В. Г. Буданов, В. А. Лекторский. Курск: Университетская книга, 2019. С. 200–210.

Розанов 1990 — *Розанов В. В*. Уединенное; Опавшие листья; Апокалипсис нашего времени // Мыслители XX века. М.: Республика, 1990. 543 с.

Рубанов 2026 — *Рубанов А. В*. Мудрость книги «Наедине с собой. Размышления» Марка Аврелия // Журнал Белорусского государственного университета. Философия. Психология. 2026. № 1. С. 4–10.

Сегалин 1925–1930 — *Сегалин Г. В*. Клинический архив гениальности и одаренности (эвропатологии): в 5 т. // Полное издание в одной книге / Под ред. Г. В. Сегалина, И. Галанта. Свердловск; Ленинград: Практическая медицина, 1925–1930. Т. 1–5. 1560 с.

Степин 2021 — *Степин В. С*. Теоретическое знание: структура, историческая эволюция // Философское наследие академика В. С. Степина / Под ред. А. Н. Данилова. Минск: Белорусская наука, 2021. 744 с.

Тишнер 2001 — *Тишнер Ю*. Философия драмы // Избранные труды по христианской философии / Пер. с польск. А. Черняева. М.: Изд-во Свято-Владимирского Братства, 2001. 256 с.

Тишнер 2005 — *Тишнер Ю*. Homo sovieticus (Между свободой и несвободой) // Избранное. Т. 2: Философия драмы. М.: РОССПЭН, 2005. С. 81–112.

Федоров 2020 — *Федоров А. А*. Постнеклассическая психология и псевдонаука: реалистическая перспектива // Вопросы философии. 2020. № 7. С. 93–103.

Хайдеггер 1993 — *Хайдеггер М*. Время и бытие: Статьи и выступления / Сост., перев. с нем. и коммент. В. В. Бибихина. М.: Республика, 1993. 447 с.

Хайдеггер 1997 — *Хайдеггер М*. Бытие и время / Пер. с нем. В. В. Бибихина. М.: Ad Marginem, 1997. 451 с.

Хайдеггер 2002 — *Хайдеггер М*. Лесные тропы / Пер. с нем. А. В. Михайлова. М.: Ad Marginem, 2002. 432 с.

Хайдеггер 2008 — *Хайдеггер М*. Исток художественного творения / Пер. с нем. А. В. Михайлова. М.: Академический проект, 2008. 528 с.

Шестов 1993 — *Шестов Л. И*. Афины и Иерусалим // Сочинения: в 2 т. М.: Наука, 1993. Т. 1. С. 317–664.

Шестов 1996 — *Шестов Л. И*. Апофеоз беспочвенности (опыт адогматического мышления) // Сочинения: в 2 т. Томск: Водолей, 1996. Т. 2. С. 131–326.

Шестов 2004 — *Шестов Л. И*. Достоевский и Ницше (Философия трагедии) // Апофеоз беспочвенности. М.: АСТ, 2004. С. 15–172.

Balthasar 1941 — *Balthasar H. U. von*. Kosmische Liturgie. Maximus der Bekenner: Höhe und Krise des griechischen Weltbilds // Philosophische und theologische Schriften. Freiburg im Breisgau: Herder, 1941. 373 S.

Sallis 1994 — *Sallis J*. Stone. Bloomington; Indianapolis: Indiana University Press, 1994. 147 p.

Sallis 2000a — *Sallis J*. Chorology: On Beginning in Plato's Timaeus. Bloomington: Indiana University Press, 2000. 184 p.

Sallis 2000b — *Sallis J*. Force of Imagination: The Sense of the Elemental. Bloomington: Indiana University Press, 2000. 272 p.

References

Agamben 2011 — Agamben G. Homo Sacer: Sovereign Power and Bare Life / Political Anthropology. Translated from Italian by I. Levina, O. Dubitskaya, P. Epifanov. Moscow: Evropa, 2011. 256 p. In Russian.

Agamben 2014 — Agamben G. Profanations / Hour «C»: Modern World Philosophy. Translated from Italian by K. Tokmachev. Moscow: Gileya, 2014. 112 p. In Russian.

Artamonova, Varkhotov, Koshovets 2000 — Artamonova Yu., Varkhotov T., Koshovets O. «What a stock for reading!» (Domestic philosophical dic-tionaries) // Logos. No. 4 (25). Pp. 160–168. In Russian.

Avtonomova 2008 — Avtonomova N. S. Cognition and Translation. Experiments in the Philosophy of Language. Moscow: Rossiyskaya politicheskaya entsiklopediya (ROSSPEN), 2008. 704 p. In Russian.

Babosov 2014 — Babosov E. M. Fethullah Gulen — a Turkish Thinker and Preacher of a Global Scale // Proceedings of the Institute of Sociology of the NAS of Belarus / National Academy of Sciences of Belarus, Institute of Sociology. Minsk: Belaruskaya navuka, 2014. 203 p. In Russian.

Balthasar 1941 — Balthasar H. U. von. Kosmische Liturgie. Maximus der Bekenner: Höhe und Krise des griechischen Weltbilds // Philosophische und theologische Schriften. Freiburg im Breisgau: Herder, 1941. 373 S.

Balthasar 1997 — Balthasar H. U. von. Love Alone Is Credible // Theological Works. Translated from German under the editorship of I. Baranov. Moscow: Istina i Zhizn, 1997. 132 p. In Russian.

Benjamin 1996 — Benjamin W. The Work of Art in the Age of Its Technological Reproducibility // Selected Essays. Edited by Yu. A. Zdorovyi; translated from German by S. A. Romashko. Moscow: Medium, 1996. 240 p. In Russian.

Bobkov 2008–2024 — Bobkov I. M. History of Philosophical and Social-Political Thought of Belarus: in 6 vols. / National Academy of Sciences of Belarus, Institute of Philosophy; editorial board: I. M. Bobkov [et al.]. Minsk: Belaruskaya navuka, 2008–2024. Vol. 1–6. In Russian.

Dubianetskaya 2023–2026 — Dubianetskaya I. M., Sanko S. I. Traditional Worldview of Belarusians: in 5 illustrated books / National Academy of Sciences of Belarus, Institute of Philosophy; compiled and edited by I. M. Dubianetskaya, S. I. Sanko. Minsk: Belaruskaya navuka, 2023–2026. In Russian.

Dudchik 2025 — Dudchik A. Y. Transformation of the Scientific and Educational Canon in Higher Education: From Classical Theory to Mass Culture Phenomena // Vestnik RIHE. 2025. No. 1. P. 40–49. In Russian.

Dzhokhaidze 2008 — Dzhokhaidze I. D. Poor Rorty! On the Question of Plagiarism // Pushkin. 2008. No. 1. P. 180–187. In Russian.

Fedorov 2020 — Fedorov A. A. Post-Non-Classical Psychology and Pseudoscience: A Realistic Perspective // Voprosy Filosofii. 2020. No. 7. P. 93–103. In Russian.

Gryaznov 1997 — Gryaznov A. F. Analytical Philosophy: Problems and Discussions of Recent Years // Voprosy Filosofii. 1997. No. 9. P. 82–95. In Russian.

Heidegger 1993 — Heidegger M. Time and Being: Articles and Speeches / Compilation, translation from German and commentary by V. V. Bibikhin. Moscow: Respublika, 1993. 447 p. In Russian.

Heidegger 1997 — Heidegger M. Being and Time / Translated from German by V. V. Bibikhin. Moscow: Ad Marginem, 1997. 451 p. In Russian.

Heidegger 2002 — Heidegger M. Off the Beaten Track (Holzwege) / Translated from German by A. V. Mikhailov. Moscow: Ad Marginem, 2002. 432 p. In Russian.

Heidegger 2008 — Heidegger M. The Origin of the Work of Art / Translated from German by A. V. Mikhailov. Moscow: Akademicheskiy Proekt, 2008. 528 p. In Russian.

Husserl 1996 — Husserl E. The Origin of Geometry / Introduction by J. Derrida; translated from French and German by M. A. Denezhkin. Moscow: Ad Marginem, 1996. 269 p. In Russian.

Husserl 2004 — Husserl E. The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology / Translated from German by D. V. Sklyadnev. Saint Petersburg: Vladimir Dal, 2004. 400 p. In Russian.

Husserl 2004 — Husserl E. The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenological Philosophy: An Introduction to Phenomenological Philosophy / Translated from German by D. V. Sklyadnev. Saint Petersburg: Vladimir Dal, 2004. 400 p. In Russian.

Husserl 2009 — Husserl E. Ideas Pertaining to a Pure Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy. Book 1: General Introduction to a Pure Phenomenology / Translated from German by A. V. Mikhailov. Moscow: Akademicheskiy Proekt, 2009. 489 p. In Russian.

Kemerov 2002 — Kemerov V. E. How they philosophize with a scanner // Voprosy Filosofii. 2002. No. 7. P. 168–170. In Russian.

Kolesnikov 2022 — Kolesnikov A. V. Cybercosmism. Digital Philosophy of the Temporal Universe. Minsk: Belaruskaya navuka, 2022. 315 p. In Russian.

Kuhn 1977 — Kuhn T. The Structure of Scientific Revolutions // Logic and Methodology of Science: Modern Foreign Studies / Translated from English by I. Z. Naletov. Moscow: Progress, 1977. 300 p. In Russian.

Laptenok 2012 — Laptenok A. S. Preface // Social-Philosophical Aspects of F. Gülen's Teachings: the View of Belarusian Scientists: collection of articles. Minsk: Belaruskaya navuka, 2012. P. 6–8. In Russian.

Lebedev 2005 — Lebedev V. We Were! // Independent Almanac «Lebed». 2005. No. 429. [Electronic resource] URL: https://lebed.com/2005/art4294.htm (accessed: 27.08.2026). In Russian.

Lukashenko 2024 — Lukashenko A. G. Meeting with members of the Re-publican Council of Rectors of Higher Education Institutions // Official Internet Portal of the President of the Republic of Belarus [Electronic resource]. 2024. URL: president.gov.by (accessed: 05.09.2026).

Lukashenko 2026 — Lukashenko A. G. Meeting on the draft Decree of the President of the Republic of Belarus «On Improving Scientific Activity» // Official Internet Portal of the President of the Republic of Belarus [Electronic resource]. 2026. URL: president.gov.by (accessed: 05.09.2026). In Russian.

Lukashenko 2025 — Lukashenko A. G. Meeting on the development of the scientific sphere and activities of the National Academy of Sciences of Belarus // Official Internet Portal of the President of the Republic of Belarus [Electronic resource]. 2025. URL: president.gov.by (accessed: 05.09.2026). In Russian.

Lukashenko 2026 — Lukashenko A. G. Meeting on the draft Decree of the President of the Republic of Belarus «On Improving Scientific Activity» // Official Internet Portal of the President of the Republic of Belarus [Electronic resource]. 2026. URL: president.gov.by (accessed: 05.09.2026). In Russian.

Malakhov 2023 — Malakhov D.V. Philosophy of the Event of Martin Heidegger's «The Last God» in the Context of «Post-Auschwitz» Theology // Ideas and Ideals. 2023. Vol. 15. No. 3-1. P. 51–69. In Russian.

Matsevich 2023 — Matsevich M. Y., Valeitionok V. V. Ambivalence in the Assessments and Perception of F. Gülen's Heritage by a Certain Part of the Belarusian Academic Community // Minbar. Islamic Studies. 2023. Vol. 16. No. 2. P. 318–336. In Russian.

Matsevich 2026 — Matsevich M. Y. The Place and Role of Siberia in the Philosophy of the French «New Right» // Respublica Literaria. 2026. Vol. 7. No. 1. P. 104–113. In Russian.

Nietzsche 2012 — Nietzsche F. The Birth of Tragedy from the Spirit of Music / Translated from German by G. A. Rachinsky. Saint Petersburg: Azbuka, 2012. 224 p. In Russian.

Nikiforov 2013 — Nikiforov A. L. What Is «Post-Non-Classical Science»? // Epistemology & Philosophy of Science. 2013. Vol. 36. No. 2. P. 136–144. In Russian.

Ovcharenko 1999 — Ovcharenko V. I., Leibin V. M. Anthology of Russian Psychoanalysis // Anthology of Russian Psychoanalysis: in 2 vols. Moscow: Flinta, 1999. Vol. 1. 484 p. In Russian.

Pavlovskaya 2010 — Pavlovskaya O. A. Security of Belarus in the Humanities Sphere: Socio-Cultural, Spiritual and Moral Issues / O. A. Pavlovskaya, S. P. Vinokurova [et al.]; ed. by O. A. Pavlovskaya; National Academy of Sciences of Belarus, Institute of Philosophy. Minsk: Belaruskaya Navuka, 2010. 519 p. In Russian.

Rodin 2019 — Rodin A. Stepin's Historical Epistemology and Its Critique // The First Stepin Readings. The Current Stage of Science Development and the Crisis of Technogenic Civilization: Proceedings of the Conference with International Participation (Moscow, November 5–6, 2019) / Executive editors V. G. Budanov, V. A. Lektorsky. Kursk: Universitetskaya kniga, 2019. P. 200–210. In Russian.

Rozanov 1990 — Rozanov V. V. Solitaria; Fallen Leaves; The Apocalypse of Our Time // Thinkers of the 20th Century. Moscow: Respublika, 1990. 543 p. In Russian.

Rubanov 2026 — Rubanov A. V. The wisdom of the book «Meditations» by Marcus Aurelius // Journal of the Belarusian State University. Philosophy. Psychology. 2026. No. 1. P. 4–10. In Russian.

Sallis 1994 — Sallis J. Stone. Bloomington; Indianapolis: Indiana University Press, 1994. 147 p.

Sallis 2000a — Sallis J. Chorology: On Beginning in Plato's Timaeus. Bloomington: Indiana University Press, 2000. 184 p.

Sallis 2000b — Sallis J. Force of Imagination: The Sense of the Elemental. Bloomington: Indiana University Press, 2000. 272 p.

Segalin 1925–1930 — Segalin G. V. Clinical Archive of Genius and Talent (Evropathology): in 5 volumes // Complete Edition in One Book / Edited by G. V. Segalin, I. Galant. Sverdlovsk; Leningrad: Prakticheskaya meditsina, 1925–1930. Vol. 1–5. P. 1–1560. In Russian.

Shestov 1993 — Shestov L. I. Athens and Jerusalem // Works: in 2 vols. Moscow: Nauka, 1993. Vol. 1. P. 317–664. In Russian.

Shestov 1996 — Shestov L. I. The Apotheosis of Groundlessness (An Essay in Adogmatic Thinking) // Works: in 2 vols. Tomsk: Vodoley, 1996. Vol. 2. P. 131–326. In Russian.

Shestov 2004 — Shestov L. I. Dostoevsky and Nietzsche (The Philosophy of Tragedy) // The Apotheosis of Groundlessness. Moscow: AST, 2004. P. 15–172. In Russian.

Stepin 2021 — Stepin V. S. Theoretical Knowledge: Structure, Historical Evolution // Philosophical Heritage of Academician V. S. Stepin / Edited by A. N. Danilov. Minsk: Belorusskaya nauka, 2021. 744 p. In Russian.

Tischner 2001 — Tischner J. Philosophy of Drama // Selected Works on Christian Philosophy / Translated from Polish by A. Chernyaev. Moscow: Izd-vo Svyato-Vladimirskogo Bratstva, 2001. 256 p. In Russian.

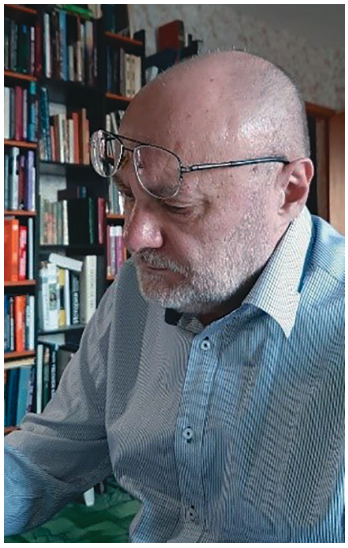
Tischner 2005 — Tischner Yu. Homo sovieticus (Mezhdu svobodoy i nesvobodoy) [Homo Sovieticus (Between Freedom and Unfreedom)] // Izbrannoe. T. 2: Filosofiya dramy [Selected Works. Vol. 2: The Philosophy of Drama]. Moscow: ROSSPEN, 2005. P. 81–112. In Russian.

Valeitionok 2026 — Valeitionok V. V. Myths and realities of the «eastern philosophy» (Book review: Rumyantseva T.G. Introduction to the Philosophy of the Ancient East. Minsk: RIHE, 2025. 80 p.) // Minbar. Islamic Studies. 2026. Vol. 19. No. 2. P. 489–498. In Russian.

Vinokurova 2012 — Vinokurova S. P. Historical Context of F. Gülen's Enlightenment Ideas: the Search for Spiritual Freedom // Social-Philosophical Aspects of F. Gülen's Teachings: the View of Belarusian Scientists: collection of articles. Minsk: Belaruskaya navuka, 2012. P. 11–22. In Russian.

Zelenkov 2007 — Zelenkov A. I. Philosophy and Methodology of Science: Theoretical Foundations // Textbook for Postgraduate Students / [A. I. Zelenkov et al.]; edited by A. I. Zelenkov. Minsk: Asar, 2007. 479 p. In Russian.

МОРГАЧЕВ СЕРГЕЙ ВАСИЛЬЕВИЧ



Шеф-редактор журнала Московской школы управления Сколково «Траектория Сколково». Москва, Россия.

E-mail: baikal.s@mail.ru

УДК 111.8

ОБ ОНТОЛОГИИ ВЕРОЯТНОСТНОГО МИРА

Автор вводит понятие вероятностного мира, полагая, что без этого понятия любое философствование о трансценденции является неполным. Вероятностный мир подобен квантовому (и включает его в себя), но далеко не сводится к нему. Любое знание за пределом достоверного — а таковое составляет неотъемлемую часть модуса существования человека — представляет собой набор возможностей, находящихся в суперпозиции, то есть сосуществующих. Проникновение в эту область ведет к «схлопыванию» этих суперпозиций до единичных объектов — так же, как это происходит при измерении состояния квантовой системы. То же самое касается будущего, которое, естественно, носит вероятностный характер и которое мы непрерывно редуцируем до наличных вариантов. Автор выдвигает в отношении вероятностного мира несколько тезисов. В том числе: он реален; представляет собой единое пространство; процесс перехода «вещей» из него в наблюдаемый мир является процессом декогеренции; он зависит от субъекта (наблюдателя). Автор также предлагает рассмотреть, в этом контексте, по существу вопрос о трансовых состояниях шаманов, которые посещают в своих «путешествиях» мир, имеющий признаки вероятностного.

Ключевые слова: трансценденция, трансцендентное, имманентное, вероятностное, знание, будущее, квантовый мир, квантовоподобный мир, суперпозиция, декогеренция, шаманизм.

Sergey V. Morgachev

Moscow School of Management Skolkovo.
Moscow, Russia
E-mail: baikal.s@mail.ru

ON THE ONTOLOGY OF A PROBABILISTIC WORLD

The author introduces the concept of a probabilistic world, arguing that any philosophical reflection on transcendence is incomplete without this concept. A probabilistic world is similar to a quantum world, but is by no means reducible to it. Any knowledge beyond the realm of certainty — and such knowledge forms an integral part of the mode of human existence — constitutes a set of possibilities in superposition, i.e., coexisting potentialities. Any inquiry into this realm leads to the «collapse» of these superpositions down to individual objects, just as occurs during the measurement of a quantum system. The same applies to the future, which, naturally, has a probabilistic nature and which we continuously reduce to available possibilities. The author puts forward several theses regarding the probabilistic world. These include the following: that it is real; that it constitutes a unified space; that the transition of «things» from it to the observable world is a process of decoherence; and that it depends on the subject (observer). In this context, the author also suggests that serious consideration should be given to the phenomenon of shamans' trance states, who, in their «journeys», visit a world that exhibits characteristics of a probabilistic realm.

Keywords: transcendence, transcendental, immanent, probabilistic, knowledge, future, quantum world, quantum-like world, superposition, decoherence, shamanism.

DOI: 10.32691/2410-0935-2026-21-322-331

© С. В. Моргачев 2026

В дискурсе о трансценденции, составляющем еще с античных времен неотъемлемую часть философии, недостает одного существенного аспекта: понятия вероятностного мира. Этот мир представляет крайнюю область имманентного, пограничную с трансцендентным. Он может рассматриваться в гносеологическом плане — как пространство, в котором разворачивается процесс познания, в эпистемологическом — как пространство, в котором существуют объекты знания, а также — что, собственно, составляет суть вопроса — в онтологическом ракурсе: как область бытия, часть ойкумены человека и человечества.

Представление о вероятностном мире излагается ниже в формате тезисов с комментариями.

Тезис 1. За пределом известного мира находится мир гипотетического или возможного: вероятностный или квантовоподобный мир

Взгляд человека, обращенный в сторону окружающего мира, всегда упирается в некоторый предел / границу, о каком бы аспекте этого мира мы ни говорили: о физических объектах, научном знании, понимании любых ситуаций, людях (в их телесной ипостаси или в представлении об их личностях) или даже о собственном физическом теле и собственной психике. Под «взглядом» здесь подразумевается некоторое обобщение понятия «ви́дение», а под «человеком» — его внутреннее самотождественное «Я».

За упомянутой границей находится мир, который мы *не видим* (для разнообразия я иногда буду называть этот мир *загоризонтным*), но из этой его характеристики еще далеко не следует, что мы не имеем о нем никаких представлений. Мы не можем видеть сквозь стену дома, но можем предполагать, что́ за ней находится; наш взгляд не может, подобно рентгеновским лучам, пронизывать наши собственные тела или тела других людей, но у нас всегда имеются представления (предположения) о том, что находится в том или ином месте под их поверхностью.

В любой науке есть какой-то фронтир проникновения в предмет, но это не значит, что кто-то запретил нам рассуждать о том, что находится дальше, и строить предположения, что́ из этого более вероятно, а что менее. Этот фронтир в основном бывает мысленным, но он может быть и физическим: например, в космологии мы никоим образом не можем проникнуть за т. н. поверхность (или «стену») последнего рассеяния, являющуюся источником реликтового излучения, но это не мешает существовать Стандартной космологической теории, претендующей на объяснение возникновения Вселенной, драма которого разворачивалась *за* упомянутой «стеной» — при том, что, конечно, есть и другие теории, претендующие на то же самое.

В любой бытовой ситуации есть своя область достоверного и своя область предположений: допустим, если я написал незнакомому человеку письмо в электронную почту, а он не отвечает, у меня возникает целый веер предположений, почему это происходит: например, он не получил письмо по техническом причинам (1); он сразу, не читая, убивает письма от незнакомых людей (2); он навел справки обо мне и не хочет со мной общаться (3); он вообще, в силу особенностей характера, никогда не отвечает сразу (4); у него несколько электронных адресов, и как раз этот он проверяет от случая к случаю (5); он в отпуске и

не читает почту (6) и т.д., и т.п. И, немного поразмыслив, я наделяю каждый из этих вариантов какой-то вероятностью, в то время как сумма этих вероятностей должна составить единицу.

Я уже не говорю о том, что вероятностный характер имеет *будущее*, и у каждого из нас всегда есть некоторое представление о том, какие его варианты — а их может быть множество — более вероятны, а какие менее, и в каких примерно числах эти вероятности могут быть оценены.

Суть дела заключается в том, что «вещи», находящиеся в невидимом мире, присутствуют там в виде вариантов одного и того же объекта или события. Эти варианты находятся по отношению друг к другу в состоянии *суперпозиции*, то есть существуют одновременно, параллельно. Они *сосуществуют* как разные ипостаси чего-то одного. У каждой из этих ипостасей есть своя вероятность (вероятность превращения в наличное бытие, «доживания» до наличного бытия), а в сумме эти вероятности составляют единицу, или 100 %.

Суперпозиция — одно из главных понятий квантовой механики, описывающее способ существования квантовых частиц. Именно в таком состоянии они находятся до тех пор, пока не произведено измерение, в результате которого происходит т. н. коллапс волновой функции, то есть редукция «пакета» состояний частицы к одному состоянию. Мы с полным основанием можем утверждать, что способ бытия «вещей» в *загоризонтном* мире подобен способу бытия квантовых объектов, что позволяет нам назвать этот мир *квантовоподобным*.

Тезис 2. Вероятностное состояние «вещей» не есть нечто воображаемое, существующее лишь в мышлении. Это одна из онтологических модальностей

Мы не можем видеть сквозь стену дома: она является для нас горизонтом наличного мира. Но за ней ведь что-то есть, не правда ли? Мы не понимаем смысла знаков на Фестском диске, но наверняка можем сказать, что какой-то смысл у них есть. Мы не понимаем физической сущности «темной материи» во Вселенной, но знаем, что нечто, называемое этим словом, имеет место и влияет на окружающий мир. Относительно всего этого у нас могут быть предположения, вероятностные прикидки. Вероятностное состояние «вещей мира» — синтез их трансцендентного и непосредственно данного бытия. Когда встречаются две сущности, они стремятся образовать зону взаимопроникновения, наследующую свойства их обеих. Так происходит и в данном случае: область вероятностного образуется между областями наблюдаемого и трансцендентного.

Каждому объекту *загоризонтного* мира присуща[1] некоторая вероятность того, что он в конечном счете «доживет» до манифестации в наблюдаемом мире. Вероятность — это мера приближенности к тому состоянию, в котором вещи находятся в «классическом» мире. Можно также сказать, что это *мера реализованности* объекта, или мера, в которой он *состоялся в бытии*, — естественно, в той перспективе, в которой мир представляется человеку. Бытие вероятностных объектов, с человеческой точки зрения, является, в каком-то смысле, неполноценным бытием, *недобытием*. Но это тоже бытие. И пространство этого бытия составляет часть *имманентного* мира, поскольку оно тоже связано с опытом. Оно расширяет имманентный мир на величину себя самого.

[1] В представлении индивидуального человека; но, в принципе, этот подход может быть, при определенных условиях, применим и к группам людей, а иногда и ко всему человечеству.

Тезис 3. Вероятностная реальность представляет собой единый мир, хотя его границы с наличным бытием множественны

Относятся ли характеристики некоторой (физической) волновой функции, которых мы в данный момент не знаем (но что-то о них можем предполагать), и политические новости, которых мы в этот момент тоже еще не знаем (но что-то о них можем предполагать), к одному и тому же миру — общему модусу вероятностного бытия? Я полагаю, что да.

Любое расширение поля знания (узнавание чего-либо нового о чем-либо) происходит в некоторый момент времени, следующий по отношению к тому моменту, когда мы этого еще не знали. По сути, это означает, что расширение знания и раскрытие (актуализация) будущего — один и тот же акт. В этом акте некоторое гипотетическое многовариантное знание, содержавшееся в гипотетическом многовариантном будущем, редуцируется до конкретного знания, содержащегося в настоящем. Любое вероятностное знание — составная часть вероятностного будущего, а *все вместе взятое* вероятностное знание составляет полную картину вероятностного будущего.

«Знание» понимается здесь не только в научном смысле, но и в любом — ситуационном, бытовом. Скажем, если в представлении некоего студента его шансы на получение оценки «отлично» на экзамене составляли 30 %, «хорошо» — 50 %, «удовлетворительно» — 19 % и «неудовлетворительно» — 1 %, то полученный в реальности «неуд» представляет собой как раскрытие будущего, так и возникновение наличного однозначного знания о результате экзамена.

Следовательно, вся вероятностная реальность «упакована» в будущее (естественно, тоже вероятностное) и уже в силу этого *объединена* будущим и составляет целостный общий *загоризонтный* мир.

Тезис 4. Процесс трансформации загоризонтной среды в подгоризонтную (то есть ту, которая находится «по нашу сторону» горизонта) является процессом декогеренции

Декогеренция — термин квантовой физики, означающий «схлопывание» суперпозиции квантовых объектов в единичный объект, но он вполне применим и к другим областям мира, где объекты существуют в вероятностно-когерентной[2] модальности. В процессе декогеренции вероятностной реальности происходит редукция объектов к классическому виду, то есть к такому, к которому мы привыкли в обыденной реальности (в которой некоторая «вещь» либо есть в данном месте, либо нет, она не может быть «размытой» и одновременно присутствовать своими различными и отдельными «образами» в разных точках пространства). Эта редукция происходит тогда, когда мы касаемся вероятностного мира, узнаём, что́ там находится «на самом деле» («измеряем» его, если провести аналогию с физикой), и выясняется, что «дело» обстоит каким-то конкретным образом, а все остальные варианты отпали.

Декогеренция, в данном контексте, является вместе с тем и процессом трансценденции человеческого «Я». Трансценденция происходит непрерывно, поскольку мы непрерывно что-то узна́ем, не говоря уже о том, что непрерывно осуществляется декогеренция будущего в настоящее. Непрерывная актуализация (раскрытие) вероятностной реальности в наличных (видимых) формах —

[2] Слово «когерентный» происходит от лат. cohaerens — «находящийся в связи».

неотъемлемое свойство бытия. В основном она происходит так, что мы остаемся *на границе* вероятностного мира, как и были, — при том, что передвигается *сама граница*. Но мы не заступаем границу и не оказываемся *за ней*. Однако, как будет показано ниже, это не единственный вариант трансценденции.

Тезис 5. Процесс актуализации (декогеренции) вероятностной реальности модулируется характеристиками наличного (действительного на данный момент) мира человека

Исход контакта прибора с квантовой системой не является *полностью* случайным, — вопреки положению, которое когда-то входило в т. н. «копенгагенскую интерпретацию» квантовой механики. Да, он случаен и непредсказуем, но эта случайность ограничена свойствами прибора, а в более широком смысле — свойствами окружающей среды. Говоря это, я могу сослаться на книгу «Сто лет недосказанности. Квантовая механика для всех в 25 эссе» Алексея Семихатова [Семихатов 2025], который, в свою очередь, ссылается на работы Войцеха Зурека [Zurek 2009 и др.]. Это следует из теории «квантового дарвинизма», которая, как пишет Алексей Семихатов, «едва ли останется без изменений», но ее главная идея — «определяющая роль среды в формировании иллюзии классического мира» — «не вызывает серьезных сомнений» [Семихатов 2025: 284].

Суть «квантового дарвинизма» состоит, что понятно уже из названия, в том, что при коллапсе волновой функции «выживают» те ее состояния, которые более приспособлены к окружающей среде. Понятие окружающей среды является нечетким, но на практике важна та ее часть, которая наиболее активно взаимодействует с квантовой системой. Я хотел бы риторически спросить, обращаясь к отцам «копенгагенской интерпретации», которых давно уже с нами нет: а может ли такое быть, что, при взаимодействии двух объектов, один из них претерпевает такие изменения, которые никак не зависят от другого? Ведь это полностью противоречит всему, что мы знаем о мире... С другой стороны, в те годы квантовая теория выявила столь многое, что противоречило всему на свете, что можно было ожидать все новых и новых таких же открытий.

Итак, то место классического мира, которое соприкасается с квантовой системой, оказывает воздействие на исход ее коллапса. Это главное. И, с моей точки зрения, это полностью применимо к квантовоподобным системам, которые рассматриваем мы здесь — тем, которые содержатся в вероятностном мире. Тем «местом классического мира», которое соприкасается с вероятностным миром и миром будущего, является *сам человек*. То, что он узна́ет, и то, что достигает его из будущего, зависит от него самого, хотя случайность тоже играет здесь свою роль. То, что два человека или даже тысяча могут внезапно узнать что-то одно и то же, ничего не меняет, — это лишь означает, что в чем-то существенном для данного открытия эти люди были подобны друг другу.

Тезис 6. Проникновение внутрь вероятностного мира с последующим возвращением обратно — это тоже возможно

Шаманы посещают вероятностный мир и возвращаются обратно. Мы можем связать их путешествия с вероятностным миром уже потому, что, возвращаясь, они предсказывают будущее[3]. То есть они каким-то образом его узнают

[3] Это одна из традиционных функций шаманов. Но не главная. Главная — целительство.

и становятся ему причастны. А будущее и вероятностный мир — это, как было показано выше, лишь два различных названия одной и той же области бытия.

Будущее предстает шаману, находящемуся в трансе и в путешествии в другую реальность, не в виде суперпозиции возможного, а в виде единственного варианта. То есть проникновение в будущее разрушает его вероятностный квантовоподобный характер. Происходит декогеренция, о которой речь шла выше. При соприкосновении с личностью шамана неопределенное будущее редуцируется к определенному.

Очевидно, что философский дискурс о трансценденции тему путешествий шаманов полностью игнорирует. Между тем в академической этнографической литературе тема шаманских «вылазок» в иные миры и, в частности, тема их предсказаний давно уже являются общим местом. Сошлюсь, просто для примера, на коллективную монографию Российского этнографического музея «На грани миров. Шаманизм народов Сибири» [На грани миров 2006] и монографию Р. Бравиной «Шаманы — избранники Небес и духов» [Бравина 2018]. В целом же, трудно найти работу по шаманизму, где бы аспект шаманских предсказаний не упоминался.

Естественным образом возникает вопрос: а верны ли эти предсказания? Видимо, они бывали и бывают верны достаточно часто, в противном случае традиция давно отказалась бы от этой практики. Традиционное общество относилось к служению шаманов очень серьезно, поскольку оно (служение) имело для выживания этого общества коренное значение. Какие-либо, как говорится, шутки тут были бы совершенно неуместны и могли обернуться для шамана самыми печальными последствиями: фигура шамана отнюдь не пользовалась неприкосновенностью.

Но даже не в этом дело. Как это ни парадоксально, верны или не верны предсказания шаманов — для нас вообще не важно. Важно то, что они эти предсказания *делают*. А то будущее, которое в этих сообщениях содержится, во-первых, модулируется личностью шамана, а во-вторых, оно — пока дойдет-доживет до наличного бытия -- может измениться, потому что все находится в движении и изменяется каждую секунду.

Описанные выше закономерности пребывания шамана в *загоризонтном* мире относятся не только к его временно́му аспекту. Сущности, с которым там встречается шаман, и элементы «местного» пейзажа воспринимаются им как такие же «классические» объекты, как те, что существуют в нашем мире. В момент пересечения горизонта, то есть в момент контакта с вероятностным миром, происходит коллапс состояний суперпозиции, в котором там находятся объекты, и они редуцируются к «классической» форме. То есть вероятностность и квантовоподобность «того» мира относительны и существуют только для субъекта, находящегося по нашу сторону горизонта.

И еще одно замечание: находиться одновременно в двух мирах невозможно. Шаман, пребывая в путешествии, отключается от этого мира, он недоступен для контакта с окружающими.

Тезис 7. Условием актуализации вероятностной реальности является изменение (повышение) онтологического статуса индивидуума

Преодоление горизонта наличного мира достигается только одним способом: возвышением над своим текущим онтологическим уровнем, сменой онтологической парадигмы — так, чтобы она обрела свойства загоризонтной реальности. Чтобы шагнуть за горизонт, надо стать таким же, как те, кто за горизонтом. «Более высокий», в онтологическом плане, означает «менее материальный». Я думаю, нет особой необходимости доказывать, что объекты вероятностного мира — некоторые расплывчатые образования, по существу тени — менее материальны, чем наблюдаемый нами мир.

Чтобы произошла смена онтологической модальности индивидуума, он должен принять в себя соответствующий архетип, дух или энергию — каждый может назвать это тем словом, которое для него более приемлемо — и отождествиться с этой *сущностью*. То есть, по сути, *стать ей*. Именно так это и происходит в практике шаманов.

Уверен, что уже само использование этнографического материала, касающегося шаманизма, в академической статье по философии будет для многих неприемлемо, но я хотел бы спросить: неужели кто-то полагает, что, исследуя вопрос о трансценденции, мы можем этого избежать? И почему мы должны этого избегать? Ведь это почти единственное, что мы знаем о *радикальной трансценденции* — назовем ее так, чтобы провести различие между трансценденцией шаманской и той, с которой вообще связано человеческое бытие (о чем мы говорили выше).

Приведу здесь фрагмент из весьма, на мой взгляд, содержательной статьи Кэролайн Хамфри (британский антрополог, специалист по Внутренней Азии, ныне профессор-эмеритус Кембриджского университета) об использовании монгольскими шаманами традиционных ритуальных бронзовых зеркал:

«Конечно, у зеркал есть две стороны — отражающая и не отражающая — и монгольские шаманы используют обе... Способность шаманского зеркала объединять в одном физическом объекте радикально различные свойства делает его устройством, открывающим две различные (онтологические — *С.М.*) перспективы, предполагающие взгляд в зеркало и взгляд из-за зеркала. Эти перспективы относятся соответственно к людям, которые используют внешнюю блестящую сторону зеркала, и к духам, которые действуют из области за зеркалом. Шаман, который является человеком и вместе с тем по временам бывает одержим духом — другими словами, *сам становится духом* (выделено мной — *С.М.*) — может принимать для себя и одну, и другую из этих перспектив» [Humphrey 2007: 35].

Тезис 8. У вероятностного мира есть «дальняя» граница, которая является границей с трансцендентным миром — в том смысле, который вкладывал в это понятие Иммануил Кант

Сколько бы мы ни напрягались, пытаясь проникнуть в тьму, простирающуюся за границей нашего знания, у этих усилий есть свой предел. Это касается всех аспектов вероятностного мира — науки, обыденного мира, прогнозов будущего. Мы можем строить гипотезы в области, непосредственно примыкающей к тому, что мы достоверно знаем (как сказали бы древние, «на вержение

камня»), или относительно ближайшего будущего, но далее наш взгляд рассеивается в непроглядной тьме уже *полного* незнания. Это трансцендентный мир по Канту — мир для человека закрытый, недоступный. Он начинается за «дальней от нас» границей вероятностного мира. В трансцендентном мире понятие вероятности перестает работать, поскольку возможным становится все, и невозможно выделить то, что более вероятно, чем другое.

Для шаманов эта граница является границей их «большого» мира, включающего, помимо общечеловеческого (Среднего), еще Верхний и Нижний миры. Этот «большой» мир выступает традиционной темой для изображения на шаманских бубнах. Одно из таких изображений представлено на рисунке.



Зарисовка саамского шаманского бубна. 1678 г.
Национальный музей Норвегии, Осло.
Источник: https://www.nasjonalmuseet.no/en/collection/object/NMK.2025.0211.008

Но что же все-таки находится за границей трансцендентного мира? Хотелось бы что-то об этом узнать, — несмотря на то, что на это наложен запрет: никакого трансцендентного познания быть не может по определению. Но, если внимательно посмотреть на рисунок бубна, можно увидеть, что граница трансцендентного мира в двух местах разомкнута — в ней есть проходы. Значит, с точки зрения шамана, трансцендентный *для нас* мир для него трансцендентным *не является* — проникновение в него рассматривается как в принципе возможное. И, учитывая то, что вероятностный для нас мир для него предстает «классическим» (о чем речь была выше), можно предполагать, что та область,

которая для нас трансцендентна, для него является, соответственно, вероятностной. То есть о ней у него могут существовать суждения, и в ней пребывают квантовоподобные формы какой-то реальности.

Другой вопрос, что для шамана в *том мире* нет работы — все его задачи находятся в Верхнем, Среднем и Нижнем мирах. А может быть, экспедиции туда слишком опасны? Но это уже тема, возможно, для следующего исследования.

Литература

Бравина 2018 — *Бравина Р.* Шаманы — избранники Небес и духов. Якутск: Бичик, 2018.

На грани миров 2006 — На грани миров. Шаманизм народов Сибири. М.: Художник и книга, 2006.

Семихатов 2025 — *Семихатов А.* Сто лет недосказанности. Квантовая механика для всех в 25 эссе. М.: Альпина нон-фикшн, 2025.

Humphrey 2007 — *Humphrey C.* Inside and Outsied the Mirror: Mongolian Shamans' Mirrors as Instruments of Perspectivism // Inner Asia. 2007. № 9. P. 35–57.

Zurek 2009 — *Zurek W. H.* Quantum Darwinism // Nature Physics. 2009. №5. P. 181–188.

References

Bravina 2018 — Bravina R. Shamans — the chosen ones of Heaven and spirits. Jakutsk: Bichik, 2018.

On the edge of worlds 2006 — On the edge of worlds. Shamanism of Siberia Peoples. Moscow: Artist and book, 2006.

Semihatov 2025 — Semihatov A. One hundred years of the understatement. Quantum mechanics for all in 25 essays. Moscow: Alpina non-fiction, 2025.

Humphrey 2007 — Humphrey C. Inside and Outsied the Mirror: Mongolian Shamans' Mirrors as Instruments of Perspectivism // Inner Asia. 2007. № 9. P. 35–57.

Zurek 2009 — Zurek W. H. Quantum Darwinism // Nature Physics. 2009. №5. P. 181–188.

РОСЛЯКОВ ИЛЬЯ АЛЕКСАНДРОВИЧ



Независимый исследователь.
Москва. Россия

E-mail: ilyaroslyakov@inbox.ru

УДК 101

АКТУАЛЬНОСТЬ И ИСТОРИЯ РАССМОТРЕНИЯ ФЕНОМЕНА ПРЕВРАЩЕННЫХ ФОРМ

В статье рассматривается история открытия и исследования феномена превращенных форм и соответствующего процесса — превращения, а также актуальность этой темы для современной неклассической антропологии. Необходимость неклассических подходов вызвана кризисом классической рациональности, имеющем масштабные последствия и для философии, и для социально-исторической реальности. Показано, что существование превращенных форм проблематизирует классическую онтологию и открывает неклассические пути в познании и работе человека над собой. Превращенные формы были открыты К. Марксом при анализе современных ему экономических отношений. Понятие превращенных форм послужило уточнением и дальнейшей концептуализацией понятия отчуждения, введенного Марксом в ранних работах. У Маркса превращенная форма — это вещь, порожденная общественными отношениями, но скрывающая своё происхождение из них, и далее предстающая как готовая предпосылка этих отношений. Дальнейшее осмысление превращенных форм и стоящего за ними процесса овеществлением предпринято отечественными философами Г. С. Батищевым и М. К. Мамардашвили. Мамардашвили построил универсальное понятие о превращенных формах как универсальном операторе во всех системах, складывающихся с участием человеческого сознания. Он показал механизм превращения в общем виде и развил на базе понятия превращенных форм оригинальную феноменологию, введя ряд сопутствующих понятий (третьи вещи, органы жизни). С. А. Смирнов применил понятие превращенной формы к анализу виртуализации бытия человека, которая является новой формой отчуждения. Обозначены проблемные зоны понимания феномена превращенных форм и пути перспективного исследования.

Ключевые слова: превращенная форма, овеществление, отчуждение, превращение, человек, неклассическая антропология, виртуализация, виртуальная реальность.

Ilya A. Roslyakov

Moscow, Russia
E-mail: ilyaroslyakov@inbox.ru

THE RELEVANCE AND HISTORY OF THE CONSIDERATION OF THE PHENOMENON OF TRANSFORMED FORMS

This article examines the history of the discovery and study of the phenomenon of transformed forms and the corresponding process — transformation — as well as the relevance of this topic for contemporary non-classical anthropology. The need for non-classical approaches is driven by the crisis of classical rationality, which has far-reaching consequences for both philosophy and socio-historical reality. It is shown that the existence of transformed forms problematizes classical ontology and opens up non-classical avenues for human cognition and self-improvement. Transformed forms were discovered by Karl Marx in his analysis of contemporary economic relations. The concept of transformed forms served as a clarification and further conceptualization of the concept of alienation, introduced by Marx in his early works. For Marx, a transformed form is a thing generated by social relations, but concealing its origins within them, and subsequently appearing as a ready-made prerequisite for these relations. Further understanding of transformed forms and the process of reification underlying them was undertaken by Russian philosophers G. S. Batishchev and M. K. Mamardashvili. Mamardashvili developed a universal concept of transformed forms as a universal operator in all systems that develop with the participation of human consciousness. He demonstrated the mechanism of transformation in general terms and developed an original phenomenology based on the concept of transformed forms, introducing a number of related concepts (third things, vital organs). S. A. Smirnov applied the concept of transformed form to the analysis of the virtualization of human existence, which is a new form of alienation. Problematic areas in understanding the phenomenon of transformed forms and avenues for future research are outlined.

Keywords: transformed form, reification, alienation, transformation, human, non-classical anthropology, virtualization, virtual reality.

DOI: 10.32691/2410-0935-2026-21-332-354

© И. А. Росляков 2026

Введение

В современных исследованиях по философской антропологии констатируется исчерпанность классической рациональной модели человека как субъекта с готовой природой и сущностью, мыслящего по готовым образцам, в соответствии с готовыми мыслеформами, которые сохраняются и транслируются в культуре. Перестали работать опорные конструкции классической рациональности: разумности и постижимости мира и способности разумной личности его постигнуть. В постмодернистской философии был провозглашен лозунг «смерти человека», за которым скрывается обесценивание ценностей и культурных норм, ранее выработанных и принятых в классической научной традиции — и, одновременно, в социально-исторической действительности. Налицо кризис онтологии человека.

Эпоха классической рациональности, модерна, во многом была задана определенным способом мышления: в субъект-объектной дихотомии, при которой познающий субъект исходил из существования специальной границы между собой и познаваемым объектом, дающей этому объекту своего рода неприкосновенность, дающей возможность познавать его, не изменяя, а также из «стандартизованности» объекта, позволяющей абстрагироваться от его конкретности и рассматривать его как объект идеальный. Сам же субъект, в свою очередь, мыслил себя как столь же идеальную точку наблюдения, которая не обладает каким-то качеством, способным влиять на процесс познания. Такая «меоническая» абсолютность субъекта в мышлении связана с предпосылкой абсолютности Бога, каковая связь прямо фиксировалась Декартом: невозможно, чтобы всесовершенный и всеправедный Бог вложил нам истины и понятия, которые не имели бы основания истины [Декарт 1989: 273]; и — более косвенно — Лейбницем, который ввел предпосылку предустановленной гармонии: поступая свободно, индивиды все же реализуют при этом рациональный закон (а этот закон задан свыше — метафора Бога-часовщика). Философия Гегеля детально простроила связь между человеческим и божественным познанием и в этом смысле абсолютность и всеобщность человеческого познания.

Исчерпание этого классического способа мышления было прочувствовано уже давно, в этом смысле уже более ста лет идет поиск новых подходов в философии. Уже более ста лет назад Гуссерль, редуцируя этот взгляд, заметил, что на самом деле объект познания, имеющий физические предикаты, таких как вес и температура, есть не «стандартизованная» абстракция, а та самая вещь, с которой работает физик — берет в руки, кладет на весы, в плавильную печь [Гуссерль 2009: 163–164]. Еще раньше в квантовой механике была задана зависимость познания объекта от воздействия экспериментатора и прибора. Дальнейшая трансформация объекта познания была связана с развитием синергетики и представлений о динамическом хаосе.

Однако выработка новых подходов в мышлении, хотя бы приближающихся по своему потенциалу к классической рациональности, оказалась поистине трудной задачей. Это связано с масштабностью изменений — как исторических, так и изменений в самой философии. Даже границы сложившихся ранее разделов философии оказываются не релевантны новой ситуации. Так, онтология не может более работать с абстрактным бытием, лишенным человеческого присутствия; антропология не может быть созданием определенной метафизиче-

ской идеи-образа человека или описанием человека на языке существующей науки, она должна быть укоренена в бытии конкретного человека; гносеология не может заниматься познанием в отвлечении от изменений, которые это познание производит в познающем субъекте, кроме того, сам предмет познания не может быть отчужден от субъекта как некоторая отдельная реальность. Не только средства познания, но и субъект включены в описание реальности и влияют на его результат. Необходима онтологизация и «антропологизация» познания: само познание есть способ и часть бытия человека. Строя философию познания, мы вынуждены строить философию человека, осуществляющего познание — имеет место антропологический поворот в философии, о котором говорят ряд авторов.

Согласно С. С. Хоружему, антропология «должна составить собою основоустройство сферы гуманитарного знания, выступить ядром новой эпистемы для этой сферы» [Хоружий 2009: 6]. С. А. Смирнов, поддерживая этот тезис, добавляет к этому, что, если «антропология понимается как *первая философия*, она способна стать основой *любого* дискурса, и при этом не только гуманитарного» [Смирнов 2016: 41]. В рамках построения неклассической антропологии Смирнов предлагает базовый концепт события бытия: подлинная мысль, случившаяся с человеком, предстает одновременно и точкой его бытия, и точкой познания мира, и практикой самого себя, преобразующей человека — антропопрактикой.

Одним из значимых источников к неклассической антропологии являются исследования М. К. Мамардашвили в области превращенной формы. Мамардашвили построил понятие превращенной формы как универсального феномена, работающего во всех системах, складывающихся с учетом человеческого сознания (а в качестве такой системы может быть рассмотрен и сам человек). Речь идет об объективном и самостоятельном существовании определенных «бытийных сгустков», «человеческих видимостей», которые выступают как конструктивные элементы сознания и работают в нем независимо от сознательных намерений и идеальных мотивов действующего субъекта. Это радикально проблематизирует классическое разделение бытия и сознания, субъекта и объекта. То есть, само знание о существовании превращенных форм заставляет видеть реальность по-новому; однако иная оптика познания выступает одновременно как антропопрактика самого исследователя и его бытийствование. Это Мамардашвили продемонстрировал через самого себя в своих последних лекционных курсах. После ухода философа ни эта практика, ни понятие превращенной формы не получили дальнейшего развития.

Изначально превращенные формы были открыты Марксом, поставившим проблему отчуждения человека от своей сущности. Представление о превращении, образовании превращенных форм Маркс вводит в рамках уточнения и дальнейшей концептуализации того, как происходит отчуждение от сущности. При этом сущность человека Маркс понимал деятельностно, через рассмотрение реального человеческого бытия, что получило масштабное развитие в рамках деятельностной традиции в отечественной философии и психологии. Это понимание может быть апроприировано неклассической антропологией, поскольку оно конкретно — привязано к конкретному человеческому бытию. Соответственно, сегодняшнюю антропологическую ситуацию можно рассматривать как ситуацию отчуждения, получившего новые, достаточно угрожа-

ющие формы. Так, происходит все большее масштабное замещение реального социального бытия человека пребыванием в виртуальной реальности, которое служит компенсацией и консервацией проблем реального социального бытия. Возникающая «равноправность» виртуальной и физической, социальной реальности размывает ценности человека. Как отмечает П. С. Гуревич, «каждый благоустраивает собственный мир, в котором равноправны истина и заблуждение, реальность и греза, подлинность и мнимость» [Гуревич 2018: 446].

Важно подчеркнуть, что вызов здесь состоит не в средствах виртуальной реальности как таковых — они могут использоваться очень по-разному. Проблема в самом человеке — в том, что он по какой-то причине массово использует эти средства для превращения самого себя в цифровых заменителей, «аватаров», у которых уже нет свойственных человеку представлений не только о добре и зле, но и о жизни и смерти. Вот эта ситуация, непостижимая в рамках классической рациональности, как раз описывается через отчуждение и превращенные формы.

Однако понятие превращенной формы не было достроено. После последних работ Мамардашвили, в которых он сделал упор вышеописанную на живую практику мысли, ощущается недостаток концептуального осмысления самого феномена превращенных форм. Подступаясь к этой проблеме, следует обратиться к истории формирования понятия превращенной формы и указать на остающиеся здесь дефициты понимания и дальнейшие перспективные пути исследования.

Введение понятия превращенной формы

Понятие превращенных форм появляется у Карла Маркса при анализе основных экономических категорий в «Капитале». Маркс показывает, что ключевые явления общественного бытия в силу определенных закономерностей существуют в таком виде, который скрывает их происхождение из стоящих за ними общественных отношений, и это искажает представление людей о реальности.

Стоимость товаров в денежном выражении обретает форму свойства самих товаров, и в этой форме, как свойство товаров в их чувственно воспринимаемой телесности, предстает человеческому сознанию, тогда как при рассмотрении реального процесса производства она оказывается сгустком вложенного в производство этих товаров человеческого труда (стоимость в действительности создает только труд). Общественные трудовые отношения, которые стоят за производством товара и образованием его стоимости, облекаются в форму меновой стоимости товара, в конечном итоге — в форму цены товара в денежном эквиваленте. Но эта денежная форма, срастаясь с чувственно-воспринимаемой стороной товара, замещает собой эти общественные отношения, представая как характеристика самого товара, сами же они оказываются скрыты. По словам Маркса, «посредствующее движение исчезает в своем собственном результате и не оставляет следа» [Маркс 1960: 102].

Через это Маркс объяснял, почему сущность капиталистического производства, прежде всего эксплуатация рабочей силы капиталистами, эксплуатация самих рабочих, оказывается замаскирована и скрыта, причем не только от потребителя товара, но и от ученых — представителей вульгарной политиче-

ской экономии, которые пытались исследовать капиталистическое производство. Отношения людей в общественном труде (прежде всего, капиталиста и рабочего, эксплуататора и эксплуатируемого) превращаются в отношения вещей (товара и драгоценных металлов, выступающих как деньги) — овеществляются, приобретают «вещный характер» [Маркс 1960: 103]. Превращение стоимости в свойство товара как вещи также определяется Марксом как фетишизация или товарный фетишизм.

Другие проявления превращенной формы, обнаруживаемые в I томе «Капитала» — цена труда, замещающая стоимость рабочей силы, а также заработная плата, повременная или поштучная (то есть оплата труда, рассчитываемая на единицу производимого товара). В последнем случае дело видится так, как будто рабочий продает не свою рабочую силу, не свой живой труд (который имеет реальную стоимость, равную количеству продуктов, необходимых для поддержания жизни самого рабочего — именно исходя из этого, по Марксу, и определяется заработная плата), а количество продуктов, в которое его труд сгущается на производственном предприятии. В связи с этим Маркс, в частности, отмечает: «Форма заработной платы стирает всякие следы разделения рабочего дня на необходимый и прибавочный, на оплаченный и неоплаченный труд. Весь труд выступает как оплаченный труд» [Маркс 1960: 550].

Поскольку создается иллюзия, что товар обладает меновой стоимостью, ценой в денежном выражении как некоторым природным своим свойством, может происходить некая экспансия превращенной формы — вещи, не являющиеся товарами, такие как совесть, честь, через посредство назначения им определенной цены могут приобретать товарную форму.

В последующих томах «Капитала» Маркс, разворачивая свой анализ экономических отношений, открывает еще два важных проявления превращенной формы — прибыль, замещающая прибавочную стоимость, и денежная рента. Говоря о прибыли, которая, скрывая отношения эксплуатации, предстает как «заработная плата капиталиста», Маркс отмечает: «Именно в этой совершенно отчужденной форме прибыли и в той мере, в какой форма прибыли прячет свое внутреннее ядро, капитал все больше и больше приобретает вещный облик, все больше из отношения превращается в вещь, но в такую вещь, которая содержит в себе, проглотила в себя общественное отношение, — в вещь, обладающую фиктивной жизнью и самостоятельностью, вступающую в отношение с самой собой, в чувственно-сверхчувственное существо. И в этой форме капитала и прибыли капитал выступает на поверхности как готовая предпосылка. Это есть форма его действительности, или, точнее, форма его действительного существования. И в этой именно форме он живет в сознании его носителей, капиталистов, отражается в их представлениях» [Маркс 1964: 507].

Здесь важно то, что превращенная форма, как вещь, порожденная действием, не только скрывает своё происхождение, но и предстает как готовая предпосылка самого действия. Это происходит на этапе, когда человек осуществляет «обратное присвоение» ее из бытия, отражает ее в своем сознании и через нее интерпретирует действительность. Причем в данном примере это имеет организующую силу закона для общественного сознания целого класса капиталистов: все они считают, что прибыль образуется из капитала — то есть, что их деньги порождают деньги.

Часть прибыли капиталист отдает землевладельцу в качестве денежной ренты. Это тоже превращенная форма — рента ведет себя так, как будто она порождена самой землей (ее плодородием или местоположением), а не трудом. За счет отделения части прибыли на ренту «окостеневшая (до неузнаваемости измененная) форма прибыли», отмечает Маркс, «еще более упрочивается в своем чисто внешнем характере» [Маркс 1964: 507]. Форма, в которой существуют части прибавочной стоимости, «не только скрывает их истинное происхождение, но и отрицает его» [Маркс 1964: 538].

Капитал, приносящий проценты, представляет собой следующий этап превращения и фетишизации: в превращенной форме он предстает как деньги, создающие деньги (или, по выражению Маркса, «высиживающие», как свое собственное детище). Здесь капитал уже не имеет никаких следов своего происхождения. Дело предстает так, что «создавать стоимость, приносить проценты является свойством их [денег] совершенно так же, как свойством грушевого дерева является приносить груши» [Маркс 1964: 482].

Итак, превращенные формы являются не иллюзией индивидуального сознания, а объективно существующим порождением действительности, однако такой действительности, которая «проработана» общественным бытием и общественным сознанием. Маркс называет это существование «чувственно-сверхчувственным», имея в виду, что, например, деньги как предмет образуют единство своей чувственно-воспринимаемой и сверхчувственной стороны в виде сгущенных в них в превращенной форме общественных отношений. Однако, возникнув в действительности, они отражаются общественным сознанием, и начинают мыслиться как предпосылки общественных отношений, а не как их результат. И в качестве таковых становятся уже мотивами поведения людей.

Превращенные формы действительных отношений «практически определяют поведение отдельных капиталистов, служат для них мотивами и т.д. и как такие мотивы отражаются в их сознании» [Маркс 1964: 509]. Мотив капиталиста — получение прибыли на свой капитал, а не эксплуатация рабочей силы, которая в действительности за этим скрывается (но от сознания она уже «далеко» — ни в один из моментов процесса производства реальные отношения «не выступают на поверхности явлений» [Маркс 1964: 537]). Далее такой мотив — получение прибыли на свой капитал — фиксируется в вульгарной политэкономии, которая, по определению Маркса, «переводит на доктринерский язык» [Маркс 1964: 471] мотивы и представления господствующего капиталистического класса. Сознание капиталистов оказывается «в плену у внешних проявлений капиталистического способа производства» [Маркс 1964: 509], его «поверхностной видимости» [Маркс 1964: 471] в превращенных формах. А вульгарные экономисты это концептуализируют.

Здесь интересно упомянуть критику Марксом идей английского экономиста и публициста социалистической ориентации Томаса Годскина, который вскрывал отношения эксплуатации между капиталистами и рабочими, однако считал описываемые Марксом превращенные формы субъективными иллюзиями. По Годскину, то, что станки и сырьё создают стоимость «сами по себе», без участия рабочих — это «впечатление», возникающее как раз из концептуализаций буржуазных экономистов. Он называет капитал «каббалистическим словом», изобретенным «теми, кто стрижет остальное человечество с целью спря-

тать руку, которая держит ножницы» [Годскин 1938: 18]. Маркс в связи с этим пишет: «Он не видит того, как этот способ представления проистекает из самого реального отношения, не видит, что не последнее есть выражение первого, а наоборот» [Маркс 1964: 307]. Тем самым подчеркивается, что превращенные формы возникают в реальных отношениях, а изображаемое Годскиным — это последняя часть процесса, когда сознание, восприемлющее их, превращает их в предпосылку реальных отношений.

Понятие превращенной формы в мышлении самого Маркса является уточнением и дальнейшей концептуализацией понятия отчуждения, которое он вводит в ранних работах (процесс превращения, образования превращенных форм — ключевое звено отчуждения). Маркс ставит проблему отчуждения как этическую и антропологическую проблему: продукты практической человеческой деятельности и самые формы жизни человека оказываются противопоставлены ему как нечто чужое и враждебное.

Ситуация отчуждения берется Марксом как «современный экономический факт» и фиксируется следующим образом: «Чем больше рабочий производит, тем меньше он может потреблять; чем больше ценностей он создает, тем больше сам он обесценивается и лишается достоинства; чем лучше оформлен его продукт, тем более изуродован рабочий; чем культурнее созданная им вещь, тем более похож на варвара он сам; чем могущественнее труд, тем немощнее рабочий; чем замысловатее выполняемая им работа, тем большему умственному опустошению и тем большему закабалению природой подвергается сам рабочий» [Маркс 1974: 89]. Позднее, в «Капитале», это положение дел получит полное объяснение и обоснование.

Маркс дает несколько видов отчуждения, охватывающих разные его стороны [Маркс 1974: 86–99]:

1. Отчуждение человека от продукта труда. В рамках капиталистического производства рабочий относится к продукту своего труда, в котором овеществляется его труд, как к чужому предмету. Его собственный продукт противостоит его труду как чуждое, враждебное существо, как сила, не зависящая от него. Это, одновременно, является отношением к природе, чувственному внешнему миру, как к чуждому и враждебному.

По Марксу, эта ситуация в полном виде возникает именно при капитализме. В случае феодала, например, его земельный участок индивидуализирован и персонифицирован, он имеет его титул (баронский или графский), является как бы его «неорганическим телом», есть «видимость более интимного отношения» между ним и его землей, «чем узы просто вещественного богатства» [Маркс 1974: 81]. Вместе с этим, его отношение к работникам, обрабатывающим эту землю, имеет некоторую эмоциональную сторону, они его почитают, он окружен для них «некоторым романтическим ореолом» [Маркс 1974: 82]. Безусловно, это не отменяет отчуждения продукта их труда, когда они работают на барина. Маркс подчеркивает, что ему «чужды сентиментальные слезы, которые проливает романтика» [Маркс 1974: 80] по поводу феодальной системы, однако он отмечает, что лишь при полном овеществлении земельной собственности, превращения ее из земли, которой нет без сеньора, в деньги, у которых, наоборот, нет господина, человек опускается на уровень торгашеской стоимости и возникает господство мертвой материи над людьми. Именно при этих условиях

возникает в полном виде отчуждение продукта труда — не как присваиваемого барином, к которому есть эмоциональное отношение, а как враждебной силы.

2. Отчуждение от процесса труда. Поскольку труд рабочего носит принудительный характер, он является для него чем-то внешним: когда он трудится — он не у себя, у себя он тогда, когда не трудится. В процессе собственного труда он не утверждает, а отрицает себя (изнуряет свои физические силы и разрушает духовные). Свободным он чувствует себя в животных функциях (питание, половой акт), а человеческих — трудовых — функциях он чувствует себя животным.

3. Отчуждение от родовой жизни, родовой (духовной) сущности человека. Человек, как часть живого человеческого рода живет природой в смысле деятельного ее преобразования, созидания предметного мира — природа является его неорганическим телом. При отчужденном труде эта родовая жизнь превращается в средство для выживания, поддержания физической жизни — жизненный процесс оказывается принесением жизни в жертву. Получается, что и родовая сущность человека превращается в чуждую ему сущность, противостоит ему. (Здесь важно оговорить, что, заимствуя понятия «отчуждение» и «родовая сущность» у Фейербаха, Маркс переосмысливает их. Сущность человека понимается им не в эссенциалистском смысле, не как нечто абсолютное, а реалистически, исходя из понимания человека как общественно-исторического существа, которое живет в деятельности. Как сам Маркс говорит в «Тезисах о Фейербахе», сущность человека есть не «абстракт, присущий отдельному индивиду», а «совокупность всех общественных отношений») [Маркс 1974: 262]).

4. Отчуждение человека от человека. Деятельность человека подвластна другому человеку; другой человек противостоит ему как чуждый и враждебный. Деятельность рабочего становится для него мукой и страданием, между тем как капиталисту она доставляет наслаждение и жизнерадостность. Здесь тоже отчуждается родовое свойство человека — потому что через другого человека он изначально становится самим собой. (Знаменитая цитата Маркса: «Так как он родится без зеркала в руках и не фихтеанским философом: “Я есмь я”, то человек сначала смотрится, как в зеркало, в другого человека. Лишь отнесясь к человеку Павлу как к себе подобному, человек Петр начинает относиться к самому себе как к человеку. Вместе с тем и Павел как таковой, во всей его павловской телесности, становится для него формой проявления рода “человек”») [Маркс 1960: 62]).

Эта идея о решающем значении отношения к другому человеку как к человеку очень важна для антропологии Маркса, его понимания человеческой сущности как «истинной общественной связи людей» [Маркс 1974: 23]. Она будет позднее развернута в советской психологии в представление о социальной природе высших психических функций человека. Именно отношение к другому как к человеку и как к неотъемлемой части самого себя позволяет быть человеком (а в сегодняшнем ракурсе можно было бы сказать — сохранять человечность) и быть не отчужденным от человеческого рода (то есть человечества). Однако это отношение отчуждается при отчуждении продукта и процесса практической деятельности человека.

В раннем тексте «Конспект книги Джемса Милля “Основы политической экономии”» Маркс описывает, что в условиях частной собственности я произвожу предмет не для другого, а как средство власти над другим (так как его

потребность ставит его в зависимость от моего продукта), и при обмене мы пытаемся пустить пыль друг другу в глаза, обмануть один другого (чтобы остаться в выгоде). Тем самым наша собственность исключает другого человека: другой имеет значение средства для производства предмета, наша взаимная ценность — это стоимость находящихся у нас предметов. Мы говорим друг с другом на языке предметов, а человеческий язык при нашем товарном обмене оказался бы недейственным: он ощущался бы одним как унижения (просьба, мольба), а другим — как бесстыдство и сумасбродство. В связи с этим Маркс констатирует: «Мы взаимно до такой степени отчуждены от человеческой сущности, что непосредственный язык этой сущности представляется нам оскорблением человеческого достоинства, и, наоборот, отчужденный язык вещных стоимостей представляется чем-то таким, что вполне соответствует законному, уверенному в себе и признающему самое себя человеческому достоинству» [Маркс 1974: 35]. В связи с этим можно было бы вспомнить современные афоризмы типа «Деньги не пахнут» и «Ничего личного — просто бизнес».

В кредитных отношениях смерть заемщика есть для кредитора смерть его капитала вместе с процентами («Подумать только, сколько низости в такой оценке человека в деньгах!» [Маркс 1974: 21] — восклицает в связи с этим Маркс). Человек выступает как бытие капитала и процентов, человеческая индивидуальность, мораль и телесность становятся материалом, в котором существуют деньги, предметом торговли.

Маркс дает в виде мысленного эксперимента картину снятия отчуждения в условиях преодоления частной собственности, в которой не-отчужденность человека от самого себя тесно связана с не-отчужденностью людей друг от друга.

«Предположим, — пишет он, — что мы производили бы как люди. В таком случае каждый из нас в процессе своего производства двояким образом утверждал бы и самого себя и другого:

1. Я в моем производстве опредмечивал бы мою индивидуальность, ее своеобразие, и поэтому во время деятельности я наслаждался бы индивидуальным проявлением жизни, а в созерцании от произведенного предмета испытывал бы индивидуальную радость от сознания того, что моя личность выступает как предметная, чувственно созерцаемая и потому находящаяся вне всяких сомнений сила.

2. В твоем пользовании моим продуктом или твоем потреблении его я бы непосредственно испытывал сознание того, что моим трудом удовлетворена человеческая потребность, следовательно, опредмечена человеческая сущность, и что поэтому создан предмет, соответствующий потребности другого человеческого существа.

3. Я был бы для тебя посредником между тобою и родом и сознавался бы и воспринимался бы тобою как дополнение твоей собственной сущности, как неотъемлемая часть тебя самого, — и тем самым я сознавал бы самого себя утверждаемым в твоем мышлении и в твоей любви.

4. В моем индивидуальном проявлении жизни я непосредственно создавал бы твое жизненное проявление, и, следовательно, в моей индивидуальной деятельности я непосредственно утверждал бы и осуществлял бы мою истинную сущность, мою человеческую, мою общественную сущность» [Маркс 1974: 35–36].

Отсюда видно, что, по Марксу, не-отчужденное производство есть такое производство, при котором, во-первых, я тружусь для опредмечивания себя, а не для заработка; и, во-вторых — и это главное, без этого не может быть и опредмечивания себя — я существую для другого как неотъемлемая часть его, и другой существует для меня, как неотъемлемая часть меня, я утверждаю его в моей любви к нему, он утверждает меня в своей любви ко мне (Бахтин называл это «я-для-другого» и «другой-для-меня»). В этом отношении «я в другом» и «другой во мне» важен момент того, что другой есть для меня посредник между мной и человеческим родом, а я есть такой же посредник для другого — иначе бы речь могла идти только об отношении между двумя конкретными людьми. Я не могу опредмечивать себя иначе, чем как часть человеческого рода.

Однако это опредмечивание, понятое в соответствии с мысленным экспериментом Маркса, связано с распредмечиванием превращенных форм, в которые оказалось «отлито» общественное бытие и которые оборачиваются как предпосылка, причина действий. Труд превращается труд ради заработка, непосредственно ради заработной платы. Весь человеческий и предметный мир обменивается на деньги, которые выступают как «отчужденная, отчуждающая и отчуждающаяся родовая сущность человека», «отчужденная мощь человечества» [Маркс 1974: 149]. Человеческое соотнесение вещей и оперирование вещами становится «оперированием некой сущности, находящейся вне человека и над человеком» [Маркс 1974: 18]. Вследствие этого «человек рассматривает свою собственную волю, свою деятельность, свое отношение к другим — как силу, независимую от него и от них». Оказывается, что деньги обладают способностью превращать представления в действительность — претворять представляемое и желаемое бытие в чувственное и действительное, и создавать потребности. Например: если «у меня есть призвание к научным занятиям, но нет для этого денег, то у меня нет и призвания, т.е. действенного, настоящего призвания к этому» [Маркс 1974: 149–150]. Снова — превращенная форма как предпосылка, несознаваемое ядро представлений — именно так этот процесс будет концептуализирован Марксом 20 лет спустя в «Капитале».

Превращенные формы у Маркса фактически во всех случаях образуются благодаря существованию денег как «всеобщего эквивалента», абстрагирующего конкретный человеческий труд, в «материю, все экземпляры которой обладают одинаковым качеством», которую можно «делить на произвольно мелкие части и вновь составлять из этих частей» [Маркс 1960: 99]. В этом смысле и сама частная собственность оказывается отчуждена — она обретает бытие как эквивалент, становится непосредственно меновой стоимостью, что есть «абстракция от ее специфической, личной природы» [Маркс 1974: 19].

Развитие понятия

В отечественной философии второй половины XX века возникает тенденция к «перепрочтению» Маркса как философа, перенос акцента с экономической проблематики на логику, диалектику Маркса и на рассмотрение у него проблемы человека в целом. Этими путями двинулась целая плеяда крупных философов — Ильенков, Батищев, Зиновьев, Мамардашвили, Щедровицкий (каждый по-своему), — в связи с чем можно говорить о некоем «втором рождении» в СССР марксистки-ориентированной философии, которая оказалась не-

заслуженно оттеснена на периферию внимания. Среди названных философов проблемы превращенной формы обсуждали Батищев и, наиболее подробно, Мамардашвили.

Генрих Батищев рассматривает дефиницию опредмечивания и овеществления (то есть образования превращенной формы, превращения отношений в вещь). Опредмечивание он понимает как переход совершаемого человеком процесса, а, значит, и действующей его способности, в форму предмета (а распредмечивание, соответственно, как обратный переход предметности в живой процесс, действующую способность, но без утраты самой предметности). Батищев рассматривает опредмечивание и распредмечивание как универсально-всеобщие определения всей действительности. Овеществление не есть ни опредмечивание, ни распредмечивание — это третий процесс, подразумевающий самодвижение (превращение) предметной формы, при котором опредмечивание «из универсального самоутверждения индивидов» становится «их самоотрицанием, созиданием "не-человеческого" мира общественных вещей, вещных структур и ролей» [Батищев 2015 I: 139]. При этом распредмечивание заменяется использованием. Опредмечивание и распредмечивание осуществляет человек, однако в результате превращения форм он сам приобретает предметную вещную форму, становится сознающей себя вещью.

В соответствии с пониманием овеществления как антиномии самоутверждения личности, Батищев рассматривает его прежде всего как утрату человеком «собственной подлинности», проявляющуюся в отношениях между людьми. Он пишет о том, что люди превращаются в «социально-вещные персонажи», представляющие собой совокупность ролевых алгоритмов и безличностных масок. Такие «псевдо-Я» не могут полноценно друг с другом взаимодействовать: «многоуровневые и многомерные человеческие узы» редуцируются до «скользящим по гладким плоскостям овещнённых форм, по ролевым объектным алгоритмам соприкосновениям (контактам) и обменам полезными функциональными эффектами, ритуальными признаками внимания, почтения, благожелательности и т.п., ролевыми знаками» [Батищев 2015 II: 558].

Батищев рассматривает пример «низов» капиталистического общества — людей, выполняющих в нем утилитарные и охранительно-карательные функции. Он пишет о них как о людях, «захваченных» превращенными формами, как о «конечных автоматах, человекообразных устройствах, запрограммированных на определённое поведение и определённые формы сознания» [Батищев 2015 I: 267]. И заключает: «Человека тут нет. Человек тут не при чём. Ему тут просто-напросто негде быть» [Батищев 2015 I: 268]. Однако при этом он настаивает на наличии у каждого человека «неотчуждаемого дарования», которое не угасает даже при самой сильной степени «смещения на псевдо-Я» [Батищев 2015 II: 555] (хотя человек может всю жизнь прожить «в состоянии самоподмены» [Батищев 2015 II: 554]). На это сущностное неотчуждаемое дарование указывает сама способность фиксировать отчуждение, обретать точку отсчета для анализа ситуаций, в которых человек «превращает отчуждаемые свои силы — в силы ему противостоящие и его подавляющие» [Батищев 2015 II: 555].

Разница между опредмечиванием и овеществлением в человеческой деятельности для самого человека состоит в том, что опредмечивание (вместе с распредмечиванием) выступает как постоянное самоизменение человека

через изменение предмета (поскольку речь идет о человеческих предметах, «предметном теле» культуры). Овеществление же делает это самоизменение, по сути, недоступным, невозможным. Поэтому Батищев говорит, что «человека тут нет» — возможность созидать самого себя выступает как него как сущностная черта человека.

На позднем этапе Батищев рассматривает философию как духовную практику распредмечивания превращенных форм «псевдо-Я»: он описывает это как «прямое претворение в самом себе» «мировоззренческих культурных универсалий и философем» [Батищев 2015 II: 213], «вырабатывание в себе внутреннего человека», «выделывание себя в человека» [Батищев 2015 II: 253]. Здесь он обращается к понятию диалога у Бахтина, и, отчасти, к представлению о подлинной жизни как встрече «Я и Ты» у Бубера. Философия как выделывание себя в человека, по Батищеву, предполагает глубинное общение между людьми, «онто-коммуникацию», которая, в отличие от обычной коммуникации в информационно-психологическом смысле, предполагает полную открытость и достижение сопричастности, выход человека на «границу» своего бытия, на которой только это бытие и осуществляется в полной мере. Эта граница оказывается границей между людьми — только на ней возможно подлинное самоопределение и самоутверждение. Батищев ссылается при этом на утверждение Бахтина, что, только раскрывая себя для другого, через другого и с помощью другого, я становлюсь самим собой. Эта идея Батищева представляется преемственной по отношению к пониманию человека у Маркса («Лишь отнесясь к человеку Павлу как к себе подобному, человек Петр начинает относиться к самому себе как к человеку»), к идее Маркса о преодолении отчуждения человека от человека.

Значение идей Батищева для исследования превращенных форм можно было бы обобщить следующим образом:

1. Превращение (или, в его терминах, овеществление) работает тогда, когда не происходит глубинного общения между людьми, «онто-коммуникации». Оно подразумевает замещение личности социально-вещными персонажами. Это существенно, поскольку тут демонстрируется живая связь между превращением и отчуждением человека от человека. Описываемые Марксом реалии отчуждения и превращенных форм безусловно сопряжены с замещением личности социально-вещными персонажами.
2. Без специальных практик превращенные формы не распредмечиваются, а лишь используются.
3. Распредмечивание превращенных форм происходит через «претворение на себе» философии как духовной практики и необходимо связано с глубинным общением.

Важнейший вклад в исследование превращенных форм внес другой отечественный философ Мераб Мамардашвили.

Мамардашвили сразу же рассматривает превращение не как явление экономической жизни общества, а шире — как характеристику «строения и способа функционирования сложных систем» [Мамардашвили 2011: 246], под которыми подразумеваются системы, складывающиеся и функционирующие с участием человеческого сознания. В качестве таких систем может рассматриваться как общество в целом, так и отдельный живой человек. Мамардашвили

исходит из того, что Маркс предложил специальный оператор, позволяющий в любой гуманитарной науке, изучающей человеческую реальность (историческую, социальную, психологическую) обнаружить особую онтологию с фундаментально неклассическими свойствами — превращенные объекты.

Эти объекты возникают за счет нарушения классических отношений формы и содержания, когда форма проявления некоторого содержания обособляется от него, и получает самостоятельное значение «сущности», а содержание заменяется иным отношением, которое сливается со свойствами самой формы. Это вводимое Мамардашвили определение фактически развивает и универсализирует представления Маркса о вещах или формах, которые скрывают стоящие за ними человеческие отношения и затем выступают в качестве из предпосылок или причин, формируя мотивы людей.

Мамардашвили делает далеко идущий вывод, что превращенные формы обладают особого рода существованием, применительно к которому теряют смысл классические разделения субъекта и объекта, бытия и сознания — они не сводимы «к субъективным фикциям и иллюзиям сознания» [Мамардашвили 2011: 248], и однако же возникают только при «проработке» реальности сознанием и человеческими отношениями. Такова, например, идеология: Маркс называет ее ложным сознанием, но это не «субъективное индивидуальное заблуждение», но «общественно необходимая видимость отношений» [Мамардашвили 2011: 259–260]. То же самое — движение Солнца вокруг Земли, превращенное в познавательный объект астрономической науки. Это человеческие видимости, существующие объективно, дискретно и самостоятельно — точнее, как говорит Мамардашвили, «устойчивые и воспроизводящиеся ядра» [Мамардашвили 2011: 252] этих видимостей. Их существование независимо от «сознательных намерений и идеальных мотивов действующего субъекта» [Мамардашвили 2011: 249]. Они показывают, что бытие и сознание, с одной стороны, слиты в некотором общем континууме, а, с другой стороны, внутри этого континуума не могут быть отождествлены, обладают неустранимым различием. Существует «интерпретированное бытие», по отношению к которому нельзя выделить отдельно «интерпретацию» и отдельно «истинное бытие», подвергшееся такой интерпретации и складывающееся помимо этой своей интерпретированности. Именно это интерпретированное бытие является, по Мамардашвили, «очагом и движущей силой истории» [Мамардашвили 2011: 261]. Факты и объективные события — это факты и объективные события интерпретированного бытия, а не нечто происходящее в принципиально независимом от субъекта «объектном» мире. В этой связи точка зрения субъекта не может быть отброшена как «ложная»: помимо «истинного» и «ложного» появляется еще третье значение — «превращенное».

Через это Мамардашвили интерпретирует феноменологическую природу сознания (которую, по его определению, де-факто открыл Маркс). Он называет превращенные формы также квазипредметными сущностями сознания (так как они имеют предметный характер, скрывая и подменяя при этом настоящий «первичный» предмет), «понимательно-вещественными предметами» или «третьими вещами» (подобно «чувственно-сверхчувственным» вещам Маркса).

Структура превращения (а соответственно и структура получающегося квазипредмета), описывается им так:

- выключение отношения из связей;
- восполнение его иной предметностью и свойствами;
- синкретическое замещение предшествующего уровня системы этим формообразованием» [Мамардашвили 2011: 253].

Это описание получается у Мамардашвили как универсализация более частного описания такой структуры на материале анализа Марксом товара, которое выглядит следующим образом:

- общественные отношения, в условиях которых практическая деятельность людей была опредмечена в продукт труда, становящийся товаром, вырывается из своих связей;
- социальное значение смещается на побочные, физические свойства предметного тела (фетишизм);
- происходит инверсия: «движение, идущее от производственных отношений в обмене деятельностью к значащему предмету, оборачивается так, будто именно значащий предмет приводит в движение деятельность и форму общения [Мамардашвили 2011: 229–230].

Построив более универсальное описание и понятие превращенной формы, Мамардашвили получает возможность применить его к очень широкому кругу явлений человеческой реальности, многие из которых далеко отстоят от экономики: «мышление» ЭВМ; язык, чьи материальные знаки несут «в себе» значение объектов; первобытный антропоморфизм; а также символы, личностные структуры и явления бессознательного в психике. Эта последняя имплементация превращенной формы представляется особо важной с точки зрения проблемы человека.

Что именно способствует образованию превращенных форм? Во-первых, это невозможность удержать исходные предметные связи — по разным причинам, к которым относится их сложность, их деструктивный характер для сознания. Во-вторых, это время. Так, Мамардашвили отмечает, что «действие капитализированной стоимости выступает вне отношения к труду под влиянием времени обращения капиталов и их взаимодействия, стирающих органическое строение капитала, т.е. внутренне различное отношение его частей к труду как общественному отношению» [Мамардашвили 2011: 254]. В превращении осуществляется восполнение выпавших, отсутствующих связей, квазипредмет «заполняет “дыры” целого, восполняя его до системной полноты и связности» [Мамардашвили 2011: 255], тем самым обеспечивая жизнь системы — Мамардашвили сравнивает это с феноменологическим выполнением у Гуссерля.

Усмотрение существования превращения и превращенных форм как универсальных явлений ведет к масштабным следствиям в сфере гносеологии. Появляется возможность дифференцировать натуралистическое познание — объектов, существующих в абсолютной независимости от деятельности сознающего субъекта (что оказывается воспроизведением превращенных форм — пример Маркса с вульгарной политической экономией) и познание знаний об объектах, то есть объектов в их включенности в деятельность субъекта, которое связано с распредмечиванием превращенных форм. Мамардашвили говорит о том, что понятие и проблема превращенной формы «наиболее радикально ставят задачу пересмотра и ограничения всего классического философского поля мысленных операций и идентификаций (так называемого декартово-кан-

товского мыслительного пространства), которые обычно практикуются наукой применительно к объектам человеческой реальности» [Мамардашвили 2011: 262]. Здесь используется дефиниция классической и неклассической философии, которую Мамардашвили выводит из дефиниции классических и неклассических объектов в физике. Эту тематику он разрабатывал в последний период своего философствования.

Классическую философию Мамардашвили характеризует прежде всего через жесткое и вполне определенное разделение субъекта и объекта: объект — эта природа, обладающая объективными свойствами, которые наблюдаемы и одинаковы по всему пространству наблюдения; субъект — наблюдатель, который фиксирует эти свойства независимо от своего положения в пространстве и независимо от своего собственного состояния. Соответственно, это не просто наблюдатель, а Абсолютный наблюдатель, сам по себе «прозрачный» по отношению к объекту наблюдения, чей взгляд «бесплотен» и объективен. Между этим якобы бесплотным взглядом наблюдателя и его видимым объектом лежит как бы пустое пространство, не мешающее наблюдению.

Сходную мысль, кстати, высказывает Дьердь Лукач, который также занимался темой овеществления. Он говорит о пустом пространстве, разделяющем субъекта и объекта, как о системной проблеме классической философии, ссылаясь на Фихте, который, по его оценке, сам эту проблему фиксировал. У Фихте идет речь о «об абсолютной проекции объекта, о возникновении которого нельзя дать никакого отчета, о том, что посередине между проекцией и проецируемым темно и пусто, о чем я выразился, как мне думается, немного схоластически, но весьма знаменательно: projectio per hiatum irrationalem [проекция через иррациональный разрыв]» [Лукач 2003: 211].

«Прозрачность» субъекта образуется за счет того, что он якобы знает свое состояние ума относительно объекта, и это состояние ума всегда одинаково. И одинаково не только у одного субъекта в разный момент времени, но и у разных субъектов в разных точках пространства. В разных головах как бы существует один и тот же мир.

Явление, подтверждающее, например, второй закон Ньютона, одинаково может быть наблюдаемо всеми и везде, и бесконечно «тиражируемо» в пространстве. Но как только мы определили это относительно «физической природы», то есть второго закона Ньютона, это тут же распространяется на работу нашего сознания, на субъекта — он тоже тождествен самому себе и его состояние никак не влияет на то, что он наблюдает, и на процесс наблюдения. По Мамардашвили, именно на этом очень значительном допущении (а точнее — просто определенном комплексном принципе построения мышления) — основана классическая наука. Он же спонтанно господствует и в нашем обыденном мышлении, организованном через понятия этой классической науки (то есть натуралистически).

Мамардашвили следующим образом описывает это допущение «самотождественности» субъекта наблюдения:

> «Предполагается, что есть некоторое “одно сознание” — непрерывный носитель осознаваемых событий или наблюдений событий. Во всех точках пространства наблюдения возможен (непрерывный) перенос наблюдения, не нарушаемый ни в одной его точке. По отношению к любой из них, в том

> числе такой, в какой я сам как наблюдатель не нахожусь, действует возможность рефлексивно в нее переноситься и воспроизводить в ней "одно и то же сознание", т.е. сделать себя сознательным носителем тех событий, которые в той точке произошли спонтанно и без меня. Я могу их воссоздать, т.е. свести их к некоему одному (трансцендентальному) субъекту как автономному и конечному их источнику. Например, простая посылка классической структуры наблюдения состоит в следующем: знание, эксперимент (если эксперимент рассматривать как знание) доказательны, если они поддаются воспроизведению, т.е. любой другой человек в другом месте пространства и в другое время должен обладать возможностью воспроизвести его и получить те же результаты и т.д.» [Мамардашвили 2010: 18–19].

С одной стороны (там, где субъект) — максимально мощный интеллект, не ограниченный в совершении своих операций пространством и временем. С другой стороны (там, где объект) — не изменяющийся на бесконечном удалении порядок.

По мысли Мамардашвили, Маркс неклассичен: вводя понятие превращенной формы, он принципиально преодолевает такое разделение, поскольку между двумя членами отношения «объект — человеческая субъективность» вводится система содержательных общественных связей, и формы, принимаемые объектами, оказываются кристаллизациями этих отношений. Мамардашвили в практике собственного мышления дает неклассическую интерпретацию самого по себе классического способа познания, стремясь распредметить характерные для него превращенные формы: «Мы моделируем возможные природные события и собственным материальным строением, развивая в нем артефактический элемент (вроде геометрического "образа" законоподобия твердого тела или же состояний приборно-измерительных приставок к нашим органам чувств), и добавлением к ним нелокального структурного элемента, реализующего эффект бесконечности» [Мамардашвили 2010: 30] (упомянутой бесконечной упорядоченности «мира объектов»).

По существу, классический идеал рациональности предстает как определенное квазипредметное образование, сложившееся как сложная совокупность превращенных форм, в которой неосознаваемая абстракция отождествляется с объектом. Эта неосознаваемая абстракция скрывает в себе те отношения, которые имели место в истории формирования классической рациональности. Но перенос внимания исследователя на эту неосознаваемую абстракцию, которая «держит» объект познания на себе, принципиально меняет ход познания: я не могу познавать объект, не познавая себя, а познание себя в то же время становится изменением себя. Тем самым, научное познание получает антропологический разворот — предстает как событие, как часть деятельности человека; его объект утрачивает натуралистический характер. Однако изменение оптики, позволяющее выделить квазипредмет, через который происходит познание объекта (иначе Мамардашвили называет такие квазипредметы «понимательно-вещественными вещами» или «третьими вещами», подобно «чувственно-сверхчувственным» вещам Маркса) требует определенного усилия. Для определения этого шага Мамардашвили использует гуссерлевское понятие феноменологической редукции. Она выступает у него как «подвешивание» «натуральной картины мира», «предпосылаемости объективного предметного мира» [Мамардашвили 2010: 40], с тем, чтобы в поле внимания выступила

«собственная опытная реальность деятельности и сознания» [Мамардашвили 2010: 41] — то есть, эти самые понимательно-вещественные предметы.

Развивая представление о таких стабильных феноменах, Мамардашвили утверждает, что они «держат постоянство и тождество человеческих состояний» [Мамардашвили 2010: 92], человеческих отношений (в качестве примера приводятся предметы искусства, символы, предметы детской игры). Отсюда формулируется неклассический принцип понимания: «мы понимаем сделанным, а не сделанное» [Мамардашвили 2010: 104] — мы понимаем и видим мир третьими вещами. Они являются конструктивными машинами по отношению к нам, производят нашу жизнь. То есть, определенные превращенные формы выступают как органы производства нашей жизни или просто органы жизни. Это понятие представляется очень удачным, поскольку оно наиболее ёмко выражает ту ключевую особенность превращенных форм, что они, будучи специфическими сгущениями, отложениями нашего бытия, оказываются устойчивыми элементами нас самих, действуя при этом независимо от наших сознательных намерений.

Эти построения Мамардашвили нуждаются в дополнительной концептуальной проработке. Столь масштабная универсализация понятия превращенных форм, при которой в эту категорию попадает самый широкий круг явлений человеческого бытия, может вызвать недоумение и должна быть отдельно подробно изучена. Сам Мамардашвили уходил здесь от четкости концептуальных формулировок, предпочитая осуществлять антропопрактику живой мысли и демонстрировать ее в своих лекционных курсах. Однако представляется, что сам ход в такую антропопрактику стал возможен именно потому, что он сначала как исследователь вскрыл некоторый базовый оператор в человеческой онтологии, который можно было бы пока назвать расширительно трактуемой превращенной формой.

На позднем этапе у Мамардашвили фиксируются несколько черт этих феноменов [Зинченко, Мамардашвили 1977]:

1. Они содержат в себе отложения субъективно-деятельностных трансформаций действительности.
2. Они являются *квазивещественным превращением действительности*.
3. Они становятся органом человека (для его чувств, для вычерпывания информации из действительности и т.д.).

Отталкиваясь от универсальности этих феноменов для сознания, Мамардашвили совместно с психологом Владимиром Зинченко выдвигает идею, что вокруг изучения таких органов можно построить объективный метод для психологии. Уподобляя их органам тела, можно рассматривать «сознательно-психические проявления... как отправления и функции этих органов» [Зинченко, Мамардашвили 1977], пишут авторы. Приводится ряд примеров таких органов.

Первый из этих примеров — субъективно-деятельностное освоение человеком вывиха тазобедренного сустава. Именно такое освоение, а не сам факт физического повреждения сустава, является органом жизни, «посылающим сигналы детерминации в различные психические проявления и личностные свойства её носителя» [Зинченко, Мамардашвили 1977], пишут авторы. То есть определяющим поведение, психологические проявления, личностные свойства человека с вывихнутым суставом. И именно это освоение, а не сам физически-деформи-

рованный сустав и не голая мысль об этом суставе, является реальной феноменологической целостностью, слагающей вместе с другими такими целостностями сознание человека. «В определённом смысле такая “физика” гораздо ближе определяет психический мир, чем любые свойства нейронов головного мозга и их структур» [Зинченко, Мамардашвили 1977], говорится в тексте.

Другой пример — патогенные бессознательные представления, детерминируемые либидозными (сексуальными) телесными формациями. Психоанализ выявляет их «не из органических повреждений или структуры биологических инстинктов как таковых, а из ушедшей на дно работы субъективности», отмечают авторы [Зинченко, Мамардашвили 1977].

То есть дело не в том, что что-то повреждено в материальном теле человека или в биологических свойствах этого тела, имеющих прямое чисто материальное выражение, а в том, что человек определенным образом «поработал» с физикой своего тела, с присущими ей биологическими инстинктами (под воздействием других людей) а потом эта работа оказалась вытеснена из сознания (возникла превращенная форма). И теперь есть комплекс представлений, фантомов, фиксаций (например, воображаемых сценариев — инсценировки протекания и удовлетворения полового желания), которые определенным образом пространственно расположены как на теле, так и во внутреннем пространстве сознания.

«Эти структуры», пишут авторы, «и выступают как конкретные сформировавшиеся органы, “тело” протекания и реализации полового желания — “тело”, не совпадающее с анатомическим органом. И они абсолютно объективны по отношению к показаниям и самопредставлениям субъекта; наоборот, эти последние могут рассматриваться как искажённая и извращённая транспозиция первых, как симптом их существования и действия» [Зинченко, Мамардашвили 1977].

Подобные образования существуют не «внутри головы» индивида, а объективно, представляя собой как бы приросты на его теле. Их изучение означает снятие зависимости психологии от психологизма — от «языка внутреннего» субъективного самопонимания. В качестве объективного метода для психологии авторы статьи предлагают описание психики и сознания путем интерпретации этих органов или третьих вещей, обратной развертки скрытого в их формах.

Здесь же проговаривается и другая сторона дела — что для такого изучения подобные превращенные формы, органы надо строить: авторы указывают на использование в познании «средств аналогового, картинного замещения объектов, наглядно символизирующего все основные связи последних и живущего уже своей, независимой от рефлексии жизнью» [Зинченко, Мамардашвили 1977]. То есть, вынесение на схему, скажем, упомянутого «тела» протекания и реализации полового желания, служащее его распредмечиванием, выступает как строительство некоторого нового квазипредмета. И по-другому не может быть, потому что распредмечивание не есть утрата предметности, а лишь ее «обратное присвоение» действующим субъектом, «овладение» ею. Тем самым распредмечивание превращенных форм выступает как «переопредмечивание», пересборка, для которой нужно выстраивание или выращивание новых органов жизни — по сути, это две стороны одного и того же процесса.

Обобщая вклад Мамардашвили в исследование превращенных форм, можно зафиксировать, что ему мы обязаны построением самого понятия и демонстрацией его универсального значения для всей человеческой онтологии. Продемонстрировав приложения этого понятия к сфере познания, Мамардашвили внес существенный вклад в построение неклассической рациональности и антропологии.

Однако проблемой является то, что расширительная трактовка, которую получило явление превращенных форм в поздних работах философа, не была концептуально оформлена и вообще не была представлена в каком-либо строгом виде. Здесь оставлен большой задел для дальнейших исследований.

Также, Мамардашвили единственный представил в общем виде стадиальность процесса превращения. Однако она была сформулирована достаточно абстрактно, что создает сложность разворачивания ее на современном материале. Тут также нужно дополнительное исследование.

Переходя из периода 1970–1980-х годов, когда были осуществлены исследования Батищева и Мамардашвили, к современной ситуации, необходимо сказать о новой вариации превращения и отчуждения, которой тогда не существовало — той, что связана с развитием виртуальной реальности. Об этом пишет философ Сергей Смирнов.

Подчеркнув, что превращенные формы «являются не иллюзией сознания, не сновидением, не галлюцинацией, а выступают “объективными мыслительными формами”» [Смирнов 2023: 26], что речь идет об особой реальности, которая в вещной форме становится на место действительных отношений, Смирнов рассматривает в качестве таковой «цифровых заменителей» человека в виртуальной реальности. Эти заменители — несомненно, следующий шаг по отношению к тому, что Батищев называл превращением людей в социально-вещные персонажи. Такие цифровые аватары (например, аккаунты в социальных сетях) могут служить замещением неудавшегося социального бытия человека, «заполнением пустого социального места, которое человек реальным социальным содержанием не заполнил по разным причинам» [Смирнов 2023: 32]. Там имеются конструируемые «признаки» человеческой личности, которые скрывают настоящие социальные отношения человека. «Аватар» имеет такие возможности, которых не имеет реальный человек, и это создает соблазн для его ухода в виртуал.

За этим стоит отчуждение человека от самого себя, отмечает Смирнов. Отдельной проблемой является отсутствие в виртуальном пространстве не только социальных обязательств, которые человек несет в реальной жизни, но и ценностных ограничений, которые там есть. Здесь можно было бы привести ужасающие примеры того, как подростки совершают преступления в рамках он-лайн трансляций, отслеживая при этом реакцию в виде «лайков» и комментариев: в результате самоотождествления человека с превращенной формой цифрового аватара «растворяется» представление не только о добре и зле, но и о жизни и смерти. Так как у цифрового аватара по определению нет жизни и смерти в человеческом понимании. Это может быть рассмотрено как крайний случай отчуждения человека, притом происходящего уже помимо ситуации экономической эксплуатации, рассматривавшейся Марксом. Это показывает, что отчуждение в исторической перспективе действительно оказывается более общим явлением.

Смирнов указывает, что человек может осуществить распредмечивание цифрового аватара, однако не внутри самого виртуального пространства, но в реальной социальной жизни, при условии, что в ней виртуальное пространство «выступает не иллюзией и не формой ухода от себя, а новым ресурсом развития» [Смирнов 2023: 35].

Предварительные выводы

Построенное Мамардашвили на основе работ Маркса понятие превращенных форм обладает большим потенциалом в контексте современной антропологической ситуации, открывая неклассические пути как в познании, так и в практике работы человека над самим собой (говоря словами Батищева, можно назвать это практикой «вырабатывания в себе внутреннего человека», «выделывания себя в человека»). Причем то и другое существует как моменты целого — здесь может быть реализован подход, описанный С. А. Смирновым для неклассической антропологии, когда познание выступает одновременно как практика самопреобразования для познающего антрополога [Смирнов 2016: 22].

На этом пути в первую очередь необходимо решение ряда проблем исследовательского характера:

1. Наращивание концептуального знания по проблеме превращенных форм. В частности, доопределение ряда понятий, которые Мамардашвили выводит из понятия превращенной формы — третьи вещи, понимательно-вещественные предметы, органы жизни.

2. Дальнейшая проработка механизма превращения. В частности, развитие заявленной Мамардашвили последовательности этапов процесса превращения на разном материале, т.е. применительно к разным системам, складывающимся с участием человеческого сознания.

3. Проработка связи между превращением и отчуждением, которая не осуществлялась. Она может быть выполнена на современном материале, связанном с проблематикой виртуальной реальности, виртуализации бытия человека.

Литература

Аванесов 2021 — *Аванесов С. С., Смирнов С. А., Спешилова Е. И*. Человек у зеркала: антропология автобиографии. СПб.: Алетейя, 2021.

Батищев 2015 — *Батищев Г. С*. Философско-педагогические произведения: в 2 т. Бийск: ФГБОУ ВПО «АГАО», 2015.

Бахтин 2003 — *Бахтин М. М*. Собрание сочинений. Т. 1. Философская эстетика 1920-х годов. М.: Русские словари; Языки славянской культуры, 2003.

Годскин 1938 — *Годскин Т*. Сочинения. М.: Государственное социально-экономическое издательство, 1938.

Гуревич 2018 — *Гуревич П. С*. Классическая и неклассическая антропология — сравнительный анализ. М; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, Петроглиф, 2018.

Гуссерль 2009 — *Гуссерль Э*. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. Книга первая. М.: Академический Проект, 2009.

Декарт 1989 — *Декарт Р*. Сочинения: в 2 т. Т. 1. М.: Мысль, 1989.

Зинченко, Мамардашвили 1977 — *Зинченко В. П., Мамардашвили М. К*. Проблема объективного метода в психологии // Вопросы философии. 1977. № 7. С. 109–125.

Мамардашвили 1970 — *Мамардашвили М. К., Соловьев Э. Ю., Швырев В. С.* Классическая и современная буржуазная философия. Опыт эпистемологического сопоставления // Вопросы философии. 1970. № 12. С. 23–38.

Мамардашвили 1971 — *Мамардашвили М. К., Соловьев Э. Ю., Швырев В. С.* Классическая и современная буржуазная философия. Опыт эпистемологического сопоставления // Вопросы философии. 1971. № 4. С. 59–73.

Мамардашвили 2010 — *Мамардашвили М. К.* Классический и неклассический идеалы рациональности. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2010.

Мамардашвили 2011 — *Мамардашвили М. К.* Формы и содержание мышления. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2011.

Мамардашвили 1997 — *Мамардашвили М. К.* Психологическая топология пути. СПб.: Издательство Русского Христианского гуманитарного института, Журнал «Нева», 1997.

Маркс 1955 — *Маркс К., Энгельс Ф.* Сочинения: в 50 т. 2-е изд. Т. 4. М.: Государственное издательство политической литературы, 1955.

Маркс 1960 — *Маркс К., Энгельс Ф.* Сочинения: в 50 т. 2-е изд. Т. 23. М.: Государственное издательство политической литературы, 1960.

Маркс 1964 — *Маркс К., Энгельс Ф.* Сочинения: в 50 т. 2-е изд. Т. 26. Ч. III. М.: Государственное издательство политической литературы, 1964.

Маркс 1974 — *Маркс К., Энгельс Ф.* Сочинения: в 50 т. 2-е изд. Т. 42. М.: Государственное издательство политической литературы, 1974.

Огурцов 2011 — *Огурцов А. П.* Философия науки: двадцатый век: Концепции и проблемы. В 3 частях. Часть третья: Философия науки и историография. СПб.: Изд. Дом «Міръ», 2011.

Смирнов 2016 — Построение неклассической антропологии. Новая онтология человека. Монография / Рук. колл. С. А. Смирнов. Новосибирск: ООО «Офсет-ТМ», 2016.

Смирнов 2023 — *Смирнов С. А.* Виртуальная реальность как превращенная форма // Философский журнал. 2023. Т. 16. № 1. С. 21–38.

Смирнов 2020 — *Смирнов С. А.* Мераб Мамардашвили: топология мысли. СПб.: Алетейя, 2020.

Смирнов 2003 — *Смирнов С. А.* Современная антропология. Аналитический обзор // Человек. 2003. № 4. С. 86–94.

Хоружий 2009 — Феномен человека в его эволюции и динамике. Труды Открытого научн. семинара / Отв. ред.: С. С. Хоружий, О. И. Генисаретский. М.: Институт философии РАН, 2009.

References

Avanesov 2021 — Avanesov S. S., Smirnov S. A., Speshilova E. I. A Man at the Mirror: An Anthropology of Autobiography. St. Petersburg: Aleteya, 2021.

Batishchev 2015 — Batishchev G. S. Philosophical and Pedagogical Works: in 2 volumes. Biysk: AGAO, 2015.

Bakhtin 2003 — Bakhtin M. M. Collected Works. Vol. 1. Philosophical Esthetics of the 1920s. Moscow: Russian Dictionaries; Languages of Slavic Culture, 2003.

Godskin 1938 — Godskin T. Works. Moscow: State Socio-Economic Publishing House, 1938.

Gurevich 2018 — Gurevich P. S. Classical and Non-Classical Anthropology — A Comparative Analysis. Moscow; St. Petersburg: Center for Humanitarian Initiatives, Petroglyph, 2018.

Husserl 2009 — Husserl E. Ideas for Pure Phenomenology and Phenomenological Philosophy. Book One. Moscow: Academic Project, 2009.

Descartes 1989 — Descartes R. Works in 2 Volumes. Vol. 1. Moscow: Mysl', 1989.

Zinchenko 1977 — Zinchenko V. P., Mamardashvili M. K. The Problem of the Objective Method in Psychology // Voprosy Filosofii. 1977. No. 7. Pp. 109–125.

Mamardashvili 1970 — Mamardashvili M. K., Soloviev E. Yu., Shvyrev V. S. Classical and Modern Bourgeois Philosophy. An Essay on Epistemological Comparison // Voprosy Filosofii. 1970. No. 12. Pp. 23–38.

Mamardashvili 1971 — Mamardashvili M. K., Soloviev E. Yu., Shvyrev V. S. Classical and Modern Bourgeois Philosophy. An Essay on Epistemological Comparison // Voprosy Filosofii. 1971. No. 4. Pp. 59–73.

Mamardashvili 2010 — Mamardashvili M. K. Classical and Non-Classical Ideals of Rationality. St. Petersburg: Azbuka, Azbuka-Attikus, 2010.

Mamardashvili 2011 — Mamardashvili M. K. Forms and Content of Thinking. St. Petersburg: Azbuka, Azbuka-Attikus, 2011.

Mamardashvili 1997 — Mamardashvili M. K. Psychological Topology of the Path. St. Petersburg: Publishing House of the Russian Christian Humanitarian Institute, Neva Magazine, 1997.

Marx 1955 — Marx K., Engels F. Works: in 50 volumes. 2nd ed. Vol. 4. Moscow: State Publishing House of Political Literature, 1955.

Marx 1960 — Marx K., Engels F. Works: in 50 volumes. 2nd ed. Vol. 23. Moscow: State Publishing House of Political Literature, 1960.

Marx 1964 — Marx K., Engels F. Works: in 50 volumes. 2nd ed. Vol. 26. Part III. Moscow: State Publishing House of Political Literature, 1964.

Marx 1974 — Marx K., Engels F. Works: in 50 volumes. 2nd ed. Vol. 42. Moscow: State Publishing House of Political Literature, 1974.

Ogurtsov 2011 — Ogurtsov A. P. Philosophy of Science: the Twentieth Century: Concepts and Problems. In 3 Parts. Part Three: Philosophy of Science and Historiography. St. Petersburg: Mip Publishing House, 2011.

Smirnov 2016 — Construction of Non-Classical Anthropology. New Human Ontology. Monograph / Head of the Collective S. A. Smirnov. Novosibirsk: OOO «Offset-TM», 2016.

Smirnov 2023 — Smirnov S. A. Virtual Reality as a Transformed Form // Philosophical Journal. 2023. Vol. 16. No. 1. Pp. 21–38.

Smirnov 2020 — Smirnov S. A. Merab Mamardashvili: Topology of Thought. St. Petersburg: Aleteya, 2020.

Smirnov 2003 — Smirnov S. A. Modern Anthropology. Analytical Review // Man. 2003. No. 4. Pp. 86–94.

Khoruzhy 2009 — The Human Phenomenon in Its Evolution and Dynamics. Proceedings of the Open Scientific Seminar / Ed.: S. S. Khoruzhy, O. I. Genisaretsky. Moscow: Institute of Philosophy, Russian Academy of Sciences, 2009.

СМИРНОВ СЕРГЕЙ АЛЕВТИНОВИЧ



Главный научный сотрудник Института философии и права СО РАН, доктор философских наук. Новосибирск, Россия.

Главный редактор гуманитарного альманаха «Человек.RU».

E-mail: smiroff1955@yandex.ru

УДК 101.9

БИОГРАФИЧЕСКИЙ МЕТОД В ИСТОРИИ ФИЛОСОФИИ

Часть 3
Биографический поворот в социальных и гуманитарных науках

Статья продолжает серию работ, посвященных биографическому методу в истории философии. Он рассматривается в категориях биографического поворота, произошедшего в социальных науках. Показывается, что современная трактовка биографического метода в социальных науках определяет его теперь как едва ли не базовую методологическую константу, присущую любому методологическому исследованию. Без биографических исследований нельзя собрать достаточно достоверные сведения о социальных группах. Биографические исследования становятся необходимым фактом любого исследования, поскольку они позволяют собрать совершено различные данные о тех или иных социальных группах и процессах. И тем самым фактически формируется целая школа, институционально оформленная, в которой через биографический анализ преломляются базовые социальные процессы. Постепенно биографический метод, входя составной частью в социальное исследование, сменил и саму оптику исследования. Само видение процесса стало другим. Процесс стал многоликим. Теперь уже мало иметь экземпляры, примеры, а нужно пристальное внимание к тысячам деталей, к мельчайшим точкам, моментам жизни, но не в виде отдельных примеров, а в виде тысяч точек. Проводится обзор различных методик, подходов, инструментов и техник, применяемых в рамках биографического подхода. Отдельно выделяется анализ опыта биографирования в истории философии. На материале этого опыта ставятся границы и рамки биографирования как метода в философии.

Ключевые слова: биография, биографический метод, биографический поворот, повороты в истории философии, нарративный подход, устная история.

Sergei A. Smirnov

**Institute of Philosophy and Law of the SB RAS.
Novosibirsk, Russia
E-mail: smirnoff1955@yandex.ru**

BIOGRAPHICAL METHOD IN THE HISTORY OF PHILOSOPHY

Part 3
The Biographical Turn in the Social Sciences and Humanities

The article continues a series of works devoted to the biographical method in the history of philosophy. It is examined in terms of the biographical turn that has occurred in the social sciences. It is shown that the contemporary interpretation of the biographical method in the social sciences now defines it as almost a basic methodological constant inherent in any methodological research. Without biographical research, it is impossible to gather sufficiently reliable information about social groups. Biographical research becomes a necessary component of any research, since it allows for the collection of completely diverse data about various social groups and processes. Thus, an entire, institutionally formalized school is effectively being formed, in which basic social processes are refracted through biographical analysis. Gradually, the biographical method, as an integral part of social research, has also changed the very optics of research. The very perception of the process has become different. The process has become multifaceted. It is no longer enough to have specimens and examples; what is needed now is close attention to thousands of details, to the minutest points and moments of life, but not as isolated examples, but as thousands of data points. A review of various methodologies, approaches, tools, and techniques employed within the biographical approach is conducted. The analysis of the experience of biographizing in the history of philosophy is highlighted separately. Based on the material of this experience, the boundaries and limits of biographizing as a method in philosophy are established.

Keywords: biography, biographical method, biographical turn, turns in the history of philosophy, narrative approach, oral history.

DOI: 10.32691/2410-0935-2026-21-356-388

© С. А. Смирнов 2026

Повороты в истории философии

Принято считать, что XX век в истории философии стал веком поворотов [Вольф 2025; Смирнов 2025б; Смирнов 2025в]. В это весьма метафорическое понятие вкладывают разные смыслы. Но самым популярным является то, согласно которому периодически в мировой философской (шире — гуманитарной) повестке начинает доминировать та или иная тема, с помощью которой ставится новая методологическая рамка для всех остальных исследований. Эта рамка задает, что называется, основной вопрос философии.

Например, на первое место выходит проблема языка. И тогда мы имеем дело с лингвистическим поворотом [The Linguistic Turn 1967][1]. Или на первое место выходит проблема аргументации и доказательства, и на первое место выходит риторический поворот [The Rhetorical Turn 1990]. Или говорят о нарративном повороте, полагая, что необходимо вырабатывать средства и инструменты для нарративных исследований, с помощью которых можно понять и исследовать то, как выстраивается речевой дискурс. Или вводят метафору прагматического поворота, поскольку знания перестают служить истине, а на первое место выходит польза и прагматический смысл [The Pragmatic Turn 2004][2].

Но все эти выше названные повороты, означавшие различные сдвиги и переориентации, происходили на фоне более крупных и глубинных попыток осуществить опыт философствования как бы заново, запустить новое начало [Смирнов 2025б; Смирнов 2025в]. Оно предполагало новое начинание, обращение к корням и истокам, к исходному опыту, духовным основам. И поэтому новый зачин предполагал обращение к корням и началам. Такие зачины, каждый раз по-разному, осуществлялись разными авторами, им давались разные имена и выстраивались разные словари и парадигмы философствования, будь то экзистенциальная философия, или феноменология, или онтологический поворот, или герменевтический. Но все они означали попытки нового начинания, в корне своем всегда похожие, поскольку предполагали новое эпистрофе, новое обращение к началам, возрождение начал, а потому запускали опыт философствования по основаниям, попытку понять и осмыслить основы мира и место человека в этом мире.

Мы в своих предыдущих работах пытались показать, что такое обилие поворотов объясняется действием одного большого поворота. Поворотов не может быть много. Все так называемые повороты выступают частями одного большого поворота — антропологического поворота, поскольку новое начало в философии, периодически объявляемое теми или иными авторами, как раз предполагало вновь осуществление опыта философствования, для чего необходимы были те или средства [Смирнов 2025б; Смирнов 2025в]. В разное время на первое место выходило обнаружение конкретного человеческого дефицита средств — эпистемологических, логических, лингвистических, коммуникативных, речевых, герменевтических, аналитических и проч. И тогда исследователи

[1] М. Н. Вольф считает, что лингвистический поворот на фоне других философских процессов «можно охарактеризовать как всеобъемлющий мега-поворот или даже как революционный сдвиг парадигмы, поскольку именно он послужил основой теоретической переориентации не только всей философии, но и многих гуманитарных дисциплин» [Вольф 2025: 13].

[2] Обсуждать надо не правильность и истинность познания, а цели конкретных исследований, использующих при этом разные инструменты [Рорти 1997: 28–29].

начинают говорить о том или ином «повороте», хотя последний означает всегонавсего констатацию очередного человеческого дефицита. Как бывает в магазине? То масла вдруг нет, то яиц, то гречки, то молока, то колбасы. Не завезли, говорят. Партия закончилась. Подождите. И продавцы, а вслед за ними и покупатели, начинают кричать о новом дефиците и подорожании цен на товары. Но потом товар завозится, все успокаиваются до следующего раза. И обыватель спокойно может скупать свою гречку хоть тоннами. И никакого дефицита уже нет.

Можно сказать, что периодически объявляемые повороты выступают изнанкой иного феномена — феномена человеческого дефицита, осознания нехватки каких-то человеческих качеств, средств, инструментов, свойств. Они затем нарабатывались, и дефицит преодолевался. До очередной нехватки.

На этом фоне в конце XX века был обозначен еще один так называемый поворот — биографический [The Turn to Biographical Methods 2000 и др.]. Он уже массовидно проявился в самых разных социальных и гуманитарных науках (в социологии, психологии, педагогике, этнологии, гуманитарной урбанистике, культурологии и проч.)[3].

Вообще-то биографический поворот, воплотившийся в массовидном тренде появления биографической литературы и исследований по биографистике, выступает прямым следствием антропологического поворота, на острие которого значится главный дефицит — дефицит собственно человеческого, дефицит лиц, голосов, имен, слов о личной истории, личной судьбе. Это дефицит понимания того, как идеи и процессы, мировые тренды и глобальные метанарративы воплощаются в личных историях конкретных людей, их биографий[4].

Биография скорее должна рассматриваться не как еще один научный интерес, еще одно направление, ответвление в гуманитаристике. Биография и биографический метод суть продолжение соответствующих поисков конкретных направлений и концепций таких авторов, как В. Дильтей, Г. Миш, М. М. Бахтин, М. Хайдеггер (при всем его внешнем равнодушии к биографиям философов), равно как и поиски в рамках герменевтики, экзистенциальных проектов, феноменологии, философии жизни, философии поступка (см. подр. в предыдущих частях нашей статьи [Смирнов 2024; Смирнов 2025а]).

Биографический метод в этой связи выступает фактически воплощением идиографического метода, метода индивидуализации, а также герменевтических поисков В. Дильтея и других, того же М. Хайдеггера, в его поисках герменевтики фактичности. Биографика претендует быть наукой об индивидуальной жизни.

---

[3] «В критической педагогике, культурологии, критической теории расы, геронтологии, исследованиях деколонизации, социальной политике, исследованиях здоровья, феминизме, теории идентичности, исследованиях сексуальности, занятости, теории семьи и управления, диапазон областей, в которых биографические методы были приняты, огромен. Все стремятся к смыслу и отчетам в индивидуальных биографиях, чтобы подтвердить и усложнить понимание работы и возникновения социальных процессов и отношений на месте и во времени» [Bornat 2008: 344].

[4] Зарубежные исследователи указывают на то, что биографический поворот выступает прямым следствием других поворотов — нарративного, визуального, перформативного, интерпретативного. История жизни, нарративные и биографические исследования — все это подходы к интерпретативному повествованию о жизни и прожитом опыте [Advances in Biographical Methods 2014].

И. В. Голубович верно помечает, что сам по себе биографический метод не живет своей жизнью и сам из себя не может быть обоснован. Он неразрывно связан с пересмотром методологических основ гуманитарных наук, проведенным В. Дильтеем и всей дальнейшей герменевтической линией мысли [Голубович 2013: 68].

Биографический поворот совпал с кризисом метанарративов, выступавших как метаимперативы, в 70–80-е годы прошлого века. Гуманитарная мысль жаждала перехода от анализа общих трендов и процессов — к поиску человеческого лица, его личной жизни во всех ее проявлениях.

Биографические исследования в социальных науках

Нынче без биографических практик уже не обходится ни одно гуманитарное социальное исследование. Происходит «эпистемологическая экспансия биографического метода» [Рогозин 2015: 127; см. также Мещеркина 2002; Рождественская 2012]. Ранее БМ редуцировался в жизнеописания отдельных личностей, в набор личных документов (эгодокументы), личных историй, поскольку надо было учесть социальные процессы и то, как они отражаются в личных историях, в отдельных биографиях. Последние выступают в качестве неких экземпляров. Индивидуальные истории выступали неким персональным подтверждением проходивших скрытых процессов, отражавшихся на конкретных судьбах людей. Но на этом фоне конкретная жизнь конкретной персоны исследователя не интересовала. Его интересовали процессы и экземпляры, их подтверждавшие. Но постепенно БМ вошел необходимой составной частью в социальные исследования. Теперь БМ в различных его ипостасях, будь то нарративный метод, устная история, биографическое интервью, присутствует во всех социальных исследованиях.

Современная трактовка БМ определяет его теперь как базовую методологическую константу, присущую любому методологическому исследованию. Без биографических исследований нельзя собрать достаточно достоверные сведения о социальных группах. Биографические исследования становятся необходимым фактом любого исследования, поскольку они позволяют собрать совершено различные данные о тех или иных социальных группах и процессах. И тем самым фактически формируется целая школа, институционально оформленная, в которой через биографический анализ преломляются базовые социальные процессы.

Постепенно БМ, входя составной частью в социальное исследование, сменил и саму оптику исследования. Само видение процесса стало другим. Процесс стал многоликим. Теперь уже мало иметь экземпляры, примеры, а нужно пристальное внимание к тысячам деталей, к мельчайшим точкам, моментам жизни, но не в виде отдельных примеров, а в виде тысяч точек. Проникнуть внутрь исторических и социальных процессов и вникнуть, всмотреться в детали жизни тысяч и миллионов, получая дисперсное видение, дабы получить не панораму сверху, а взгляд изнутри. Исследователь помещает себя внутрь процесса, обживается в нем, обустраивается, стремясь стать своим среди своих объектов, которые ранее были объектами наблюдений, а теперь они твои собеседники-соседи.

С другой стороны, оформился и социальный запрос. Простые люди, участники исследований, респонденты и информанты, тоже хотят быть звездами, а не только поставщиками информации. Все хотят быть услышанными и увиденными. Улица лавиной голосов обрушилась на страницы исследований. И шире — на ТВ, теперь — в интернет. Все теперь — авторы. Все пишут. Наука заговорила многотысячными голосами. Все захотели на сцену и на экран.

Эта волна добавила энергетики и статистики, но не добавила научности и ясности. А что, собственно, означает этот биографический подход? Многие противники биографизма обвиняют приверженцев БМ в ненаучности. Вместо анализа глубинных процессов и явлений, истории идей и парадигм биографы выводят портреты конкретных личностей, смакуют детали их частной жизни [см. Голубович 2012: 85].

Биографический вал воплотился во множестве изданий, журналов, книг, в которых излагаются биографии героев, полководцев, артистов, писателей, поэтов, философов и порнозвезд. Издаются журналы, альманахи, биографические бюллетени, сборники и проч., и не только в жанре нон-фикшн.

Следует отметить еще один момент в биографической практике, показывающей ее новизну в период поворота. В принципе биографией разных деятелей, да и простых людей, интересовались давно и всегда, начиная с античности со времен Плутарха [Аверинцев 1973; Аверинцев 1994]. Об этом свидетельствуют также и новые гуманитарные раскопки современных отечественных и зарубежных исследователей[5]. Но если ранее создавались многочисленные биографии известных, выдающихся деятелей, то сейчас описание, изложение биографий в разных жанрах, разными средствами (наррация, устная история, интервью) создаются о разных рядовых людях вне зависимости от их земных заслуг.

Но главное — предметом становится не только тот, о котором идет повествование, но и сам метод биографирования. Сам БМ становится объектом анализа, чего не скажешь о XIX и XX веках. Такой переход означает не только обогащение арсенала средств, но и парадигмальный сдвиг в оптике исследования, заключающийся в попытке увидеть в капле росы вселенную, усмотреть и услышать в истории конкретного человека — гул мировой истории, показать ее масштаб через событийность жизни конкретного смертного, соразмерив при этом разницу между событием и рассказом о нем, увидев между ними зазор, трещину, различие [Мещеркина 2002].

Есть интересный момент, связанный с истоком БМ. В качестве институциональных корней и истоков БМ называют методы, выработанные в Чикагской школе социологии, которая пустила свои ветви по самым разным направлениям в социальных науках в первое 40-летие XX века — в городской антропологии, гуманитарной урбанистики, этнологии, культурной антропологии и проч. Что называется, ученые пошли в народ. Они вышли из джунглей, где изучали

[5] Один из свежих примеров — перевод и издание ранних, еще прижизненных, биографий И. Канта [см. Ранние биографии Канта 2024]. К слову сказать, вспоминая начало нашей статьи, посвященное поворотам в XX веке, известно, что сам И. Кант, герой многих биографий, использовал метафору поворота, охарактеризовав свой метод в предисловии к «Критике чистого разума» как «коперниканский переворот», означающий переход от анализа эмпирического опыта и феноменов — к метафизике и построению основ трансцендентальной философии. То есть Кант сам является поворотным автором, всегда интересным как раз для биографов.

местных аборигенов, и приехали в большой город, стали изучать местные городские племена — бомжей, городскую бедноту, жизнь проституток и таксистов, местных бандитов, то есть стали изучать подпольный город, заброшки и подвалы. А методами и средствами этого изучения стали те же инструменты в виде биографических интервью, рассказов, устных историй [см. подр. Смирнов 2021].

Таким образом, побочным эффектом развития прикладной социологии и антропологии стала разработка БМ в виде разнообразных инструментов — биографического интервью, нарратива, устной истории.

Фактически все многообразие этих инструментов у многих исследователей сводится к этим группам — интервью (вопросно-ответный метод, предполагающий диалог двух людей, исследователя и респондента); устная история (разговор, монолог о себе от первого лица); нарратив (конструирование историй, создание задним числом рассказа о себе с выделением оценок и субъективных проекций того, что было). Нарратив фактически отличается от того, что было на самом деле, тем, что это уже проекция на себя, рассказ со встроенной в него рефлексией, оценкой, видением рассказчика [Bornat 2008]. Хотя, строго говоря, исследователи признают, что между ними нет строгого методологического различения. Биографические методы — это обобщающий термин для совокупности слабо связанных, по-разному названных видов деятельности: повествование, история жизни, устная история, автобиография, биографические методы интерпретации, повествование, автобиография, этнография, воспоминания. Эти виды и методы, как правило, присутствуют параллельно, часто не признавая существование друг друга [Bornat 2008].

Изначально, как мы уже сказали выше, исследователи ориентировались на социальный запрос — их интересовали прежде всего маргинальные группы, подпольный, подвальный город (меньшинства, бездомные, одинокие, пожилые, представители ЛГБТ, больные СПИДом, затем — больные орфанными заболеваниями, неизлечимые и проч.). У представителей этих групп была нужда выговориться. С этой целью они сами выстраивают горизонтальные коммуникации, сообщества больных, теперь уже они перекочевали в интернет, в социальные сети, ведя дневники, блоги, личную переписку [см. подр. Синюкова 2023].

Удобным средством в таком случае становится самоописание своей жизни, выговаривание своей личной истории. Становятся популярными эго-истории, нарратив, герменевтические практики. Выделяются в отдельную область клиническая, медицинская герменевтика и др. — в зависимости от сфер исследований. Разговор по душам становится тотальным — но при сохранении тотального одиночества. Разговор по душам, осуществляя личную психотерапию, не решает медицинских и социальных. Ситуация говорящего не меняется, поскольку болезнь не излечима. Сегодня он поговорит, а завтра все снова то же самое. Экзистенциальная нужда не разрешается психотехническими средствами.

Вместе с тем именно личная нужда, захватывающая миллионы, создавая запрос на [авто]биографически практики, делает БМ все более разнообразным в своих реализациях и оснащенности. БМ перестает быть монофокусным и не сводится к какому-то одному способу самоописания. В сам БМ включаются разнообразные методы и инструменты, такие, как устные истории, интервью, нарративный анализ и др.

На фоне зарубежного опыта в отечественной биографистике еще много общих слов, есть некоторые редкие работы в области применения БМ в социологии, психологии, истории [см. Рогозин 2015; Рождественская 2023]. Западная традиция быстро и активно вырабатывает в рамках БМ и биографического дискурса конкретные направления, инструменты, средства и процедуры для построения биографий, используя БМ для исследований в области психологии, социологии, истории, социальной и культурной антропологии [The turn to biographical methods 2000; Roberts 2001; Рогозин 2015 и др.]. Биографические средства и методы выступают здесь как инструменты для сбора материала, на основе которого необходимо показать тренды и процессы, но не как предмет и объект анализа. И здесь возникают трудности в аналитике и классификации, в интерпретации — можно сидеть на груде собранного материала и не знать, что с ним делать.

Биография в социальных науках стал хорошим инструментом, требующим того, чтобы быть отточенным, удобным в руках исследователя. Но в результате фактически биографические исследования вышли из маргинальной зоны дополнительных поисков в область самостоятельного направления. Происходит постепенное обретение дисциплинарных границ, особенно в социологии. Но это не предполагает обязательной смены парадигмальных основ, смены парадигмы в гуманитарных науках. Поскольку это пока смена инструмента, добавление еще одних дисциплинарных поисков. И фактически просто продолжение дальнейшего развития антропологических и феноменологических исследований.

Биография как метод. Подступы

Сам биографический опыт нуждается в адекватном методологическом обосновании, в том, чтобы был выстроен свой БМ, выведенный из более широкой антропологической и гуманитарной рамки. Однако специальных методологически ориентированных исследований, посвященных собственно БМ, в отечественной литературе пока не наблюдается до сих пор [см. также констатацию Голубович 2008][6]. Может возникнуть вообще вопрос — возможен ли он, этот биографический особый метод? Или мы можем говорить о разнообразной биографической практике? И пусть расцветают сто цветов?

Из немногих авторов, специально размышлявших о биографировании как методе, развивающих идеи В. Дильтея, Г. Миша и М. М. Бахтина, можно назвать наших соседей — украинских философов А. Л. Валевского, предложившего специальную дисциплину биографистику [Валевский 1993], В. И. Менжулина [Менжулин 2010; Менжулин 2013], упомянутую И. В. Голубович [Голубович 2008; Голубович 2012; Голубович 2013]. Ранее об этом писал Э. Ю. Соловьев [Соловьев 1991]. Еще ранее, как один из первых — П. Н. Бицилли [Бицилли 2006].

В. И. Менжулин подвергает критике философский антибиографизм, доминирующий в философских исследованиях, признавая, однако, что и эта сфера постепенно начинает впускать в свою область биографический подход. Биогра-

[6] Да, уже состоялось выдвижение БМ из гуманитарных наук в отдельный предмет и метод (у В. Дильтея, Г. Миша, М. М. Бахтина). Уже состоялось обоснование (авто)биографии в социальных и исторических науках, в психологии, психопатологии, психотерапии. Но И. В. Голубович называет В. Дильтея «непрочитанным мыслителем» [Голубович 2008]. А в самой философии БМ еще пока не живет самостоятельной и укорененной жизнью.

фический бум коснулся и ее. Даже в аналитической философии переживается повышенный интерес к биографиям [см. об этом ниже]. В. И. Менжулин справедливо помечает два тупика, мешающих развитию БМ в истории философии. Точнее, речь идет об установках, доминирующих в позициях исследователей, выделенных у Дж. Конанта [Conant 2001: 18–19; Менжулин 2013: 43–44].

Установка 1. Сведéние биографии философа к его эмпирической, частной жизни. И как следствие — рассмотрение его философских идей в отрыве от этой жизни. Полагается, что философское учение никак не связано с личной жизнью философа и не выводится из нее. Но тогда кому они интересны, эти философы, в своей частной жизни? Ни событий, ни подвигов, ни скандалов, ни авантюр. Философ ведь не полководец, не авантюрист, не поп-звезда. Такую установку Дж. Конант называет компартментализмом.

Установка 2. Попытка, наоборот, объяснить те или иные философские идеи из эмпирической биографии философа. Дж. Конант называет эту установку редукционизмом.

Здесь ничего нового. Такие установки давно присутствуют в исследованиях. В частности, вторая установка (так называемый старый биографизм) была поставлена в том числе О. Сент-Бёвом, в чем его обвинял М. Пруст. Также она критиковалась М. М. Бахтиным, Ю. М. Лотманом, пытавшимся преодолеть ползучий эмпирический биографизм, согласно которому тайну творения пытаются найти в эпизодах эмпирической жизни поэта или философа.

Кстати, эти установки парадигмально друг от друга не отличаются. Обе разделяют жизнь философа и его учение. Только одна выводит учение из жизни, а другая отказывается это делать. Но обе страдают натурализмом, сведением жизни философа к существованию его как социальной единицы и отдельного биологического тела. Последние сущности никак не меняются, живут как неизменные детерминанты человека, либо влияющие на его идеи (одна установка), либо не влияющие (другая установка).

Не Бог весть какие допущения. Они методологически оба не состоятельны.

Редукция биографии философа к психо-биологистическим и социально-эмпирическим параметрам, добавляет В. И. Менжулин, порождает так называемую «философию подозрения» и провоцирует исследователей на создание некоего универсального биографического метода, по лекалам которого можно было бы клепать биографии. Особенно расцвел такой метод в психоанализе и марксизме, полагает Дж. Конант. Их идеологические и концептуальные основания становятся подпорками для написания многочисленных ангажированных и «правильных» биографий (например, в серии ЖЗЛ в нашей стране)[7].

В. И. Менжулин выдвигает допущение, согласно которому такие качели, показывающие движение от биографизма к антибиографизму и обратно, объясняются теми самыми штампами и установками. Необходимо отказаться от них и признать, что биография в философии возможна, если мы признаем саму парадоксальность существования философа и его творения. Философ, будучи

[7] Достаточно назвать изданные недавно биографии о М. М. Бахтине (автор А. В. Коровашко), о А. А. Зиновьеве (автор П. Фокин), написанные, во-первых, не специалистами по их философии, а, во-вторых, с многочисленными допущениями и натяжками, вольным толкованием разных эпизодов биографий и крайне непрофессиональными интерпретациями их философских идей. Масштаб этих фигур и роль в развитии философии в России в XX веке настолько значим и велик, что они достойны лучшей участи и еще ждут написания о них полноценных научных биографий.

отдельным индивидом[8], мыслит о всеобщем, оставаясь единичным. Он достигает всеобщего сугубо индивидуальным, ему ведомым, способом. Рассказывая про единичную жизнь отдельного человека, нужно умудриться понять мысль о всеобщем [Менжулин 2013: 45].

Но это фактически ничего не меняет. Историко-философская биографистика не обладает в таком случае ничем уникальным. Она лишь добавляет то, что и было всегда в истории философии, полагает В. И. Менжулин. Поэтому философская биографистика не должна претендовать на уникальность, стремясь избежать попыток свести историю философии к описанию жизни отдельных философов.

Но В. И. Менжулин поддался соблазну компромисса. Например, нельзя объяснить философские идеи Ф. Ницше из его личной жизни, из его болезни (сифилис или шизофрения). Но можно допустить версию иную, предложив концепт так называемой «творческой болезни» с целью объяснения фактов биографии и философских идей и тогда, мол, есть шанс преодоления разрыва между гениальностью и сумасшествием.

Эти соблазны не конструктивны. Они все равно основаны на признании незыблемости существования некоего индивида, который живет, не важно, здоровый или больной, не меняется сущностно, и отдельно от его жизни — его идей, философских озарений, открытий, его сочинений и трудов.

Вместе с тем, господа, вы не поверите, человек-то меняется. Меняется личностно. В биографии надо писать не столько про эпизоды смертного существования человека, сколько постараться увидеть событие рождения и развития в индивиде феномена философской личности как особой структуры, формирующейся в онтогенезе, имеющей свою архитектонику, в которой выстраивается особый сплав действий, практик, новоообразований, текстов, открытий, знаковых комплексов, функциональных органов, мыслей, чувств, переживаний[9]. В эмпирической жизни человек ведь никогда не живет редуцированными формами жизни. На самых простых примерах это видно. Чтобы человек научился, например, писать, он должен овладеть орудием письма, сформировать у себя, на себе, «орган письма», обучаясь выводить на чистом листе бумаги буквы. В процессе проделывания многократных действий по овладению ручкой у него формируется новый орган — орган письма, которого от рождения у него не было. Этот орган сложно устроен. Он состоит из составных частей, совокупность которых задает все богатство и целостность органики личности («душевный организм»), состоящей из: знак на листе-ручка-кисть-рука-локальная зона в мозге-нейроны. Составные части этого органа отдельно друг от друга уже не существуют. Они выплавлены, сформированы, слеплены в предметном действии письма. То же самое, по принципу, происходит, когда совершаются практики мышления, воображения, памяти, духовные практики заботы, совершая которые человек переживает личностный метаморфоз, духовную конверсию (умопремену). Выплавляется особая личностная органика.

---

[8] Добавим — все же единицей, не индивидом. То есть философ — индивид, становящийся единицей, то есть отдельной, самостоятельной формой жизни.

[9] Об этом много сказано в работах, посвященных парадигме заботы (см. напр., работы П. Адо, на которого, кстати, ссылается Дж. Конант, работы С. С. Хоружего и др. исследователей, изучавших духовные традиции и духовные практики заботы) [Адо 2005а; 2005б; Хоружий 1998].

Это означает то, что отдельной личной жизни и отдельной жизни так называемых идеи философа не существуют. Они выплавляются в амальгаму личностной органики. Попытки понять и уловить моменты рождения в человеке особой личности философа и выразить на адекватном этому феномену языке и порождают практику и дискурс философского биографирования.

Поэтому как отказ от БМ, так и увлечение им, объясняются заведомо тупиковым подходом, установкой, согласно которой якобы философские идеи и сочинения творит некий статичный индивид, сидящий за столом, в кресле, чиркающий себе что-то там на листе бумаги. Употреблять такие словосочетания, как «философская индивидуальность» — значит загонять себя в тупик. Такой реальности просто нет. Да, есть смертный индивид, в самом начале жизни со своим талантом, темпераментом, умственными способностями, бывает, гениальными. Но затем он начинает совершать акты творения, сначала неуклюжие и наивные, воплощающиеся внешне в простых действиях — в актах письма и речи. Выводя знаки на листе, совершая высказывания. Внешне это такое же действие, как у любого человека, пишущего тексты. Только один пишет донос, другой рисует чертеж машины, третий пишет гениальные стихи, четвертый пишет философское сочинение... При написании доноса с человеком ничего не происходит. Это закрытое действие, не предполагающее акта преображения. Его личностная органика от такого действия не формируется, поскольку не проживается духовный опыт. Но вот при написании стихов или в молитвенной практике, или при написании философского текста этот метаморфоз возможен. Масштаб метаморфоза — разговор особый и конкретный.

Если сводить автора к индивиду, то не важно — противник ты БМ или его сторонник, то ты одинаково сваливаешься в разного рода натуралистические редукции версии — психологизм, биологизм, эмпиризм, заведомо обрекая себя на тупиковые споры по поводу того, где и когда рождается идея у человека или где и когда он вдруг стал писать то или иное сочинение. Идея в индивиде не рождается. Никакие идеи не рождаются ни в каком индивиде. В индивиде живут желания, потребности. Никакой эмпирический и психологический индивид не создает никаких поэтических или философских сочинений. Нет у него таких органов для этого. Поскольку сочинения создаются не головой, не руками, не печенкой, не почками. Они рождаются, пестуются, выплавляются в метаморфозе преображения, в рамках плавильной практики формирования личностной органики человека.

Итак, такое представление об авторе как готовом индивиде заведомо тупиковое. Мы писали в предыдущей работе об этом [Аванесов и др. 2023]. Это представление преодолевал М. М. Бахтин. Также много говорил об этом М. К. Мамардашвили в лекциях о М. Прусте.

Автор не существует как отдельно взятый индивид. Он рождается в актах письма, речи и мышления. Начиная писать свое произведение, он становится иным. Он трансформируется, меняется, переплавляется в иное существо. Собственно так устроен в целом акт автопоэзиса, о котором мы также писали ранее [Смирнов 2011; Смирнов 2014]. Но если мы тогда пытались понять феномен рождения поэта в человеке, то здесь надо понять феномен рождения философа в человеке.

Таким образом, фактически здесь прочитывается лозунг Р. Барта и М. Фуко о «смерти автора». Не будем специально и подробно писать здесь об этом. Этот эпизод хорошо всем известен [см. также в нашей работе Аванесов и др. 2023].

Но важно отметить, что этот лозунг у разных авторов фактически означал, что тексты пишутся не отдельными авторами-индивидами. Последний фактически в своем письме умирает. Но рождается другой, возрожденный и обновленный, переживший метаморфоз[10]. Собственно этот, переживший метаморфоз, и есть автор, создавший сочинение и умерший с его созданием. А не тот, бывший в самом начале, севший над чистым листом бумаги [не важно, перед экраном монитора].

Но надо признать и то, что, говоря об истории философии, мы должны учесть очевидное — философия вообще-то бывает разной. Классическая философия, доктринально и эссенциально ориентированная, построенная на натуралистической и естественно-научной парадигме, принципиально будет отвергать сам феномен биографизма, редуцируя его к жизни философа как частного лица. Экзистенциализм и герменевтика, феноменология, философская антропология, построенные на других основаниях, на неклассической антиэссенциальной парадигме, будут не только не отвергать биографизм, но предполагать его, поскольку сама философия здесь рождается в рамках личностной траектории философа, как нравственная забота и духовная практика.

Попытки преодоления разного рода редукций В. И. Менжулин также ищет. Называет опыт Ж.-П. Сартра, создавшего также несколько биографий писателей [не философов], пытавшегося выработать некий свой гибрид БМ. Сартр пытался преодолеть, с одной стороны, «биографический романтизм» биографов-предшественников, означавший превращение реальной жизни героя в красивый рассказ, с другой стороны, «биографический позитивизм», означавший веру в возможность объективного рассказа про жизнь героя, основанного исключительно на фактах, источниках, архивах и проч. [Менжулин 2013: 51; Менжулін 2010: 206–244].

Здесь В. И. Менжулин прав. Но поиски Сартра привели к тому, что он сам фактически лепил своих героев, наделяя их своими представлениями, вкладывая в их уста свои идеи. Здесь ничего нового также нет. М. М. Бахтин давно описал монологизм Л. Н. Толстого, вкладывавшего свои идеи в уста своих литературных героев. Этому М. М. Бахтин противопоставил диалогизм Ф. М. Достоевского, в художественной модели которого автор и герой разведены, и герои пытаются говорить каждый своим голосом.

Но эти примеры нам мало что дают. Мы от анализа биографических романов и биографий писателей не перешли еще к философским биографиям. И к БМ как методу в истории философии.

И здесь В. И. Менжулин пока ограничивается посылом, согласно которому выход из романтических и позитивистских биографических ловушек возможен в том случае, если биографический материал используется в историко-философском исследовании не для объяснения идей философа, а для прояснения всей личности философа, «являющейся очень сложным и отнюдь не однона-

[10] М. Фуко, а особенно Р. Барт, конечно, понимали по-своему феномен смерти автора, не в духе П. Адо, — он имел в виду то, что тексты пишут не индивиды, а структуры. Но это уже в нашем случае не важно.

правленным взаимодействием разных исторических факторов» Менжулин 2013: 57. Исходя из этимологии слова биография, помечает В. И. Менжулин, современный биограф философа должен как можно точнее нарисовать «портрет на фоне».

Фактически В. И. Менжулин указал, достаточно неуклюже, на необходимость выстраивания личностного подхода и понимания устройства генезиса личностной органики становящегося и переживающего метаморфоз автора.

В качестве вывода мы должны сказать следующее. Философия философии рознь. В так называемой классической философии, опирающейся на эссенциальный и доктринальный подход, сформировался явно выраженный разрыв между собственно жизнью философа и его учением. И тогда биография философа здесь как правило превращается в пересказ идей ученого. Его личность почти никак не затрагивается, а если что-то говорится о ней, то в частном порядке, немного, в жанре того же хайдеггеровского суждения — родился, жил и умер. Но тогда возникает задача преодоления разрыва между жизнью философа как частного лица и его сочинениями и идеями. Даже если он похож на монумент [в случае Гегеля или Канта, в чем повинны их интерпретаторы и последователи].

Если же философия выстраивается как образ жизни философа, способ его существования, в котором деяния и мысли нераздельны, а философское учение носит явно выраженный экзистенциальный и нравственный характер и не превращено в доктрину, то мы получаем личностно выстраданную философию. Писать биографию такого философа невозможно без понимания того, как произошел сплав идей и личности философа, посредством какого духовного опыта, каких духовных практик заботы (в духе П. Адо и М. Фуко) был проделан духовный опыт.

Попытки такого понимания биографии были и есть. Дж. Конант в этой связи пытается, например, осмыслить феномен биографии Л. Витгенштейна, понимавшего свою философию как личный духовный опыт [см. Conant 2001].

В пределе, я бы допустил следующий тезис: в зависимости от того, как существует философия у того или иного философа, у того или иного направления в философии [немец-классик или француз-экзистенциалист, феноменолог или натурфилософ], в зависимости от этого по-разному будет жить и БМ. Он будет зависеть всякий раз от самоопределения самого философа, от того, что такое для него его философия. Наглядный пример — дискуссии и непонимание между друзьями-оппонентами Б. Расселом и Л. Витгенштейном. Споры между ними были не столько по поводу математики, сколько по поводу того, что такое для них философия. Поэтому Рассел принял в Трактате математические афоризмы, но не принял и не понял его метафизику.

Писать биографии о Б. Расселе и Л. Витгенштейне — значит проделывать совсем разную работу в принципе и выстраивать разные модели биографии. Об этом ниже.

Биография в истории философии

Несмотря на то, что вышеописанный биографический поворот коснулся больше социологии, истории, литературоведения, тем не менее число биографий в истории философии растет. Выходят солидные, знаковые биографии, та-

кие, как Р. Монк о Л. Витгенштейне[11], М. Кюн о И. Канте, Уотсон о Декарте [Монк 2018; Кюн 2022; Watson 2002].

Хотя в целом эти биографии пишутся так, как писались и ранее. С привлечением новых материалов и небольшим методологическим введением. Но сам биографический метод продолжает оставаться на периферии внимания. Как объект для анализа он больше рассматривается в социологии, литературоведении, истории. Но не в философии. Среди философов он по-прежнему остается факультативным, как некий десерт к богатому столу идей. В этом плане философия в осмыслении БМ как бы отстает. Точнее, не спешит [Голубович 2012: 86]. Потому что философы всегда претендовали на то, чтобы судить от первого лица о всеобщем. Для них биография — мелкий, не серьезный жанр, не захватывает онтологии. Биография для них — строчка между датами жизни[12].

На этом фоне отрадно отметить некоторые методологические примеры.

В свое время отечественный философ Э. Ю. Соловьев попытался выйти на метауровень, выделив типы биографического дискурса [Соловьев 1991]. В советское время такие слова не употребляли, но смысл был в этом [он говорил о «биографическом анализе»]. Он взял несколько биографий разных мыслителей, написанных отечественными авторами, и выделил на их примере четыре типа биографирования. Этот опыт хорош тем, что типы выделены на примере именно философских биографий.

Надо сказать, что Э. Ю Соловьев не подвергал сомнению необходимость создания биографий мыслителей, полагая их «самостоятельной и незаменимой формой научного исследования». Он отсчитывает начало этой формы с Жития Франциска Ассизского (сер. XIII в.), ссылаясь на авторитетное мнение П. М. Бицилли, фактически первого в отечественной гуманитаристике автора,

---

[11] В. И. Менжулин назвал публикацию биографии Р. Монка о Л. Витгенштейне символом биографического поворота в аналитической философии Менжулин 2013: 55. Но здесь надо добавить, что тезис Монка о глубокой связности жизни философа и его идей требует продолжения — сама личность философа постоянно менялась, трансформировалась. Как раз потому эта связность и присутствует, что сам Л. Витгенштейн не выступает статичным монументом, а постоянно меняется как живая личность. А его философия была его способом существования, а не некоей доктриной или учением. О связи жизни и философии у Витгенштейна писал и Руднев. Дж. Конант предложил рассматривать разных философ по-разному (Сократа, Витгенштейна и Рассела) и не изобретать универсального БМ. Каждая биография уникальна. Но все они пишутся, исходя из определенных оснований, установок, в рамках определенных биографических моделей. Как, например, писал свои романы Достоевский. Они разные. Но модель полифонического романа была вполне своя, особая, она становилась, оформлялась и воплощалась в конкретных примерах.

[12] См. также о методологическом дефиците [Артамошкина 2013]. Для его преодоления исследователь предлагает формирование своего словаря для БМ, выделив некоторые базовые понятия, методологически значимые, на которые мог бы опереться БМ, дабы формировать свой биографический дискурс. Она выделяет с ее точки зрения наиболее повторяющиеся понятия для написания биографий: жизненная история/жизнеописание, поколение, коллективная память, культурная память, идентичность, текст/контекст, аутентичность, референциональность, рефлексивность. Набор спорный. Если о биографии речь идет, то так и надо делать соответствующий набор для собственно биографического дискурса. В приведенном списке половина не из этого дискурса. К нему следует добавить: путь, личность, событие, горизонт жизни, жизненная траектория, судьба, место, линия жизни, я, другой, ты, дорога, дом, границы жизни, автор, герой... Артамошкина считает, что предложенные ею понятия связаны и с базовыми концептами авторов, которые разрабатывали свои учения, а БМ собственно вышел из них. Она также называет Дильтея, Хайдеггера, Гуссерля, Шюца, Лотмана, Бурдье, Званецки, Хальбвакса, Шютце. Но опять забывает Бахтина.

посвятившего БМ свои работы [Бицилли 2006]. Жизнеописания Плутарха и жития святых не берутся в расчет, поскольку в биографии св. Франциска впервые показывается жизнь конкретного человека, его личности, прошедшей жизненный путь и периоды становления[13].

Первый тип, выделенный Соловьевым на примере биографии И. Канта Арс. Гулыги [Гулыга 1977], предполагает показ творческого поиска героя, его «лаборатории мысли». Соловьев полагает, что Гулыга в своей биографии преодолел крайности интеллектуальной биографии, в которой герой исчезает под горой идей и мыслей, и сплетен о частной жизни:

> «...она кладет конец распространенному биографическому анекдоту, запущенному когда-то гегельянцами — о кенигсбергском педанте, чиновнике своего письменного стола, который произвел на свет соответствующую его склонностям и темпераменту бесстрастную, агностически трусливую философию» [Соловьев 1991: 26].

В этом первом типе биограф уделяет внимание проблемному единству творчества, в котором не исчезает живая личность мыслителя, но при этом показывается динамика и развитие его идей.

Во втором типе, на примере биографии Г. Галилея А. Штекли [Штекли 1972] показывается прежде всего личность и подвижничество мыслителя, не столько развитие его идей, сколько служение мыслителя избранным им идеалам.

Третий тип. На примере биографии М. Бакунина Н. М. Пирумовой [Пирумова 1970] Э. Ю. Соловьев показывает воплощение в жизни мыслителя реального социального проекта. Сам герой выступает здесь носителем этого проекта, его живым воплощением. А биография показывается как описание развития проекта через жизнь героя, описание значимой исторической идеи [здесь — идеи анархизма]. Мыслитель сам становится воплощением этой живой идеи.

В биографии Б. Паскаля Б. Н. Тарасова [Тарасов 1979] воплощается четвертый тип — опыт личностного синтеза различных форм духовного опыта [философии, науки, религии, нравственности].

Надо сказать, что выделенные типы не вполне ясны и недостаточно четко очерчены в своих пределах и способах существования. Но главное для Соловьева возникает тогда, когда на биографии личности мыслителя показывается «обратная проблематизация той или иной концепции», когда от итоговой концептуальной формы, воплотившейся в учении, мы возвращаемся к истоку, к самой личности, и исследуем саму драму рождения этой концепции [Соловьев 1991: 45–46].

Это важнейшее методологическое замечание. История философии обычно имеет дело с рассказом об итоговых концептах и доктринах, готовых идеях, она рассматривает их как готовые мыслительные формы. Биография мыслителя на

---

[13] Это подтверждает и С.С. Аверинцев, посвятивший биографическому жанру в античности специальные работы [Аверинцев 1973; Аверинцев 1994]. Греки биографий долго не писали, отмечает Аверинцев. Интерес к жизни индивида, как принадлежащей этому индивиду и от его личных и частных свойств обретающей связность и цельность своего сюжета, — вот импульс, без которого биография немыслима. Импульс появился позже. При этом применительно к античности можно говорить о биографическом опыте, но не о методе. Написание биографий разных мыслителей и исторических деятелей не создало еще необходимого рефлексивного уровня для выделения БМ в особый способ анализа и исследования. Аверинцев классифицирует биографический опыт, виды и жанры биографий. Но не анализирует БМ, как метод, и сам его не предлагает.

этом фоне если и пишется, то лишь как персонификация идеи, рассказ о рождении концепции, великой системы, доктрины.

Собственно философская биография возвращает нас к самой драме рождения этих мыслительных форм. Да, замечает Э. Ю. Соловьев, непосредственным объектом для биографа выступает жизнь отдельного человека. Но главным предметом в этой оптике выступает та конкретная социальная и культурная ситуация, в которой жил мыслитель. И тогда «по отношению к последней описываемая жизнь приобретает значение истории, особой смысло-временной целостности, к которой применимы понятия уникальности, событийности, развития, самоосуществления» Соловьев 1991: 46].

Э. Ю. Соловьев один из первых (после П. М. Бицилли, см. ниже) отмечает важнейший тренд, наметившийся в западной биографистике, идущий от В. Дильтея и Г. Миша. Мы в предыдущей части работы уже отмечали то, что В. Дильтей выделял биографию как фактически единицу гуманитарного исследования [Смирнов 2024]. Впоследствии, замечает Э. Ю. Соловьев, в гуманитарных науках не развивалась сколь-нибудь значительная систематика биографического опыта.

Интерес к биографии, пишет Э. Ю. Соловьев, постепенно заместился темой автобиографии, которая уже другим представителем дильтеевской школы Г. Мишем ставится во главу угла. С тех пор обозначилась такая дельтеевская герменевтическая позиция, согласно которой главный смысл и предмет биографии и автобиографии — это поиск героем своей самости, поиск самоидентификации и самореализации. Каким бы ни было время, какой бы ни была ситуация, все биографии выстраивались по такой схеме самоидентификации. Поэтому, делает вывод Соловьев, они все стали походить друг на друга. А герои биографий как бы были все на одно лицо. Отличался только антураж, исторический материал:

> «Жизнеописания, каждое из которых акцентирует тему движения к себе самому, в совокупности создают картину каких-то ничейных, безличных, из века в век повторяющихся мытарств» [Соловьев 1991: 49].

Наиболее ярко, замечает Э. Ю. Соловьев, такая биографическая форма воплотилась в жанре психоаналитической биографии, представленной фактически как патография. В этих биографиях судьба героя показывается как длящееся в течение всей жизни выяснение отношений со своим комплексом, синдромом, патологией, а потому изначальный импульс для личностного развития исходит из болезни.

Более того. Личную историю болезни своего героя биограф рассматривает как модельную, на примере которой можно рассматривать и социальные болезни общества. Разрешая свою личную патологию, герой показывает то, как можно разрешать и социальные конфликты. Разрешение своей личностной патологии становится моделью решения социальных конфликтов [биографии Лютера и Ганди у Э. Эриксона][14].

[14] Можно упомянуть здесь и биографии К. Ясперса о Сведенборге, Гёльдерлине, Стринберге, Ван Гоге. По понятным причинам, автора фундаментальной «Психопатологии» интересовала природа патологии героя и описание биографии как серии попыток исцеления. С другой стороны, его же биографии Будды, Лао цзы, Конфуция показывают варианты здоровой духовной жизни, в которой патология изначально преодолена. Но при этом сами фигуры героев символичны. Ясперса интересовала больше символическая реальность, нежели судьба конкретных, смертных, грешных...

Отмечая эту коллизию, Э. Ю. Соловьев выходит на иную более принципиальную проблему, которая играет важнейшую роль в биографическом анализе — проблему интериоризации и присвоения индивидом социальной культурной ситуации и социального конфликта и его содержательно-творческого разрешения на личном уровне [Соловьев 1991: 51]. Биограф должен показать то, как его герой вникает в историческую культурную ситуацию, присваивает ее себе как личную проблему и как он переплавляет внешний конфликт на личном опыте, выходит на личностное разрешение конфликта. Здесь уже не нужен психоанализ. Это проблема любой личности, которая переживает проблему присвоение исторической ситуации, овладение историческим материалом с последующим переходом в разрешение разрывов и конфликтов во внешний план активного действия.

Для этого, акцентирует Э. Ю. Соловьев, необходимо взглянуть на исторические обстоятельства социально-диагностически, увидеть общество в качестве «источника нравственно-исторических апелляций; необходимо развернуть обстоятельства в драму, участником которой был герой биографии». А поэтому все названные выше типы биографий выступали для Э. Ю. Соловьева версиями решения одной задачи — показать «человека в объективной драме истории». Но получается, что для Соловьева в биографиях представлены все же не живые люди, не сами личности, а персонажи исторической драмы, скорее «надвременные монограммы мыслителей». Именно показ исторической драмы во всей ее полноте через призму жизни своего героя, считает Э. Ю. Соловьев, дает шанс преодоления мемориальности и фиктивности биографии, которая не заменяет концепции историко-философского процесса.

В выводе, который делает Э. Ю. Соловьев, звучит явно выраженная апроприация, как это говорится в современном аналитическом дискурсе[15]:

> «...заставить интеллектуалов прошлых веков отвечать на современные вопросы, вовлечь их в нынешние дискуссии в качестве живых собеседников и даже проницательных наставников — вот, пожалуй, самый плодотворный, самый удивительный результат, которого может достигать биографический анализ» [Соловьев 1991: 52].

Вышеприведенная ссылка Э. Ю. Соловьева на П. М. Бицилли важна. Последний относится к одной из полузабытых фигур во времена советской историографии. Сейчас имя это восстановлено. Его труды издаются. То, что П. М. Бицилли отметил, конечно, не удивительно. Эпоха Возрождения, набиравшая силу, воплощается как раз в том, что зреет новая единица осмысления и существования — отдельный индивидуум, вычленяющийся из среды, из социального и церковного тела, ранее бывший частью единого тела церкви и социальной организации. П. М. Бицилли пишет:

> «Индивидуум, становящийся пунктом скрещения и столкновения нескольких сфер, начинает сознавать, что у него есть своя собственная сфера, ни с одной из социальных сфер целиком и без остатка не совпадающая. В XIII в. уже возникает новый социальный тип «интеллигента», характерной чертой которого является оторванность от среды, не приставшего всецело ни к какой общественной группе и свободно судящего каждую. Таков Салимбене. В молодости бросивший дом и ушедший, несмотря на уговоры отца, во

[15] Он, конечно, такого понятия не вводил, но имплицитно обозначил.

> францисканский орден.... Индивидуализм, поскольку он означает самососредоточение, самоуглубление, готовность отрешиться от конвенционализма, стремление стать самим собой познать самого себя, найти своего Бога в своей душе ... — связаны вместе» [Бицилли 2006: 186].

П. М. Бицилли говорит о рядовом члене ордена, Салимбене, написавшем свою автобиографию, в которой показывается обычная жизнь среднего члена ордена. Не великого мистика и святого, а обычного человека. Для XIII века — это единственный памятник такого рода. Его явление показывает рождение самого феномена биографизма. Рассказ о себе как об отдельном существе, индивиде. На этом примере Бицилли показывает формирующийся тренд — обращение к отдельной личности и попытку показать через ее жизнь и судьбу происходящие в мире тренды и метаморфозы:

> «Какую бы отрасль истории мы ни изучали — в конечном анализе исторических явлений мы всегда приходим к отдельной личности[16]. Личность есть в конце концов единственный реальный фактор исторического процесса. Слишком часто забывают это, говоря об «экономических», «идейных» и проч. факторах, забывают, что они имеют значение лишь постольку, поскольку преломляются в сознании отдельных лиц, становясь мотивами, овладевающими их волей и направляющими их деятельность. Однако подойти к личности историку редко, когда удается» [Бицилли 2006: 235].

На примере автобиографии Салимбене, рядового монаха, члена францисканского ордена, П. М. Бицилли показывает не только то, как была устроена личная жизнь среднего человека в средние века, но и сам феномен рождения автобиографического письма, не стремясь свалиться в надвременной дискурс, в чем тот же Соловьев обвиняет других биографов (см. выше). Все же Соловьев сильно захвачен идеологемой исторического материализма и несмотря на интерес к биографиям, все же видит даже в судьбах отдельных людей исторические процессы. Но последние же суть не более, чем конструкт в мышлении исследователя, а единственная реальность, которая существует, это реальность отдельной личности, на чем и акцентирует внимание П. М. Бицилли[17].

Фактически мы имеем дело с так называемой личностной парадигмой в гуманитарных науках, согласно которой в личности персонифицируется история, и культура. В истории личности сосредотачивается феномен историчности [Голубович 2012: 91]. Исследователь в рамках такой парадигмы выстраивает особую оптику — в истории личности собирается в спрессованном виде историческое явление. Это, например, ярко показано в работах Лотмана, посвященных жизни декабристов, истории культуры России, биографии Пушкина, Карамзина.

Принципиально иной подход к БМ показал Подорога, задавшись вопросом — как возможна авто-био-графия, но не как литературный жанр, а как

[16] Здесь в явном виде слышится перекличка П. М. Бицилли с Г. Мишем и М. М. Бахтиным. Работа П. М. Бицилли «Салимбене. Очерки итальянской жизни XIII в.» была опубликована в 1916 году в Одессе. Ранее в 1907 году Г. Миш пишет: «За всеми духовными творениями, даже за самыми абстрактными концептуальными системами, наше чувство реальности находит человека» [цит. по: Misch 1907: 4; Махлин 2012: 853]. Бахтин, конспектировавший работу Г. Миша в 1938 году, в конце жизни в 1973 году пишет: «от любого текста, иногда пройдя через длинный ряд посредствующих звеньев, мы в конечном счете всегда придем к человеческому голосу, так сказать, упремся в человека» [Бахтин 2012: 498]. См. нашу отсылку об этом в предыдущей части статьи [Смирнов 2025а].

[17] См. отдельный анализ работ П. М. Бицилли в статье Голубович [Голубович 2013].

концептуальное единство, как дискурс или «высказывательный порядок, продолжающий влиять на выработку нашего отношения к становлению экзистенциального опыта во времени [индивидуальная история жизни]», как история жизни может быть выражена в понятиях? [Подорога 2001: 7].

Почему части слова разделены дефисом? Потому что они означают разные части опыта, разное содержание опыта. Вроде очевидно, «био» относится к переживаниям, «авто» относится к пониманию, а «графия» относится к рассказу, письму.

В. А. Подорога задается вопросом — как возможно произведение «Эйзенштейн»? Не его фильмы, не тексты, не его биография, а он сам как произведение, автобиография или автобиография лишь части его, произведения, его актуализация? [Подорога 2001: 142].

Свою задачу в создании «психобиографии» С. М. Эйзенштейна В. А. Подорога так и видит: он пытается построить произведение «Эйзенштейн», привлекая архивные материалы, мемуары, не стремясь при этом к написанию истинной, точной и достоверной биографии. Мне достаточно видеть то время из своего времени, потому что я имею возможность анализировать, поскольку я вижу иное со стороны. Ведь самому персонажу недоступно его собственное время, он внутри его, он не может понять свое время, как я не могу понять свое. Оно мне не подвластно[18].

Но В. А. Подорога взял сложный объект. Его коллеги-оппоненты задавали ему вопрос: не делает ли его герой Эйзенштейн из своей биографии еще одно кино? Он же режиссер. В. А. Подорога с этим согласен. Но он же не пишет объективную биографию. Он пишет произведение. Да, мемуары его героя — чистый кинематограф. В этом смысле они, конечно, специально сделаны. И потому к его мемуарам надо относиться соответственно. То есть, я, В. А. Подорога, в этом смысле не биограф Эйзенштейна. Относиться к его мемуарам, особенно касающимся его детства, как к объективным источникам, нельзя. Здесь нет никакой достоверности, точности, объективности. Но в них есть сделанность режиссера, сделанность его как произведения. В. А. Подороге интересна не научная биография, в которой важны точные даты, хронология, опора на документы, достоверность. В. А. Подороге интересна воображаемая биография. В ней ставится вопрос не о том, как жил на самом деле человек, а вопрос о том, как бы он хотел жить в своих сделанных «Мемо». И ради чего он жил [Подорога 2001: 144–145].

> «Тот, кто живет, никогда не живет актуально, он живет, исходя из возможного, воображаемого, идеального проекта жизни. Вот этот проект и есть произведение как форма жизни [биографируемая]» [Подорога 2001: 145].

[18] Здесь слышится перекличка В. А. Подороги и М. М. Бахтина, писавшего о том, что ввиду того, что автор занимает позицию вненаходимости, он обладает избытком видения относительно героя. Ровно также избытком видения обладает тот, кто пишет о другом, а не о себе. Относительно себя человек не может обладать избытком видения, поскольку не занимает позицию вненаходимости. Поэтому в пределе автобиография невозможна. Ты, вознамерившись писать о себе автобиографию, не сможешь писать о себе как есть, правду. Ты будешь впадать постоянно либо в ложный нарциссизм, либо в псевдоюродство, а писать о себе как есть ты не сможешь по объективной причине, в силу отсутствия у тебя позиции вненаходимости. Искусственно ее задать невозможно [Бахтин 2003: 104-105 и др.].

Один из участников дискуссии О. В. Ознобкина заметила, что в этой погоне за сделанностью мы получаем чистую фикцию. Даже фетиш. Эйзен — тот, кто создавал фетиши [Подорога 2001: 152].

Подорога подтвердил это. В этой связи любое высказывание героя, любой документ, любое обращение, имеют право на то, чтобы быть использованным для создания произведения. И к ним не применимо понятие достоверного. Они все имеют право на то, чтобы быть использованными. Они все — равнозначные источники, поскольку они свидетельствуют о моем герое.

Но может ли быть выбран другой герой для такого рода биографического анализа? Не Эйзен? В. А. Подорога не ответил. Точнее, он ответил своей уже биографией, о чем он пишет позже. Для него Эйзен по жизни был одним из первых учителей, первым настоящим путеводителем к знанию. Не только как режиссер и теоретик кино и театра, но и как мыслитель. А тома его собрания сочинений, вышедшие еще в 60-е годы прошлого века, были для В. А. Подороги первыми большими учеными книгами. И таковыми остались с ним навсегда [Подорога 2017].

Современный биографический сдвиг

Надо разделять БМ как средство в социальных и гуманитарных исследованиях, с одной стороны, и биографию как объект исследования. Второе кормит первое и наоборот. Голубович отмечает это, показывая, что здесь должна быть двуединая цель: биография как социокультурный феномен, исследующий индивидуальные, личные стороны бытия человека; с другой стороны, роль биографии и БМ в гуманитарных исследованиях [Голубович 2012: 87].

Как мы уже отмечали в начале, рост биографического вала, биографический бум есть проявление иного феномена — антропологического поворота в науках и философии [см. о поворотах выше]. И потому феномен биографизма не может быть рассмотрен отдельно от происходящих гуманитарных поворотов. Да и в самом биографическом повороте происходит смена парадигм, означающая переход от классического биографизма (в нем доминирует интерес к внешней эмпирической жизни персонажа) к «новому биографизму» — переход к осмыслению и описанию внутренней, духовной жизни героя. Голубович указывает на различие подходов у Сент-Бёва и Пруста. Первый в своих литературных портерах показал классический биографический подход второй показал феномен внутренней духовной жизни. Здесь можно добавить и лекции Мамардашвили о Прусте. Но я бы не разделял так радикально Сент-Бёва и Пруста, несмотря на то, что последний специально написал очерк «Против Сент-Бёва» [Пруст]. К методу Сент-Бёва мы еще вернемся. Думаю, что, избрав жанр литературного портрета, Сент-Бёв ухватил нерв биографирования — создание образа героя, не равного реальному человеку. Через образ французский писатель попытался изобразить не изобразимое — собственно внутренний своего персонажа, в духе представлений о том, что такое портрет как жанр. Очевидно, что портрет — не копия человека, а попытка в слепке, в отпечатке изобразительными средствами запечатлеть образ героя.

Но существо проблемы в том, что нынче уже в XXI веке обе фигуры показали с разных сторон феномен биографического сдвига. Несмотря на такую разницу во временной хронологии, мы видим обозначенные вехи роста интереса к

изображению жизни отдельной личности. Сначала обозначенный Бицилли феномен автобиографии Салимбене XIII века, затем рост (авто)биографического опыта в эпоху Возрождения и Просвещения. И далее сам накопленный материал и развитие психологического романа в XIX веке рождает рефлексивную позицию и выделение литературного портрета в отдельный жанр. Что неминуемо приводит к опыту авторефлексии, радикально выраженной у Пруста, хотя, впрочем, начало XX века уже показывает деструкцию и развал целостности человеческого образа, что воплотилось в крахе самого жанра романа и вообще литературного письма (в лице антиромана Джойса) и кстати в кризисе и жанра портрета, что показано так и у самого Джойса («Портрет художника»)[19].

Пример подхода В. А. Подороги, принципиально отказавшегося от таких принципов научной биографии, как достоверность, полнота и точность источников — в пользу конструирования точного образа героя, показывает явную недостаточность этих принципов в БМ. БМ не всегда обязательно строится на полноте и достоверности источников, архивных документов, на выверенности фактов, на представленности артефактов и личных вещей, которых касались руки героя. Во всяком случае, сведение научности биографии к достоверности уже не кажется главным критерием БМ. Более того, почему научность понимается так однобоко? Ведь в сущности имеется в виду наличие тексов и вещей-артефактов, которые сами по себе вообще-то мало что значат. Само наличие тексов, рукописей, архивов, свидетельств, дневников, писем и проч. не обеспечивает действия принципа достоверности, а потому их наличие этого обилия текстов не гарантирует научность биографии. Биограф в любом случае занимается реконструкцией и конструированием образа своего героя независимо от полноты архивных источников. Само по себе наличие текстуальных и вещественных источников не гарантирует научности.

Что дает само по себе наличие того или иного артефакта? Вот, например, лежат мундштуки на столе в кабинете в Центре М. М. Бахтина в Саранске, реконструированном его сотрудниками. Это что доказывает? Что Бахтин был злостный курильщик? И что нам дает эта деталь? Она относится к полноте и достоверности свидетельства? Свидетельства чего? Пикантная деталь, не более того. Или костыли, стоящие рядом с письменным столом. Эти детали дают важные, но сами по себе не достаточные жизненные показания, которые начинают оживать лишь при реконструкции образа философа. Много куривший, в том числе потому, что его без конца мучили боли в ноге, лишившийся ее в 1938 году, вынужденный с тех пор ходить на костылях, ведший из-за этого мало подвижный образ жизни, пополневший, ставший тучным, в котором московские филологи с трудом признали в 1961 году того самого, который...

Эти все детали и тексты, вещи, мелочи и проч., говорившие о той жизни человека, в том Времени, все равно требуют от биографа проникновения в то время, помещая себя в его хронотоп, он вынужден создавать этот образ, хотя и стремящийся к полноте, но никогда не законченный, всегда не полный, всегда как будто набросанный карандашом или тонкой акварелью черновик...

В подавляющем большинстве существующие биографии написаны по поводу ушедших философов. О живых философах как правило биографии не пи-

[19] См. замечательный анализ произведения Джойса «Портрет художника» в статье С. С. Хоружего [Хоружий 2008].

шутся. Методологически это принципиально отличается от опытов биографий в социологии, которую интересуют живые люди. Биографии философов — это всегда биографии ушедших людей.

Это объясняется спецификой и природой научного исследования. Для социолога биография респондента выступает в качестве средства, инструмента для получения информации о той или иной социальной группе, когорте, популяции. Как бы ни говорили о росте внимания к жизни отдельных людей, индивидуальности и личностном подходе, все равно в социальных исследованиях важна информация о социальных процессах, скрытых за жизнью людей. Биографии в этом смысле выступают способом для получения данных о той группе, которую представляет респондент, чья биография пишется, берется у него интервью, чья устная история рассказывается и записывается. Он все равно выступает как носитель тренда, представитель, респондент, информант, поставщик данных.

В философии, как и в литературоведении, образ героя биографии самоцелен. Здесь важна личность героя, его жизнь, его идеи, произведения. Написанный образ стремится к портретному сходству.

Это отмечается в современных исследованиях по биографистике [см. Heinrich 2016]. Подчеркивается, что исторически, со времен XVIII века, когда биография становилась как самостоятельная культурная форма, она стремилась к созданию эффекта *живого присутствия героя*. Хотя исследователи отмечают, что фактически создавалась «фикция фактичности» и ложное отождествление героя биографии с рассказом о себе, в силу чего это герой теряет ощущение границы между собой реальным и собой биографическим.

Именно стремление биографии к тому, чтобы стать инструментом, подлинным средством для осознания человеком собственной идентичности, уместности, субъектности, приводило к тому, что создавался эффект, с одной стороны, зазора складки между реальной жизнью и рассказом о ней, и, наоборот, потери границы в сознании героя между реальными событиями и рассказанными в биографии, и тем самым стремление к своему я приводило к потере этого я.

Стремление к портретному сходству человека в биографии роднит ее с портретом в живописи. Это порождает и определенную моду, если не тренд, на то, чтобы отождествлять биографию человека и жанр портрета в живописи. А создание серии биографий — с галереей, представленной на выставке. Само отображение физического облика человека представляется в таком случае как средство постижения его личности.

Исследователи отмечают, что портрет был популярной метафорой в осмыслении биографий в XVIII в. [Lee 2009].

Кстати, именно в связи с тем, что жанр портрета был весьма популярен и фактически чуть ли не доминирующим в век Просвещения и рост внимания к личности человека, стремлением к поиску его неповторимости и индивидуальности, то становится понятным стремление, если не отождествить, то увидеть сходство между написанием биографии человека и написанием его портрета.

Тем самым О. Сент-Бёв приходит к идее написания литературных портретов, став зачинателем этого жанра. Но это уже случилось в первой половине XIX века [Сент-Бёв 1970]. Мы к этой теме еще вернемся чуть ниже. Фактически, как ни странно, эта идея может задать специфику собственно и методу фило-

софского портрета как самостоятельного жанра в истории и философии, о чем мы уже заявили в предыдущих частях статьи [Смирнов 2024].

Пока же литературный портрет остался распространенным более в литературе. Но если в литературоведении писатель и поэт доступны широкому читателю, которому интересна частная жизнь его кумира, то в философии фигура философа далека от массового читателя. А к написанию биографии философа биографы до сих пор не подобрали своего ключика. До сих пор, как мы и писали в предыдущих частях статьи, собственно биографический метод в истории философии до сих пор не выработан[20].

Хотя, казалось бы, формы и способы презентации, рассказа и показа отдельного философа или группы философов, или целого поколения, для составления коллективного портрета в жанре просопографии, существуют самые разные. Например, используются устные истории и рассказы живущих ныне философов, представителей того или иного поколения, но не столько для рассказа о самом себе, сколько для осмысления феномена философского поколения, показа жизни поколения, написания коллективного портрета целого поколения, например, поколения 60-ов или 80-ов [см. Философские поколения 2022].

Вместе с тем, несмотря на попытки отстоять самостоятельность и научность биографического жанра в гуманитарных науках, современные исследователи констатируют, что этот жанр до сих пор подвергается критике как профессиональный инструмент и метод, мало полезный с точки зрения получения достоверного научного знания, относящийся больше к массовой культуре, нежели к научному исследованию, ставящий увлекательность, доступность, популярность выше объективности и достоверности, потакающий культу знаменитых героев и звезд [Theoretical Discussions of Biography 2014].

На этом фоне выглядят отрадными исключениями выходящие в последние годы фундаментальные биографии философов. Такие, как биография М. Хайдеггера Г. Пайена [Пайен 2025], биография И. Канта М. Кюна [Кюн 2022], биография Р. Декарта Р. Уотсона [Watson 2002], биография В. Беньямина Х. Айленда и М. У. Дженнингса [Айленд, Дженнингс 2018], биография Ж. Деррида Б. Петерса [Петерс 2018], несколько ранее — биография Л. Витгенштейна Р. Монка [Монк 2018].

Г. Пайен во введении к своей работе, написанной сочным, богатым и глубоко научным языком историка, вполне осознанно применяет метафору портрета:

> «... мое воображение свободно бежит лишь по тем тропам, что проторены историческим разумом, но я не пренебрегаю при этом кистью живописца, тем более что сколь историчным ни было бы жизнеописание, в нем всегда создается портрет человека. Портрет этот — подвижный, как в физическом плане, так и в моральном...» [Пайен 2025: 17].

По мере написания своей «исторической биографии», замечает Г. Пайен, менялись лики философа. Но при все том, что он как историк окончательно понял, что Хайдеггер — убежденный нацист, это не позволило ему поставить философа к позорному столбу. Автору биографии было важно понять философа

[20] М. Н. Вольф полагает, что автор биографии Р. Декарта Р. Уотсон фактически продемонстрировал уникальный вариант философской биографии, показав в ней сочетание глубины анализа, привлечение новых источников и критическое отношение к своему герою. Биография написана с позиций скептического отношения к Декарту. Здесь представлена история человека, а не монумента, как сказал сам Уотсон [Вольф 2021 (ред.): 44–45].

в его Времени, понят само его время, понять истоки его мысли. Ему было важно поместить философа в его время [Пайен 2025: 15, 29]. Добавим от себя — с тем, чтобы само это Время заговорило своими голосами.

Можно добавить замечание Р. Монка, которое он дал в предисловии к своей биографии Л. Витгенштейна. Биограф замечает, что о его герое написаны тысячи работ, статей, воспоминаний, фильмов и проч. Но нет главного — единства личности. Все это обилие не объясняет того,

> «... что общего его работа имеет с *ним самим* — какая связь между духовными и этическими переживаниями, которые главенствуют в жизни Витгенштейна, и далекими, на первый взгляд, философскими вопросами, которые главенствуют в его работе. Цель этой книги — преодолеть этот разрыв...» [Монк 2019: 16].

М. Кюн в своей фундаментальной биографии Канта пытался преодолеть разные биографические крайности, которые накопились в течение многолетней истории кантианы. М. Кюн отмечает, что с первых же лет после смерти философа биографии великого немца страдали либо апологетикой, либо откровенно карикатурными изображениями героя. В это дело включились все, в том числе, например, и поэт Г. Гейне, который полагал, что у Канта

> «... не было у него ни жизни, ни истории. Он жил механически размеренной, почти абстрактной жизнью холостяка в тихой, отдаленной уличке Кёнигсберга — старинного города на северо-восточной границе Германии. Какой странный контраст между внешней жизнью этого человека и его разрушительной мыслью, сокрушающей мир!» [Кюн 2022: 28].

И. Канта изображали, пишет М. Кюн, «концептуальным калекой», его история жизни была не историей реальной личности, а историей головы, поскольку сводились к пересказу основных идей философа. Например, в том числе и наш отечественный автор Арс. Гулыга замечал, что у Канта нет другой биографии, кроме как истории его учения [Гулыга 1977: 5]. Его биография далека от научности. Это популярное изложение философии И. Канта, но не самостоятельная биография. Это хорошо написанное изложение жизни философа для русского читателя. Сиречь, биография весьма идеологизированная (говоря словами Ж. Деррида — ангажированная).

Кюн дает точную оценку: во всех многочисленных биографиях жизнь И. Канта, которую они представляют, принадлежит не Канту, она присвоена биографами. Происходит полная апроприация философа. И мы тем самым читаем не его жизнь, а придуманные биографами истории.

Долгое время, отмечает М. Кюн, научной биографии И. Канта просто не существовало. Разве что появилась работа Форлендера в 1924 году, в которой автор пытался «оживить старого Канта, как он жил и думал» [Кюн 2022: 32].

М. Кюн отмечает, что биографии философов — вообще вещь редкая. Это связано с тем, как делается и как живет вообще философия. Для философа-аналитика биография мыслителя вообще не важна, не имеет значения, поскольку она ничего не говорит о его учении, его позиции, его взглядах, ничего не добавляет к его научной аргументации.

> «Биографии философов писать трудно. Нужно найти баланс между описанием подробностей биографии и обсуждением философских работ. Биография не должна превратиться ни в один лишь рассказ о жизни философа,

ни в простое обобщение или общее обсуждение его книг. Если биография слишком сосредоточена на случайностях, составляющих жизнь ее героя, она может оказаться банальной и не интересной (хотя бы потому, что философы обычно не вели и не ведут захватывающую жизнь). Если биография слишком погружена в труды философа, она быстро станет скучной по другой причине. <...> В идеале биография любого философа должна быть интересной и с философской, и с исторической точки зрения, и сочетать историю жизни философа с философски интересным взглядом на его работы... Нужно прояснить, как связаны жизнь и мысль философа» [Кюн 2022: 35].

Учитывая эти трудности, М. Кюн пытался написать интеллектуальную биографию И. Канта, показывающую, насколько интеллектуальные интересы философа коренятся в его времени [Кюн 2022: 37].

Фактически М. Кюн пишет о том же, что мы и говори ранее [Смирнов 2024]. Философская биография отличается тем, что это не пересказ его идей и не рассказ о пикантностях личной жизни, и не механическое сочетание этих планов.

Нужно показать момент времени, показать то, как в этом моменте времени рождается философская мысль человека. Когда находится оптимальное сочетание такого контекста, тогда мы имеем феномен показа рождения философа в человеке во времени. Это самое трудное. Получилось ли это у М. Кюна — разговор отдельный. Но мы имеем важное методологическое замечание к тому, что такое БМ в истории философии, подтверждающее вышеописанную нашу позицию.

Еще более радикально выразил позицию Ж. Деррида, герой другой, весьма глубокой и богатой биографии Петерса [Петерс 2018].

Французский философ, в отличие от большинства философов, считал наоборот — это биография и автобиография является главным делом жизни и мысли философа, а не его сочинения. То, что он потом пишет в своих трудах, идет в качестве дополнения к его жизни:

«По сути, Мемуары в форме, которая бы не совпадала с тем, что обычно называют мемуарами — это общая форма всего того, что меня интересует, безумное желание все сохранить, все собрать, выразить своим особым языком. А философия, во всяком случае академическая, для меня всегда была просто помощницей в этом мемуарном автобиографическом проекте» [Петерс 2018: 11].

Здесь показана иная, радикально другая позиция. Именно жизнь философа как целостной личности, во всем ее многообразии, выступает главным предметом интереса как самого философа, так и его биографа. А его труды лишь помогают им в этом деле.

Деррида всячески подчеркивал в течение всей жизни, что философ интересен прежде всего своей жизнью во всей ее полноте и противоречивости, включая и те моменты, которые он хотел бы скрыть от чужого глаза.

«Я принадлежу к числу тех немногих, кто постоянно напоминал: нужно вернуть на сцену биографию философов и ангажированности (но нужно сделать это хорошо), в частности, творческой ангажированности, подписанной их собственным именем, о ком бы ни шла речь — о Хайдеггере или Гегеле, о Фрейде или Ницше, о Сартре или Бланшо и т.д....

Мне хотелось бы, чтобы они (философы) поговорили о своей сексуальной жизни. Какой была сексуальная жизнь Гегеля или Хайдеггера?... Ведь об

этом они не говорят. Мне бы хотелось, чтобы они заговорили о том, о чем не говорят. Почему философы в своих работах представлены в качестве бесполых существ? Почему они изгнали из своих произведений личную жизнь? Почему они никогда не говорят о личном? Я не утверждаю, что нужно было бы снять порнофильм о Гегеле или Хайдеггере. Я хочу, чтобы они рассказали о том, какую роль в их жизни сыграла любовь» [Петерс 2018: 10-11].

Поэтому Петерс подчеркивает: моя книга — не интеллектуальная биография [как привычно называют подавляющее число биографий философов]. Поскольку она пропускает целые куски жизни живой личности и сводит эту личную историю к пересказу идей, трудов, концепций, интеллектуальных споров. Но из такого пересказа нельзя понять, когда и как рождается собственно эта личность.

Один из комментаторов Деррида негативно отнесся к самой возможности биографии о нем именно потому, что относительно биографии как жанра и способа письма накопилось огромное число штампов и стереотипов. А потому он полагал, что биография именно о Деррида невозможна:

«Можно побиться об заклад, что одним из последних научных или квазинаучных жанров письма, которые подвергнутся деконструкции, будет жанр биографии... Можно ли придумать множественную, расслоенную биографию, а не иерархизированную, иными словами, биографию *фрактальную*, которая бы уклонялась от тотализующих и телеологических целей, которые всегда руководили этим жанром» [Петерс 2018: 15-16].

Петерс делает вывод: «Написать биографию — значит пережить личное и порой пугающее приключение», в результате которого твой герой, в данном случае Деррида, становится частью жизни биографа. Нечто вроде посмертного друга [Петерс 2018: 16].

«Я убежден: биография есть лишь у мертвых. Следовательно, всякой биографии не хватает главного читателя — самого усопшего. И если есть этика биографа, быть может, ее можно определить так: осмелился ли бы он предстать вместе со своей книгой перед своим *предметом*?» [Петерс 2018: 16].

Стремление к цельности и полноте образа своего героя БМ предполагает учет и специфики самой его повседневной жизни, и манеры письма, и стиля мысли, и способ представления результатов размышлений. Например, авторы биографии В. Беньямина столкнулись с серьезными трудностями ввиду того, что их герой, с одной стороны, никак не походил на классиков философии, на фундаментальные фигуры Канта или Гегеля, с другой, демонстрировал тонкость и глубину философской мысли, ведя образ жизни, с одной стороны, свободного литератора, с другой, тонкого исследователя европейского модерна, с третьей, парижского фланера, левака-авантюриста, любителя ресторанных изысков, азартных игр, исследователя культурных маргиналий [борделей, азартных игр], изображавшего свой опыт мысли в острых эссеистических формах, отточенных и выверенных:

«... он был новатором в области формы: в основе его самых типичных произведений лежит то, что он вслед за поэтом Штефаном Георге называл *Denkbild*, или “фигурами мысли”: афористическая прозаическая форма, путем сочетания философского анализ с конкретными образами приводящая к фирменному критическому мимесису <...> Гений Беньямина позволил ему найти формы, в рамках которых глубина и сложность вполне сопоставимы с

> тем, что мы видим у таких его современников, как Хайдеггер и Витгенштейн. Поэтому чтение Беньямина становится не только интеллектуальным, но и чувственным опытом. В воображении читателя расцветают полузабытые слова, подобно тому, как раскрывается вкус размоченного в чае печенья» [Айленд, Дженнингс 2018: 12]

Несмотря на то, что в явном виде во всех перечисленных выше биографиях, вышедших за последние 30-40 лет, как раз во время биографического бума, не был выделен в явном виде биографический метод (мы имеем некоторые рефлексивные комментарии их авторов), главная задача в них указывается точно и единогласно — попытка написать философский портрет личности своего героя на фоне его времени.

Литература

Адо 2005а — *Адо П.* Духовные упражнения и античная философия / пер. с фр. при участии В. А. Воробьева. М.; СПб.: Степной ветер; ИД «Коло», 2005. 448 с.

Адо 2005б — *Адо П.* Философия как способ жить: Беседы с Жанни Карлие и Арнольдом И. Дэвидсоном / пер. с фр. В. А. Воробьева. М.; СПб.: Степной ветер; ИД «Коло», 2005.

Аверинцев 1973 — *Аверинцев С. С.* Плутарх и античная биография. М.: Наука, 1973.

Аверинцев 1994 — *Аверинцев С. С.* Добрый Плутарх рассказывает о героях, или счастливый брак биографического жанра и моральной философии // Плутарх. Сравнительные жизнеописания в двух томах. М., 1994. Т. I. С. 637–653.

Авто-био-графия 2001 — Авто-био-графия. К вопросу о методе. Тетради по аналитической антропологии. № 1 / Под ред. В. А. Подороги. Серия Ecce homo. М., 2001.

Айленд, Дженнингс 2018 — *Айленд Х., Дженнингс М. У.* Вальтер Беньямин: критическая жизнь; пер. с англ. Н. Эйдельмана; под науч. ред. В. Анашвили и И. Чубарова. М.: Изд. дом «Дело» РАНХиГС, 2018.

Артамошкина 2013 — *Артамошкина Л. Е.* Концептуальные основания биографического метода в философии культуры и культурологии // Studia Culturale. 2013. № 16. С. 15–25.

Асмус 1973 — *Асмус В. Ф.* Иммануил Кант. М.: Наука, 1973.

Бахтин 2003 — *Бахтин М. М.* Собрание сочинений. Т. 1. Философская эстетика 1920-х годов. М.: Русские словари; Языки славянской культуры, 2003. 957 с.

Бахтин 2012 — *Бахтин М. М.* Собрание сочинений. Т. 3. Теория романа [1930–1961 гг.]. М.: Языки славянских культур, 2012. 880 с.

Бахтин 1996 — *Бахтин М. М.* Собрание сочинений. Т. 5. Работы 1940-х — начала 1960-х годов. М.: Русские словари. 1996. 732 с.

Бахтин 2002 — *Бахтин М. М.* Собрание сочинений. Т. 6. М.: Русские словари; Языки славянской культуры, 2002.

Бицилли 2006 — *Бицилли П. М.* Избранные труды по средневековой истории: Россия и Запад. М.: Языки славянской культуры, 2006. 808 с.

Валевский 1993 — *Валевский А. Л.* Основания биографики. Киев: Наукова думка, 1993. 110 с.

Вольф 2021 [ред.] — Философия и ее история. Дискуссии: Учебное пособие / Сост., вводная статья, перевод и коммент. М. Н. Вольф. Новосибирск: ООО «Офсет-ТМ», 2021.

Вольф 2025 — *Вольф М. Н.* Кант и исторический поворот // Кант в эпоху поворотов / Общ ред. М. Н. Вольф. Новосибирск: ИПЦ НГУ. С. 13–52.

Габриэл 2014 — *Габриэл М.* Любовь и Капитал. Биография личной жизни / Пер. с англ. Д. Налепиной. М.: АСТ, 2014. 832 с.

Голубович 2008 — *Голубович И. В.* Биография: силуэт на фоне Humanities [методология анализа биографии в социогуманитарном знании]. Одесса: Одесский национальный университет им. И. И. Мечникова, 2008.

Голубович 2012 — *Голубович И. В.* Биография: методология анализа в гуманитарном знании // Эпистемология и философия науки. 2012. Т. XXXIII. № 3. С. 84–97.

Голубович 2013 — *Голубович И. В.* П. М. Бицилли о феномене автобиографии и «биографический поворот» в современной гуманитаристике // Автобиография и биография, письмо и чтение: Сб. докладов / Ред.-сост. Ю. П. Зарецкий, В. П. Лихачев, А. Ю. Зарецкая. М.: Изд. дом ВШЭ, 2013. С. 62–80.

Гудкова 2016 — *Гудкова В.* Населяя историю людьми: биографический метод как инструмент гуманитарной науки // AutobiografiЯ. 2016. № 5. С. 17–37.

Гулыга 1977 — *Гулыга Арс.* Кант. М.: Молодая гвардия, 1977.

Кассирер 1997 — *Кассирер Э.* Жизнь и учение Канта. СПб.: Университетская книга, 1997.

Кюн 2022 — *Кюн М.* Кант: Биография / Пер. А. Васильевой, под науч. ред. К. Чепурина. М.: Изд. дом «Дело» РАНХиГС, 2022.

Лотман 1985 — *Лотман Ю. М.* Биография — живое лицо // Новый мир. 1985. № 2. С. 228–236.

Лотман 1987 — *Лотман Ю. М.* Сотворение Кармазина. М.: «Книга», 1987. 336 с.

Лотман 1997 — *Лотман Ю. М.* Литературная биография в историко-культурном контексте [К типологическому соотношению текста и личности автора] // Лотман Ю. М. О русской литературе. СПб.: Искусство, 1997. С. 106–121.

Махлин 2012 — *Махлин В. Л.* Комментарии // Бахтин М. М. Собрание сочинений. Т. 3. Теория романа [1930–1961 гг.]. М.: Языки славянских культур, 2012. С. 847–857.

Менжулин 2013 — *Менжулин В. И.* Биография философа: изучать нельзя не изучать // Автобиография и биография, письмо и чтение: Сб. докладов / Ред.-сост. Ю. П. Зарецкий, В. П. Лихачев, А. Ю. Зарецкая. М.: Изд. дом ВШЭ, 2013. С. 42–61.

Менжулін 2010 — *Менжулін В. І.* В. Біографічний підхід в історико-філософському пізнанні. Київ: НаУКМА: Аграр Медіа Груп, 2010. 455 с.

Монк 2018 — *Монк Р.* Витгенштейн. Долг гения / Пер. А. Васильевой; науч. ред. В. Анашвили. М.: Изд. дом «Дело» РАНХиГС, 2018.

Орлова 2020 — *Орлова Т. С.* Определение «биографического метода» Сент-Бёва в его работах разных лет // Молодой ученый. 2020. № 3 (293). С. 142–145. URL: https://moluch.ru/archive/293/66521 (дата обращения 23.11.2024).

Пайен 2025 — *Пайен Г.* Мартин Хайдеггер. Католицизм, революция, нацизм / Пер. с фр. О. Е. Волчек; под научной ред. С Л. Фокина. М.: Изд. дом «Дело» РАНХиГС, 2025.

Петерс 2018 — *Петерс Б.* Деррида. М.: Изд. дом «Дело», 2018.

Пирумова 1970 — *Пирумова Н. М.* Бакунин. М.: Молодая гвардия, 1970.

Подорога 2001 — *Подорога В. А.* Тетради по психобиографии С. М. Эйзенштейна // Автобио-графия. К вопросу о методе. Тетради по аналитической антропологии. № 1 / Под ред. В. А. Подороги. Серия Ecce homo. М., 2001. С. 11–140.

Подорога 2017 — *Подорога В. А.* Второй экран. Сергей Эйзенштейн и кинематограф насилия. Т. 1. Зеркальная подпорка. Материалы к психобиографии. М.: BREUS, 2017.

Рогозин 2015 — *Рогозин Д. М.* Биографический метод: обзор литературы // Социологические исследования. 2015. № 10. С. 120–129.

Рорти 1997 — *Рорти Р*. Релятивизм: найденное и сделанное // Философский прагматизм Ричарда Рорти и российский контекст. М., 1997. С. 11–44.

Сент-Бёв 1970 — *Сент-Бёв Ш*. Литературные портреты. Критические очерки. М.: Изд-во «Художественная литература», 1970. 582 с.

Синюкова 2023 — *Синюкова Н. А*. Антропология исцеления: между технологией и заботой: Сб. работ и материалов / ред. С. А. Смирнов. Новосибирск: ООО «Офсет-ТМ», 2023.

Смирнов 2011 — *Смирнов С. А*. Автопоэзис человека. Философские очерки по антропологии стиха. Новосибирск: Офсет, 2011.

Смирнов 2014 — *Смирнов С. А*. Структура акта автопоэзиса. Опыт поэтической антропологии // Человек.RU. 2014. № 9. С. 304–317.

Смирнов 2021 — *Смирнов С. А*. Город и Человек: Очерки по городской антропологии. М.: ЛЕНАНД, 2021.

Смирнов 2023 — *Смирнов С. А*. Метод М. М. Бахтина // Человек.RU. 2023. № 18. С. 280–323.

Смирнов 2024 — *Смирнов С. А*. Биографический метод в истории философии. Часть 1 // Человек.RU. 2024. № 19. С. 250–266.

Смирнов 2025а — *Смирнов С. А*. Биографический метод в истории философии. Часть 2. Генеалогия метода // Человек.RU. 2025. № 20. С. 198–220.

Смирнов 2025б — *Смирнов С. А*. Повороты в истории философии XX века: смыслы и рамки. Часть 1 // Философия науки. 2025. № 2 (106). С. 102–125.

Смирнов 2025в — *Смирнов С. А*. Повороты в истории философии XX века: смыслы и рамки. Часть 2 // Философия науки. 2025. № 3 (107). С. 92–112.

Соловьев 1991 — *Соловьев Э. Ю*. Прошлое толкует нас. Очерки по истории философии и культуры. М.: Политиздат, 1991.

Тарасов 1979 — *Тарасов Б. Н*. Паскаль. М.: Молодая гвардия, 1979.

Философские поколения 2022 — Философские поколения / Автор идеи, сост. и отв. ред. Ю. В. Синеокая[21]. 2-е изд. М.: Изд. дом ЯСК, 2022. 1232 с.

Хоружий 1998 — *Хоружий С. С*. К феноменологии аскезы. М.: Изд-во гуманитарной литературы, 1998.

Хоружий 2008 — *Хоружий С. С*. Портрет художника // Человек.RU. 2008. № 4. С. 115–130.

Шкловский 1973 — *Шкловский В. Б*. Эйзенштейн. М.: Искусство, 1973.

Штекли 1972 — *Штекли А. Э*. Галилей. М.: Молодая гвардия, 1972.

Advances in Biographical Methods 2014 — Advances in biographical methods: Creative applications / Ed. by M. O'Neill, B. Roberts, A. Sparkes. London: Routledge, 2014.

Bornat 2008 — *Bornat J*. Biographical methods. In: Alasuutari, Pertti; Bickman, Leonard and Brannen, Julia eds. The Sage Handbook of Social Research Methods. London, UK: Sage, 2008. P. 344–356.

Conant 2001 — *Conant J*. Philosophy and Biography // Wittgenstein: biography and philosophy / ed. by J. Klagge. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. P. 16–50.

Heinrich 2016 — *Heinrich T*. Leben lesen: Zur Theorie der Biographie um 1800. Wien; Köln; Weimar: Böhlau, 2016. 199 S. [Schriftenreihe der Österreichischen Gesellschaft zur Erforschung des 18. Jahrhunderts. Bd. 18].

Lee 2009 — *Lee H*. Biography: A Very Short Introduction. Oxford, 2009.

[21] 16 февраля 2024 г. внесена в реестр иностранных агентов по решению Минюста РФ.

Misch 1907 — *Misch G.* Geschichte der Autobiographie. Erster Band: Das Altertum. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner, 1907. 478 S.

Roberts 2001 — *Roberts B.* Biographical Research, Buckingham, Open University Press. 2001.

The Linguistic Turn 1967 — The Linguistic Turn: Recent Essays in Philosophical Method / Ed. and with introduction by R. Rorty. Chicago: University of Chicago Press, 1967.

The Pragmatic Turn 2004 — The Pragmatic Turn in Philosophy: Contemporary Engagements between Analytic and Continental Thought / Ed. by W. Egginton and M. Sandbothe. Albany: State University of New York Press, 2004.

The Rhetorical Turn 1990 — The Rhetorical Turn: Invention and Persuasion in the Conduct of Inquiry / Ed. by H. W. Simons. University of Chicago Press, 1990.

The turn to biographical methods 2000 — The turn to biographical methods in social science: comparative issues and examples / Ed. by Prue Chamberlayne, Joanna Bornat, and Tom Wengraf. London and New York. Routledge, 2000.

Theoretical Discussions of Biography 2014 — Theoretical Discussions of Biography: Approaches from History, Microhistory, and Life Writing / Eds. H. Renders, B. de Haan. Leiden; Boston: Brill, 2014. XX. 273 p. [Egodocuments and History Studies].

Watson 2002 — *Watson R.* Cogito, ergo sum: The Life of Rene Descartes. Boston: David Godine, 2002.

References

Ado 2005a — Hadot P. Spiritual Exercises and Ancient Philosophy. Trans. from French with the participation of V.A. Vorobyev. Moscow; Saint Petersburg: Stepnoy Veter; ID «Kolo», 2005. 448 p. (In Russian).

Ado 2005b — Hadot P. Philosophy as a Way of Life: Conversations with Jeannie Carlier and Arnold I. Davidson. Trans. from French by V.A. Vorobyev. Moscow; Saint Petersburg: Stepnoy Veter; ID «Kolo», 2005. (In Russian).

Advances in Biographical Methods 2014 — Advances in biographical methods: Creative applications / Ed. by M. O'Neill, B. Roberts, A. Sparkes. London: Routledge, 2014.

Artamoshkina 2013 — Artamoshkina L. E. Conceptual Foundations of the Biographical Method in the Philosophy of Culture and Cultural Studies // Studia Culturale. No. 16. P. 15–25. (In Russian).

Asmus 1973 — Asmus V. F. Immanuel Kant. Moscow: Nauka, 1973. (In Russian).

Averintsev 1973 — Averintsev S. S. Plutarch and Ancient Biography. Moscow: Nauka, 1973. (In Russian).

Averintsev 1994 — Averintsev S. S. The Good Plutarch Tells about Heroes, or the Happy Marriage of Biographical Genre and Moral Philosophy // Plutarch. Comparative Lives in Two Volumes. Moscow, 1994. Vol. I. P. 637–653. (In Russian).

Avto-bio-grafiya 2001 — Auto-bio-graphy: On the Question of Method // Notebooks on Analytical Anthropology. No. 1 / Ed. by V. A. Podoroga. Series Ecce homo. Moscow, 2001. (In Russian).

Bakhtin 1996 — Bakhtin M. M. Collected Works. Vol. 5. Works of the 1940s — early 1960s. Moscow: Russkie slovari, 1996. 732 p. (In Russian).

Bakhtin 2002 — Bakhtin M. M. Collected Works. Vol. 6. Moscow: Russkie slovari; Yazyki slavyanskoy kultury, 2002. (In Russian).

Bakhtin 2003 — Bakhtin M. M. Collected Works. Vol. 1. Philosophical Aesthetics of the 1920s. Moscow: Russkie slovari; Yazyki slavyanskoy kultury, 2003. 957 p. (In Russian).

Bakhtin 2012 — Bakhtin M. M. Collected Works. Vol. 3. Theory of the Novel [1930–1961]. Moscow: Yazyki slavyanskikh kultur, 2012. 880 p. (In Russian).

Bitsilli 2006 — Bitsilli P. M. Selected Works on Medieval History: Russia and the West. Moscow: Yazyki slavyanskoy kultury, 2006. 808 p. (In Russian).

Bornat 2008 — Bornat J. Biographical methods // Alasuutari, Pertti; Bickman, Leonard and Brannen, Julia eds. The Sage Handbook of Social Research Methods. London, UK: Sage, 2008. P. 344–356.

Cassirer 1997 — Cassirer E. Kant's Life and Teaching. Saint Petersburg: Universitetskaya kniga, 1997. (In Russian).

Conant 2001 — Conant J. Philosophy and Biography // Wittgenstein: biography and philosophy / Ed. by J. Klagge. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. P. 16–50.

Eiland, Jennings 2018 — Eiland H., Jennings M. W. Walter Benjamin: A Critical Life / Trans. from English by N. Eidelman; scientific ed. by V. Anashvili and I. Chubarov. Moscow: Publishing House «Delo» RANEPA, 2018. (In Russian).

Gabriel 2014 — Gabriel M. Love and Capital: A Biography of a Personal Life / Trans. from English by D. Nalepina. Moscow: AST, 2014. 832 p. (In Russian).

Golubovich 2008 — Golubovich I. V. Biography: A Silhouette against the Background of the Humanities. Methodology of Biography Analysis in Socio-Humanitarian Knowledge. Odessa: Odessa National University named after I. I. Mechnikov, 2008. (In Russian).

Golubovich 2012 — Golubovich I. V. Biography: Methodology of Analysis in the Humanities // Epistemology and Philosophy of Science, Vol. XXXIII. No. 3. P. 84–97. (In Russian).

Golubovich 2013 — Golubovich I. V. P. M. Bitsilli on the Phenomenon of Autobiography and the 'Biographical Turn' in Contemporary Humanities // Autobiography and Biography, Writing and Reading. Collection of Papers / Eds.-comp. Yu. P. Zaretsky, V. P. Likhachev, A. Yu. Zaretskaya. Moscow: HSE Publishing House, 2013. P. 62–80. (In Russian).

Gudkova 2016 — Gudkova V. Populating History with People: The Biographical Method as a Tool of the Humanities // AutobiografiЯ. No. 5. P. 17–37. (In Russian).

Gulyga 1977 — Gulyga A. Kant. Moscow: Molodaya Gvardiya, 1977. (In Russian).

Heinrich 2016 — Heinrich T. Leben lesen: Zur Theorie der Biographie um 1800. Wien; Köln; Weimar: Böhlau, 2016. 199 S. [Schriftenreihe der Österreichischen Gesellschaft zur Erforschung des 18. Jahrhunderts. Bd. 18].

Khoruzhy 1998 — Khoruzhy S. S. Toward a Phenomenology of Asceticism. Moscow: Publishing House of Humanitarian Literature, 1998. (In Russian).

Khoruzhy 2008 — Khoruzhy S. S. Portrait of the Artist // Chelovek.RU. No. 4. P. 115–130. (In Russian).

Kuehn 2022 — Kuehn M. Kant: A Biography / Trans. by A. Vasilyeva, scientific ed. by K. Chepurin. Moscow: Publishing House «Delo» RANEPA, 2022. (In Russian).

Lee 2009 — Lee H. Biography: A Very Short Introduction. Oxford, 2009.

Lotman 1985 — Lotman Yu. M. Biography — a Living Face // Novy Mir. No. 2. P. 228–236. (In Russian).

Lotman 1987 — Lotman Yu. M. The Creation of Karmazin. Moscow: Kniga, 1987. 336 p. (In Russian).

Lotman 1997 — Lotman Yu. M. Literary Biography in Historical-Cultural Context (On the Typological Correlation of Text and Author's Personality) // Lotman Yu. M. On Russian Literature. Saint Petersburg: Iskusstvo, 1997. P. 106–121. (In Russian).

Makhlin 2012 — Makhlin V. L. Commentaries // Bakhtin M. M. Collected Works. Vol. 3. Theory of the Novel [1930–1961]. Moscow: Yazyki slavyanskikh kultur, 2012. P. 847–857. (In Russian).

Menzhulin 2010 — Menzhulin V. I. The Biographical Approach in Historical-Philosophical Cognition. Kyiv: NaUKMA: Agrarian Media Group, 2010. 455 p. (In Russian).

Menzhulin 2013 — Menzhulin V. I. Biography of a Philosopher: To Study or Not to Study? // Autobiography and Biography, Writing and Reading. Collection of Papers / Eds.-comp. Yu. P. Zaretsky, V. P. Likhachev, A. Yu. Zaretskaya. Moscow: HSE Publishing House, 2013. P. 42–61. (In Russian).

Misch 1907 — Misch G. Geschichte der Autobiographie. Erster Band: Das Altertum. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner, 1907. 478 S.

Monk 2018 — Monk R. Wittgenstein: The Duty of Genius / Trans. by A. Vasilyeva; scientific ed. by V. Anashvili. Moscow: Publishing House «Delo» RANEPA, 2018. (In Russian).

Ogurtsov — Ogurtsov. Prosopography. (No year or further details given in the original list.) (In Russian).

Orlova 2020 — Orlova T. S. Definition of the 'Biographical Method' of Sainte-Beuve in His Works of Different Years // Molodoy Ucheny. No. 3 (293). P. 142–145. URL: https://moluch.ru/archive/293/66521 (accessed 23.11.2024). (In Russian).

Payen 2025 — Payen G. Martin Heidegger: Catholicism, Revolution, Nazism / Trans. from French by O. E. Volchek; scientific ed. by S. L. Fokin. Moscow: Publishing House «Delo» RANEPA, 2025.

Peters — Peters. Derrida. (No further details given.) (In Russian).

Philosophical Generations 2022 — Philosophical Generations / Idea author, comp. and resp. ed. Yu. V. Sineokaya. 2nd ed. Moscow: YASK Publishing House, 2022. 1232 p. (In Russian).

Pirumova 1970 — Pirumova N. M. Bakunin. Moscow: Molodaya Gvardiya, 1970. (In Russian).

Podoroga 2001 — Podoroga V. A. Notebooks on the Psychobiography of S. M. Eisenstein // Auto-bio-graphy: On the Question of Method. Notebooks on Analytical Anthropology. No. 1 / Ed. by V. A. Podoroga. Series Ecce homo. Moscow, 2001. P. 11–140. (In Russian).

Podoroga 2017 — Podoroga V. A. The Second Screen: Sergei Eisenstein and the Cinema of Violence. Vol. 1. The Mirror Prop. Materials for a Psychobiography. Moscow: BREUS, 2017. (In Russian).

Roberts 2001 — Roberts B. Biographical Research. Buckingham: Open University Press. 2001.

Rogozin 2015 — Rogozin D. M. Biographical Method: A Literature Review // Sotsiologicheskie Issledovaniya. No. 10. P. 120–129. (In Russian).

Rorty 1997 — Rorty R. Relativism: Found and Made // Philosophical Pragmatism of Richard Rorty and the Russian Context. Moscow, 1997. P. 11–44. (In Russian).

Sainte-Beuve 1970 — Sainte-Beuve Ch. Literary Portraits. Critical Essays. Moscow: Khudozhestvennaya Literatura, 1970. 582 p. (In Russian).

Shklovsky 1973 — Shklovsky V. B. Eisenstein. Moscow: Iskusstvo, 1973. (In Russian).

Shtekli 1972 — Shtekli A. E. Galileo. Moscow: Molodaya Gvardiya, 1972. (In Russian).

Sinyukova 2023 — Sinyukova N. A. Anthropology of Healing: Between Technology and Care. Collection of Works and Materials / Ed. by S. A. Smirnov. Novosibirsk: Offset-TM LLC, 2023. (In Russian).

Smirnov 2011 — Smirnov S. A. Autopoiesis of Man: Philosophical Essays on the Anthropology of Verse. Novosibirsk: Offset, 2011. (In Russian).

Smirnov 2014 — Smirnov S. A. The Structure of the Act of Autopoiesis: An Essay in Poetic Anthropology // Chelovek.RU. No. 9. P. 304–317. (In Russian).

Smirnov 2021 — Smirnov S. A. City and Man: Essays on Urban Anthropology. Moscow: LENAND, 2021. (In Russian).

Smirnov 2023 — Smirnov S. A. The Method of M. M. Bakhtin // Chelovek.RU. No. 18. P. 280–323. (In Russian).

Smirnov 2024 — Smirnov S. A. The Biographical Method in the History of Philosophy. Part 1 // Chelovek.RU. No. 19. P. 250–266. (In Russian).

Smirnov 2025a — Smirnov S. A. The Biographical Method in the History of Philosophy. Part 2. Genealogy of the Method // Chelovek.RU. No. 20. P. 198–220. (In Russian).

Smirnov 2025b — Smirnov S. A. Turns in the History of 20th-Century Philosophy: Meanings and Frameworks. Part 1 // Filosofiya Nauki (Philosophy of Science). No. 2 (106). P. 102–125. (In Russian).

Smirnov 2025c — Smirnov S. A. Turns in the History of 20th-Century Philosophy: Meanings and Frameworks. Part 2 // Filosofiya Nauki (Philosophy of Science). No. 3 (107). P. 92–112. (In Russian).

Solovyov 1991 — Solovyov E. Yu. The Past Interprets Us: Essays on the History of Philosophy and Culture. Moscow: Politizdat, 1991. (In Russian).

Tarasov 1979 — Tarasov B. N. Pascal. Moscow: Molodaya Gvardiya, 1979. (In Russian).

The Linguistic Turn 1967 — The Linguistic Turn: Recent Essays in Philosophical Method / Ed. and with introduction by R. Rorty. Chicago: University of Chicago Press, 1967.

The Pragmatic Turn 2004 — The Pragmatic Turn in Philosophy: Contemporary Engagements between Analytic and Continental Thought / Ed. by W. Egginton and M. Sandbothe. Albany: State University of New York Press, 2004.

The Rhetorical Turn 1990 — The Rhetorical Turn: Invention and Persuasion in the Conduct of Inquiry / Ed. by H. W. Simons. University of Chicago Press, 1990.

The turn to biographical methods 2000 — The turn to biographical methods in social science: comparative issues and examples / Ed. by Prue Chamberlayne, Joanna Bornat and Tom Wengraf. London and New York. Routledge, 2000.

Theoretical Discussions of Biography 2014 — Theoretical Discussions of Biography: Approaches from History, Microhistory, and Life Writing / Eds. H. Renders, B. de Haan. Leiden; Boston: Brill, 2014. XX. 273 p. [Egodocuments and History Studies].

Valevsky 1993 — Valevsky A. L. Foundations of Biographics. Kiev: Naukova Dumka, 1993. 110 p. (In Russian).

Watson 2002 — Watson R. Cogito, ergo sum: The Life of Rene Descartes. Boston: David Godine, 2002.

Wolf 2021 (ed.) — Wolf M. N. (Ed.) Philosophy and Its History: Discussions / Textbook. Compiled, introductory article, translation and commentary by M. N. Wolf. Novosibirsk: Offset-TM LLC, 2021. (In Russian).

Wolf 2025 — Wolf M. N. Kant and the Historical Turn // Kant in the Era of Turns / General ed. M. N. Wolf. Novosibirsk: IPC NSU. P. 13–52. (In Russian).

ХАНУХОВА ЛАРИСА МИХАЙЛОВНА



Кандидат медицинских наук, клинический психолог, директор клиники Ла Салюте. Москва, Россия.

E-mail: l_khanukhova@mail.ru

УДК 123.1

ЖИЗНЬ КАК НЕОБХОДИМОСТЬ ВЫБОРА

Рассмотрение выбора как события, направляемого активностью живого и изменяющего исходную ситуацию в интересах субъекта, позволяет вывести проблему выбора за пределы осознанного решения и связать её с фундаментальным свойством жизни — небезразличием организмов к условиям существования. Показано, что в ходе эволюции меняются уровни субъектности и объекты выбора: любой организм выбирает субстрат и границы релевантной среды; животное — собственные движения и способы поведения; человек — культурные средства и основания действия. Приведено различие между субъектом жизни и субъектом выбора: индивидуальный организм всегда является субъектом жизни, но субъект выбора может смещаться на надындивидуальный уровень, когда жизнь и активность отдельных организмов распределяются в интересах более широкой живой целостности. Успех действия животного определяется достижением цели, а эффективность человека как агента действия определяется выбором средств. Предлагается схема уровней субъектности выбора — субъекта жизни, надындивидуального субъекта выбора, субъекта действия, субъекта морали и субъекта прогресса.

Ключевые слова: выбор, событие, субъект жизни, субъект выбора, надындивидуальная субъектность, действие, эволюция.

Larisa M. Khanukhova

La Salute clinics. Moscow, Russia
E-mail: l_khanukhova@mail.ru

LIFE AS THE NECESSITY OF CHOICE

Considering choice as an event directed by the activity of the living and changing the initial situation in the interests of the subject makes it possible to take the problem of choice beyond conscious decision and connect it with a fundamental property of life: the non-indifference of organisms to the conditions of their existence. It is shown that, in evolution, levels of subjectivity and objects of choice change: any organism chooses a substrate and the boundaries of the relevant environment; an animal chooses its own movements and modes of behavior; a human being chooses cultural means and grounds of action. A distinction is made between the subject of life and the subject of choice: an individual organism is always the subject of life, but the subject of choice may shift to the supra-individual level when the life and activity of individual organisms are distributed in the interests of a broader living whole. The success of animal action is determined by goal achievement, while the effectiveness of the human being as an agent of action is determined by the choice of means. A scheme of levels of subjectivity of choice is proposed: the subject of life, the supra-individual subject of choice, the subject of action, the subject of morality, and the subject of progress.

Keywords: choice, event, subject of life, subject of choice, supra-individual subjectivity, action, evolution.

DOI: 10.32691/2410-0935-2026-21-390-405

© Л. М. Ханухова 2026

Выбор как событие

Рассмотрение системы, включающей агента, внешнюю среду и их взаимодействие, позволяет анализировать выбор как событие, направляющее развитие первичной ситуации. Событийная традиция в философии XX века рассматривает событие как исходную целостность, предшествующую разграничению субъекта и объекта, и содержащая оба этих полюса; событие придает миру свойство времени, представляет единство разнородного, соединяющего различные элементы в новую целостность [Конев, Иванова 2021: 35–36]. Акт выбора выделяет полюса активного деятельного субъекта и претерпевающего изменения объекта, что не только изменяет часть реальности, но и конституирует субъекта.

Условием выбора является наличие неопределенности, возможности различных продолжений исходной ситуации. Возможность возникновения события отличается от его строгой и закономерной предопределенности. На эту тему рассуждает математик, нобелевский лауреат, Р. Пенроуз: «В классической философии свобода воли всегда рассматривалась в теснейшей связи с детерминизмом... Мне кажется, что есть масса других более интересных и важных вопросов, например: „Определяется ли наше будущее нашим прошлым вычислимым образом?“» [Пенроуз 2004: 124]. Пенроуз исходит из принципиальной невычислимости некоторых процессов во Вселенной и полагает, что этот вопрос тесно связан со свободой воли. Аналогично проблему о невозможности формализации мира алгоритмами и формулирования семантики через синтаксис, рассматривают Ягер и соавторами в дискуссионной статье о связи границ релевантности и агентности [Jaeger et al. 2024]. Статья аргументирует точку зрения о неалгоритмичности познавательных процессов, поскольку частью любого познания является определение границ реальности, релевантной интересам познающего субъекта. «Сделать правильный «выбор» означает выбрать из своего репертуара такое действие или стратегию, которые являются достаточно подходящими в данной ситуации» [Jaeger et al. 2024: 11]. Адаптивность живого организма и способность выбирать релевантные для себя факторы невозможно запрограммировать для бесконечного числа вероятных ситуаций выбора при взаимодействии с внешней средой, оптимизация решения одной задачи выбора релевантных факторов приведет к необходимости оптимизации связанных процессов, что породит бесконечный регресс. Как подчеркивает Гибсон, понятие организма «нельзя вывести из понятий пространства, времени, материи и энергии»; «живой объект погружен в окружающий мир иначе, чем физический объект погружен в множество сходных с ним объектов» [Гибсон 1988: 32].

Если развитие мира не вычислимо, не детерминировано исходными условиями, а предполагает разные возможности, то выбор — это звено и возможный механизм развития, предполагающий возможность субъекта изменить случайный или детерминированный порядок событий, запустить новое дерево событий. В неживой природе известны точки бифуркации в неравновесных состояниях, описанные Пригожиным [Пригожин 1991], когда в зависимости от случайного события реализуется одна из возможных термодинамических функций. В отличие от этого, выбор «блага» живым существом, если этот выбор существует, активно, а не случайным образом изменяет естественный ход событий. Можно предложить следующее определение: выбор — это событие,

запускаемое активностью живого организма, преобразующее ход развития системы, в которой он пребывает, в интересах субъекта.

Жизнь как необходимость выбора

Вопрос о том, насколько изменения части целостной реальности инициируются законами субъекта, лежит в основе оппозиции живого и неживого: какие особые закономерности живого определяют его активность, изменяющую мир. Хотя биохимические процессы характеризуются строгой термодинамической обусловленностью, живые системы опосредованно — посредством пищевой и двигательной активности — управляют изменениями структурно-функциональных характеристик всей системы, в которую они включены. Э. Шрёдингер в работе «Что такое жизнь?» сформулировал причину несводимости жизни к физическим законам. Если все молекулярные процессы подчиняются вероятностным законам и закономерности выявляются лишь при рассмотрении большого числа наблюдений, то живые структуры строго упорядочены и «избегают перехода к равновесию» за счет питания «отрицательной энтропией»: «Развертывание событий в жизненном цикле организма обнаруживает удивительную регулярность и упорядоченность, не имеющих себе равных среди всего, с чем мы встречаемся в неодушевленных предметах... мы видим, что существующая упорядоченность проявляет способность поддерживать сама себя и производить упорядоченные явления» [Шрёдингер 2002: 75–80]. Упорядоченность жизни возникает не на основе вероятности, а под влиянием направленного поддержания собственной структуры. Направленность развития и необходимость иметь самоподдерживающуюся форму являются условием жизни.

Небезразличие всего живого к условиям существования, связывает проблему выбора с биологическим уровнем организации. Несмотря на возражения редукционизма, большое количество исследователей признают телеологизм живых организмов. Берталанфи, писал, что «живые системы можно определить как иерархически организованные открытые системы, сохраняющие себя или развивающиеся в направлении достижения состояния подвижного равновесия» [Берталанфи 1969: 42], и полагал, что и структура и функция живого воплощается в сложном иерархическом порядке их системной организации. Он считал, что «такие понятия, как целостность, организация, телеология и направленность движения или функционирования, за которыми в механистической науке закрепилось представление как о ненаучных или метафизических... рассматриваются как чрезвычайно важные средства научного анализа» [Берталанфи 1969: 31–32].

На интуитивном уровне сложно принять позицию грубого редукционизма, объясняющего стремление живого к самосохранению и воспроизведению исключительно термодинамической выгодой реакций самоорганизации. Разные версии системного подхода рассматривают жизнь как новое качество, несводимое к физической организации, когда целое зависит от суммы частей, но превосходит сумму, придает частям новое качество, реорганизует их. По-разному раскрывается диалектика развивающихся живых систем в оппозициях устойчивости и пластичности, формы (организм) и внешней среды, врожденного и приобретенного, этиологии и телеологии, структуры и функции. Традиция рассмотрения жизни как автопоэзиса, как фундаментальной цели организма

постоянно производить себя, имеет богатую философскую историю, начиная с Аристотеля. J. Vervaeke и коллеги обозначают жизнь как определение релевантности — то есть способность организмов определять границы своих интересов в окружающем их мире [Vervaeke et al. 2012]. Философ биологии Денис Уолш (D.M. Walsh) в своей программной монографии «Организмы, агентность и эволюция» развивает идею Гибсона об аффордансах — о формировании организмами значимой для себя внешней среды на основании оценки роли окружения для собственных целей. Организмы не противопоставлены внешнему миру, а созидают соответствующий себе внешний мир, совершая выборы в соответствии с целями. Он полагает, что развитие организмов, не будучи жёстко заданным, адаптируется к окружению с учётом задачи поддержания жизни, снимая тем самым противопоставление организма и окружающей среды — как на уровне индивидуальной жизни, так и в ходе эволюции [Walsh 2015].

Вопрос о развитии жизни рассматривает А. Ц. Торосян в авторской теории об основной функции живого, связывая жизнь с выбором значимых элементов внешнего мира. Он постулирует, что главная и наиболее общая функция всего живого заключается в освоении внешнего мира [Торосян 2005]. Активно овладевая внешним миром, живые организмы строят себя. Быть живым — значит функционировать, — заключает Торосян. Объяснения жизненных процессов только с точки зрения субстратов — белков, нуклеиновых кислот, не достаточно, так как только функция освоения внешнего мира определяет жизнь [Торосян 2005: 197]. Рассуждая о причинности, Торосян опирается на Гегеля. В «Науке логики» Гегель говорит о безразличии объекта к своей определенности в причинно-следственной цепи, в то время как «то, что действует на живое, определяется, изменяется и преобразуется этим живым самостоятельно, ибо живое не дает причине вызвать ее действие, т. е. снимает ее как причину» [Гегель 1971: 213]. Живое, по Гегелю, прерывает и преобразовывает причину. Функция освоения внешней среды превращает живое во все более деятельного участника взаимодействия с внешним миром. Эволюция под влиянием этой движущей силы постоянно смещает баланс взаимодействия живого с неживым в сторону увеличения противодействия среде [Торосян 2005]. Биосфера в наиболее общем виде представляет противодействие живого мира внешней среде, на что указывал Вернадский.

Двойственность отношений структуры и функции в живом приводит к новому принципу функционирования — структуры живого развиваются под влиянием функции, по Торосяну. Структура определяет внутреннюю, а функция внешнюю основу способа функционирования. Торосян довольно категорично пишет, что аксиома физиков о детерминации функции структурой не характеризует жизнь. «Нет, без необходимого функционирования структура живого не сохранится. В биологии нужно признать другую аксиому: «Пока сохраняется основная функция живого с определяемой ею структурой, которая в свою очередь детерминирует данную функцию, сохраняется живая система в целом». Это — истина биологии» [Торосян 2005: 269]. В живом именно функция обусловливает и развивает структуру. Это созвучно аристотелевскому пониманию души как энтелехии — «сущности в смысле формы естественного тела, обладающего в возможности жизнью» [Аристотель 2020: 90].

Из рассуждений Торосяна о функции освоения внешнего мира — «только она обуславливает самосохранение живых систем на соответствующем энергетическом и организационном уровне в окружении разрушающей среды, их самоорганизацию при взаимодействии внутренних компонентов между собой и со средой, открытость и целостность органических систем, историчность и поступательность их эволюции» [Торосян 2005, 197–198], следует, что у главной функции живого по Торосяну, есть цель — обеспечить самосохранение и самоорганизацию живых систем.

И Торосян, и Уолш говорят о несводимости живого к субстрату, о преобразующей активной роли организма во взаимодействии со средой. Но различие в источниках этой целенаправленности. Уолш пишет, что понимание природы взаимосвязи организма со средой «требует отказа от диалектики противопоставлений: «структура против функции», «внутреннее против внешнего», «силы консерватизма против сил изменения»» [Walsh 2015: 233] и ставит в центр феномена жизни, развития организмов и эволюции в целом, агентность организмов, настаивая, что их целенаправленность не нарушает причинно-следственных связей. Одно и то же событие может иметь как механистическое, так и телеологическое объяснение, которые дополняют друг друга [Walsh 2012]. Он полагает, что агентность объясняется через три ключевых понятия: «цели, аффордансы и репертуар» [Walsh 2015: 210]. Аффордансы — это возможности или препятствия на пути к цели, доступные восприятию только целенаправленной системы, а репертуар — набор возможных реакций системы. В ходе развития организмов, определения и формирования ими границ возможностей и аффордансов происходит снятие противоречия между их структурой и функцией, внешним и внутренним. Агентность, по Уолшу, является условием развития и определяет эволюцию в целом. Торосян постулирует, что функция организмов онтологически первична по отношению к структуре, он не только подчеркивает первичность функции освоения внешнего мира, но и акцентирует, что быть живым — значит функционировать. Между функцией как направленностью на определенную цель и функционированием как непрерывной деятельностью по самоподдержанию сохраняется объяснительный разрыв. Переход от направленности к деятельности у Торосяна скорее постулируется, чем выводится. Уолш объясняет этот разрыв через цель как эмерджентное свойство живых организмов, избегая редукции к молекулярным механизмам, но не устраняет объяснительный разрыв между направленностью и деятельностью.

Диалектическую связь между структурой и функцией в живом подчеркивают и биологи. Нейробиолог Газзанига полагает, что признание эмерджентности не отменяет физической реализованности психики, но требует описания системы как на уровне нейронов, так и на уровне сознания, действия и ответственности, отношения восходящего и нисходящего объяснения следует понимать комплементарно [Газзанига 2017: 154–156; 171–174]. В. Н. Стегний, разрабатывая системный подход к эволюции, отмечал, что функционирование и развитие — два несводимых друг к другу полюса живой системы. Ранний морфогенез объясняется не только дифференциальной активностью генов, но и системными, полевыми и межклеточными взаимодействиями [Стегний 2022: 23–24]. Чтобы развиваться, система должна непрерывно функционировать; в основе функционирования лежат гомеостатические, равновесные отношения,

а в основе развития — противоречивые, неравновесные. В поддержку идеи сложных взаимодействий между структурой и функцией говорят исследования биологии развития — «развитие — это не линейное считывание кода или программы, а системный процесс взаимодействий с обратной связью между генетическими и негенетическими шаблонами» [Müller 2017: 4], одноуровневая и однонаправленная причинность должна быть заменена многоуровневой и взаимной причинностью, развитие не может быть описано как реализация кода.

Стремление организмов к поддержанию жизни и воспроизводству лежит в основе дарвиновской борьбы за существование, представляющей собой, в сущности, конкуренцию за ресурсы. Дарвин не ставит вопрос об истоках стремления живого к самосохранению и самовоспроизведению как отдельную теоретическую проблему, он принимает стремление организмов к чрезмерному размножению наряду с изменчивостью и наследственностью в качестве условия, предпосылки естественного отбора. Фрейд в работе «По ту сторону принципа удовольствия» (1920) рассматривает потребность к воспроизведению как базовое свойство биологической организации, присущее всем живым организмам, и описывает происхождение этой потребности так: «Некогда какими-то совершенно неизвестными силами пробуждены были в неодушевленной материи свойства живого» — и далее уточняет, что возникшее тогда напряжение стремилось уравновеситься, «это было первое стремление возвратиться к неживому». При этом «Эрос... действует с самого начала жизни и выступает как «влечение к жизни», в противовес «влечению к смерти», которое возникло с зарождением органической жизни». Стремление к самосохранению и воспроизведению, по Фрейду, противостоит изначальной силе органического мира к разложению, стремление к Танатосу можно считать метафорой второго начала термодинамики. Стремление к самоподдержанию продолжает оставаться загадочным, несмотря на множество попыток обоснования и обновляемую терминологию.

Направленность жизни на самосохранение приводит к необходимости определять и выбирать необходимое в окружающем мире. По мысли Уолша, в телеологии цели связаны со средствами так же, как в этиологии причины связаны со следствиями [Walsh 2015: 196–197]. Можно сказать, что мир для живых организмов — это выбор между возможностями и опасностями. Как замечают Ягер и коллеги, мотивация к действию проистекает из нашей уязвимости и смертности, что является основанием нормативности, правильные действия — те, которые поддерживают жизнь [Jaeger et al. 2024: 4; 5].

Субъект выбора

Гегель понимает жизнь как процесс внутреннего самоопределения, в котором живой организм через отношение к иному утверждает собственную целостность [Гегель 1972: 226–228]. Бесспорно, что жизнь конкретного живого организма требует поддержания жизнедеятельности и освоения среды, и этот активный и направленный процесс выбора «блага» для живого является принципом жизни.

Вопрос о субъектности в биологии является полем борьбы различных научных школ. Уолш критикует редукционистский подход, в котором организмы оказываются объектами действия естественного отбора и естественный отбор

начинает мыслиться как самостоятельная действующая извне сила. Доминирующий в биологии взгляд не рассматривает организмы в центре эволюционного процесса, а связывает молекулярно-генетический и экологический уровни объяснения через передачу репликаторов, хотя в объяснении конкретных признаков постоянно возвращается к языку пользы, функции и цели. Эта схема, пишет Уолш, противопоставляет «форму» «функции», развитие — отбору, силы консерватизма — силам изменения [Walsh 2015: 233]. Дарвин указывал на метафорический характер выражений «Природа» и «естественный отбор», понимая под природой совокупное действие и результат естественных законов [Дарвин 2016: 98]. Естественный отбор не является прямым следствием давления среды, организмы пластичны, они активно перестраиваются в ходе развития под стоящие перед ними задачи и отчасти формируют релевантную себе среду. Для объяснения биологических признаков требуется не только описание механизмов события (каким образом), но и описание его цели — почему оно выступает средством поддержания некоторого жизненного состояния. Естественный отбор является популяционным эффектом процессов рождения, развития, размножения и смерти индивидуальных организмов, он не добавляет новых причин к процессам жизни организмов, а фиксирует результат их совокупной динамики [Walsh 2015:142-143].

При рассмотрении организмов как агентов развития, возникают сложности с определением субъекта выбора. Субъект выбора не всегда совпадает с индивидуальным организмом. На ранних ступенях жизни целенаправленная активность зачастую имеет над-индивидуальный характер — биопленки являются преимущественной формой жизни бактерий, грибница может объединять грибы на площади в сотни гектаров, в колониальных организмах часть элементов специализируется и теряет автономность в пользу целого. Ряд авторов описывает подобную целесообразную и даже целенаправленную активность как управляемую протопсихикой, субъектность может пониматься как свойство всех живых систем, связанное с их направленной активностью [Харитонов, Хватов 2014: 311–313].

В ходе эволюции происходит постепенная смена активности организмов от направленности на интересы популяции к направленности на интересы собственной жизни и жизни семьи. Даже если одноклеточные организмы не включены в состав колонии, их функционирование подчинено задаче сохранения вида — они поддерживают жизнь вида делением собственного организма. С. Дробышевский в книге «Палеонтология антрополога» замечает, что появление в эволюции многоклеточности — это изобретение смерти, а «одноклеточные организмы технически вечны, ведь нельзя же считать деление надвое за гибель» [Дробышевский 2020: 81]. Представляется, что у многих вегетативных форм жизни граница между сохранением индивидуальной формы и продолжением популяционной линии, сдвинута в сторону популяции в большей степени, чем у животных.

Если исходить из определения выбора как события в интересах субъекта, направляемого его активностью, в некоторых эволюционно сформировавшихся программах субъектом выбора является над-организменная общность. Обратимся к примерам из книги П. Лидского «Старение. Почему эволюция убивает» [Лидский 2026]. Лидский анализирует имеющиеся эволюционные теории

старения организмов и предлагает свою. Он пишет «Чем дольше животное живет, тем дольше оно может размножаться, а ключевая идея эволюции — репродуктивный успех. Таким образом, долголетие по определению всегда должно приносить эволюционную выгоду!» [Лидский 2026: 44]. Несмотря на это в природе встречаются быстро и медленно стареющие виды животных, а также животные, жизнь которых в зависимости от условий может перепрограммироваться на более длинную или наоборот на запуск ускоренной смерти. Абортивная инфекция у бактерий, когда зараженная вирусом бактерия включает программу самоубийства с «целью» нераспространения инфекции; множество примеров пластичности жизни у эусоциальных животных (муравьи, медоносные пчелы, землекопы), когда генетически идентичная репродуктивная особь живет в разы дольше рабочих, но при ее смерти рабочая особь приобретает способность к размножению и долгой жизни; включение программы более долгой жизни у многих видов при попадании организма в неблагоприятные условия, — эти факты поднимают вопрос о существовании субъектности более высокого уровня, чем отдельный организм.

Непонятно, почему имеющиеся у организмов механизмы продления жизни, не запускаются при оптимальных условиях, а реализуются только при цели выживания в неблагоприятных условиях. Человек — не исключение: с одной стороны, ускоренное старение начинается после репродуктивного периода, с другой стороны, если организм до репродуктивного периода пережил неблагоприятные условия, совместимые с выживанием, то запускаются программы, блокирующие воспалительные процессы (подавление сигнального биохимического пути m-TOR), направленные на большую продолжительность жизни и репродукции. У тихоокеанских лососей, самцов сумчатых мышей, осьминогов, некоторых видов насекомых запускается программа саморазрушения после активной репродукции, от чего выигрывает вид в целом. Лидский объясняет эту закономерность через родственный отбор, работающий благодаря вязкости популяции (родственники заражаются друг от друга чаще случайных особей), то есть формально его модель не требует отдельного субъекта над особью. Но системность согласованного самопожертвования, распределения ролей и синхронного переключения программ — предполагает направленность на благо для более широкой биологической общности, чем особь.

Разрыв между интересами единичного организма и интересами популяции является своего рода разрывом между сущим и должным — между самоценностью организма и его ценностью для группы. Когда развитие не направлено на сохранение жизни организма, субъектом выбора следует признать более высокую единицу живого. В эволюционной теории расширенного синтеза, признается, что естественный отбор действует не только уровне организмов [Müller 2017]. Неясно, объясняются ли все случаи сокращения жизни особей для процветания популяции через родственный отбор, когда особь жертвует собой ради копий своих генов у родственников, или для некоторых случаев, например, низкой степени родства, этого объяснения недостаточно. Некоторые организмы являются частью мета-организма, как в случае эусоциальности — каждый организм выполняет роль в социуме, является аналогом органа в организме. Различные колониальные формы жизни, переходные между одноклеточными и многоклеточными — в смысле субъектности также можно относить к мета-

организмам. Однако примеры, связанные с изменением продолжительности жизни в зависимости от условий, не относятся ни к сообществам примитивных форм жизни, ни к мета-организмам. Есть различные теории, объясняющие запрограммированное повышение смертности после репродукции, в частности, направленность на сохранение ресурсов для потомства. Версия Лидского в том, что видовой контроль патогенов управляет скоростью старения особей. В любом случае, все объяснения касаются целесообразности запрограммированной гибели организма для популяции.

Разумно разделить понятия субъекта жизни и субъекта выбора. И абортивная инфекция у бактерий и распределение ролей у эусоциальных насекомых — примеры того, что организм может являться субъектом во взаимодействии с объектом, но не являться субъектом выбора блага для себя. В случаях такой диалектики единичного и общего можно предполагать наличие надындивидуального субъекта. Если субъект выступает агентом выбора, то это должен быть выбор блага. Не стоит говорить о выгоде более низкого, молекулярно-генетического уровня организации, так как гены как раз активно перестраиваются в эволюции, что приводит к развитию устойчивости видов.

Каждый отдельный организм является субъектом жизни и участником эволюционного процесса. В той мере, в какой организм направлен на повышение блага для собственного существования, он является субъектом выбора, а не только субъектом жизни. На животном уровне жизни появляются намеренные действия в собственных интересах и интересах семьи, выбор людей диктуется также целью формирования собственной идентичности и представления о себе. Активность одноклеточных организмов, растений, грибов в большей степени направлена на интересы популяции, чем на сохранение границ собственного организма. В ходе эволюции происходит изменение объектов, которые осваивает и изменяет индивидуальный субъект жизни. На примитивных уровнях жизни объектом выбора является субстрат, животные формы жизни выбирают активные движения собственного тела для освоения внешнего мира, человек выбирает собственную личность в ходе выбора моральных действий.

Выбор как действие

Действие определяют по-разному — как целесообразный двигательный акт, целенаправленное или осознанное движение, или движение, последовавшее за намерением и т.д. Аристотель критерием действия считал активные движения животного, обусловленные стремлением к благу или избеганию зла. Животная душа, по Аристотелю, определяется по способности к движению, направляемым чувством удовольствия или неудовольствия, при этом разумные существа действуют не на основании непосредственных ощущений, а исходя из представлений о благе и зле [Аристотель 2020: 203]. В теории деятельности Леонтьева, напротив, критерием действия является осознанность. У животных нет сознания, согласно позиции школы Леонтьева, следовательно, деятельность животных не формируется действиями [Леонтьев 2004]. Такое разграничение выглядит несколько надуманным, так как деятельностная теория признаёт наличие у животных перцептивной и интеллектуальной психики, подразумевающие активное взаимодействие со стимулами, и неясно, какие формы активности возможны у животных помимо реакций, если в действиях

им отказано. Сегодня известно, что животные способны к образной доречевой регуляции мыслительных операций, решению как минимум двухфазных задач, удержанию программы планируемого действия в рабочей памяти [Зорина 2011].

Суждение о действии как наблюдаемом движении порождает вопросы. То, что внутренние мыслительные процессы не представлены наблюдаемым движением, не означает, что они не основаны на движениях. Внутренние действия происходят из внешних практических, в которых постепенно редуцируются движения, что на теоретическом уровне постулировано в культурно-исторической психологии Выготского, показано Лурией в наблюдениях локальных повреждений головного мозга, и подтверждается современными исследованиями [Лурия 2000; Nalborczyk et al. 2022]. Об этом свидетельствует латентная активация мышечных групп, включенных во внешнее практическое действие в предшествовавшем опыте. Не только внутренняя речь связана с импульсами к сокращению скелетной поперечнополосатой мускулатуры, но и основанные на эмпатии восприятия движений и намерений других людей и эмоциональные переживания. В обзоре англо-американской философии рационального действия А. П. Мальцева отмечает, что проблема возникает уже при определении самого понятия действия [Мальцева 2010], одно и то же наблюдаемое движение части тела может быть описано как активное или пассивное, намеренное или ненамеренное и т.д. Возможно, позицию Аристотеля, рассматривавшего действие как движение, направляемое благом или злом, следует рассматривать безотносительно наблюдаемости движения.

Движение не ради цели, по Аристотелю, не есть действие в строгом смысле, но «если в движении заключена цель, то оно и есть действие» [Аристотель 1976: 242]. Действия, имеющие цель в самих себе, он называет осуществлением, нацеленным на «осуществлённость» [Аристотель 1976: 242]. В действиях осуществления цель и результат совпадают, тогда как действия-движения совершается ради цели, отдалённой от самого выбора во времени, то есть эти движения являются средствами для иного.

Поскольку действие содержит цель в себе, оно может быть эффективным или неэффективным. Американский философ Кристин Корсгаард в монографии «Self-Constitution» показывает, что применимость стандарта эффективности к движению вносит определённость в различие между движением неживого объекта и действием животного: «Если камень натыкается на препятствие и останавливается, не докатившись до подножия холма, он не потерпел неудачу. Но если таракан не добирается до тостера, он потерпел неудачу» [Korsgaard 2009: 111]. Таракан является агентом своего действия, в этом смысле важно не то, на каком уровне ему представлена цель действия, а важно, что животное контролирует свою цель. Целенаправленность действий животного обусловлена тем, что у него имеется заданная природой функция. Необходимость поддержания своей формы организует внутреннюю направленность его движений, превращая их в успешные или не успешные действия. Человек способен не только к целенаправленным движениям, но и к осознанию собственных целей, что и приводит к необходимости морали. Люди контролируют и результаты, и цели, в отличие от животных «мы обладаем особым самосознанием: мы осознаем основания своих поступков и, следовательно, контролируем их» [Korsgaard

2009: 20]. Человеческие действия, по Корсгаард, отличает не интенциональность, которая есть и у животных, а осознание их причин, выбор законов и принципов собственной причинности: животное не выбирает собственные инстинкты, тогда как «в некотором смысле мы выбираем свои собственные формы» [Korsgaard 2009: 142].

Действие как выбор средств

Успех действия животного определяется достижением цели, тогда как эффективность человека как агента действия определяется в первую очередь выбором средств и соответствием результата их возможностям. Как отмечает Элизабет Энском, «нас заставляет двигаться не суждение само по себе, а наше суждение о том, как получить или сделать то, что мы хотим» [Энском 2008: 77]. Поэтому в человеческом действии средство входит в описание самого действия и может определять его моральный смысл.

Намеренное действие уже воплощает в себе знание о соотношении цели и средства. Гипотетический императив Канта определяет, что необходимо сделать для достижения возможной или действительной цели. «Кто хочет [достигнуть] цели, тот хочет... также и совершенно необходимого для нее средства, которое находится в его распоряжении» [Кант 1965: 255–256]. По Канту человек выбирает средства, результативность которых в отношении цели ему известна из опыта. Гегель, рассматривая роль средства в разделе «Телеология» «Науки логики», пишет: «средство как непосредственная объективность обладает по отношению к субъективной цели всеобщностью наличного бытия, которого субъективная единичность цели еще лишена» [Гегель 1972: 197].

Средство, будучи объективным, выводит единичную субъективную цель в мир общезначимого. Именно поэтому выбор средств выводит человека в мир идеального. Переход от единичной субъективной цели к общезначимому, культурно обусловленному средству составляет ядро культурно-исторической теории Выготского, Человек овладевает собственным поведением через знак. Свобода выбора, по Выготскому, возникает именно в ситуации неопределённости, благодаря способности человека сконструировать условный знак и подчинить ему свой выбор. В этом культурно-историческая теория неожиданно сходится с моральной теорией Канта. Чтобы выбрать, нужно сначала сконструировать концепт, максиму по Канту или знак по Выготскому, а затем подчинить ему свой выбор.

Таким образом, действие человека отличается от действий животных не наличием или осознанием цели, а осознанием оснований и принципов в выборе культурных средств, через выбор средств человек одобряет цели. В действии реализуется выбор и целей, и средств, и через эти выборы формируется идентичность субъекта.

Заключение

Можно заключить, что в ходе эволюции происходит развитие уровней выбора. Все живые организмы выбирают активность, обеспечивающую их жизнеспособность, в этом смысле они — субъекты жизни. Эволюция расширяет возможности индивидуального выбора: животные намеренно контролируют движения тела и направленность действий, тогда как человек выбирает дей-

ствия путем выбора средств как для нравственных, так и для технических действий. В таблице предложены уровни выбора и характеристики субъектов выбора: субъект жизни выбирает субстрат и границы своих интересов в среде, над-индивидуальный субъект жизни (колония, семья, родственная группа или популяционная линия) проявляется там, где функции жизни отдельных особей распределяются в интересах сохранения над-индивидуальной общности, субъект действия выбирает собственную двигательную активность и поведение, направленное на благо для себя или своего семейства, субъект морали выбирает культурные средства для достижения желаемых целей. На данном этапе развития культуры можно обозначить еще один субъект выбора — субъект прогресса, обеспечивающий выбор технологий и способов преобразования мира. Человек является субъектом разных уровней выбора. Движущей силой в каждом случае выбора является разрыв между потребностями субъекта и объектом, между сущим и должным, субъект несет информацию о должном.

Субъекты выбора

Уровень субъектности	Субъект выбора	Объект выбора	Движущая сила выбора
Субъект жизни	Любой живой организм	Субстрат, границы релевантной среды	Уязвимость жизни перед внешней средой, необходимость постоянно поддерживать свою форму
Над-индивидуальный субъект выбора	Биоплёнка, колония, эусоциальная группа, семья...	Продолжительность жизни и функции отдельных элементов или особей	Конфликт единичного и общего, жизнь особи как средство поддержания популяции
Субъект действия	Животный организм	Собственные движения	Потребности животного
Субъект морали	Человек	Целей через средства	Социальный отбор и признание, человек соотносит себя с ожиданиями, нормами и оценкой других
Субъект прогресса	Человек как культурно-историческое существо; общество; человечество	Технологии, знания, институты, способы преобразования мира	Стремление к преодолению конечности, выход за пределы природной заданности

Литература

Аристотель 2020 — *Аристотель*. О душе = Περὶ Ψυχῆς / пер. с др.-греч. П. С. Попова; примеч. А. В. Сагадеева; вступ. ст. А. В. Лызлова. М.: РИПОЛ Классик, 2020.

Аристотель 2020 — *Аристотель*. Никомахова этика / пер. Э. Л. Радлова. М.; Берлин: Директ-Медиа, 2020.

Аристотель 1976 — *Аристотель*. Сочинения: в 4 т. Т. 1 / ред. В. Ф. Асмус. М.: Мысль, 1976.

Берталанфи 1969 — *Берталанфи Л. фон*. Общая теория систем — критический обзор // Исследования по общей теории систем. М.: Прогресс, 1969.

Выготский 2023 — *Выготский Л. С*. История развития высших психических функций. М.: Юрайт, 2023.

Газзанига 2017 — *Газзанига М*. Кто за главного? Свобода воли с точки зрения нейробиологии / пер. с англ.; под ред. А. Якименко. М.: АСТ: Corpus, 2017.

Гегель 1971 — *Гегель Г. В. Ф.* Наука логики: в 3 т. Т. 2. М.: Мысль, 1971.

Гегель 1972 — *Гегель Г. В. Ф.* Наука логики: в 3 т. Т. 3. М.: Мысль, 1972.

Гибсон 1988 — *Гибсон Дж.* Экологический подход к зрительному восприятию / пер. с англ. Т. М. Сокольской; общ. ред. и вступ. ст. А. Д. Логвиненко. М.: Прогресс, 1988.

Дарвин 2016 — *Дарвин Ч. Р.* Происхождение видов / пер. с англ. М.: Эксмо, 2016.

Дробышевский 2020 — *Дробышевский С. В.* Палеонтология антрополога: обзор живого прошлого Земли. М.: Бомбора, 2020.

Зорина, Смирнова 2011 — *Зорина З. А., Смирнова А. А.* История и методы экспериментального изучения мышления животных // Современная экспериментальная психология: в 2 т. / под ред. В. А. Барабанщикова. М.: Институт психологии РАН, 2011.

Кант 1965 — *Кант И.* Сочинения: в 6 т. Т. 4, ч. 1. М.: Мысль, 1965.

Конев, Иванова 2021 — *Конев В. А., Иванова В. Н.* Событие: философия sub specie eventi // Философский журнал. 2021. Т. 14. № 3. С. 35–49.

Леонтьев 2004 — *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл; Академия, 2004.

Лидский 2026 — *Лидский П. В.* Старение: почему эволюция убивает? СПб.: Питер, 2026.

Лурия 2000 — *Лурия А. Р.* Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. 3-е изд. М.: Академический проект, 2000.

Мальцева 2010 — *Мальцева А. П.* Теория рационального действия в англо-американской философии // Вопросы философии. 2010. № 12. С. 144–156.

Пенроуз 2004 — *Пенроуз Р.* Большое, малое и человеческий разум. Спор о физическом мире и мире идей / пер. с англ. М.: Мир, 2004.

Пригожин 1991 — Пригожин И. Философия нестабильности // Вопросы философии. 1991. № 6. С. 46–57.

Стегний 2022 — *Стегний В. Н.* Эволюционная генетика: учебно-методическое пособие. Ч. 2. Томск: Изд-во Томского государственного университета, 2022.

Торосян 2005 — *Торосян А. Ц.* Открытие основной функции живого: фундаментальная теория. 2-е изд., испр. и доп. М.: Наука, 2005.

Харитонов, Хватов 2014 — *Харитонов А. Н., Хватов И. А.* Многообразие психики: онтология и эволюция // Дифференционно-интеграционная теория развития. Кн. 2 / сост. и ред. Н. И. Чуприкова, Е. В. Волкова. М.: Языки славянской культуры, 2014. С. 303–326.

Шрёдингер 2002 — *Шрёдингер Э.* Что такое жизнь? Физический аспект живой клетки / пер. с англ. А. А. Малиновского, Г. Г. Порошенко; под ред. Ю. А. Данилова. Москва–Ижевск: НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика», 2002.

Энском 2008 — *Энском Г. Э. М.* Современная моральная философия // Логос. 2008. Т. 64, № 1. С. 70–91.

Korsgaard 2009 — *Korsgaard C. M.* Self-Constitution: Agency, Identity, and Integrity. Oxford: Oxford University Press, 2009.

Jaeger et al. 2024 — *Jaeger J., Riedl A., Djedovic A., Vervaeke J., Walsh D. M.* Naturalizing relevance realization: why agency and cognition are fundamentally not computational // Frontiers in Psychology. 2024. Vol. 15.

Müller 2017 — *Müller G. B.* Why an extended evolutionary synthesis is necessary // Interface Focus. 2017. Vol. 7. No. 5.

Nalborczyk 2022 — *Nalborczyk L., L., Debarnot U., Longcamp M., Guillot A., Alario F.-X.* The Role of Motor Inhibition During Covert Speech Production // Frontiers in Human Neuroscience. 2022. Vol. 16.

Vervaeke et al. 2012 — *Vervaeke J., J., Lillicrap T. P., Richards B. A*. Relevance realization and the emerging framework in cognitive science // Journal of Logic and Computation. 2012. Vol. 22. P. 79–99.

Walsh 2012 — *Walsh D. M*. Mechanism and purpose: A case for natural teleology // Studies in History and Philosophy of Biological and Biomedical Sciences. 2012. Vol. 43. No. 1. P. 173–181.

Walsh 2015 — *Walsh D. M*. Organisms, Agency, and Evolution. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

References

Aristotle 2020a — Aristotle. On the Soul = Περὶ Ψυχῆς / trans. from Ancient Greek by P. S. Popov; notes by A. V. Sagadeev; introductory article by A. V. Lyzlov. Moscow: RIPOL Classic, 2020. (In Russian).

Aristotle 2020b — Aristotle. Nicomachean Ethics / trans. by E. L. Radlov. Moscow; Berlin: Direct-Media, 2020. (In Russian).

Aristotle 1976 — Aristotle. Works: in 4 vols. Vol. 1 / ed. by V. F. Asmus. Moscow: Mysl, 1976. (In Russian).

Bertalanffy 1969 — Bertalanffy L. von. General System Theory — A Critical Review // Research on General System Theory. Moscow: Progress, 1969. (In Russian).

Vygotsky 2023 — Vygotsky L. S. The History of the Development of Higher Mental Functions. Moscow: Yurait, 2023. (In Russian).

Gazzaniga 2017 — Gazzaniga M. Who's in Charge? Free Will and the Science of the Brain / trans. from English; ed. by A. Yakimenko. Moscow: AST: Corpus, 2017. (In Russian).

Hegel 1971 — Hegel G. W. F. Science of Logic: in 3 vols. Vol. 2. Moscow: Mysl, 1971. (In Russian).

Hegel 1972 — Hegel G. W. F. Science of Logic: in 3 vols. Vol. 3. Moscow: Mysl, 1972. (In Russian).

Gibson 1988 — Gibson J. The Ecological Approach to Visual Perception / trans. from English by T. M. Sokolskaya; ed. and introductory article by A. D. Logvinenko. Moscow: Progress, 1988. (In Russian).

Darwin 2016 — Darwin Ch. R. The Origin of Species / trans. from English. Moscow: Eksmo, 2016. (In Russian).

Drobyshevsky 2020 — Drobyshevsky S. V. Paleontology of the Anthropologist: A Review of the Living Past of the Earth. Moscow: Bombora, 2020. (In Russian).

Zorina, Smirnova 2011 — Zorina Z. A., Smirnova A. A. History and Methods of Experimental Study of Animal Thinking // Modern Experimental Psychology: in 2 vols. / ed. by V. A. Barabanshchikov. Moscow: Institute of Psychology RAS, 2011. (In Russian).

Kant 1965 — Kant I. Works: in 6 vols. Vol. 4, part 1. Moscow: Mysl, 1965. (In Russian).

Konev, Ivanova 2021 — Konev V. A., Ivanova V. N. Event: Philosophy sub specie eventi // Philosophical Journal. 2021. Vol. 14. No. 3. P. 35–49. (In Russian).

Leontiev 2004 — Leontiev A. N. Activity. Consciousness. Personality. Moscow: Smysl; Akademiya, 2004. (In Russian).

Lidsky 2026 — Lidsky P. V. Aging: Why Does Evolution Kill? St. Petersburg: Piter, 2026. (In Russian).

Luria 2000 — Luria A. R. Higher Cortical Functions in Man and Their Disturbances in Local Brain Lesions. 3rd ed. Moscow: Akademichesky Proekt, 2000. (In Russian).

Maltseva 2010 — Maltseva A. P. The Theory of Rational Action in Anglo-American Philosophy // Questions of Philosophy. 2010. No. 12. P. 144–156. (In Russian).

Penrose 2004 — Penrose R. The Large, the Small and the Human Mind. The Debate on the Physical World and the World of Ideas / trans. from English. Moscow: Mir, 2004. (In Russian).

Prigogine 1991 — Prigogine I. The Philosophy of Instability // Questions of Philosophy. 1991. No. 6. P. 46–57. (In Russian).

Stegny 2022 — Stegny V. N. Evolutionary Genetics: A Study Guide. Part 2. Tomsk: Tomsk State University Press, 2022. (In Russian).

Torosyan 2005 — Torosyan A. Ts. The Discovery of the Basic Function of the Living: A Fundamental Theory. 2nd ed., revised and expanded. Moscow: Nauka, 2005. (In Russian).

Kharitonov, Khvatov 2014 — Kharitonov A. N., Khvatov I. A. The Diversity of the Psyche: Ontology and Evolution // Differential-Integrative Theory of Development. Book 2 / comp. and ed. by N. I. Chuprikova, E. V. Volkova. Moscow: Languages of Slavic Culture, 2014. P. 303–326. (In Russian).

Schrödinger 2002 — Schrödinger E. What Is Life? The Physical Aspect of the Living Cell / trans. from English by A. A. Malinovsky, G. G. Poroshenko; ed. by Yu. A. Danilov. Moscow–Izhevsk: Research Center «Regular and Chaotic Dynamics», 2002. (In Russian).

Anscombe 2008 — Anscombe G. E. M. Modern Moral Philosophy // Logos. 2008. Vol. 64, No. 1. P. 70–91. (In Russian).

Korsgaard 2009 — Korsgaard C. C. M. Self-Constitution: Agency, Identity, and Integrity. Oxford: Oxford University Press, 2009.

Jaeger et al. 2024 — Jaeger J., Riedl A., Djedovic A., Vervaeke J., Walsh D. M. Naturalizing relevance realization: why agency and cognition are fundamentally not computational // Frontiers in Psychology. 2024. Vol. 15.

Müller 2017 — Müller G. B. Why an extended evolutionary synthesis is necessary // Interface Focus. 2017. Vol. 7. No. 5.

Nalborczyk 2022 — Nalborczyk L., L., Debarnot U., Longcamp M., Guillot A., Alario F.-X. The Role of Motor Inhibition During Covert Speech Production // Frontiers in Human Neuroscience. 2022. Vol. 16.

Vervaeke et al. 2012 — Vervaeke J., J., Lillicrap T. P., Richards B. A. Relevance realization and the emerging framework in cognitive science // Journal of Logic and Computation. 2012. Vol. 22. P. 79–99.

Walsh 2012 — Walsh D. M. Mechanism and purpose: A case for natural teleology // Studies in History and Philosophy of Biological and Biomedical Sciences. 2012. Vol. 43. No. 1. P. 173–181.

Walsh 2015 — Walsh D. M. Organisms, Agency, and Evolution. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

УГОЛОК КНИГОЧЕЯ





Хан Бён-Чхоль. Аромат времени. Философское эссе об искусстве созерцания / Пер. с нем. А. С. Салина. М.: Изд-во АСТ, 2025.

Бён-Чхоль Хана, немецкого автора корейского происхождения, можно отнести к современным поисковым авторам. Его серия работ, посвященная «обществу усталости», «топологии насилия», посвящена тому, что именно современное западное общество, увлекшееся бегством за комфортом и материальным благополучием на основе технологической возгонки, переживает не просто усталость от позитива, успеха и благополучия, оно приходит к «негативному опыту от чрезмерного позитива». От работ этого автора веет, с одной стороны поэтизмом хайдеггерианской речи, с другой, глубиной феноменологического анализа. Но, будучи тонким наблюдателем прелестей усталого (в том числе от бытия) общества, Бён-Чхоль Хан не может предложить никакой антропологической альтернативы. Разве что она воплощается в констатации происходящего и фактически в предложение остановиться, оглянуться и спросить — что с нами со всеми происходит?

В этой работе ставится ключевая онтологическая проблема — утрата современным западным человеком бытия во времени. Сам текст близок к мотивам и настроениям хайдеггеровской философской прозы. Но главное, что обсуждает Хан — человек теряет себя во времени. В погоне за быстротечными ритмами человек перестает ощущать само время, а значит теряет и самого себя. Каждые моменты времени теряют свое развитие и становятся монотонным течением, простой, пустой текучестью, теряя свой аромат и прелесть. Время превращается в пустую длительность, нечленораздельное, ненаправленное время, то есть в свою противоположность, в безвременность. «Нет больше дамб, которые управляют течением времени, которые артикулируют и ритмизируют его, которые могут удерживать и сдерживать время, предоставляя ему опору (Halt) в прекрасном, двойном смысле этого слова: опора дает отпор течению времени и дает ему на что-то опереться. Там, где время теряет всякий ритм, где оно всюду без остановки и направления растекается, исчезает и всякое подходящее и хорошее время».

Хан полагает, что этот «временной кризис будет преодолен тогда, когда vita activa (жизнь деятельная), в полном кризисе снова примет vita contemlativa (жизнь созерцательная), в свое лоно».

Это единственное, что современный философ может предложить современному человеку.

Все работы Хана написаны на хорошем, добротном языке философского эссе-размышления. Приятно читать, размышляя, делая заметки на полях. Но после того, как прочитано очередное эссе, ты спрашиваешь себя — и что? Наверное, ничего. Автор ни к чему не призывает, ничего не предлагает. Точнее, единственное, что он предлагает — это погрузиться в созерцание момента. Чтобы хоть как-то остановиться. Пожалуй, чистое созерцание и самоцельное размышление может в этой гонке по вертикали быть такой альтернативой для человека, чтобы он вспомнил, зачем он здесь и где его место. И остановился.



Завершнева Е. Ю. Дело Выготского. М.: Канон+ РООИ «Реабилитация», 2026.

Екатерина Юрьевна Завершнева сделала великое дело. Фактически она инициировала целую «архивную революцию» в выготскиане. Получив счастливую возможность доступа к архиву семьи Выготских, она последние 20 лет публикует различные материалы с умными и глубокими комментариями. Это вылилось в издание отдельной книги «Записные книжки Л. С. Выготского», которую она издала вместе с Р. ван дер Веером (в 2017). В книгу вошли архивные материалы лишь частично.

Но этим дело не закончилось. Завершнева совершила попытку нового самостоятельного перепрочтения всей концепции Выготского, в результате чего на свет явилась эта книга — «Дело Выготского». Фактически это может вылиться вслед за архивной революцией и в теоретическую революцию, связанную с новым пониманием всей концепции культурно-исторического подхода. Завершнева попыталась представить КИП как целостную концепцию, а не как труды разного Выготского, написанные в разные периоды его жизни, что, якобы, привело к тому, что Выготский так и не построил свою «вершинную психологию». Это дало повод думать разным исследователям, а также его непосредственным соратникам и ученикам, что он, видите ли, разный, не последовательный, что он сам отказывался от своих же идей. Последнее, разумеется, просто не верно. Оно от незнания и непонимания истоков и замысла КИП. Сквозной идеей для реконструкции концепции КИП здесь выступает идея системно-смыслового строения сознания, и связанная с этим идея свободного осмысленного действия. Эта линия проходит через всю логику реконструкции, начиная с так называемого рефлексологического периода, через инструментальный метод, далее так называемый Спинозистский поворот, и заканчивая теорией динамических смысловых систем. Рассматриваются здесь такие ключевые проблемы и узлы концепта, как поиск единицы анализа и исследования, единство мышления и речи, внутренняя форма слова, проблематика смыслового поля и свободного действия, смысловое строение сознания, проблема переживания и др. Вся эта проблематика рассматривается через активные личные и заочные дискуссии, которые вел Выготский со своими соратниками и учениками, с отечественными и зарубежными коллегами-оппонентами (Леонтьевым, Гальпериным, Левиным, Гуссерлем, Потебней и др.).

Книга глубокая, содержательная, спорная, живая. И очень личная. Книга с интригой поиска. Читается как детектив. Она уже живет своей жизнью и обретает свою биографию. Спасибо автору.



Варела Ф., Томпсон Э., Рош Э. Отелесненный ум. Когнитивная наука и человеческий опыт / Пер. с англ. К. Тулуповой. Предисл. к рус. изд. В. Лекторского. М.: Фонд «Сохраним Тибет», 2023.

Эту книгу разные авторы уже отнесли к революционным. В том числе и автор предисловия к русскому изданию В. Лекторский.

В свое время один из авторов Ф. Варела выдвинул концепцию автопоэзиса и тем самым запустил отдельное направление в исследованиях сложных живых человеко-природных систем.

Теперь мы видим новую работу, но фактически она выступает как продолжение. Группа авторов предлагает нам попытку преодоления крайностей и редукций, в которых запуталась современная западная мысль, занимающаяся когнитивными науками. Эту работу относят к так называемому направлению энактивизма, пытающегося преодолеть редукции объективизма и субъективизма.

Авторы предложили проект «отелесненного разума (embodied mind). В этом проекте они пытаются преодолеть тупики, в которые попали представители когнитивных наук, увлеченные AI, будучи не в силах выбраться из капканов компьютационализма, коннективизма и необихевиоризма. Они предлагают новый синтез современных моделей сознания и практик буддизма на основе идей энактивизма, в которых человек не отражает и не репрезентирует ментальные карты в своем сознании, а выступает активным субъектом, создающим деятельностные миры, а акты сознания при этом не локализуются в мозге, поскольку человек мыслит всем деятельностным телом. Некоторые представители этого направления фактически опираются и используют культурно-исторический подход школы Выготского, в котором человек понимается как активное деятельностное существо, не отражающее мир, а творящее его на основе принципов 4E Cognition (понимание когнитивных процессов как отелесненных (embodied), энактивированных (enacted), включенных в среду (embedded), расширяющих сознание (extended).

Надо отметить, что на основе предложенного подхода в мире уже накапливается весьма нетривиальный и богатый опыт в практиках обучения, в психологии и педагогике развития, в социальной эпистемологии, в которых выстраиваются интересные гибридные подходы, преодолевающие привычки и стереотипы. Например, считается, что цент мышления у человека в голове, в мозге, поэму мы исследуем центры активности мозга. А тело будто тут ни при чем. Авторы подхода показывают, что человек мыслит всем телом, только другим, деятельностным телом. К этому они добавляют традицию духовных практик, накопленных в буддизме. Это абсолютно верно и уже давно было показано в рамках культурно-исторического подхода в школе Выготского, согласно которому человек действительно мыслит не мозгом, а посредством новообразований, которые формируются у него, через новые функциональные органы. На

связь идей авторов этой работы и идей школы Выготского указывает и Лекторский. Заложенные в этой работе идеи и используются в реальных практиках обучения. Например, при обучении математики используется древний танец. Выясняется, что танцевальное движение основано на рисунке, на линиях и фигурах, то есть танец имеет свою геометрию. Осваивая линию танца, школьник осваивает и понятие в геометрии. Понимание линий и фигур лежит как в основании геометрии, так и танца.

В углу сидел и рылся в книгах Сергей Смирнов

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ
гуманитарного альманаха «Человек.RU/Chelovek.RU»

Требования к материалам, поступающим в альманах

Материалы принимаются в электронном виде на адрес главного редактора: smirnoff1955@yandex.ru

Перед текстом статьи должны быть представлены:

1. Название статьи на русском и английском языках.
2. ФИО автора(ов) на русском и английском языках.
3. Аннотации на русском и английском языках (до 1500 знаков с пробелами).
4. Список ключевых слов (не более 15) на русском и английском языках.
5. Краткая справка об авторе (авторах) (ученая степень, звание, место работы, должность, страна, город).
6. Фотография автора (авторов) в формате jpeg.
7. Электронный адрес автора (авторов).
8. Если работа подготовлена в рамках грантового проекта, данные о нем приводятся в сноске к заглавию работы на первой странице на русском и английском языках.
9. После статьи размещается список литературы в алфавитном порядке на русском (Литература) и английском (References) языках (см. ниже).

Оформление статей

- Объем статьи вместе с примечаниями и списком литературы не должен превышать 1 п. л. (40 000 знаков с пробелами).
- Сноски и примечания указываются постранично в формате Word и нумеруются как 1, 2, 3 и т.д.
- Ссылки на литературу помещаются внутри текста статьи в квадратных скобках: [Фамилия год том: страница]. Примеры: [Иванов 2001: 12]; [Петров 1990 I: 221].
- Внутри квадратных скобок не нужны сокращения «с.», «стр.» («страница»). Вводные обозначения «см.:», «например:» и им подобные помещаются вне квадратных скобок. Пример: см. также: [Сидоров 2008: 112].
- При ссылках на разные работы одного автора, выходившие в один и тот же год, эти работы обозначаются буквами «а», «б» и т.д. Пример: [Петров 1990а; Петров 1990б].

Литература

- После статьи приводится список литературы — на русском (Литература) и на английском (References).
- После списка литературы на русском языке оформляется список литературы на английском языке (references). Внимание: References оформляется на английском языке, а не транслитерацией.
- В конце каждой публикации указывается: In Russian (если публикация русскоязычная); Transl. into Russian (если публикация переводная) (см. примеры ниже).

- Если делается ссылка на публикацию на иностранном языке, то она приводится на языке оригинала.
- Список литературы приводится в алфавитном порядке.

Литература (пример):

Семенцова 2012 — *Семенцова Е. В*. Исследование некоторых характеристик международных финансовых центров // Вестник НГУЭУ. 2012. № 4. С. 79–91.

Аристотель 1976 — *Аристотель*. Сочинения в четырех томах. Т. 1. М.: Мысль, 1976.

Бердяев 1990а — *Бердяев Н. А*. Смысл истории. М.: Мысль, 1990.

Бердяев 1990б — *Бердяев Н. А*. Судьба России. М.: Философское общество СССР, 1990.

Лосев, Тахо-Годи 1993 — *Лосев А. Ф., Тахо-Годи А. А*. Платон. Аристотель. М.: Молодая гвардия, 1993.

Лосский 1991 — *Лосский Н. О*. История русской философии. М.: Высшая школа, 1991.

Шюц 1988 — *Шюц А*. Структура повседневного мышления // Социологические исследования. 1988. № 2. С. 129–137 [Электронный ресурс]. URL: http://filosof.historic.ru/books/item/foo/soo/zoooo918/stooo.shtml (дата обращения: 02.02.2014).

References (пример):

Apresyan 2013 — Apresyan R. G. The Achilles Movement of Changes: The Origins of Morals in the Archaic Society (on the material of Homer's epic). Moscow: Alpha-M, 2013. In Russian.

Afanasyev 1973 — Literature of Sumer and Babylonia / introductory article V. K. Afanasyev. Poetry and prose of the ancient East. Moscow: Fiction Publ., 1973. P. 115–165. In Russian.

Clark, Holkvist 1995 — Clark K., Holkvist M. Architectonics of Responsibility. Transl. by N. Bonetskaia // Philosophical sciences. 1995. 1. P. 9–35. Transl. into Russian.

Материалы альманаха размещаются на сайте:
https://www.philosophy.nsc.ru/publications/journals/chelovek.ru
и в базе цитирования РИНЦ: https://elibrary.ru

Статьи рецензируются. Редакция имеет право отклонить статьи, не соответствующие редакционной политике журнала, оформленные не по правилам или получившие отрицательный отзыв рецензента.

Каждой статье присваивается DOI.

Примеры оформления названий статей, аннотаций, библиографии на русском и английском языках можно посмотреть на сайте альманаха в архиве статей: https://www.philosophy.nsc.ru/publications/journals/chelovek.ru/archive

Научное издание

ЧЕЛОВЕК.RU/CHELOVEK.RU

Гуманитарный альманах

Тема номера:
Культурно-исторический подход: Новый горизонт
К 130-летию Л. С. Выготского

№ 21 (2026)

Редактор: С. А. Смирнов

Дизайн А. Ю. Болдина

Подписано в печать 06.11.2026. Дата выхода в свет 30.11.2026.
Формат 70×108/16. Усл. п. л. 33,8. Заказ № 1162. Тираж 100 экз.

Типография ООО «Офсет-ТМ»
630090, Новосибирск, ул. Терешковой, 29, оф. 106
тел.: (383) 304-82-32
E-mail: ofsetn@yandex.ru

БЕСПЛАТНО

ЧЕЛОВЕК.RU



ЧЕЛОВЕК.RU