

**РОССИЙСКОЕ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ
ОБЩЕСТВО**

**RUSSIAN
PSYCHOLOGICAL
SOCIETY**

**РОССИЙСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ** том 11 № 3

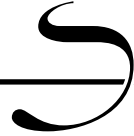


**RUSSIAN
PSYCHOLOGICAL
JOURNAL** Vol 11 # 3

Москва



2014



Российский психологический журнал

Учредитель – Российское психологическое общество

Главный редактор – Зинченко Ю.П.

Редакционный совет

Акопов Г.В.
Аллахвердов В.М.
Забродин Ю.М.
Караяни А.Г.
Карпов А.В.
Малофеев Н.Н.

Марьин М.И.
Нечаев Н.Н.
Рубцов В.В.
Реан А.А.
Рыбников В.Ю.
Черноризов А.М.
Шкуратов В.А.

Редакционная коллегия

Абакумова И.В.
Асмолов А.Г.
Бабенко В.В.
Базаров Т.Ю.
Безруких М.М.
Богоявленская Д.Б.
Воробьева Е.В.
Деркач А.А.
Донцов А.А.
Дубровина И.В.
Журавлев А.Л.
Егорова М.С.

Ермаков П.Н. (заместитель главного редактора)
Лабунская В.А.
Леонова А.Б.
Сергиенко Е.А.
Тхостов А.Ш.
Цветкова Л.А.
Берберян А.С. (Армения)
Киттлер У. (Германия)
Менджерцкая Ю. (Германия)
Величковский Б.М. (Германия)
Кроник А.А. (США)
Белянин В.П. (Канада)
Бороховский Е. (Канада)

Ответственные секретари – Седых Н.С.
Редактор английской части – Колесина К.Ю.
Выпускающий редактор – Буняева М.В.
Компьютерная верстка – Чеха А.П.

Адрес редакции:

пр. Нагибина, 13, ком. 518,
г. Ростов-на-Дону, 344038
Тел. (863) 243-15-17; факс 243-08-05
E-mail: rpj@psyf.rsu.ru

Адрес учредителя:

ул. Ярославская, 13,
г. Москва, 129366
Тел./ факс (495) 283-55-30
E-mail: rpo@psychology.ru

Перепечатка материалов возможна
только по согласованию с Редакцией.



Russian Psychological Journal

Founder – Russian Psychological Society

Editor in Chief – Zinchenko Ju.P.

Editorial Committee

Akopov G.V.

Allahverdov V.M.

Zabrodin Ju.M.

Karainy A.G.

Karpov A.V.

Malophejev M.N.

Marin M.I.

Nechaev N.N.

Rubtsov V.V.

Rean A.A.

Ribnikov V. Ju.

Chernorizov A.M.

Shkuratov V.A.

Editorial Board

Abakumova I.V.

Asmolov A.G.

Babenko V.V.

Basarov T.Ju.

Bezrukikh M.M.

Bogoyavlenskaya D.B.

Vorobiova E.V.

Derkatch A.A.

Dontsov A.I.

Dubrovina I.V.

Zhuravlev A.L.

Egorova M.S.

Yermakov P.N. (deputy Editor)

Labunskaya V.A.

Leonova A.B.

Sergiyenko E.A.

Tkhostov A.Sh.

Tsvetkova L.A.

Berberian A.S. (Armenia)

Kittler U. (Germany)

Menjeritskaya Ju. (Germany)

Velichkovsky B.M. (Germany)

Kronik A.A. (USA)

Belianin V.P. (Canada)

Borokhovski E. (Canada)

Executive Secretary – N.S. Sedyh

English Editor – K.Ju. Kolesina

Managing Editor – M.V. Bunjaeva

Page settings – A.P. Tchekha

Address of the Publisher:

Nagibin Av., 13, of. 243,

Rostov-on-Don, Russia, 344038

Tel. (863) 243–15-17; fax 243–08-05

E-mail: rpj@psyf.rsu.ru

Founder Address:

Yaroslavskaya str., 13,

Moscow, Russia, 129366

Tel./fax (495) 283–55-30

E-mail: rpo@psychology.ru

No part of this publication may be reproduced without the prior permission of the copyright owner



СОДЕРЖАНИЕ

НАШИ АВТОРЫ	6
ПЕДАГОГИКА, ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	
Абакумова И. В., Ермаков П. Н., Фоменко В. Т. У концептуальных и технологических истоков Новодидактики	14
Абакумова И. В., Кукуляр А. М., Фоменко В. Т. Смыслодидактика как системное воплощение общей теории смысла в практике учебного процесса	24
Белова Е. В., Лукьяненко М. А. «Задачи на смысл»: диалоговые формы и условия использования в учебном процессе	33
Дышлюк И. С. Смысловое развитие учащихся средствами межпредметной интеграции	41
Кагермазова Л. Ц. Смысловые коммуникации как тип взаимодействия учителя и учащихся в «Нашей новой школе»	49
ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ	
Акопов Г. В. Созерцание как литическая форма регуляции смысловой сферы человека	58
Пищик В. И., Сиврикова Н. В. Динамика смысловых составляющих ментальности поколений	73
ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОТЕРАПИЯ	
Филатов Ф. Р. Семиосфера психоанализа: постановка проблемы	83
СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ	
Лабунская В. А. О смысловом пространстве невербального общения	93
ИСТОРИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ	
Шкуратов В. А. Смыслы фантазмов, или повествовательное Я в сновидениях и художественном вымысле	110
СВЕДЕНИЯ О ПОРЯДКЕ ПОДАЧИ ПУБЛИКАЦИЙ	122



CONTENTS

OUR AUTHORS 6

PEDAGOGY, PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY, EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Abakumova I. V., Ermakov P. N., Fomenko V. T.

On the Conceptual and Technological Sources of New-Didactics 14

Abakumova I. V., Kukuliar A. M., Fomenko V. T.

Sense-Didactics as a System Implementation of the General Theory
of Sense in the Practice of the Educational Process..... 24

Belova E. V., Luk'ianenko M. A.

"Sense Tasks": Dialogue Forms and Conditions of Use in the Educational Process 33

Dyshliuk I. S.

Learners' Sense Development by Means of Intersubject Integration 41

Kagermazova L. Ts.

Sense Communications as a Type of the Interaction of the Teacher and Pupils
in "Our New School" 49

GENERAL PSYCHOLOGY

Akopov G. V.

Contemplation as a Lytic Form of the Person's Sense Sphere Regulation 58

Pishchik V. I., Sivrikova N. V.

The Dynamics of Sense Components of the Mentality of Generations 73

PRACTICAL PSYCHOLOGY AND PSYCHOTHERAPY

Filatov F. R.

The Semiosphere of Psychoanalysis: Problem Statement..... 83

SOCIAL PSYCHOLOGY

Labunskaja V. A.

On the Sense Space of Nonverbal Communication..... 93

HISTORICAL PSYCHOLOGY

Shkuratov V. A.

Senses of Phantasms or the Narrative Self in Dreams and Fiction Writing 110

INFORMATION ON THE ORDER OF PRESENTATION OF PUBLICATION..... 122



НАШИ АВТОРЫ



Абакумова Ирина Владимировна

член-корр. РАО, заведующая кафедрой общей психологии и психологии развития Академии психологии и педагогики Южного федерального университета, профессор, доктор психологических наук

Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, к. 217, г. Ростов-на-Дону, 344038

Служебный телефон: +7 (863) 230-32-17

E-mail: abakira@mail.ru



Ермаков Павел Николаевич

академик РАО, директор Академии психологии и педагогики Южного федерального университета, профессор, доктор биологических наук

Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, к. 205, г. Ростов-на-Дону, 344038

Служебный телефон: +7 (863) 230-32-07

E-mail: psyf@sfedu.ru



Фоменко Владимир Трофимович

заведующий кафедрой педагогики и педагогической психологии Академии психологии и педагогики Южного федерального университета, профессор, доктор педагогических наук

Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, к. 227, г. Ростов-на-Дону, 344038

Служебный телефон: +7 (863) 243-06-23

E-mail: fomvt@sfedu.ru



Кукуляр Анна Михайловна

преподаватель кафедры педагогики и педагогической психологии Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, к. 227, г. Ростов-на-Дону, 344038

Служебный телефон: +7 (863) 243-06-23

E-mail: vetkina-anna@mail.ru



OUR AUTHORS

Abakumova Irina Vladimirovna

Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head of General Psychology and Developmental Psychology Department, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University, Professor, Doctor of Psychology

Official address: of. 217, b. 13, M. Nagibina Av., Rostov-on-Don, 344038

Official telephone: +7 (863) 230–32–17

E-mail: abakira@mail.ru

Ermakov Pavel Nikolaevich

Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Director of the Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University, Professor, Doctor of Biological Sciences

Official address: of. 205, b. 13, M. Nagibina Av., Rostov-on-Don, 344038

Official telephone: +7 (863) 230–32–07

E-mail: psyf@sfedu.ru

Fomenko Vladimir Trofimovich

Head of the Department of Pedagogy and Pedagogical Psychology, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University, Professor, Doctor of Pedagogy

Official address: of. 227, b. 13, M. Nagibina Av., Rostov-on-Don, 344038

Official telephone: +7 (863) 243–06–23

E-mail: fomvt@sfedu.ru

Kukuliar Anna Mikhailovna

Lecturer, Department of Pedagogy and Pedagogical Psychology, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University

Official address: of. 227, b. 13, M. Nagibina Av., Rostov-on-Don, 344038

Official telephone: +7 (863) 243–06–23

E-mail: vetkina-anna@mail.ru



Белова Елена Владимировна

старший преподаватель кафедры общей и биоорганической химии Московского государственного медико-стоматологического университета им. А. И. Евдокимова, кандидат педагогических наук

Служебный адрес: ул. Делегатская, 20/1, г. Москва, 127473

Служебный телефон: +7 (495) 959-14-86

E-mail: elenadoc69@gmail.ru



Лукьяненко Марина Алексеевна

заведующая кафедрой психологии филиала Кубанского государственного университета в г. Славянске-на-Кубани, доцент, кандидат психологических наук

Служебный адрес: ул. Кубанская, 200, г. Славянск-на-Кубани, 353560

Служебный телефон: +7 (86146) 4-30-42

E-mail: lukyanenko_m@inbox.ru



Дышлюк Ирина Станиславовна

доцент кафедры педагогики и педагогической психологии Академии психологии и педагогики Южного федерального университета, кандидат педагогических наук

Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, к. 227, г. Ростов-на-Дону, 344038

Служебный телефон: +7 (863) 243-06-23

E-mail: isdyshlyuk@sfnedu.ru



Кагермазова Лаура Цараевна

академик РАЕН, профессор кафедры педагогики и психологии Кабардино-Балкарского государственного университета им. Х. М. Бербекова, доктор психологических наук

Служебный адрес: ул. Чернышевского, 173, г. Нальчик, Кабардино-Балкарская Республика, 360004

Служебный телефон: +7 (8662) 710-510

E-mail: laura07@yandex.ru



Belova Elena Vladimirovna

Senior Lecturer, Department of General and Bioorganic Chemistry, Moscow State University of Medicine and Dentistry named after A. I. Evdokimov, Candidate of Pedagogical Sciences

Official address: b. 20/1, Delegatskaya St., Moscow, 127473

Official telephone: +7 (495) 959-14-86

E-mail: elenadoc69@gmail.ru

Luk'ianenko Marina Alekseevna

Head of Psychology Department, Branch of Kuban State University in Slavyansk-on-Kuban, Associate Professor, Candidate of Psychological Sciences

Official address: b. 200, Kubanskaya St., Slavyansk-on-Kuban, 353560

Official telephone: +7 (86146) 4-30-42

E-mail: lukyanenko_m@inbox.ru

Dyshliuk Irina Stanislavovna

Associate Professor, Department of Pedagogy and Pedagogical Psychology, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University, Candidate of Psychological Sciences

Official address: b. 227, M. Nagibina Ave., Rostov-on-Don, 344038

Official telephone: +7 (863) 243-06-23

E-mail: isdyshlyuk@sfnedu.ru

Kagermazova Laura Tsaraevna

Academician of the Russian Academy of Natural Sciences, Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Kabardino-Balkarian State University named after H. M. Berbekov, Doctor of Psychology

Official address: b. 173, Chernyshevsky Street, Nalchik, Kabardino-Balkar Republic, 360004

Official telephone: +7 (8662) 710-510

E-mail: laura07@yandex.ru



Акопов Гарник Владимирович

заведующий кафедрой социальной психологии Поволжской государственной социально-гуманитарной академии, профессор, доктор психологических наук
Служебный адрес: ул. Максима Горького, 65/67, г. Самара, 443099

Служебный телефон: +7 (846) 332-00-67

E-mail: info-psy@rambler.ru



Пищик Влада Игоревна

заведующая кафедрой «Психология и управление персоналом» Института Управления, Бизнеса и Права, доцент, доктор психологических наук

Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 33а/47, г. Ростов-на-Дону, 344068

Служебный телефон: +7 (863) 292-43-73

E-mail: iubip@iubip.ru



Сиврикова Надежда Валерьевна

старший преподаватель кафедры социальной работы, педагогики и психологии Челябинского государственного педагогического университета

Служебный адрес: пр. Ленина, 69, г. Челябинск, 454080

Служебный телефон: +7 (351) 216-56-01

E-mail: bobnv79@mail.ru



Филатов Филипп Робертович

доцент кафедры общей психологии и психологии развития Академии психологии и педагогики Южного федерального университета, кандидат психологических наук

Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, к. 241, г. Ростов-на-Дону, 344038

Служебный телефон: +7 (863) 230-32-17

E-mail: filatov_filipp@mail.ru



Akopov Garnik Vladimirovich

Head of Social Psychology Department, Volga Region State Social and Humanitarian Academy, Professor, Doctor of Psychology

Official address: b. 65/67, M. Gorkogo St., Samara, 443099

Official telephone: +7 (846) 332-00-67

E-mail: info-psy@rambler.ru

Pishchik Vlada Igorevna

Head of the "Psychology and Personnel Management" Department, Institute of Management, Business and Law, Associate Professor, Doctor of Psychology

Official address: b. 33a/47, M. Nagibina Ave., Rostov-on-Don, 344038

Official telephone: +7 (863) 292-43-73

E-mail: iubip@iubip.ru

Sivrikova Nadezhda Valer'evna

Senior Lecturer, Department of Social Work, Pedagogy and Psychology, Chelyabinsk State Pedagogical University

Official address: b. 69, Lenin Ave., Chelyabinsk, 454080

Official telephone: +7 (351) 216-56-01

E-mail: bobnv79@mail.ru

Filatov Filipp Robertovich

Associate Professor, General Psychology and Developmental Psychology Department, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University, Candidate of Psychological Sciences

Official address: b. 241, M. Nagibina Ave., Rostov-on-Don, 344038

Official telephone: +7 (863) 230-32-17

E-mail: filatov_filipp@mail.ru



Лабунская Вера Александровна

заведующая кафедрой социальной психологии Академии психологии и педагогики Южного федерального университета, профессор, доктор психологических наук

Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, к. 219, г. Ростов-на-Дону, 344038

Служебный телефон: +7 (863) 230-32-37

E-mail: vlab@sfedu.ru



Шкуратов Владимир Александрович

профессор кафедры общей психологии и психологии развития Академии психологии и педагогики Южного федерального университета, доктор философских наук

Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, к. 217, г. Ростов-на-Дону, 344038

Служебный телефон: +7 (863) 230-32-47

E-mail: narradigma94@yandex.ru



Labunskaja Vera Aleksandrovna

Head of Social Psychology Department, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University, Professor, Doctor of Psychology

Official address: b. 219, M. Nagibina Ave., Rostov-on-Don, 344038

Official telephone: +7 (863) 230–32–37

E-mail: vlab@sfedu.ru

Shkuratov Vladimir Aleksandrovich

Professor, General Psychology and Developmental Psychology Department, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University, Professor, Doctor of Philosophy

Official address: of. 217, b. 13, M. Nagibina Av., Rostov-on-Don, 344038

Official telephone: +7 (863) 230–32–47

E-mail: narradigma94@yandex.ru



ПЕДАГОГИКА, ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.98

У КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ИСТОКОВ НОВОДИДАКТИКИ

**Абакумова Ирина Владимировна
Ермаков Павел Николаевич
Фоменко Владимир Трофимович**

Новодидактика как теория учебного познания заметно выходит за рамки получившей определенное признание психологов и педагогов Смыслодидактики. Смыслодидактика, несомненно, здесь присутствует и своей смыслообразующей ориентацией субъективирует общее дидактическое содержание, но в этом большей частью когнитивном, несмысловом содержании находит материал и для себя. Предметом Новодидактики в статье оказываются не только вопросы смыслообразования обучающихся, но и вопросы их интеллектуального развития средствами семиотики, синергетики, систематики, гносеологии. Нашли отражение дидактическое целеполагание, межпредметная интеграция, дидактическое опережение, урок в модулях. Переосмыслены в аспекте развивающего потенциала действующие принципы, содержание, технологии обучения. Вскрыты структурные механизмы образовательного процесса: дидактические единицы, структурно-логические связи, дидактический изоморфизм, обучение как герменевтический круг [2, 3, 4, 5].

Ключевые слова: *приращение развития, междисциплинарный контекст, дидактическое отчуждение, межпредметная интеграция, смыслодидактика, дидактическое опережение.*

ON THE CONCEPTUAL AND TECHNOLOGICAL SOURCES OF NEW-DIDACTICS

**Abakumova Irina Vladimirovna
Ermakov Pavel Nikolaevich
Fomenko Vladimir Trofimovich**

As the theory of educational cognition new-didactics is beyond sense-didactics which was certainly recognized by psychologists and pedagogues. Sense-didactics is



undoubtedly here and it subjectifies the general didactic content by its sense-creating orientation; in this mostly cognitive, not sense content it finds a material for itself. Not only problems of learners' sense-creation, but also problems of their intellectual development by means of semiotics, synergy, systematization, gnoseology are the subject of new-didactics. The article deals with didactic goal-setting, intersubject integration, didactic outstripping, and a lesson in modules. The content, principles, technologies of education are rethought in the aspect of the developing potential. The authors reveal structural mechanisms of the educational process: didactic units, structural-logical relationships, didactic isomorphism, education as a hermeneutic circle.

Keywords: *increment of development, interdisciplinary context, didactic alienation, intersubject integration, sense-didactics, didactic outstripping.*

Дидактика как теория учебного познания в последние десятилетия имеет несомненные достижения. Характеризуя ниже Новодидактику как наиболее значимое направление современной педагогики, в концентрированном виде мы их в различной степени используем. Несмотря на очевидные успехи, действующая дидактика имеет серьезные недостатки и просчеты. Обучение по-прежнему ориентировано ею на изучение учебных тем, нейтральных, безликих в своем содержании, в нем явно дает себя знать предметоцентризм, доминирует классно-урочная система. Эмпиризм учебного содержания, его знаниевый характер, направленность на усвоение – в дидактических текстах с этим можно встретиться нередко, и редко – с подлинной дидактической инноватикой.

Между тем стандарты нового поколения акцентируют внимание на фундаментальном ядре содержания, универсальных учебных действиях обучающихся, системно-деятельностном подходе к организации учебного процесса.

Но и сами стандарты не безупречны. Упрека заслуживает, прежде всего, то обстоятельство, что концепт развития, по сути дела, вынесен из дидактической сферы в сферу воспитания и социальной среды, в дидактической же части выглядит весьма аморфно.

Новодидактика – это, прежде всего, *дидактика развития*, в ее основе лежит идея развития обучающихся, предписывающая учебному процессу приращение развития детей в качестве преобладающей цели обучения и исходящая из категории развития как условия жизни человека.

В самой Новодидактике обнаруживаются два аспекта рассмотрения проблемы развития: традиционный (психологический) и современный (междисциплинарный).

В традиционно-психологической части дидактики обстоятельному анализу подвергнуты зоны развития (актуального и ближайшего развития,



саморазвития), деятельность обучающихся как источник развития, ее ведущие виды (игровая, учебная, учебно-профессиональная, профессиональная, творческая), другие виды деятельности (индивидуальная, совместная, распределенная). В отличие от классической дидактики и психологии, заостряющих внимание на предметной деятельности как начале всякой другой деятельности, в Новодидактике обстоятельно рассматриваются деятельность переживания и деятельность сознания человека, т. е. обучение вводится в сферу механизмов духовного развития детей.

Современный аспект проблемы развития в Новодидактике представлен его междисциплинарным контекстом [1].

Обращение к данному вопросу значительно увеличивает пространство средств интеллектуального, личностного, эмоционально-психологического развития обучающихся. На языке семиотики [7, 8] развитие означает переход обучающегося от одной знаковой системы к другой, на языке синергетики – от хаотического состояния мышления к его упорядоченному разворачиванию, на языке аксиологии – становление в человеке системы ценностей, на языке экзистенциальных теорий – выход человека за пределы собственного Я, на языке философии – восхождение человека ко всеобщему и через это приближение к индивидуальности. Таким образом, направление педагогики, которое мы обосновываем, – это *межпарадигмальная дидактика*. Развитие обучающихся со стороны знаний различных наук может совпадать, может не совпадать – в любом случае феномен развития предстает многогранно и обогащает учебный процесс развивающими средствами, на которые мы обратили внимание выше. Действует известный в физике, а сейчас и в других сферах научного знания, закон дополнительности.

Тот же межсистемный подход осуществляется нами в Новодидактике и по отношению к содержанию учебного процесса, призванному питать развитие и саморазвитие обучающихся. Действующее обучение является предметным, как было подчеркнуто в самом начале статьи, и в силу этого его развивающий ресурс крайне ограничен. В лучшем случае оно в состоянии формировать системное мышление детей, в то время как они нуждаются в межсистемной деятельности, ориентировочной основе действий высокого уровня обобщений как наиболее значимого показателя абстрагирующей способности человека, в симультанном сознании – способности детей видеть нечто общее за внешне разнохарактерными процессами и явлениями (волна воды в реке; волна огня, идущего по полю; волна гриппа).

Новая дидактика предстает, следовательно, как *интегративная* [8], прежде всего, *межпредметная дидактика* [12], по одну сторону которой располагаются учебные предметы с их внутриспредметной интеграцией,

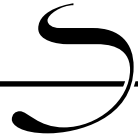


включая укрупненную дидактическую единицу содержания, по другую – внепредметное, надпредметное содержание, метазнания и метаспособы деятельности.

Кстати обратить внимание на то, что фактором как внутрпредметной, так и межпредметной, в т. ч. многопредметной интеграции, может выступать проблема (проблема малой родины в литературе, истории, экологии, обществознании). Когда вместо последовательности учебных тем курса выступает каскад проблем, то это принципиально меняет логику учебного процесса, а вместе с этим логику интеллектуального и личностного развития обучающихся. Мы из этого не исключаем возможности проблемных спецкурсов в школе, начинающих и заканчивающихся проблемой и инициирующих последовательный перевод учащимися известного в неизвестное.

Речь, как видим, идет о *дидактике*, ориентирующей на *проблемное построение учебного процесса* [12]. Как в педагогическом обиходе, так и в самой дидактике, пробивается сдвиг содержания обучения в сторону проблем жизни, т. е. ограничения академизма учебного процесса по мере того, как учащиеся вырастают. Данная реплика имеет значение в том смысле, что в реальном учебном процессе чаще можно наблюдать игру в проблемы даже старшеклассников, чем решение ими действительных проблем жизни, хотя, конечно, свою роль в формировании проблемного мышления растущего человека выполняет и игра.

Несколько на менее заметном уровне значимости, в сравнении с проблемным обучением, в Новодидактике обращается внимание на построение учебного процесса на упреждающей основе. Традиционная дидактика обращена в реальном обучении к пройденному материалу, в то время как Новодидактика – и к будущему. Наша дидактика – *дидактика опережающего обучения*: материал по программе подлежит изучению в будущем, но уже включается в данный урок, и к моменту его программного изучения учащиеся оказываются готовыми к его восприятию в виде наличествующего у них к этому времени, например, «размазанного» образа. Фактически процесс обучения, взятый в отдельный отрезок времени, содержит его настоящее, пройденное и будущее содержание. Учитель и учащиеся находятся на «линии времени» обучения, постоянно «забегая вперед», «возвращаясь назад» и совершая своеобразные зигзаги. Зигзагами сопровождается также наличие и использование ближнего (в пределах урока), среднего (в пределах системы уроков) и дальнего (в пределах учебного предмета), а также межпредметного опережения. Убедительным методологическим обоснованием актуальности обращения дидактов к опережению является теория опережающего отражения действительности живым организмом, разработанная в биологии [6], а позже экстраполированная в философию.



Отметим и такой факт, относящийся к образовательным технологиям как фактору развития обучающихся. Согласно традиционной дидактике, технологии по отношению к содержанию образовательного процесса вторичны, выступают своеобразной надстройкой, механизмом его реализации. В Новодидактике нередки случаи обратной зависимости – содержания от технологий, когда технология в действиях учителя настолько укореняется, что подчиняет себе само содержание. Это можно видеть на примере диалога как образовательной технологии, который предписывает особое, проблемное содержание. Более того, сама технология может перейти в ранг содержания. Если согласиться, что содержание есть то, что подлежит освоению, и предположить, что при помощи того же диалога освоен какой-то фрагмент учебного материала, то при этом освоенным может оказаться сам диалог и справедливо истолкован как содержание. Наконец, согласно Новодидактике, в обучении имеется и такая сфера, в которой образовательные технологии не «в чести». Здесь «в чести» психологическая, нравственная, дидактическая поддержка. Речь идет о развитии креативной сферы учащихся, а ее научным обеспечением занимается та часть Новодидактики, которая квалифицируется как *дидактика поддержки*.

Новодидактику, далее, трудно представить себе без смысловой дидактики, *смыслодидактики* [1]. Если традиционная дидактика, даже в своих классических вариантах, имеет дело с объективными значениями содержания обучения, то Новодидактика – со смыслами, выражающими субъективное отношение индивидуума к значениям [1, 13]. Смыслодидактика, исповедуя смыслообразующее обучение, ориентирует на человекоцентрированные проекты учебного процесса. Парадокс заключается в том, что смысл не учат и смысл не учатся: они возникают, являются, гаснут, обогащаются. Задача учителя, следовательно, состоит в этом случае в том, чтобы инициировать ситуации учебного процесса, из которых смыслы бы учащимся и являлись, возникали перед ними, обогащались ими. Это уже, как видим, сфера не только содержания обучения, но и образовательных технологий.

Из смыслодидактики для Новодидактики следует несколько выводов.

Один из них состоит в том, что матрица смыслов, наличествующая в ребенке и связывающая его с миром, с жизнью, должна стать исходной позицией учебного процесса. Заметим: не предметный план действий, не когнитивный образ учебного материала, на который мы обратили внимание выше, и даже не личный опыт учащегося, а именно его жизненный мир. За соответствующей дидактикой закрепилось название *онтодидактики*, которую также нельзя исключать из Новодидактики.

Второй вывод заключается в том, что, поскольку жизнь человека во многом определяется его выбором, а выбор – смысловыми приоритетами,



то смысловые приоритеты и принимаются во внимание в условиях индивидуализации и дифференциации обучения. Новодидактика – это *дидактика самоиндивидуализации и самодифференциации*, а не разделения детей «сверху» [1].

По сути дела, элементы смыслодидактики обнаруживаются в любом другом пространстве Новодидактики: смыслы высекаются на стыке различного содержания (интегративная дидактика), учитель и учащиеся вступают в смысловой резонанс (коммуникативная дидактика), урок имеет хороший смысловой контекст (*дидактика контекстного обучения*).

Особое место в Новодидактике занимает структурная составляющая обучения [12].

Наука гласит: главное о предмете, о явлении, о процессе говорит его структура. Главное о процессе обучения, следовательно, свидетельствует его структура.

Авторами презентуемой дидактики выявлены и описаны элементарные дидактические единицы процесса обучения, обладающие свойствами целого. В качестве указанных единиц взяты *моменты* [10]: момент создания эмоционально-психологической установки; момент неупорядоченного восприятия учащимися материала; момент, концентрирующий в себе содержание предшествующего процесса; момент возникновения новых смыслов из заданной учителем информации.

Процесс на элементарном уровне предстает в виде некоторой «точечной» структуры, в которой каждая «точка» является единством содержательных, операциональных, личностно-мотивационных, ценностно-смысловых сторон процесса в соотнесенности с дидактической целью обучения.

Моменты логически тяготеют друг к другу, образуя в сравнении с собой единицы более высокого порядка, – исходные логические структуры процесса обучения [12]: момент создания эмоционально-психологической установки в соотнесенности с моментами, на которые его действие распространяется; момент неупорядоченного восприятия материала учащимися в соотнесенности с моментами по преобразованию его в систему. Это примеры исходных логических структур обучения, они – особые структурно-логические образования, ближайшие зоны действия учителя и учащихся, определенные позиции процесса обучения, подобные позициям в шахматах. Логические и временные отношения здесь, характеризуемые «забеганием вперед» и «возвращением назад», могут не совпадать, образуя своеобразные «зигзаги процесса», на которые ранее мы обратили внимание.

В пределах исходных структур учитель имеет дело с такими внутренними связями между моментами, посредством которых познавательная деятельность обучающихся приобретает направленный характер. Ориентируя один



момент на другой, ставя моменты во взаимную зависимость, ослабляя одни связи и усиливая другие, учитель управляет познавательной деятельностью обучающихся с перспективой перевода ее в самоуправляемую. Надо иметь в виду и то, что исходные структуры – это феномены открытого типа, способные к разворачиванию в более сложные структурно-логические образования.

Таким образом, исходные структуры предстают как определенный регулятор познавательной деятельности обучающихся, как особый, гибкий структурно-логический способ управления этой деятельностью. Новодидактика же выступает как *структурная и при этом нелинейная дидактика*, как механизм реализации когнитивной и смысловой дидактик в их взаимодействии.

Чтобы привлечь внимание читателя к Новодидактике, обратимся к некоторым решаемым в ней необычно для обычной дидактики звучащим вопросам.

1. Текст как дух в плену знаков. Эта философская максима предполагает раскристаллизацию духа, высвобождение смыслов, мыслей из «плена знаков», перевод содержания учебных текстов в содержание учебной деятельности учащихся, содержания учебной деятельности – в содержание личности.

2. Избыточность и недостаточность в учебном процессе. Речь идет об информационной насыщенности обучения, увеличивая или уменьшая меру которой относительно нормы удается управлять эмоционально-психологическим состоянием детей (информационная теория эмоций). К дочерним понятиям можно отнести изложение с элементами опережения, изложение с задержанной информацией; проблемные ситуации с избыточной информацией.

3. Дидактическое отчуждение. В Новодидактике оно предстает не только как затруднение, барьер, препятствие, нуждающееся в преодолении, но и как результат творческой деятельности учащихся, как «упакованный» продукт человеческих исканий, как сплюснутая деятельность.

4. Все более активное использование в Новодидактике категории образовательного пространства. Данная категория выражает такие признаки образования и, соответственно, обучения, которые в классических процессуальных понятиях, можно сказать, невыразимы или трудно выразимы (плотность, насыщенность, разнообразие). С этим связано употребление таких понятий, как погружение, интроекция (поглощение).

5. Дидактический изоморфизм. Он состоит в структурном соответствии, совпадении разных по времени отрезков процесса обучения. Это позволяет обучению иметь свойство сворачиваемости вплоть до «момента» и, напротив, разворачиваемости вплоть до размеров урока.

За скобками сказанного в рамках общего вывода по изложенным началам Новодидактики желательнее особо сказать о герменевтическом круге [11, 12].



Чтобы на выходе из учебного процесса получить «приращение развития» учащихся, учитель должен войти с ними в указанный круг, например, через ситуацию дивергентного типа, а затем еще и выйти. Здесь без «забеганий» и «возвращений», а также скрытых и открытых позиций не обойтись. Может случиться, что на входе познавательная задача окажется учащимися нерешенной, но именно это послужит психологической предпосылкой ее дальнейшего решения и вхождения в круг. Еще более парадоксальным представляется тот факт, когда начало урока располагается в его середине. Если в качестве дидактической единицы урока берем момент, т. е. клеточку, обладающую свойствами целого, и «заставим» ее разворачиваться, то один конец может пойти в начало урока, другой – в его ближнюю перспективу, третий – в конец, четвертый – в содержание «соседних» учебных курсов. Можно двигаться и другим путем, входя в герменевтический круг и выходя из него, – поставив в центр урока, например, картину и в несколько центров выстраивая вокруг нее восприятие учащимися зрительного образа.

Считаем, что в приведенных фрагментах учебного процесса просматривается образ *сущностной, глубинной новодидактики*, который на первых порах и может служить дидактам и психологам перспективой.

Литература

1. *Абакумова И. В.* Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. – Ростов н/Д: Изд-во РГУ, 2003.
2. *Абакумова И. В., Ермаков П. Н., Фоменко В. Т.* Новодидактика. Книга 1. Методология и технологии обучения: в поисках развивающего ресурса. – М.: КРЕДО, 2013.
3. *Абакумова И. В., Ермаков П. Н., Фоменко В. Т.* Новодидактика. Книга 2. Образовательные технологии: новые ракурсы. – М.: КРЕДО, 2013.
4. *Абакумова И. В., Ермаков П. Н., Фоменко В. Т.* Новодидактика. Книга 3. От классической дидактики – к дидактической инноватике. – М.: КРЕДО, 2013.
5. *Абакумова И. В., Ермаков П. Н., Фоменко В. Т.* Новодидактика. Книга 4. Структурная дидактика как направление современной педагогики. – М.: КРЕДО, 2013.
6. *Анохин П. К.* Очерки по физиологии функциональных систем. – М.: Медицина, 1974.
7. *Бахтин М. М.* Проблема текста в лингвистике, философии и других гуманитарных науках. – М.: Искусство, 1979.
8. *Данилюк А. Я.* Теория интеграции образования. – Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2000.
9. *Лотман Ю. М.* История и типология русской культуры. – СПб.: Искусство-СПБ, 2002.



10. Речкин Н. С. «Моменты урока» В. Т. Фоменко и решение проблемы герменевтического круга // Детство в контексте культуры и образования. Материалы 10 международной конференции «Ребенок в современном мире. Культура и детство». – СПб.: Изд-во СПбГПИ, 2003.
11. Словарь философских терминов. – М.: ИНФРА-М, 2004.
12. Фоменко В. Т. Исходные логические структуры процесса обучения. – Ростов н/Д: Изд-во РГУ, 1985.
13. Шнем Г. Г. Явление и смысл: феноменология как основная наука и ее проблемы. – Томск: Водолей, 1996.

References

1. Abakumova I. V. *Obuchenie i smysl: smysloobrazovanie v uchebnom protsesse* [Education and sense: sense-creation in the educational process]. Rostov-on-Don, Rostov State University Publ., 2003.
2. Abakumova I. V., Ermakov P. N., Fomenko V. T. *Novodidaktika. Kniga 1. Metodologiya i tekhnologii obucheniia: v poiskakh razvivaiushchego resursa* [New-didactics. Book 1. Methodology and technologies of education: in search of a developing resource]. Moscow, KREDO Publ., 2013.
3. Abakumova I. V., Ermakov P. N., Fomenko V. T. *Novodidaktika. Kniga 2. Obrazovatel'nye tekhnologii: novye rakursy* [New-didactics. Book 2. Educational technologies: new viewpoints]. Moscow, KREDO Publ., 2013.
4. Abakumova I. V., Ermakov P. N., Fomenko V. T. *Novodidaktika. Kniga 3. Ot klassicheskoi didaktiki – k didakticheskoi innovatike* [New-didactics. Book 3. From classical didactics to didactic innovatics]. Moscow, KREDO Publ., 2013.
5. Abakumova I. V., Ermakov P. N., Fomenko V. T. *Novodidaktika. Kniga 4. Strukturnaia didaktika kak napravlenie sovremennoi pedagogiki* [New-didactics. Book 4. Structural didactics as a direction of modern pedagogics]. Moscow, KREDO Publ., 2013.
6. Anokhin P. K. *Ocherki po fiziologii funktsional'nykh sistem* [Sketches of the physiology of functional systems]. Moscow, Meditsina Publ., 1974.
7. Bakhtin M. M. *Problema teksta v lingvistike, filosofii i drugikh gumanitarnykh naukakh* [The problem of the text in linguistics, philosophy and other humanities]. Moscow, Iskusstvo Publ., 1979.
8. Daniliuk A. Ia. *Teoriia integratsii obrazovaniia* [The theory of integration of education]. Rostov-on-Don, Rostov State Pedagogical University Publ., 2000.
9. Lotman Iu. M. *Istoriia i tipologiya russkoi kul'tury* [The history and typology of Russian culture]. St. Petersburg, Iskusstvo-SPB Publ., 2002.
10. Rechkin N. S. "Momenty uroka" V. T. Fomenko i reshenie problemy



- germenevticheskogo kruga. Detstvo v kontekste kul'tury i obrazovaniia ["Moments of the lesson" of V. T. Fomenko and solution of a hermeneutic problem. Childhood in the context of culture and education]. *Materialy 10 mezhdunarodnoi konferentsii "Rebenok v sovremennom mire. Kul'tura i detstvo"* [Proc. the 10th International Conference "The child in the modern world. Culture and childhood"]. St. Petersburg, St. Petersburg State Polytechnic University Publ., 2003.
11. *Slovar' filosofskikh terminov* [Dictionary of philosophical terms]. Moscow, INFRA-M Publ., 2004.
 12. Fomenko V. T. *Iskhodnye logicheskie struktury protsessa obucheniia* [Initial logical structures of the educational process]. Rostov-on-Don, Rostov State University Publ., 1985.
 13. Shpet G. G. *Iavlennie i smysl: fenomenologiiia kak osnovnaia nauka i ee problemy* [A phenomenon and a sense: phenomenology as a main science and its problems]. Tomsk, Vodolei Publ., 1996.



УДК 159.98

СМЫСЛОДИДАКТИКА КАК СИСТЕМНОЕ ВОПЛОЩЕНИЕ ОБЩЕЙ ТЕОРИИ СМЫСЛА В ПРАКТИКЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Абакумова Ирина Владимировна

Кукуляр Анна Михайловна

Фоменко Владимир Трофимович

Авторы исходят из того, что, согласно современной психологии и ряду других гуманитарных наук, смыслы являются основной единицей сознания человека, они – высшая инстанция саморегуляции его жизнедеятельности. Отсюда вытекает необходимость смыслообразования обучающихся как доминантной ориентации образовательного процесса и, прежде всего, обучения как главного механизма образования. Данное обстоятельство предписывает решение ряда практических задач при переходе на смысловую парадигму учебного процесса. Одна из них – овладение учителем (преподавателем) по существу новым дидактическим тезаурусом, в рамках которого переосмысливаются классические понятия целеполагания, содержания, методов и технологий обучения. С этим связана необходимость соответствующей трансформации традиционных, когнитивных компетенций обучающихся в смыслодеятельностные, смыслотворческие. Заметно меняется общение учителя и учащегося, преподавателя и обучающегося, приобретая характер смыслового резонанса. Эти и другие задачи, системно и целостно связанные с переосмыслением педагогических практик на основе смыслообразующей деятельности участников учебного процесса, и решаются в статье.

Ключевые слова: *смыслодидактика, смыслообразование, смыслообразующее обучение, смыслообразующие ситуации, смыслодидактика в обучении.*

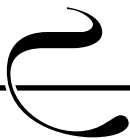
SENSE-DIDACTICS AS A SYSTEM IMPLEMENTATION OF THE GENERAL THEORY OF SENSE IN THE PRACTICE OF THE EDUCATIONAL PROCESS

Abakumova Irina Vladimirovna

Kukuliar Anna Mikhailovna

Fomenko Vladimir Trofimovich

The authors proceed from the assumption that, according to modern psychology and some other humanities, senses are the main unit of the person's consciousness;



they are the highest level of his/her life activity self-regulation. Hence it follows that sense-creation of learners must be a dominant orientation of the educational process and especially learning as the main mechanism of education. This circumstance requires solving of a number of practical problems in passing to a sense paradigm of the educational process. The teacher's (lecture's) acquisition of an inherently new didactic thesaurus within which he/she reinterprets classical concepts of the content, methods, technologies, and goal-setting of education is one of such problems. This involves the necessity of a corresponding transformation of traditional, cognitive competences of learners to sense-activity, sense-creative ones. Communication of the teacher and the pupil, the lecturer and the student changes considerably, becoming a sense resonance. The authors solve these and other problems systemically and completely connected with reconsideration of pedagogical practices on the basis of sense-creative activity of the educational process participants.

Keywords: *sense-didactics, sense-creation, sense-creating education, sense-creating situations, sense-didactics in training.*

В научных исследованиях последнего времени все заметнее отражаются различные аспекты смысла, в совокупности образующие контуры его общей теории. Речь идет о семиотическом, синергетическом, аксиологическом, экзистенциальном, философском подходах к смыслу, не говоря уже об усиливающемся внимании к нему со стороны психологов. Несмотря на разнообразие подходов, исследователи едины во мнении, что смыслы есть высшая инстанция саморегуляции жизнедеятельности человека. В отличие от значений, являющихся единицей мышления, смыслы – единицы сознания, к значениям здесь плюсуется пристрастность [1, 6, 9]. Если значения в процессе познания выражают объективные связи окружающей человека действительности, то смыслы выражают его отношение к данной действительности и тем самым связывают человека с миром.

Удивительно, но факт: дидактика, возможно, в силу недостаточного уровня самой теории смысла, может быть, в силу собственной недостаточности, всегда обходила смыслы, замыкаясь на значениях. Неслучайно А. Н. Леонтьев, психологическая теория смысла от которого и берет, можно сказать, начало, с горечью писал, что «наш учебный процесс насыщен значениями и не насыщен смыслами» [6]. Эти слова, по крайней мере, в некоторой степени, можно отнести и к состоянию современного учебного процесса. Даже развивающее обучение, достигшее в отечественном образовании несомненных успехов, «застревает» на уровне мышления, а обеспечивающая его дидактика остается когнитивной.

Между тем возникает вопрос о привнесении в учебный процесс именно смысловой составляющей. В рассказе О'Генри «Дороги, которые мы



выбираем» проводится мысль, что главное заключается даже не в том, какую дорогу в жизни выбирает человек, а в том, что есть в человеке такого, благодаря чему он выбирает тот или иной путь [1, 2]. Ясно, что речь идет о смыслах. В нашем многолетнем эксперименте, проводимом в г. Ростове-на-Дону, а теперь и на более обширных территориях, обучение выступает как смыслообразующий процесс, его глобальная цель – смысловое приращение обучающихся. Даниил Гранин устами своего героя, а герой устами А. Эйнштейна, бросает фразу: «Образование есть то, что остается в человеке, когда все выученное забыто». Что же остается в человеке, когда все выученное забыто? Остаются крупные, организующие знания, способы деятельности, опыт, позиции, взгляды, научная картина мира, когнитивные схемы мышления, фоны познавательной деятельности, установки, интенции. Этот ряд понятий и концептов в нашем направлении педагогики, обозначенном нами и звучащем как смыслодидактика, призван обеспечить смыслообразующее обучение научной методологией и технологиями, но и сам он продолжается смысловыми матрицами, или, иначе, кодами сознания. Смысловые матрицы, коды сознания – своего рода смысложизненные ориентиры человека, и, следовательно, дидактическое целеполагание и продукты дидактического процесса в оптимально организованном обучении их миновать не могут. Более того, каждая из названных констант: организующие знания, способы деятельности, опыт, позиции и т. д. – заключает в себе смысловой потенциал, все они – смысловые единицы жизни [1, 2, 6, 7], но смыслы, смысловые матрицы, коды сознания возвышаются и над ними как весьма значимыми целями и результатами обучения и образования в целом [1, 2, 3, 9, 11].

В смысловой дидактике и ее практической реализации мы пошли значительно дальше. Учитывая известную максиму классиков «цель как способ определяет собою характер деятельности», пришлось в соответствии со смыслообразующей ориентацией учебного процесса обновлять, по существу, все его базовые компоненты.

Изменению, в частности, подвергнуты классические принципы обучения. Согласно одному из них – принципу сознательности – понимание есть сердцевина обучения, согласно нашей дидактике – непонимание есть сердцевина обучения как момент движения к пониманию. При этом мы исходим из того, что «смысл есть всегда смысл чего-то» и при этом он «всегда есть мой смысл» [1, 6, 10, 11]. В подлинном учебном процессе возникает необходимость «докопаться» до смысла изучаемого материала («смысл чего-то») и тем самым инициировать удивление или иное значимое эмоциональное состояние («мой смысл»). То и другое предполагает преодоление барьеров, момент сопротивления материала. Каждый из классических принципов



несет на себе печать подобных трансформаций, вызванных смысловыми целевыми установками.

В смыслодидактике известные классические принципы не только подвергнуты смысловой субъективации, но и продолжены группой не столь масштабных, но явно более глубоких принципов, обеспечивающих реализацию смыслообразующей функции обучения. Среди них – принцип проблемности, принцип интеграции, принцип вариативной организации учебного процесса обучения. В данной группе обнаруживается и принцип смыслообразования. Опять же, каждый из названных принципов испытывает на себе влияние принципа смыслообразования.

В еще большей мере переосмысливается содержание учебного процесса. В классической дидактике оно определяется как то, что подлежит усвоению, овладению – это целевые характеристики содержания, следующие из когнитивной дидактики. В смысловой дидактике оно предстает как та субстанция, которая питает развитие учащихся, можно сказать и шире, – обучающихся, включая студентов.

Реально выстраивая учебный процесс на смыслообразующей основе, особое внимание следует обратить на следующие два момента.

Один из них состоит в том, что смыслы высекаются на стыке разнохарактерных знаний. Смысл одного содержания постигается через смысл другого содержания. Отсюда значение межпредметной интеграции, включая взаимно удаленные учебные курсы (спецкурсы «Достоевский и Эйнштейн», «Математика и искусство») [1, 2, 3, 4]. В эксперименте, о котором было сказано выше, смыслы выступают в роли интегрирующих факторов. Возникающие при этом «пограничные области» – источник развития интегративного сознания учащихся, базируемого на смыслах более высокого уровня, в сравнении с предметным обучением. Таким образом, смысловой подход ограничивает предметоцентризм.

Другой момент, выражающий обновление содержания обучения в условиях его смыслообразующей направленности и реализации, состоит в осознании учебных текстов как носителей смыслов человеческого бытия. Как писали классики гуманистической философии, «текст есть дух в плену знаков» [1, 2]. Задача учебного процесса заключается в том, чтобы высвободить дух из плена знаков, а дух – это, прежде всего, смыслы, хотя, естественно, и мысли, и информация, и что-то еще. Имеющий в рассматриваемой дидактике место смыслоцентризм не подавляет другие атрибуты содержания, а поднимает их на новый, ценностный уровень. Укажем также, что «высвобождение» духа – особая, смысловая разновидность известного в психологии феномена интериоризации. Содержание текстов в их знаковой форме имеет отчужденный от учителя и учащихся характер, заключенные



в них смыслы – редуцированный, свернутый вид. При соприкосновении сознания с текстом, как писал М. К. Мамардашвили, оно и институируется [1]. Содержание становится содержанием деятельности учащихся в виде движения идей, понятий, процедур действий, но главное – смыслов, эмоций, переживаний, за которыми скрываются все те же смыслы. Процесс обучения в этом случае – еще не ставшее, но уже становящееся бытие. Наконец, на стадии выхода из учебного процесса содержание обретает форму ставшего бытия, является содержанием личности, доминанта которого – упомянутая выше смысловая матрица.

Если в наших исследованиях смысла смысловая составляющая содержания и содержание в целом питают развитие учащихся, то образовательные технологии – включают, запускают их развитие, в интересующем нас плане – развитие смысловой сферы, смысловосферы, как еще можно сказать. Общая теория смыслов перед дидактикой, желающей исповедовать принцип смыслообразования, ставит при этом ряд барьеров, разрешение которых и поднимает ее на уровень смыслодидактики. Один из таких барьеров заключается в том, что, согласно теории, смыслам не учат и смыслам не учатся – смыслы возникают, являются, постигаются, извлекаются, обогащаются, гаснут [1, 2, 6, 7, 11]. Явный парадокс, поскольку обучение потому и называется обучением, что в нем одни учат, а другие учатся. Барьер преодолевается и парадокс исчезает, если в задачу учителя включить инициацию таких психолого-дидактических ситуаций, в процессе выхода из которых смыслы и извлекаются, постигаются, осознаются, обогащаются.

Управление познавательной деятельностью учащихся в изложенном фрагменте нашего исследования осуществляется, как можно видеть, через ситуации и имеет косвенный, опосредованный характер. Согласно Л. В. Занкову, чтобы добраться до «смысла чего-либо», обучение может принять сложную, криволинейную структуру с «забеганием вперед» и «возвращением назад». Подобные зигзаги могут иметь место, если содержание смысла на конкретном данном этапе не раскрывается и приходится искать обходные пути.

Далее, смысловой подход к обучению, некоторые его элементы и аспекты заметно сказываются на дифференциации и ее крайнем выражении – индивидуализации обучения. Смысловые приоритеты конкретных учащихся здесь «работают» в полную силу на индивидуальность, дифференциация переходит в ранг самодифференциации [1, 10]. Если учитель просит учащихся подойти к окну, посмотреть на небо и написать миниатюрное сочинение на тему о том, что каждый из них увидел в проплывающем облаке, то это и может служить примером самодифференциации: один увидел «парус одинокий» и пишет о нем, другой – верблюда, а третий – математические сфероиды.



Здесь слабо просматривается путь к асинхронному обучению, о котором немало разговоров.

Какой аспект учебного процесса ни возьми, взирая на него с позиций смыслообразования учащихся, обнаруживается явно нетрадиционная дидактика. Она, неклассическая дидактика, так и звучащая в наших исследованиях, обогащает, например, номенклатуру дидактических закономерностей. Из известных закономерностей несомненно когнитивного толка можно назвать обучение от предметного плана действия к внешнеречевому и от него к внутреннему, свернутому, сокращенному; от ориентировочной основы действий – к операциональной структуре; от концептуального образа – к моделированию основных признаков, и от него – к их интеграции; от хаотического множества элементов – к их системе; от собственного, личного опыта детей – к их академической деятельности. Исходя из того, что не только смысловые структуры человека определяют во многом траекторию его жизни, но и сама жизнь в немалой степени обуславливает смысловую матрицу личности, дидактическая закономерность в наших исследованиях и собственном педагогическом опыте звучит как обучение от жизненного мира ребенка; жизненный же мир его не ограничивается личным и даже личностным опытом – он всегда замкнут на объективных ценностях культуры и бытия.

Смыслодидактика, если брать очередной ее аспект, ориентирует на развитие творческой, креативной сферы обучающихся.

Мы исходим из того, что «творчество бескорыстно, оно ничего не требует взамен». Исходим из того, что творчество не любит методик, технологий, оно любит поддержку – психологическую, дидактическую. В «обычном» обучении, в том числе смыслообразующем, обучающийся поглощает дух текстов; здесь же он созидает тексты, откристиализовывая в них смыслы собственного бытия. В традиционном обучении, о котором частично была речь, если исходить из известной максимы «быть личностью», учебный процесс приобретает формирующую окраску; в «смыслодидактике», следуя максиме «быть самим собой», он имеет характер самовыражения обучающегося, характер раскрытия, раскрывающего обучения [8, 10, 11]. Здесь учащиеся – авторы или соавторы нового содержания, новых текстов. Если раньше речь шла об интериоризации в смыслообразующем обучении, здесь мы говорим об экстериоризации.

Смыслодидактика, следовательно, – это в заметной степени креативная дидактика.

С позиции смыслодидактики мы посмели посягнуть и на незыблемый, казалось, тезаурус классической дидактики, как и выражаемую им реальность обучения. Что имеется в виду?



1. Общение, совместная деятельность учителя и учащихся рассматриваются в таких понятиях, как смысловой резонанс, смысловой диссонанс.

2. Главные движущие силы процесса обучения определялись и все еще определяются как противоречие между наличным уровнем знаний и поступающими от учителя знаниями, несогласованием имеющейся и новой информации. В нашей концепции и педагогическом обиходе указанное несогласование – это несоответствие смыслов учителя и учащихся относительно осваиваемых значений.

3. Основная линия движения обучения, совпадающая с логикой учебного предмета, истолковывалась как последовательность знаний и сопровождающих их умений, навыков, способов деятельности. В смыслодидактике эта линия образуется логикой становления самой личности, ее жизненного мира, развитием ее смысловых структур и самосознания, а не только и не столько логикой науки. Сциентизм, означающий построение учебного процесса по способу научного исследования, нами не отрицается – в нем реализуются свои смыслы, – но он все же ограничен обращением к смыслам культуры – и смыслам бытия вовне.

4. В смыслодидактике усилено внимание логике учебного процесса. Логика учебного процесса – это логика реального процесса, в то время как логика учебного предмета, зависящая от конкретных обстоятельств, определяет лишь общий вектор обучения. Получающие распространение «задачи на смысл», задачи реального типа, содержащие, казалось бы, незначительные факты, отбрасываемые в академических задачах, а на самом деле заключающие в себе важные смыслы, – все это примеры проявления логики учебного процесса, бесконечно многообразной и вариативной.

Из сказанного следует, что общую теорию смысла удалось системно воплотить в одной из наиболее значимых областей человеческого бытия и человеческой культуры – в образовании. Тем самым создан прецедент подобного воплощения общей теории смысла и психологических концепций смыслообразования в различных областях жизнеобитания и жизнедеятельности человека. Обучение предстает в нашей концепции как смысловая реальность, а значит, как смысловая реальность могут предстать и другие сферы жизни, например: математика, физика, медицина, эстетика.

Несколько слов о научно-психологическом и научно-дидактическом обеспечении практики реализации «Смыслодидактики». Указанное обеспечение имеет комплексный характер. Смыслообразующее обучение в нашем педагогическом опыте обеспечено монографией, учебником, хрестоматией, сборником тестовых заданий, смыслодидактикой в схемах [1, 2, 3, 4, 5, 9]. Данный факт – тоже своеобразный прецедент к психолого-дидактическому обеспечению процессов реализации смыслообразующих концепций различных уровней и содержания.



В заключение заметим, что в настоящее время в общей дидактике и ее отдельных аспектах наблюдается заметный прогресс. Она, возможно, на грани выхода из общей педагогики. Ее иногда и сейчас называют наукой. Наблюдается и другая тенденция – размываются границы в самой педагогике между дидактикой и иными ее разделами, и не исключено, что дидактика исчезнет, значительно обогатив педагогику. В одном и другом случае сказанному уже способствует «Смыслодидактика», несмотря на ее очевидную молодость.

Литература

1. *Абакумова И. В.* Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. – Ростов н/Д: Изд-во РГУ, 2003.
2. *Абакумова И. В.* Смыслодидактика. Учебник для магистрантов психологии и педагогики. – М.: КРЕДО, 2008.
3. *Абакумова И. В., Рудакова И. А.* Смыслодидактика в структурно-логических схемах. Учебное пособие для магистров педагогики и психологии. – М.: КРЕДО, 2009.
4. *Абакумова И. В., Рудакова И. А.* Смыслодидактика: оценочные средства аттестации магистрантов. Учебно-методическое пособие. – М.: КРЕДО, 2012.
5. *Абакумова И. В., Рудакова И. А.* Смыслодидактика: тестовые задания. Учебно-методическое пособие для магистрантов педагогических и психологических специальностей. – М.: КРЕДО, 2012.
6. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1977.
7. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла. – М.: Смысл, 2000.
8. *Лотман Ю. М.* О поэтах и поэзии. – СПб.: Искусство, 1996.
9. Общая теория смысла, психологические концепции смыслообразования, смыслодидактика. Хрестоматия для магистрантов педагогики и психологии / Сост. Абакумова И. В., Ермаков П. Н., Рудакова И. А. – М.: КРЕДО, 2014.
10. *Фоменко В. Т.* Исходные логические структуры процесса обучения. – Ростов н/Д: Изд-во РГУ, 1985.
11. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990.

References

1. *Abakumova I. V.* *Obuchenie i smysl: smysloobrazovanie v uchebnom protsesse* [Education and sense: sense-creation in the educational process]. Rostov-on-Don, Rostov State University Publ., 2003.
2. *Abakumova I. V.* *Smyslodidaktika. Uchebnik dlia magistrantov psikhologii i pedagogiki* [Sense-didactics. Textbook for master students in psychology and pedagogics]. Moscow, KREDO Publ., 2008.



3. Abakumova I. V., Rudakova I. A. *Smyslodidaktika v strukturno-logicheskikh skhemakh. Uchebnoe posobie dlia magistrav pedagogiki i psikhologii* [Sense-didactics in structural and logical schemes. Textbook for master students in psychology and pedagogics]. Moscow, KREDO Publ., 2009.
4. Abakumova I. V., Rudakova I. A. *Smyslodidaktika: otsenochnye sredstva attestatsii magistrantov. Uchebno-metodicheskoe posobie* [Sense-didactics: evaluative means of master students' certification. Educational and methodical textbook]. Moscow, KREDO Publ., 2012.
5. Abakumova I. V., Rudakova I. A. *Smyslodidaktika: testovye zadaniia. Uchebno-metodicheskoe posobie dlia magistrantov pedagogicheskikh i psikhologicheskikh spetsial'nostei* [Sense-didactics: test tasks. Educational and methodical textbook for master students in pedagogical and psychological specialties]. Moscow, KREDO Publ., 2012.
6. Leont'ev A. N. *Deiatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow, Politizdat Publ., 1977.
7. Leont'ev D. A. *Psikhologiya smysla* [The psychology of sense]. Moscow, Smysl Publ., 2000.
8. Lotman Iu. M. *O poetakh i poezii* [On poets and poetry]. St. Petersburg, Iskusstvo Publ., 1996.
9. Abakumova I. V., Ermakov P. N., Rudakova I. A. *Obshchaia teoriia smysla, psikhologicheskie kontseptsii smysloobrazovaniia, smyslodidaktika. Khrestomatiia dlia magistrantov pedagogiki i psikhologii* [The general theory of sense, psychological concepts of sense-creation, sense didactics. Reading book for master students in psychology and pedagogics]. Moscow, KREDO Publ., 2014.
10. Fomenko V. T. *Iskhodnye logicheskie struktury protsessa obucheniia* [Initial logical structures of the educational process]. Rostov-on-Don, Rostov State University Publ., 1985.
11. Frankl V. *Chelovek v poiskakh smysla* [Man's search for meaning]. Moscow, Progress Publ., 1990.



УДК 159.9.018.4

«ЗАДАЧИ НА СМЫСЛ»: ДИАЛОГОВЫЕ ФОРМЫ И УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

**Белова Елена Владимировна
Лукьяненко Марина Алексеевна**

«Задачи на смысл» могут обладать значительным дидактическим ресурсом в обеспечении процессов осознания смысловых связей и отношений между учебным содержанием и обучающимися. Они могут рассматриваться как дидактические технологии по инициации смыслообразования обучаемых. Для разработки системы по использованию «задач на смысл» в практике учебного процесса необходимо выявить особенности их реализации в рамках межличностного диалога. Особенности реализации «задач на смысл» в диалоговом режиме как раз и представлены в данной статье.

Ключевые слова: *смыслообразование, дидактические технологии, инициации, развитие, «задачи на смысл», смысловая сфера личности.*

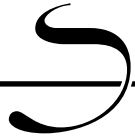
“SENSE TASKS”: DIALOGUE FORMS AND CONDITIONS OF USE IN THE EDUCATIONAL PROCESS

**Belova Elena Vladimirovna
Luk'ianenko Marina Alekseevna**

“Sense tasks” can have a considerable didactic resource in supporting processes of comprehension of sense connections and relations between the educational content and learners. They can be considered as didactic technologies of learners’ sense-creation initiation. For the development of the system of using “sense tasks” in the practice of the educational process it is necessary to reveal features of their realization within the limits of interpersonal dialogue. This article brings forward features of realization of “sense tasks” in a dialogue mode.

Keywords: *sense-creation, didactic technologies, initiations, development, “sense tasks”, sense sphere of personality.*

В современной психолого-педагогической науке разрабатываются особые дидактические технологии, призванные иницировать смыслообразование обучаемых. Они необходимы для выведения учебного процесса на личностно-смысловую уровень, непосредственно влияющий на особенности смыслообразования и смысловывления учащихся как компонентов индивидуальной



мотивационно-смысловой сферы личности обучаемого. При этом содержание и технологии оказываются взаимосвязанными: если содержание «питает» развитие личности, ее смысловые структуры, то технологии включают, запускают механизм развития. Технологии обучения предстают как механизм самореализации содержания (И. В. Абакумова, П. Н. Ермаков) [1].

Наиболее часто в реальной практике учебного процесса такие дидактические технологии реализуются в форме задач, которые решают не на уровне устранения логического противоречия, а на уровне раскрытия того смысла, который возникает у познающего в процессе освоения изучаемого содержания. Добавочный (смысловой) компонент обогащает содержание задачи. Такие задачи называют «задачами на смысл» (В. М. Голубова, М. В. Гудкова, М. Ю. Коноваленко, И. Е. Нестеренко, И. А. Рудакова, В. А. Сластенин, В. Я. Ступаков, Е. Д. Файзуллаева, В. Т. Фоменко). В учебном процессе «задачи на смысл» актуализируют личностный смысл обучаемого и способствуют его переходу на более высокий уровень – уровень смысловой регуляции жизнедеятельности (как способ связи человека с миром), что свидетельствует о высоком дидактическом и воспитательном потенциале этого класса задач. Педагог, использующий этот тип задач для поддержки обучающегося, предусматривает перевод неопределенных ситуаций в личностно-значимые, выбор специфических методов обучения, разработку учебных заданий личностно-развивающей направленности и создание комфортной образовательной среды для обеспечения постановки смысла цели задачи, ее принятия и переосмысления.

В работах В. А. Савина (2013) предложена модель операционализации технологий использования такого рода задач в учебном процессе. По его мнению, эти задачи должны создавать ситуацию смысловой неопределенности, которая, в свою очередь, станет катализатором непосредственного смыслообразования – «учитель создает ситуацию “смысловой неопределенности” или “смыслового диссонанса” и предлагает им самим найти способ его разрешения; сталкивает противоречия практической деятельности (например, показано заведомо спорное женское лицо и учитель утверждает: “Это настоящая красавица, хотите быть на нее похожими и почему?”); излагает различные точки зрения на один и тот же вопрос; предлагает экспериментальной группе рассмотреть ситуации с различных (альтернативных) позиций; побуждает старшеклассников делать сравнения, обобщения, выводы из ситуации, сопоставлять факты; ставит конкретные вопросы (на обобщение, обоснования, конкретизацию, обоснование логики рассуждения); ставит проблемные задачи (с недостаточными или избыточными исходными данными, с неопределенностью в постановке вопроса, с противоречивыми данными, с заведомо допущенными ошибками,



с ограниченным временем решения, на преодоление психической инерции и т. д.)» [7]. Предложенная последовательность действий педагога достаточно универсальна, она может быть использована для разного типа «задач на смысл». А в современной психологии и педагогике уже существует несколько таких типологий. По мнению В. А. Савина, в учебном процессе можно успешно применять задачи, связанные с самоидентификацией; задачи, ориентированные на ситуации неопределенности; задачи в форме альтернативного позиционирования; задачи, преобразующие стимульную мотивацию в смыслообразующую.

По мнению другого современного исследователя Н. Ю. Зильбербранд (2013), анализирующую этот тип задач с точки зрения смысловой насыщенности, «задачи на смысл» можно типологизировать по следующим основаниям:

- по критерию «источники их постановки» выделяются деятельностно-творческий и мотивационно-коммуникативный блоки смысловых задач. Смысловая составляющая раскрывается субъектной позицией, личностными детерминантами, ценностями познания и отношения, поиском смысла и др.;
- по критерию «характер смысловых связей» четыре типа задач (аффективно-смысловые, интенционально-смысловые, задачи на самоосуществление и рефлексивно-смысловые) обеспечивают равномерность развития смысловой сферы, гармонизацию процессов смыслоосознания и переосмысления обучающихся.

Однако в предлагаемых дидактических типологиях по использованию «задач на смысл» как технологий инициации смыслообразования обучающихся не рассматривается очень важный компонент – диалогическая составляющая при применении задачи. Учебный межличностный диалог – это основа любой технологии, ориентированной на смысловое развитие обучаемых. Межличностный диалог как технология, использующая «задачи на смысл», должен употребляться для развития мотивационно-смысловой сферы обучаемых при условии детальной проработки диалогового поля как пространства смыслообразования в учебном процессе и целостной иерархии видов, компонентов и уровней его учебной технологичности. Такой диалог предполагает обращение учителя непосредственно к ценностно-значимому для учащихся опыту, к жизненному миру обучаемого через актуализацию личностного смысла, смысловых установок, мотивов. В результате происходит направленная трансформация смыслов партнеров, в качестве которых выступают учитель и ученик, в направлении их сближения происходит процесс смыслового взаимодействия. Именно в этом ракурсе и можно осмыслить специфику «задач на смысл» в условиях диалогового взаимодействия



«учитель – ученик». В ходе решения «задачи на смысл» происходит внутренняя работа личности по соотношению проявлений мотива в нескольких пересекающихся друг с другом плоскостях: в отношении мотива к преодолеваемым личностью ради его достижения внешним и внутренним преградам; по сопоставлению мотива с другими выступающими в сознании субъекта возможными мотивами той же деятельности; по оцениванию мотива в его отношении к принятым личностью нормам и идеалам; по соотношению мотива с реальными с точки зрения личности ее возможностями, т. е. с воспринимаемым образом Я; по сравнению собственного мотива с предполагаемыми мотивами других субъектов.

Диалоговая составляющая в «задачах на смысл» как дидактических технологиях берет на себя функцию активатора, запускающего «поток сознания» по поиску того, что выводит постигаемое учебное содержание на уровень личностно-смыслового принятия. Смыслорождающий диалог *оживляет* «задачи на смысл», выводит их содержание на уровень субъективного присвоения содержания. И именно поэтому его необходимо рассматривать не как отдельный методический прием или способ, решающий частнопредметную задачу, а как нечто процессуально-целостное, воспроизводимое в других дидактических условиях и, самое главное, дающее устойчивый желаемый результат. По мнению ряда авторов (И. В. Абакумова, В. Т. Фоменко, В. В. Суфиянов) диалог как педагогическая технология вводится в качестве модели целостной технологии процесса в континууме от микродиалога (диалоги «учитель – ученик», «ученик – ученик») до макродиалога (диалог культур) в границах диалогового поля как пространства смыслообразования в учебном контексте. Границы диалогового пространства рассматриваются как система психолого-педагогических оснований диалога, пространство для существования личностных атрибутов как межличностных, и фиксируют условия, при которых возможно бытие личности не в ущерб со-бытию с другими.

Система операционализации «задач на смысл» в условиях межличностного диалога включает следующие компоненты:

- коммуникатор-учитель (тот, кто задает смысловую направленность диалога, ставит перед обучаемым «задачу на смысл», создает соответствующую смысловую установку или является транслятором определенного смысла);
- мотив и цель смыслообразования (то, что должно в диалоге порождать желание обучаемого вербализовать личностный смысл, отразить свои оценочные позиции);
- содержание (потенциальное поле «кристаллизации» смыслов);
- код коммуникации (устный или письменный диалог);
- реципиент-ученик (его мотивационно-смысловые особенности, готовность раскрывать смысл постигаемого);



– результат в виде смыслового следа как предпосылки смысловой установки раскрывать смысловые интенции на последующих этапах познания (обратная связь, выявляющая особенности смыслообразования в данном диалоге).

В качестве основных условий для того, чтобы «задачи на смысл» действительно инициировали смыслообразование обучаемых, можно выделить следующие:

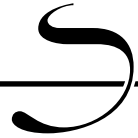
- необходимость отказа от информационного давления, от авторитарных оценок, морализаторства;
- понимание реальных потребностей и интересов обучаемых;
- освещение проблем в разных ракурсах, позитивная установка на разрешение противоречий, информационная новизна;
- право обучаемого на собственные оценки (аутентичность личности).

В практику учебного процесса может быть введена психолого-дидактическая типология межличностного диалога как технологии, инициирующей смыслообразование с использованием «задач на смысл» разной смысловой насыщенности:

- диалог-истолкование (ориентирован на постижение значений тех или иных понятий на рациональном уровне в результате объяснения и вопросов учителя);
- диалог-включенность (с использованием контекста, аналогичного реальным жизненным ситуациям, характерным для данной возрастной группы учащихся, от реального субъективного опыта – к субъектному жизненному миру, через раскрытие личностных смыслов данного контекста, трансформацию смыслов в совместной деятельности);
- диалог-проникновение (учебная коммуникация как направленная трансляция смыслов определенных содержательных фрагментов постигаемой информации, инициация смыслообразования учащихся преподавателем);
- диалог-переживание (выведение диалога на смысловой уровень, попытка создания общего – «учитель – ученик» – смыслового пространства, формирование более сложных смысловых конструкторов как компонентов смысложизненных ориентаций личности).

В соответствии с этой типологией межличностных диалогов в учебном процессе возможно разработать и «задачи на смысл», которые будут соответствовать определенному уровню (силе) смысловых инициаций со стороны педагога. Диалог как переживание, через передачу опыта как совместно пережитого знания, может характеризоваться следующими базовыми составляющими:

- разотождествление смысловых отношений (разделение Я и Мое, через актуализацию Я);



- полимодальная смысловая презентация (составляющая, направленная на организацию одновременной представленности сознанию двух или больших отношений);
- выявление уровня смысловой насыщенности (составляющая, инициирующая осознание факта пересечения жизненных отношений);
- структурирование (составляющая, направленная на обнаружение или установление разного рода связей между жизненными отношениями).

В условиях личностного присвоения учебного содержания, характеризуемого разнообразием смыслов и смысловых оттенков, в их неоднозначном, сложном, хаотическом и вместе с тем целостном взаимодействии имеется вероятность того, что посредством «задачи на смысл» субъективный опыт конкретно данного обучаемого «откликнется» на что-нибудь в окружающем его смысловом множестве, соединится с его отдельными фрагментами, отреагирует на него в целом.

В процессе познания, в той или иной степени управляемом преподавателем, «задачи на смысл» дают возможность через диалог задать поле определенной смысловой насыщенности, и именно благодаря этому и возникает внутри личности обучаемого «созвучие двух ее образов» [3], пересечение зоны ближайшего развития личности и диалогового поля, инициируется «смысловая сингулярность» [1]. Именно этот момент дает познающему ощущение внутренней согласованности, узнавания себя и своих ценностей, осмысленности; понимание познаваемого как совместно осваиваемого. «Человек выбирает не один из двух предметов или даже мотивов. Он выбирает себя. Выбор изменяет его личность. Парадоксально выражаясь, не столько личность делает выбор, сколько выбор делает личность, формирует ее» [3]. Таким образом, умение использовать «задачи на смысл» как технологии инициации смыслообразования становится механизмом актуализации смыслового выбора и смыслового предпочтения обучаемых в учебном процессе.

Литература

1. *Абакумова И. В., Ермаков П. Н.* Смыслодидактика: учебник для магистров психологии и педагогики. – М.: КРЕДО, 2010. – 386 с.
2. *Абакумова И. В., Кагермазова Л. Ц., Савин В. А.* Диалог культур как смыслотехнология формирования установок толерантного сознания и поведения студентов вуза // *Российский психологический журнал.* – 2013. – Т. 10. – № 1. – С. 46–59.
3. *Васильюк Ф. Е.* Понимающая психотерапия как психотехническая система // *Московская психологическая школа: История и современность: в 4 т. Том 4 / Под общ. ред. действ. чл. РАО, проф. В. В. Рубцова.* – М.: Изд-во МГППУ, 2007. – С. 45–61.



4. Зильбербранд Н. Ю. Дидактическая сущность смысловых задач // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2013. – Т. 2. – № 4 (52). – С. 106–109.
5. Зильбербранд Н. Ю., Рудакова И. А. Типология смысловых задач в современной дидактике // Фундаментальные исследования. Педагогические науки. – 2014. – № 5. – С. 177–181.
6. Савин В. А. Дидактические основы развития самопрезентации как компонента профессиональной успешности будущего специалиста // Российский психологический журнал. – 2012. – Т. 9. – № 2. – С. 55–61.
7. Савин В. А. Методическая программа реализации модели развития готовности старшеклассников к самопрезентации: для учителей и школьных психологов. – М.: КРЕДО, 2013. – 26 с.
8. Суфиянов В. В. Диалог как педагогическая технология в смыслообразующем учебном контексте: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д, 2007. – 23 с.

References

1. Abakumova I. V., Ermakov P. N. *Smyslodidaktika: uchebnik dlia magistrov psikhologii i pedagogiki* [Sense didactics: textbook for master students in psychology and pedagogics]. Moscow, KREDO Publ., 2010. 386 p.
2. Abakumova I. V., Kagermazova L. Ts., Savin V. A. Dialog kul'tur kak smyslotekhnologiiia formirovaniia ustanovok tolerantnogo soznaniia i povedeniia studentov vuza [The dialogue of cultures as a sense technology of forming attitudes of tolerant consciousness and behavior of students of the institute of higher education]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2013, V. 10, no. 1, pp. 46–59.
3. Vasiliuk F. E. *Ponimaiushchaia psikhoterapiia kak psikhotekhnicheskaia Sistema. Moskovskaia psikhologicheskaja shkola: Istoriia i sovremennost': v 4 t.* [Understanding psychotherapy as a psychotechnical system. Moscow psychological school: the history and the present. In 4 volumes. Volume 4]. Moscow, Moscow State Psychological-Pedagogical University Publ., 2007, pp. 45–61.
4. Zil'berbrand N. Iu. Didakticheskaja sushchnost' smyslovykh zadach [Didactic essence of sense problems]. *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta – Cherepovets State University Bulletin*, 2013, V. 2, no. 4 (52), pp. 106–109.
5. Zil'berbrand N. Iu., Rudakova I. A. Tipologiiia smyslovykh zadach v sovremennoi didaktike [The typology of sense problems in modern didactics]. *Fundamental'nye issledovaniia. Pedagogicheskie nauki – Basic Research. Pedagogical Sciences*, 2014, no. 5, pp. 177–181.



6. Savin V. A. Didakticheskie osnovy razvitiia samoprezentatsii kak komponenta professional'noi uspeshnosti budushchego spetsialista [Didactic bases of the development of self-presentation as a component of professional success of the future expert]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2012, V. 9, no. 2, pp. 55–61.
7. Savin V. A. *Metodicheskaiia programma realizatsii modeli razvitiia gotovnosti starsheklassnikov k samoprezentatsii: dlia uchitelei i shkol'nykh psikhologov* [Methodical program of implementing the model of the development of senior pupils' willingness to present themselves: for teachers and school psychologists]. Moscow, KREDO Publ., 2013. 26 p.
8. Sufianov V. V. *Dialog kak pedagogicheskaiia tekhnologiiia v smysloobrazuiushchem uchebnom kontekste. Diss. cand. ped. nauk* [Dialogue as a pedagogical technology in the sense-creating educational context. Cand. ped. sci. diss.]. Rostov-on-Don, 2007. 23 p.



УДК 159.9.018.4

СМЫСЛОВОЕ РАЗВИТИЕ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ МЕЖПРЕДМЕТНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

Дышлюк Ирина Станиславовна

Согласно смыслодидактике обучение предстает как смыслообразующий, смылосозидательный процесс, как механизм, который запускает и обеспечивает смысловое развитие учащихся. При таком подходе содержание учебного процесса предстает в качестве основы, способствующей смысловому развитию школьников [1, с. 7]. Межпредметная интеграция дает больше возможностей для создания единого смыслового пространства и развития способности учащихся к смыслообразованию.

Ключевые слова: межпредметная интеграция, факторы интеграции, смыслообразование, смысловое пространство.

LEARNERS' SENSE DEVELOPMENT BY MEANS OF INTERSUBJECT INTEGRATION

Dyshliuk Irina Stanislavovna

According to sense-didactics training is a sense-creative, sense-generative process, a mechanism of launching and providing learners' sense development. This approach considers the content of the educational process as a foundation promoting schoolchildren's sense development. Intersubject integration provides more opportunities for creating a single sense space and developing pupils' ability to sense-creation.

Keywords: intersubject integration, integration factors, sense-creation, sense space.

Глобальной целью, стоящей перед учебным процессом, является становление целостной личности школьников. Предметное построение учебного процесса и потребности учащихся в целостных представлениях о мире рождают противоречия, которые способна сгладить, хотя бы отчасти, межпредметная интеграция, прежде всего в сфере содержания образовательного процесса.

Актуальность идей межпредметной интеграции состоит в следующем:

- современное узкопредметное содержание образовательного процесса не способствует осуществлению глобальной цели образования – обеспечению



целостного развития личности, решить данную проблему в состоянии межпредметное интегрированное обучение;

- механизм интеграции (способность к синтезу информации) заключен в самой природе человеческого мышления, диктуется объективными законами психологии и физиологии;
- интегрированное содержание (слияние разнохарактерных знаний, способов деятельности, интеллектуальных технологий) содержит в себе больше возможностей для развития интеллектуальных, творческих способностей учащихся;
- межпредметная интеграция способствует интенсификации предметного содержания.

Интеграцию можно трактовать как ведущую форму организации содержания образования на основе всеобщности и единства законов природы, целостности восприятия субъектом окружающего мира. Суть интеграции – в поиске единого объединяющего начала, присущего разнохарактерному содержанию и, как следствие, в создании нового интегрированного содержания.

Межпредметное интегрированное содержание способствует формированию системности знаний, творческих способов познавательной деятельности и личностно-смысловых ориентаций учащихся. Такая система организации учебного процесса способствует формированию у обучающихся целостных представлений о мире, формированию ориентировочной основы действий в пределах всего содержания образовательного процесса, оптимизирует личностно-смысловую сферу школьников [3, с. 12]. Межпредметная интеграция способна придать личностный смысл одним областям знаний за счет удовлетворения интересов учащихся в других областях знаний. К примеру, специальный интегративный курс «История и математика», читаемый в математическом классе, может повысить интерес к истории и придать личностный смысл историческим знаниям за счет того, что математические задачи будут строиться на историческом материале.

Межпредметная интеграция формирует целостно-значимую картину мира для учащихся, т. к. полипредметная основа или среда, которую она создает, дает больше возможностей для создания единого смыслового пространства и развития способности учащихся к смыслообразованию, т. е. к постижению, пониманию изучаемого. В данном случае содержание учебного процесса выступает как субстанция, питающая смысловое развитие личности, а методы, технологии – как механизмы, запускающие смысловое развитие, что, в свою очередь, ведет к целостности личности [1, с. 7]. Таким образом, межпредметная интеграция может осуществляться



как на уровне содержания (знаний, способов деятельности, интеллектуальных технологий), так и на уровне механизмов ее реализации – образовательных технологий.

Обосновывая актуальность и необходимость межпредметной интеграции, следует учитывать познавательные возможности учащихся. Общеизвестно, что для овладения усложненными знаниями нужна соответствующая психологическая основа (наблюдательность, память, внимание, мышление, речь и т. д.). Особенно необходимо хорошо развитое понятийное мышление, поскольку оно обеспечивает формирование у учащихся понятий межпредметного характера. Эти понятия значительно глубже и шире по сравнению с понятиями, относящимися к какой-либо одной из наук, т. к. знания, наполненные личностным смыслом, позволяют преодолеть барьер между изучаемым и постигнутым. Можно говорить о том, что межпредметное интегрированное содержание не просто расширяет смысловое пространство для учащихся за счет разнопредметного содержания, а способствует возникновению в сознании учащихся смыслов высокого порядка, смыслов бытия, например гармонии мира.

Рассматривая межпредметную интеграцию, особо нужно выделить вопрос о ее факторах, т. е. таких компонентах содержания, которые способны соединять разнохарактерное содержание, включаться в содержание иного характера и притягивать к себе содержание другого рода.

К межпредметным факторам интеграции можно отнести следующие:

Проблемно-предметное содержание (проблема данного предмета в других предметах).

Речь идет о том, что, хотя предмет и ограничен строгими рамками, его проблемы, зачастую, «всплывают» и в содержании другого предмета. Стержень межпредметных проблем составляют ведущие идеи, общие для интегрируемых курсов. Процесс решения межпредметных учебных проблем предполагает ознакомление учащихся с общенаучными методами познания, с такими методологическими понятиями, как проблема, гипотеза, метод и т. д.

Выдвижение учебной проблемы требует обобщения разнопредметных знаний. Это могут быть методологические, нравственно-эстетические, научные проблемы современности, которые имеют комплексный характер. Такая комплексность неизбежно «затронет» внутренние установки детей: и мировоззренческие, и нравственные, и духовные, – а это значит, что учебный процесс будет способствовать смыслообразованию учащихся.

Математика и история имеют разнохарактерное содержание и, тем не менее, проблемы истории возникают в курсе математики, когда речь идет о развитии математического знания, жизни ученых. А математика начинает «работать» в истории, когда речь идет о хронологии, счете лет в истории.



Например, проблема женщины в русской литературе, философии (как литературная, философская проблема); или роль личности в истории, литературе, философии, психологии (как историческая, литературная, философская, психологическая проблема).

Конкретный факт (событие).

Речь идет о событиях, фактах, которые повлияли на все содержание образовательного процесса. Каждый предмет обладает своим конкретным «набором», своей системой изучения фактов. Вместе с тем, многие из этих фактов находятся в определенных отношениях к фактам другим – родственным им, иногда даже сравнительно «далеких» друг от друга предметов. Действительно, в той или иной группе предметов есть существенные факты, общие или близкие друг к другу. Есть факты, касающиеся всего содержания образовательного процесса. Это могут быть войны, природные катаклизмы глобального масштаба. Так, факты географического прошлого России по-разному отражаются в истории, общественном знании, литературе, музыке, ИЗО, в содержании таких учебных предметов, как русский и иностранный языки [2, с. 4].

На межцикловом уровне (взаимосвязь гуманитарных и естественнонаучных дисциплин) связи между фактами не носят столь широкого характера, но все же их следует постоянно учитывать. Так, учителя естественнонаучных дисциплин обращаются к фактам общественной жизни, когда освещают те или иные моменты из истории науки или раскрывают экологические проблемы. «Мы должны стараться понять, каким образом общество влияет на точные науки и это часто значительно углубляет наше понимание направлений, господствующих в этих науках», – пишет Д. Я. Стройк в работе, посвященной истории математики [4, с. 208].

По-своему оцениваются научные открытия, достижения производства в гуманитарных предметах. Литература и искусство раскрывают гуманистическую сущность фактов науки и техники опосредованно. Не каждый из изучаемых фактов служит базой теоретических обобщений; есть факты, например, в истории, имеющие самостоятельную ценность. Осмысление и обобщение фактов является закономерностью науки. Познавая многие факты, учащиеся поднимаются к обобщениям – философским, экономическим и др., к пониманию идей, теорий, законов, к овладению определенными понятиями [2, с. 5]. Добавим, что т. о. они поднимаются к смысловым обобщениям, что способствует формированию в сознании целостной картины мира.

Базовое, крупное понятие.

Преобразование понятий частных наук в общенаучные является закономерностью науки. В образовательном процессе, его содержании межпредметные понятия способны играть роль интегрирующего фактора.



Можно назвать ряд понятий, особенно крупных, находящих свое отражение в различных предметах. Это так называемые общенаучные понятия. К таким понятиям можно отнести: «время», «пространство», «движение», «ряд», «функция», «система координат» и т. д. В курсе литературы мы говорим о художественном времени, в курсе биологии – о биологическом времени, в курсе истории – об историческом. В курсе математики речь может идти о математическом ряде, на уроках по музыке – о музыкальном. То же касается изучения «системы координат» в курсе математики и в курсе географии, исторического, географического, астрономического пространства; исторического географического, физического движения.

Идеи, теории учебного курса.

В содержании образовательного процесса есть идеи и теории, познаваемые в процессе изучения как всех школьных предметов, так и в процессе изучения предметов определенных циклов (гуманитарного и естественнонаучного). Изучая гуманитарные предметы в разных ракурсах и разном объеме, учащиеся познают теории происхождения государства, осваивают идеи цивилизационного подхода к истории человечества, специфику логического и художественного мышления, теорию народонаселения, интеграционные процессы и т. д.

В процессе изучения естественнонаучных предметов учащиеся знакомятся с теорией строения вещества, теорией относительности, квантовой теорией, экологическими проблемами, идеями единства живой и неживой природы, взаимодействия элементов физических, химических и биологических систем и др. [2, с. 8]. Наконец, есть идеи и теории, познаваемые в процессе изучения всех школьных предметов (всеобщая связь явлений, единство единичного, особенного и общего отношения «природа – общество – человек» и т. д.).

Персонализация содержания (эпохализация).

Разнопредметное содержание может быть интегрировано на уровне личности. Личность может знаменовать собой целую эпоху и влиять на развитие науки и, как следствие, на содержание образования. Наглядным примером может служить эпоха И. В. Сталина, личность И. В. Сталина, эпоха Петра I, личность Петра I. В соответствии с данным подходом, можно создать интегрированный курс «Великие имена России», где рассматривались бы известные персоналии и их вклад в развитие России. Безусловно, здесь будут присутствовать имена М. В. Ломоносова, П. Я. Чаадаева, А. С. Пушкина, И. П. Павлова и др.

Таким образом, проблемно-предметное содержание, конкретный факт, крупное понятие, идеи, теории учебного курса, персонализация содержания – могут являться факторами межпредметной интеграции, которая создает все



предпосылки для создания смыслового пространства, являющегося основой для смыслообразования школьников.

Интеграция может осуществляться не только на уровне знаний, но и на уровне способов деятельности и интеллектуальных технологий.

Наряду с овладением знаниями, в процессе обучения у учащихся происходит формирование определенных способов деятельности. Некоторые способы деятельности носят сугубо предметный характер (локализация событий во времени в курсе истории, проведение лабораторных работ в курсах физики или химии и т. д.). Другие характерны для разных групп предметов и предметных областей (работа с картой, схемой, статистическим материалом в предметах, изучающих основы общественных наук; грамматический разбор в предметах лингвистической группы; эстетический анализ произведений искусства в предметах искусствоведческой группы).

Существуют и межпредметные способы деятельности. К последним относятся: рациональный учебный труд (работа над книгой – выбор и общая оценка книги, выделение главных мыслей абзаца, главы, книги в целом, пользование дополнительной, справочной литературой, картинкой и т. д.), речевое воспроизведение и анализ готового текста, составление текста собственного высказывания, умение работать с диаграммами, схемами, статистическими данными и т. д. [2, с. 11]. Названные способы деятельности могут стать основой межпредметной интеграции и, кроме того, способствовать формированию метапредметных результатов обучения, которые в качестве основных провозглашаются новыми ФГОС.

Началом межпредметной интеграции в единую содержательную систему могут стать интеллектуальные технологии. К ним относятся элементы формальной логики (понятия, суждения, умозаключения, анализ и т. д.). Это т. н. «инструментарий» учебного труда [2, с. 19]. Интеграция на уровне интеллектуальных технологий способна синтезировать самое различное содержание.

Историю, литературу, биологию, химию могут интегрировать такие интеллектуальные технологии, как описание явлений и их оценка. У математики и истории точки соприкосновения – развитие логического мышления (умение логически обосновывать суждение, проводить систематизацию). Математика может много дать истории в этом плане.

Межпредметный характер интеллектуальных технологий очевиден. Овладение интеллектуальными технологиями обеспечит большую глубину и системность «предметных знаний», развитие интеллектуальных способностей учащихся, их личностно-смысловое развитие.

Образовательные технологии, как и содержание, могут выступать в роли факторов межпредметной интеграции. Это могут быть, в частности,



межпредметные познавательные задачи. Межпредметные задачи находятся на стыке разнохарактерных систем знаний и способов деятельности. Решение таких задач позволяет учащимся подняться на уровень межпредметного обобщения, формирует у них целостное понимание и ориентировочную основу действий высокого уровня обобщения. В качестве факторов межпредметной интеграции технологического плана могут также рассматриваться межпредметные задания и дидактические игры, мысленное путешествие, диалог, модульное обучение, уроки интегративного типа, а также новые организационные технологии: учебный день, учебная неделя.

Способность к смыслообразованию предполагает погружение и ориентацию учащихся в широком смысловом контексте, умение видеть и понимать существенные связи и взаимодействия, обобщение представлений учащихся на мировоззренческом и метапредметном уровнях. Данное обстоятельство особенно важно в условиях реализации ФГОС нового поколения, которые, определяя результаты образования, на первое место выдвигают личностные результаты, затем метапредметные, потом уже предметные. Все это может обеспечить применение межпредметной интеграции в учебном процессе.

Таким образом, курс на межпредметную интеграцию в учебном процессе неизбежно приведет к тому, что из сферы межпредметной интеграции мы попадем в сферу культуры вообще, где будут размыты рамки между естественнонаучной и гуманитарной культурой, а приоритетными станут духовные ценности и представления о человеке как главной ценности.

Литература

1. *Абакумова И. В.* Смыслодидактика. Учебник для магистров педагогики и психологии. – М.: КРЕДО, 2008. – 386 с.
2. *Беленький Г. И.* О сущности и видах межпредметных связей // Некоторые теоретические и практические аспекты межпредметных связей. – М.: АПК СССР, 1982.
3. *Дышлюк И. С.* Содержание образовательного процесса как фактор межпредметной интеграции. Курс лекций. – Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2008. – 96 с.
4. *Стройк Д. Я.* Краткий очерк истории математики. – 3-е изд. – М.: Наука, 1964.

References

1. *Abakumova I. V.* *Smyslodidaktika. Uchebnik dlia magistrantov psikhologii i pedagogiki* [Sense didactics. Textbook for master students in psychology and pedagogics]. Moscow, KREDO Publ., 2008. 386 p.



2. Belen'kii G. I. *O sushchnosti i vidakh mezhpredmetnykh svyazei. Nekotorye teoreticheskie i prakticheskie aspekty mezhpredmetnykh svyazei* [On the essence and types of intersubject communications. Some theoretical and practical aspects of intersubject communications]. Moscow, USSR Agro-Industrial Complex Publ., 1982.
3. Dyshliuk I. S. *Soderzhanie obrazovatel'nogo protsessakak faktor mezhpredmetnoi integratsii. Kurs lektsii* [The content of the educational process as a factor of intersubject integration. A course of lectures]. Rostov-on-Don, Southern Federal University Publ., 2008. 96 p.
4. Stroik D. Ia. *Kratkii ocherk istorii matematiki* [A brief sketch of the history of mathematics]. Moscow, Nauka Publ., 1964.



УДК 159.98

СМЫСЛОВЫЕ КОММУНИКАЦИИ КАК ТИП ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИХСЯ В «НАШЕЙ НОВОЙ ШКОЛЕ»

Кагермазова Лаура Цараевна

Статья посвящена смысловым коммуникациям, существенным составляющим педагогической коммуникации, которые должны пониматься как интенция – актуальное намерение педагога вступить в коммуникацию с учеником, как ценностное взаимодействие с целью рефлексивно-смыслового выхода за пределы имеющегося знания в новый контекст знания. Смысловая коммуникация предполагает активное включение полученной информации, осмысленной, проинтерпретированной в систему жизненного опыта самих учащихся в период модернизации образования.

Ключевые слова: «Новая школа», смыслообразование, трансформация смысла, педагогические коммуникации, коммуникативные стратегии.

SENSE COMMUNICATIONS AS A TYPE OF THE INTERACTION OF THE TEACHER AND PUPILS IN “OUR NEW SCHOOL”

Kagermazova Laura Tsaraevna

The article deals with sense communications, essential components of pedagogical communication which should be understood as an intension – a teacher’s actual intention to enter into a communication with a pupil, as a value interaction for reflexive-sense leaving the available knowledge to a new context of knowledge. Sense communication presupposes active inclusion of the obtained, comprehended, interpreted information in the system of pupils’ life experience during the modernization of education.

Keywords: “New School”, sense-creation, sense transformation, pedagogical communications, communicative strategies.

Модернизация и инновационное развитие – единственный путь, который позволит России стать конкурентным обществом в мире XXI в., обеспечить достойную жизнь всем нашим гражданам. В условиях решения этих стратегических задач важнейшими качествами личности становятся инициативность,



способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни. Все эти навыки формируются с детства.

Школа является критически важным элементом в этом процессе. Главные задачи современной школы – раскрытие способностей каждого ученика, воспитание порядочного и патриотичного человека, личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. Школьное обучение должно быть построено так, чтобы выпускники могли самостоятельно ставить и достигать серьезных целей, умело реагировать на разные жизненные ситуации.

В Послании Федеральному собранию Дмитрия Анатольевича Медведева говорится: «Ключевая роль в школе принадлежит учителю». В проекте национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» указаны направления развития учительского потенциала.

«Новая школа – это институт, соответствующий целям опережающего развития. В школе будет обеспечено изучение не только достижений прошлого, но и технологий, которые пригодятся в будущем. Ребята будут вовлечены в исследовательские проекты и творческие занятия, чтобы научиться изобретать, понимать и осваивать новое, выражать собственные мысли, принимать решения и помогать друг другу, формулировать интересы и осознавать возможности. Новая школа – это школа для всех. В любой школе будет обеспечиваться успешная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Будут учитываться возрастные особенности школьников, по-разному организовано обучение на начальной, основной и старшей ступени. Новая школа – это новые учителя, открытые ко всему новому, понимающие детскую психологию и особенности развития школьников, хорошо знающие свой предмет. Задача учителя – помочь ребятам найти себя в будущем, стать самостоятельными, творческими и уверенными в себе людьми. Чуткие, внимательные и восприимчивые к интересам школьников, открытые ко всему новому учителя – ключевая особенность школы будущего. В такой школе изменится роль директора, повысится степень его свободы и уровень ответственности. Новая школа – это центр взаимодействия как с родителями и местным сообществом, так и с учреждениями культуры, здравоохранения, спорта, досуга, другими организациями социальной сферы. Школы как центры досуга будут открыты в будние и воскресные дни, а школьные праздники, концерты, спектакли, спортивные мероприятия будут местом семейного отдыха. Новая школа – это современная инфраструктура. Школы станут современными зданиями – школами нашей мечты, с оригинальными архитектурными и дизайнерскими решениями, с добротной и функциональной школьной архитектурой – столовой с вкусной



и здоровой едой, медиатекой и библиотекой, высокотехнологичным учебным оборудованием, широкополосным Интернетом, грамотными учебниками и интерактивными учебными пособиями, условиями для занятий спортом и творчеством. Новая школа – это современная система оценки качества образования, которая должна обеспечивать нас достоверной информацией о том, как работают и отдельные образовательные учреждения, и система образования в целом», – Д. А. Медведев [10, с. 3].

Поэтому сегодня разрабатываются новые подходы к анализу, оценке и управлению качеством образования, личностно-ориентированные технологии, позволяющие подготовить компетентного, осознающего и развивающего свои личностные качества и способности специалиста, владеющего своими личностными ресурсами, способного эффективно решать профессиональные задачи в условиях динамично меняющихся требований к педагогической деятельности. В настоящее время обязательным условием эффективной работы учителя являются, наряду со знаниями своего предмета и основ дидактики, развитие коммуникативной культуры педагогов, сформированность коммуникативных умений учителя. Современная наука, знакомая со смыслом благодаря его исследованию в различных научных ракурсах, могла бы определить образование как процесс, способствующий вхождению человека в образ Я. Заметим, не в знания и не в социум, а в Я. Если в центре образовательного процесса – ребенок, как в гуманистической педагогике прошлого, личность растущего человека, а она и есть его Я, то, определяя образование указанным образом, мы вторгаемся в смысловую сферу человека. Я является источником смысловой деятельности сознания, средоточием взаимно диалогизирующих смыслов, их обращением к своему носителю. В образе Я субъект (мотив) и объект (цель) едины в одном лице. Таким образом, образование выступает в качестве процесса, способствующего вхождению человека в образ Я через интеграцию смыслов культуры, идентификацию с ее ценностями других людей, включая, естественно, и социальные ценности.

С другой стороны, учитывая, что смысл выводит человека за пределы собственного Я, то и образование будет являться не только процессом, обеспечивающим вхождение в образ Я, но и процессом, способствующим выходу за пределы собственного Я.

Во всей целостной структуре учебного процесса смыслообразующий контекст обнаруживает себя как инициация смыслообразующей деятельности учащихся через смысловые коммуникации в виде направленной трансляции смысла от учителя к ученику. Знания о внешнем мире и знания о различных феноменах переживания обучаемого приобретают смысл лишь в отношении к некоторому более широкому информационно-познаваемому



контексту, в котором именно преподаватель определяет вектор целенаправленного познавательного процесса как смысловой коммуникации. Такой подход позволяет по-новому рассматривать целый ряд категорий, связанных с педагогическими коммуникациями. Так, коммуникативный потенциал личности учителя, который традиционно рассматривается как индивидуально-своеобразный комплекс коммуникативных особенностей педагога (внутриличностных и поведенческих), характеризующих его возможности в осуществлении коммуникативной составляющей педагогической деятельности, необходимо дополнить ценностно-смысловым компонентом, инициирующим смыслообразование учащихся.

Педагогические коммуникации в реальной практике подвергнуты значительным изменениям, сопровождающимся в основном трансформацией воздействий, которые необходимо оказывать на обучаемых как целевую аудиторию [2, с. 124].

Коммуникативная стратегия как работа по управлению смыслами (при всей условности управления тем, что порождается интенциональной сущностью психики) понимается в учебном процессе как стратегия, направленная на управление процессами создания картины мира, свойственной данному сегменту мира, объединенному как единой системой ценностей, так и едиными коммуникативными возможностями. «Чем сильнее эти коммуникативные возможности, тем активнее проходят процессы общего смыслообразования. Мы отличаем коммуникативные процессы от чисто информационных в том же отношении, в каком мы отличаем информационные процессы от собственно технических процессов передачи данных. Коммуникативные потоки выступают как смыслообразующие, а информационные выступают как форма, в которую этот смысл облекается» [6, с. 50].

Данная проблема до сих пор оставалась вне поля зрения, поскольку она не являлась одним из основных практических вопросов современных образовательных технологий. Однако существующие изменения можно обозначить как смену коммуникационных образовательных стратегий, и, безусловно, данная проблема становится одной из важнейших в психолого-педагогическом осмыслении. Коммуникационная стратегия – это представленное в технологии ценностно-смысловое намерение и его осуществление, т. е. выбор пространства, типа взаимодействия, совокупности транслируемых смыслов, относительно которого строится система передачи знаний.

Данное исследование призвано восполнить дефицит психологических и педагогических исследований в коммуникативистике, предлагает психологу и педагогу теоретическое и практическое обеспечение психолого-дидактического механизма выведения учебного процесса на смысловой



уровень как направленную смысловую трансляцию в условиях взаимодействия учителя и ученика.

Переход на личностно-смысловую парадигму образования создает реальные условия для реализации учебного процесса как группового смыслообразующего контекста. Учебный смыслообразующий контекст понимается как система направленной трансляции смысла, которая инициирует смыслообразование учащихся, т. е. развивает их смысловую сферу (стимулируя личностное развитие в целом) и выводит знание на уровень жизненных и профессиональных ценностей [5, с. 121].

Для реализации этих идей необходимо обратиться к современному психолого-педагогическому направлению «Смысловая дидактика», основанному на интегративном смысловом подходе, который в настоящий период времени является одним из наиболее целостных и перспективных в психологической науке. В рамках этого подхода не только раскрываются основные механизмы, инициирующие познание в учебном процессе, но и дается возможность построения целостной модели, включающей цели, содержание, технологии, влияющие на формирование смысловой сферы обучаемого, на формирование его смысловой самоориентации и смысложизненной концепции через смыслотрансляции, которые становятся обязательным компонентом учебного процесса.

Смысловые коммуникации, существенная составляющая педагогической коммуникации, понимаются как интенция – актуальное намерение педагога вступить в коммуникацию с учеником, как ценностное взаимодействие с целью рефлексивно-смыслового выхода за пределы имеющегося знания в новый контекст рассмотрения, и предполагают активное включение полученной информации, осмысленной и проинтерпретированной, в систему жизненного опыта учащегося.

Психологическим основанием для разработки смысловых коммуникаций как выбора пространства, типа взаимодействия, совокупности транслируемых смыслов, относительно которых строится система передачи знаний, явились идеи организации смыслопоисковой активности человека как условия осмысления жизненного опыта (Р. Р. Каракозов), положения психотехники выбора (Ф. Е. Василюк) и смыслотехники (Д. А. Леонтьев, И. В. Абакумова) [4, с. 112; 9, с. 60].

Эти исследования не просто рассматривают естественную динамику развития смысловой сферы личности в процессе развития, выводящую «за скобки произвольную активность самого субъекта», а, прежде всего, акцентируют внимание на динамике и трансформации смысловых структур, систем и процессов при направленном управлении собственными процессами смысловой регуляции, а также на управлении смысловой динамикой у других людей.



Термин «смыслотехника» выступает как частный случай психотехники и, по словам Д. А. Леонтьева, «это понятие в свое время предлагалось как обозначение гипотетической системы приемов воспитания и коррекции смысловых образований личности» (А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь) [7, с. 56; 8, с. 110].

Смыслотехника рассматривается как система воздействия на личность, обуславливающая изменения смысловой динамики, через которую осуществляются любые изменения смысловой сферы.

Направленная трансляция смыслов в учебном процессе осуществляется с помощью приведенных ниже смыслотехник.

1. Воздействие на ценностную сферу личности.

Совокупность ценностей личности – это система отношений субъекта к материальным и духовным результатам человеческой деятельности, сводимая к трем основным видам: *созидательным ценностям, ценностям осознания и отношения* человека к тому, что для него является важным и обладает для него личностным смыслом, и *ценностям переживания*, проявляемым в чувствах по отношению к явлениям окружающего мира.

Понятие «ценность» применяется для обозначения предметов, явлений, категорий и идей, служащих эталоном качества и идеалом согласно общественным приоритетам определенного этапа развития культуры.

2. Использование идентичности с целью формирования заданного отношения к конкретному объекту.

Самоидентификация – процесс одновременно формирования самого себя и осознания себя – предполагает новый язык восприятия и экспрессии.

Идентичность включает в себя две подсистемы: личностную идентичность и социальную идентичность. Первая – это самоопределение в терминах физических, интеллектуальных и нравственных черт. Вторая определяется принадлежностью человека к различным социальным категориям: расе, национальности, полу и т. д.

3. Использование стимульной мотивации как факторов формирования определенных смыслов через конвенцию.

При этом важно убедиться в том, что у целевой группы – учащихся или студентов – мотивы, ценности и интересы, на которые направлена коммуникативная деятельность педагога, действительно присутствуют.

В самом общем виде, смыслотехники в учебном процессе сводятся к выбору и актуализации ценностей, потребностей ученика или студента, а также его самокатегоризации и конструированию жизненного мира в соответствии с личностными смыслами, смыслообразующими мотивами, смысловыми установками [1, с. 209].

Для разработки технологической схемы трансляции смысла в обучении как модели целостной технологии процесса актуализации личностных смыслов



учащихся необходим этап разделения их на отдельные функциональные элементы (или уровни) и обозначение иерархических связей между ними. Логика построения целостной системы технологий, ориентированных на активизацию смыслообразования учащихся или студентов, предполагает интенциональность, т. е. соотношение более общих и более частных способов и приемов смыслообразования обучаемых строится по способу «сверху вниз», когда заложенные в учебный процесс технологии более высокого уровня (иерархия: стратегический уровень – тактический уровень – операциональный уровень) определяют специфику методов, способов и приемов, составляющих «шаги» технологий более низкого порядка. Такой подход дает возможность проследить реальную динамику смысловой активности, позволяющей ученику или студенту произвольно строить свои отношения с окружающим миром, другими людьми и с самим собой. Диалог может быть использован как технология развития мотивационно-смысловой сферы школьников в учебном процессе, поскольку именно диалог в качестве учебной технологии является наиболее перспективным для инициирования смыслообразования учащихся в процессе обучения [3, с. 78]. Такой диалог предполагает обращение учителя непосредственно к ценностно-значимому для учащихся опыту, к жизненному миру ребенка через актуализацию личностного смысла, смысловых установок, мотивов, в результате чего происходит направленная трансформация смыслов партнеров коммуникативного взаимодействия, в качестве которых выступают: учитель и ученик, код коммуникации (устный или письменный диалог), реципиент-ученик (его мотивационно-смысловые особенности), результат (обратная связь, выявляющая особенности смыслообразования в данном диалоге).

Эффективность коммуникативной деятельности как направленной трансляции смысла во многом обеспечивается комплексом индивидуальных коммуникативных особенностей преподавателя и проявляется в возможности понять коммуникативную ситуацию, определить уровень ее смысловой насыщенности, правильно в ней сориентироваться и в соответствии с этим сформировать определенную стратегию смысловой трансляции; а также тактическими способностями преподавателя, обеспечивающими смысловую актуализацию и синхронизацию смыслов субъектов учебного процесса, уровень личностного включения обучающегося в процессы направленного познания.

Литература

1. *Абакумова И. В.* Смысл как научная категория и влияние его концептуальных интерпретаций на теорию образования и обучения // Научная мысль Кавказа. – 2006. – № 13 (39).



2. *Абакумова И. В., Ефименко В. Н.* Содержание учебного процесса как источник смыслообразования личности. – Ростов н/Д; Изд-во РГУ, 2006.
3. *Асмолов А. Г.* Личность и общение. – М., 1999. – 344 с.
4. *Кагермазова Л. Ц.* Коммуникативная компетентность преподавателя. Учебно-методические рекомендации. – Нальчик, 2008. – 236 с.
5. *Кагермазова Л. Ц.* Основы профессионально-педагогического общения. Краткий курс: Учебное пособие в помощь студентам / Сост. Л. Ц. Кагермазова. – Нальчик: Издательский отдел КБИГИ, 2010. – 260 с.
6. *Кагермазова Л. Ц.* Типология коммуникативных стилей у будущих учителей // Казанский педагогический журнал. – 2007. – № 6. – С. 49–55.
7. *Кагермазова Л. Ц.* Трансформация личностных особенностей студентов – будущих педагогов в период модернизации образования // Российский психологический журнал. – 2007. – Т. 4. – № 4. – С. 55–62.
8. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла. – М.: Смысл, 1999.
9. *Леонтьев Д. А., Пилипко Н. В.* Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможности формирования // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 56–68.
10. *Медведев Д. А.* Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». – 2010. – Пр-271. – 17 с.

References

1. *Abakumova I. V.* Smysl kak nauchnaia kategorii i vliianie ego kontseptual'nykh interpretatsii na teoriuu obrazovaniia i obucheniiia [Sense as a scientific category and the influence of its conceptual interpretations on the theory of education and training]. *Nauchnaia mysl' Kavkaza – Scientific Thought of the Caucasus*, 2006, no. 13 (39).
2. *Abakumova I. V., Efimenko V. N.* Soderzhanie uchebnogo protsesssa kak istochnik smysloobrazovaniia lichnosti [The content of the educational process as a source of the person's sense-creation]. Rostov-on-Don, Rostov State University Publ., 2006.
3. *Asmolov A. G.* *Lichnost' i obshchenie* [Personality and communication]. Moscow, 1999. 344 p.
4. *Kagermazova L. Ts.* *Kommunikativnaia kompetentnost' prepodavatelii. Uchebno-metodicheskie rekomendatsii* [Communicative competence of the teacher. Educational and methodical recommendations]. Nalchik, 2008. 236 p.
5. *Kagermazova L. Ts.* *Osnovy professional'no-pedagogicheskogo obshcheniia. Kratkii kurs: Uchebnoe posobie v pomoshch' studentam* [Bases of professional-pedagogical communication. A short course: the textbook for students]. Nalchik, Kabardino-Balkarian Institute of Humanitarian Researches Publ., 2010. 260 p.



6. Kagermazova L. Ts. Tipologija kommunikativnykh stilei u budushchikh uchitelei [The typology of communicative styles among future teachers]. *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal – Kazan Pedagogical Journal*, 2007, no. 6, pp. 49–55.
7. Kagermazova L. Ts. Transformatsiia lichnostnykh osobennosti studentov – budushchikh pedagogov v period modernizatsii obrazovaniia [Transformation of personal features of students – future teachers in the period of modernization of education]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2007, V. 4, no. 4, pp. 55–62.
8. Leont'ev D. A. *Psikhologija smysla* [The psychology of sense]. Moscow, Smysl Publ., 1999.
9. Leont'ev D. A., Pilipko N. V. Vybor kak deiatel'nost': lichnostnye determinanty i vozmozhnosti formirovaniia [Choosing as activity: personal determinants and possibilities of formation]. *Voprosy Psikhologii – Approaches to Psychology*, 1995, no. 1, pp. 56–68.
10. Medvedev D. A. *Natsional'naia obrazovatel'naia initsiativa "Nasha novaia shkola"* [The national educational initiative "Our new school"]. 2010, Pr-271 Publ., 17 p.



ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9.016

СОЗЕРЦАНИЕ КАК ЛИТИЧЕСКАЯ ФОРМА РЕГУЛЯЦИИ СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЧЕЛОВЕКА

Акопов Гарник Владимирович

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках проекта проведения научных исследований («Созерцание в категориальной системе современной психологии: теоретические и прикладные аспекты»), проект № 12–06–00595.

Созерцание рассматривается в статье как неотъемлемая часть психической жизни и форма регуляции смысловой сферы человека: как спонтанно-смысловый контроль при разрешении внутриличностных конфликтов, некая функция обретения или расставания, трансформации или коррекции отдельных смыслов или смысловой сферы личности в целом.

Показывается нетождественность созерцания перцептивным, аттенционным, мнемическим и иным когнитивным, аффективным и интенциональным состояниям. Созерцание является особым состоянием сознания и соотносится с релевантным психическим явлением, потенциально выступающим в формах процесса, состояния и свойства субъекта.

Ключевые слова: созерцание, созерцательность, смысл, смысловая сфера, эквипотенциальность созерцания.

CONTEMPLATION AS A LYTIC FORM OF THE PERSON'S SENSE SPHERE REGULATION

Akopov Garnik Vladimirovich

The research is carried out with financial support of the Russian Humanitarian Scientific Foundation (RHSF) within the limits of the project of carrying out scientific researches ("Contemplation in the categorial system of modern psychology: theoretical and applied aspects"), project no. 12–06–00595.

The article considers contemplation as an integral part of mental life and a form of the person's sense sphere regulation, as a spontaneous-sense control in resolving



intrapersonal conflicts, a certain function of finding or parting, transformation or correction of certain senses or the person's sense sphere as a whole.

The author shows that contemplation can't be reduced to perceptual, attentional, mnemonic and other cognitive, affective and intensional states. Contemplation is a special state of consciousness, and it correlates with a relevant mental phenomenon which is potentially displayed in forms of the subject's feature, state, and process.

Keywords: *contemplation, contemplativeness, sense, sense sphere, equipotentiality of contemplation.*

Ставшее широко популярным в последние годы понятие «смысл» во многом несет в себе содержание понятий «отношение» и «установка». Весьма масштабный и обстоятельный психологический анализ понятий, видов, структурных, динамических и т. д. построений, связанных со смысловой сферой человека, осуществлен Д. А. Леонтьевым [22].

Новое теоретико-прикладное изучение психологической проблематики смысла осуществлено в работе Л. М. Дубового [16].

В другой яркой работе, выстраивающей макет перспективной «смысловой теории сознания», напротив, остается недостаточно раскрытой сама тема смысла, его сущностная и содержательная характеристика. «Ведь не память же это, на самом деле?» – спрашивает В. М. Аллахвердов [2]. В этом плане любопытно суждение В. В. Знакова, отмечающего, что «как только психологи обращают внимание на смысл, они вольно или невольно переходят в плоскость исследования понимания. Понимание – это всегда смыслообразование, потому что неосмысленные знания о мире для субъекта мертвы» [18].

Предпринятый С. И. Голенковым детальный этимологический и системно-семантический анализ слова «смысл» позволил автору определить наиболее полное содержание соответствующего значения. Как отмечает С. И. Голенков, приставка «с» в слове «смысл» («со-мысль») «подчеркивает аспект связанности, упорядоченности, организованности мыслительного содержания. Смысловое соединение мыслей есть не просто суммативное механическое образование, но целостность, новое, отличное от прежнего единство мыслей» [13, с. 22]. К сожалению, автор весьма оригинальной философской концепции «культура – смысл – сознание» не счел важным выделить в значении слова «смысл» коммуникативный (интер-интро) аспект, т. е. межличностное или внутриличностное «созвучие» (консонанс, полифония) мыслей [там же].

Главный парадокс смысловой конструкции сознания или смысла как «первого и главного измерения человеческого сознания и бытия» [17, с. 318] состоит в том, что «полный перевод с языка значений на язык смыслов



и с языка смыслов на язык значений невозможен» [там же, с. 276]. Такую взаимную «нетранслируемость» значения и смысла В. П. Зинченко объясняет «свободой мысли» и, ссылаясь на М. М. Бахтина, «бездонностью всякого смысла». Видимо, неслучайно В. П. Зинченко в вышеприведенном утверждении объединил сознание и бытие.

Суть парадокса, на наш взгляд, в том, что «смысловые установки могут быть как осознаваемые, так и неосознаваемые» [7, с. 89]. А. Г. Асмолов отмечает, что «в отличие от сферы знаний и умений смысловые образования личности не поддаются непосредственному произвольному контролю. Включенность смысловых образований в породившую их деятельность и неподвластность этих образований непосредственному произвольному контролю составляют их важнейшую особенность» [там же, с. 294]. Более того, смысловые образования независимы от сознания в смысле их «некодифицируемости», т. е. «невозможности прямого воплощения в системе значений» [там же, с. 295]. Мысль А. Г. Асмолова становится вполне понятной в контексте развиваемой им обобщенной теории установки и концепции многомерных миров личности и, соответственно, нетождественности, в частности, языков вербальной и невербальной коммуникации. В последнем случае, как считает А. Г. Асмолов, в большей мере проявляются смысловые установки личности. Другое важное утверждение А. Г. Асмолова, определяющее неоднозначность соотношения сознания и смысла, заключается в том, что «личностный смысл может быть осознан субъектом, но самого по себе осознания недостаточно для изменения личностного смысла» [7, с. 410]. Изменения (зарождение, коррекция, трансформация и т. д.), на наш взгляд, связаны с явлением созерцания.

Созерцание как философское понятие можно соотнести с релевантным психическим явлением, потенциально выступающим в формах процесса, состояния и свойства субъекта (индивида, личности, индивидуальности) [5]. Характеризуемое как отражение, оно может как приобретать, так и терять активность (свободу, интенциональность, направленность, опосредованность и т. д. и т. п.) будучи равноправным выражением «реальности субъекта» и «реальности объекта» [34]. Инверсируя от внешнего к внутреннему и наоборот, созерцание может охватывать своим «вниманием» самые разнообразные предметы, объекты, явления, сущности, процессы, состояния и т. д., создавая и разрушая типологии, классификации, соединения, разъединения, целое и составные части, композиции и деконструкции. В биоэволюционном и нервно-психическом планах созерцание можно соотнести с состоянием сосредоточения [9]. Следует отметить, что источником, средством или «орудием» созерцания выступает не только визуальная система: определенное соотношение звуков (шум ветра, звуки леса, птичий гомон, протяжная песня, симфоническая или иная композиция и др.), внутрителесных

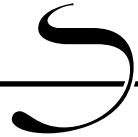


и поверхностно-мышечных гармоничных ощущений (легкое насыщение, сильное физическое напряжение, первичное утомление и т. д.), спокойное длительное движение, полет и др. Созерцание в синхронии можно обозначить как состояние необремененности прошлым и незабоченности будущим в благообретенном настоящем.

Достаточно сложен и характер отношений созерцания с базовыми психическими процессами и состояниями. Оно конгруэнтно *вниманию*, не совпадая с ним (ненаправленное сосредоточение, задумчивость). Созерцание может быть обращено из настоящего в прошлое или наоборот, дезориентируя работу *памяти*. Оно может быть *восприятием* явного (реального) и ирреального, контаминируя перцепцию с *воображением*. «Окунаясь» в будущее, оно не равносильно грезам и мечтаниям. Чуждое опосредованию, оно (созерцание) не *мыслит* и, вместе с тем, постигает сущность. Не откликаясь ни на одну из поименованных в науке *эмоций*, созерцание, возможно, несет в себе магию Леонардовской Джоконды, и вместе с ней полное отсутствие *мотивации* и видимого осознаваемого *действия*.

Уравнивая реальности субъекта и объекта, созерцание выступает оппозицией (антиномией) деятельности, подтверждая, а в отдельных случаях разрушая единство деятельности и сознания [34]. Созерцание противостоит также прагматизму (утилитаризму, корысти, ангажированности и т. д.) не только в одной из своих разновидностей – эстетическом созерцании (И. Кант). В своей «неподвижной» противоположности любому вектору движения, действия («подвес», «зазор») [23] созерцание подобно светоносному (озаряющему) состоянию. Вместе с тем оно не тождественно состояниям озарения (медитации) или инсайта, т. к. то и другое выступают итоговыми фазами целенаправленного поиска, ожидаемого решения заранее поставленной задачи. Созерцание свободно, т. к. неподвластно регуляции. Свобода или случайность (спонтанность) выражаются в том, что это состояние может актуализироваться, а возможно и нет, так же, как и его смысловое оформление. Это проявляется также в том, что, как отмечают К. А. Абульханова-Славская и А. Н. Славская в комментариях к работе С. Л. Рубинштейна «Человек и мир», «созерцание выражает способность субъекта “верно отнести к миру”, т. е. определить характер и “логику” своего к нему отношения» [1, с. 422].

«Свободная» динамика созерцания связана с выявленной А. В. Брушлинским «непрерывностью осознанного и неосознанного, представляющей собой одно из фундаментальных свойств психического как процесса» [11]. В этом смысле важно также положение А. В. Брушлинского о том, что «непрерывность (континуальность) психического всегда существует одновременно на разных, но взаимосвязанных уровнях осознанного и неосознанного» [там же].



В эту логику хорошо вписывается «постановка проблемы психических состояний в контексте системы «человек – окружающая среда». В. И. Панов определяет «процессуальное анизотропное отношение» как «отношение между последующим и предшествующим дискретными актами (микро- и макро-) психического процесса. Причем предшествующий акт выполняет по отношению к последующему своеобразную антиципирующую роль. Вследствие чего последующий акт происходит не “сам по себе”, а через опосредствование (“на фоне”, “в контексте”) предшествующего акта» [28, с. 111]. Этот эффект «становящихся форм» хорошо иллюстрируется в описании В. Ф. Петренко и В. В. Кучеренко: «концентрируясь “здесь и сейчас” на вид величественной горной гряды или глядя на горизонт великого океана, мы испытываем состояния, близкие к тем, что испытывал другой человек, стоявший на этом месте и погруженный в созерцание столетия назад. В этот момент времени прошлое и настоящее, а также будущее (в восприятии еще не родившегося человека) сливаются, и мы чувствуем бездну вечности» [31].

В феноменологическом плане «подлинность» созерцания как специфического состояния в многообразии психических явлений нуждается в разнообразных подтверждениях. Диахрония языка, порождая неологизмы и новые устойчивые словосочетания, обращает другие, ранее распространенные слова, в архаизмы или в языковую экзотику, что можно отнести и к слову «созерцание». Вместе с тем, согласно А. В. Брушлинскому, «осознанное не сводится к вербализованному», т. е. нет полного соответствия, тем более тождества между неосознанным и невербализованным (нетождественность осознанного и вербализованного) [11]. Таким образом, даже отсутствие в повседневной речи, в языке словесного обозначения определенного (в ином обосновании) психического состояния не свидетельствует о невозможности или отсутствии этого состояния в субъективной реальности.

Другое возможное возражение к «институализации» состояния созерцания – образ жизни современного человека. Эффекты современной глобализации [3], казалось бы, не оставляют «места» для созерцания. Вместе с тем достаточно резонансно звучит призыв «создать новый стиль жизни, включить паузу созерцания (подчеркнуто нами. – Г. А.) в череду дел, избавиться от лихорадки деятельности..., обратить стремления к “цивилизации созерцания”» [32]. Помимо ценностного отношения существует также серьезная когнитивная аргументация, подтверждающая реальность феномена созерцания. Так, многообразие существующих сущностных трактовок термина «созерцание»: перцептивная, аттенционная, интеллектуальная (включая инсайт, интуицию и др.), эмоциональная, эстетическая и т. д. (см. Г. В. Акопов, И. Е. Гарбер, Э. Г. Григорян, И. Н. Карицкий и др.) [5, 12, 14, 20] демонстрирует теоретическую насыщенность и объемный потенциал «дремавшего» все



последнее время как в рамках философских, так и научно-психологических изысканий, понятия.

Онтология рассматриваемого явления в ретроспекции созерцания, а также в субъективных представлениях разновозрастной, в том числе молодежной выборки оказалась столь же богатой и разномодальной (Л. С. Акопян, Н. А. Низовских, Т. В. Семёнова, и др.) [6, 27, 36]. Основными признаками созерцания являются: внезапность, непреднамеренность вхождения, отвлечение от всего предшествовавшего, остановка движений, более или менее затрудненное реагирование на внешние стимулы, спокойный выход из состояния, отсутствие содержательной информации об испытанном состоянии, отсутствие каких-либо специфических эмоций в данном состоянии. Богатая онтология созерцания представлена в религиозных «практиках», в особенности в Православии (молитва, монашество, затворничество и др.) [37]. Эти практики представляют исторически первоначальный сознательный *функциональный план* «институционализации» созерцания.

В повседневной жизни несомненно адаптивная (или «сверхадаптивная», по В. А. Петровскому) функция созерцания, начиная с незаметных (неосознаваемых) микропауз – до макросостояний, инициированных, как правило, восприятием отдаленных и природных объектов [30]. Помимо регуляционной, можно верифицировать также энергетическую (состояние, аналогичное легкому утомлению, расслаблению или, наоборот, энергетической «накачке» и др.), интеграционную функции, а в личностном плане – функцию развития. И. А. Красильников рассматривает созерцание как спонтанно-смысловой контроль субъекта при разрешении внутриличностных конфликтов [21], т. е. как функцию обретения или расставания, трансформации или коррекции отдельных смыслов или смысловой сферы личности в целом. Соответствующий временной интервал М. К. Мамардашвили обозначает как «точку интенсивности» («избыточная интенсивность»), изменяющую смыслы нашей жизни [23, с. 32–33]. Как созерцательную основу художественного творчества рассматривает А. А. Мелик-Пашаев «созерцательное отношение» в эквивалентности с эстетическим отношением к жизни [24].

В возрастано-психологическом плане созерцание приобретает доминантную роль (А. Ухтомский) в периоды возрастных и иных кризисов, наиболее явно обнаруживаясь в младенчестве, в юности и в преклонном возрасте. Здесь уместно привести феноменологическое описание порождаемых в созерцании состояний «возрастания интеграции личности», «обновления ощущения личной ценности и собственных потенциальных творческих возможностей после выхода из состояния», отмечаемых А. О. Прохоровым и В. Д. Бехтеревой [33, с. 280]. Возможны и иные последствия созерцания, как то: пересмотр отношения к миру и себе, трансформация смысловых образований и др. Таким



образом, становление и развитие смысловой сферы как системы отношений человека может осуществляться в литической и критической формах.

Некоторые заболевания «благоприятствуют» актуализации созерцания (см. повесть Л. Н. Толстого «Смерть Ивана Ильича»), посредством которого проявляются скрытые контексты и обнажаются иные смыслы. В этом плане важно отчетливо дифференцировать явления созерцания и переживания. В последнем случае неотъемлемой и существенной характеристикой является эмоциональная составляющая. Для созерцания эмоциональная сторона вовсе не обязательна. Согласно И. Сирину (VII в.) «бесстрашие является непременным условием дарования созерцания» [37]. Это не противоречит мнению, что «психические состояния “метятся” знаком и модальностью эмоциональных переживаний» [19]. Хотя состояние созерцания не несет каких-либо внешних проявлений эмоциональности (человек, пребывающий в состоянии созерцания, узнаваем по его отрешенности от окружающего мира), предшествовавший созерцанию знак и модус эмоции сохраняется на протяжении всего периода созерцательной «остановки», трансцендируя в состояние постсозерцательной удовлетворенности. По аналогии со специфическим физическим явлением соотношение состояния созерцания с эмоциональными состояниями можно обозначить как *эмоциональную эквипотенциальность созерцания*.

В целом при всем многообразии понимания и трактовки понятия «созерцания», можно констатировать: позитивное отношение коммуникантов к термину; интерес к его значению и ретроспективному «оживлению», смысловым наполнениям со стороны всех привлекаемых к исследованию участников; фиксируется значительно более частое синтагматическое соединение созерцания со словом «состояние», в сравнении с «процессом» и «свойством» личности; показана нетождественность и несводимость состояния созерцания к перцептивным, аттенционным, мнемическим и иным когнитивным, аффективным и интенциональным состояниям; созерцание носит спонтанный (непреднамеренный), неэмоциональный, нерегулируемый характер, уравнивая «потенциалы» органического, психического и социального порядка; в «паузах созерцания» неосознанно трансформируются, корректируются, зарождаются, либо сходят на «нет» смысловые структуры разного уровня. Если в деятельности как сознательной, целенаправленной активности реализуются предварительно сформированные смыслы, то в созерцании, как остановке деятельности, неосознанно вызревают (состояние), корректируются или трансформируются (процесс) и закрепляются (свойство личности) новые смысловые образования. В этом плане классический порядок (последовательность) «процессы – состояния – свойства», принятый по временному критерию (менее – более продолжительные



явления), в случае созерцания, как правило, инверсируется в первой паре триады «состояние – процесс». В случаях достаточно выраженной представленности *созерцательности* как индивидуально-психологической особенности личности, данное свойство выступает стабилизирующим или «тормозящим» деятельность смысловым механизмом.

Литература

1. Абульханова-Славская К. А., Славская А. Н. Комментарии. Человек и мир // Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб., 2003. – С. 406–426.
2. Агафонов А. Ю. Основы смысловой теории сознания. – СПб.: Речь, 2003.
3. Акопов Г. В. Глобализация и самоопределение личности в современном обществе // Профессиональное и личностное самоопределение молодежи в современной России: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции / Отв. ред. А. В. Капцов. – Самара: СамЛюксПринт, 2013 – С. 3–8.
4. Акопов Г. В. Методологические основания концепта «созерцание» в современной психологии // Созерцание как современная научно-теоретическая и прикладная проблема: материалы Всероссийской конференции / Под ред. Г. В. Акопова, Е. В. Бакшутовой. – Самара: Изд-во ПГСГА, 2013. – С. 10–17.
5. Акопов Г. В. Созерцание как предмет психологических исследований // Материалы Поволжского консолидирующего семинара «Созерцание как современная научно-теоретическая и прикладная проблема» / Отв. ред. Г. В. Акопов. – Самара: Изд-во ПГСГА, 2011. – С. 36–44.
6. Акопян Л. С. Представления о феномене созерцания у студентов // Созерцание как современная научно-теоретическая и прикладная проблема: материалы Всероссийской конференции / Под ред. Г. В. Акопова, Е. В. Бакшутовой. – Самара: Изд-во ПГСГА, 2013. – С. 144–147.
7. Асмолов А. Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. – М.: Смысл, 2002.
8. Бакшутова Е. В. Об аксиологическом контексте созерцания // Созерцание как современная научно-теоретическая и прикладная проблема: материалы Всероссийской конференции / Под ред. Г. В. Акопова, Е. В. Бакшутовой. – Самара: Изд-во ПГСГА, 2013. – С. 74–82.
9. Бехтерев В. М. Объективная психология. – М.: Наука, 1991.
10. Бодров В. А. Современные представления о чувстве усталости в профессиональной деятельности // Психологический журнал. – 2012. – Т. 33. – № 2. – С. 23–34.



11. *Брушлинский А. В.* Проблема бессознательного в трудах С. Л. Рубинштейна // Вопросы психологии. – 1979. – № 3. – С. 115–122.
12. *Гарбер И. Е.* Созерцание и сознание: сравнительный когнитивный анализ // Созерцание как современная научно-теоретическая и прикладная проблема: материалы Поволжского консолидирующего семинара / Отв. ред. Г. В. Акопов. – Самара: Изд-во ПГСГА, 2011. – С. 44–49.
13. *Голенков С. И.* Культура, смысл, сознание. – Самара: Самарский университет, 1996.
14. *Григорян Э. Г.* Созерцание или «внимательное наблюдение» // Созерцание как современная научно-теоретическая и прикладная проблема: материалы Поволжского консолидирующего семинара / Отв. ред. Г. В. Акопов. – Самара: Изд-во ПГСГА, 2011. – С. 49–55.
15. *Дорошко К. Г.* Соотношение понятий «ощепенение» и «созерцание» // Созерцание как современная научно-теоретическая и прикладная проблема: материалы Всероссийской конференции, Самара / Под ред. Г. В. Акопова, Е. В. Бакшутовой. – Самара: Изд-во ПГСГА, 2013. – С. 37–40.
16. *Дубовый Л. М.* Введение в психологию смысла. – Пенза, 2006.
17. *Зинченко В. П.* Психологические основы педагогики. – М.: Гардарики, 2002.
18. *Знаков В. В.* Самосознание, самопонимание и понимающее себя бытие // Методология и история психологии. – 2007. – Т. 2. – Вып. 3. – С. 65–74.
19. *Ильин Е. П.* Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2001.
20. *Карицкий И. Н.* Психологические практики внутреннего созерцания реальности // Созерцание как современная научно-теоретическая и прикладная проблема: материалы Поволжского консолидирующего семинара / Отв. ред. Г. В. Акопов. – Самара: Изд-во ПГСГА, 2011. – С. 112–127.
21. *Красильников И. А.* Созерцательность как спонтанно-смысловой контроль субъекта при разрешении внутриличностных конфликтов // Созерцание как современная научно-теоретическая и прикладная проблема: материалы Поволжского консолидирующего семинара / Отв. ред. Г. В. Акопов. – Самара: Изд-во ПГСГА, 2011 – С. 192–197.
22. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 1999.
23. *Мамардашвили М. К.* Картезианские размышления. – М.: Прогресс; Культура, 1993.
24. *Мелик-Пашаев А. А.* О созерцательной основе художественного творчества // Созерцание как современная научно-теоретическая и прикладная проблема: материалы Поволжского консолидирующего семинара / Отв. ред. Г. В. Акопов. – Самара: Изд-во ПГСГА, 2011. – С. 202–208.



25. *Молчанов В. И.* Исследования по феноменологии сознания. – М.: Территория будущего, 2007.
26. *Мухрыгина О. И.* Созерцательный аспект саморегуляции состояний человека // Созерцание как современная научно-теоретическая и прикладная проблема: материалы Поволжского консолидирующего семинара / Отв. ред. Г. В. Акопов. – Самара: Изд-во ПГСГА, 2011. – С. 208–211.
27. *Низовских Н. А., Николаев С. Г., Втюрина Т. А.* Ментальные репрезентации созерцания // Созерцание как современная научно-теоретическая и прикладная проблема: материалы Всероссийской конференции / Под ред. Г. В. Акопова, Е. В. Бакшутовой. – Самара: Изд-во ПГСГА, 2013. – С. 147–155.
28. *Панов В. И.* Введение в экологическую психологию. – М.: Школьные технологии, 2006.
29. *Пергаменщик Л. А.* Психическое оцепенение как разрыв непрерывности бытия // Журнал практического психолога. – 2009. – № 1. – С. 156–165.
30. *Петренко В. Ф.* Духовно-психологическое и естественнонаучное обоснование созерцания // Созерцание как современная научно-теоретическая и прикладная проблема: материалы Всероссийской конференции / Под ред. Г. В. Акопова, Е. В. Бакшутовой. – Самара: Изд-во ПГСГА, 2013. – С. 6–10.
31. *Петренко В. Ф., Кучеренко В. В.* Медитация как непосредственное познание // Методология и история психологии. – 2007. – Т. 2. – Вып. 1. – С. 164–190.
32. *Померанц Г. С.* Пауза созерцания // Дружба народов. – 2002. – № 2. URL: <http://magazines.russ.ru/druzhba/2002/2/pom.html>
33. *Прохоров А. О., Бехтерева В. Д.* Измененные состояния сознания // Психология состояний / Под ред. А. О. Прохорова. – М.: Когито-Центр, 2011. – С. 277–306.
34. *Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание / Человек и мир. – СПб., 2003.
35. *Рулина Т. К.* Западноевропейская традиция умного зрения // Созерцание как современная научно-теоретическая и прикладная проблема: материалы Всероссийской конференции / Под ред. Г. В. Акопова, Е. В. Бакшутовой. – Самара: Изд-во ПГСГА, 2013. – С. 66–74.
36. *Семёнова Т. В.* О проблемах диагностики созерцания // Созерцание как современная научно-теоретическая и прикладная проблема: материалы Всероссийской конференции / Под ред. Г. В. Акопова, Е. В. Бакшутовой. – Самара: Изд-во ПГСГА, 2013. – С. 155–159.
37. *Шестун Г., Подоровская И. А.* Святоотеческое понимание созерцания // Созерцание как современная научно-теоретическая и прикладная проблема: материалы Поволжского консолидирующего семинара / Отв. ред. Г. В. Акопов. – Самара: Изд-во ПГСГА, 2011.



References

1. Abul'khanova-Slavskaia K. A., Slavskaia A. N. *Kommentarii. Chelovek i mir. Rubinshtein S. L. Bytie i soznanie. Chelovek i mir* [Comments. A man and the world. Rubenstein S. L. Being and consciousness. A man and the world]. St. Petersburg, 2003, pp. 406–426.
2. Agafonov A. Iu. *Osnovy smyslovoi teorii soznaniia* [Bases of the sense theory of consciousness]. St. Petersburg, Rech' Publ., 2003.
3. Akopov G. V. Globalizatsiia i samoopredelenie lichnosti v sovremenom obshchestve [Globalization and self-determination of personality in modern society]. *Materialy IV Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Professional'noe i lichnostnoe samoopredelenie molodezhi v sovremennoi Rossii"* [Proc. the IV All-Russian Theoretical and Practical Conference "Professional and personal self-determination of youth in modern Russia"]. Samara, SamLiuksPrint Publ., 2013, pp. 3–8.
4. Akopov G. V. Metodologicheskie osnovaniia kontsepta «sozertsanie» v sovremennoi psikhologii [Methodological foundations of the "contemplation" concept in modern psychology]. *Materialy Vserossiiskoi konferentsii: "Sozertsanie kak sovremennaia nauchno-teoreticheskaiia i prikladnaia problema"* [Proc. the All-Russian Conference "Contemplation as a modern scientific-theoretical and applied problem"]. Samara, Volga Region State Social and Humanitarian Academy Publ., 2013, pp. 10–17.
5. Akopov G. V. Sozertsanie kak predmet psikhologicheskikh issledovaniia [Contemplation as a subject of psychological researches]. *Materialy Povolzhskogo konsolidiruiushchego seminar "Sozertsanie kak sovremennaia nauchno-teoreticheskaiia i prikladnaia problema"* [Proc. the Volga Region Consolidating Seminar "Contemplation as a modern scientific-theoretical and applied problem"]. Samara, Volga Region State Social and Humanitarian Academy Publ., 2011, pp. 36–44.
6. Akopian L. S. Predstavleniia o fenomene sozertsaniia u studentov [Perception of a contemplation phenomenon among students]. *Materialy vserossiiskoi konferentsii: "Sozertsanie kak sovremennaia nauchno-teoreticheskaiia i prikladnaia problema"* [Proc. the All-Russian Conference "Contemplation as a modern scientific-theoretical and applied problem"]. Samara, Volga Region State Social and Humanitarian Academy Publ., 2013, pp. 144–147.
7. Asmolov A. G. *Po tu storonu soznaniia: metodologicheskie problemy neklassicheskoi psikhologii* [Beyond consciousness: methodological problems of nonclassical psychology]. Moscow, Smysl Publ., 2002.
8. Bakshutova E. V. Ob aksiologicheskom kontekste sozertsaniia [On the axiological context of contemplation]. *Materialy vserossiiskoi konferentsii: "Sozertsanie kak sovremennaia nauchno-teoreticheskaiia i prikladnaia problema"*



- [Proc. the All-Russian Conference "Contemplation as a modern scientific-theoretical and applied problem"]. Samara, Volga Region State Social and Humanitarian Academy Publ., 2013, pp. 74–82.
9. Bekhterev V. M. *Ob"ektivnaia psikhologiya* [Objective psychology]. Moscow, Nauka Publ., 1991.
 10. Bodrov V. A. Sovremennye predstavleniia o chuvstve ustalosti v professional'noi deiatel'nosti [Modern ideas about the feeling of tiredness in professional activities]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological Journal*, 2012, V. 33, no. 2, pp. 23–34.
 11. Brushlinskii A. V. Problema bessoznatel'nogo v trudakh S. L. Rubinshteina [The problem of unconscious in S. L. Rubenstein's works]. *Voprosy Psichologii – Approaches to Psychology*, 1979, no. 3, pp. 115–122.
 12. Garber I. E. Sozertsanie i soznanie: sravnitel'nyi kognitivnyi analiz [Contemplation and consciousness: comparative cognitive analysis]. *Materialy Povolzhskogo konsolidiruiushchego seminar "Sozertsanie kak sovremennaia nauchno-teoreticheskaiia i prikladnaia problema"* [Proc. the Volga Region Consolidating Seminar "Contemplation as a modern scientific-theoretical and applied problem"]. Samara, Volga Region State Social and Humanitarian Academy Publ., 2011, pp. 44–49.
 13. Golenkov S. I. Kul'tura, smysl, soznanie [Culture, sense, consciousness]. Samara, Samara University Publ., 1996.
 14. Grigorian E. G. Sozertsanie ili «vnimatel'noe nabliudenie» [Contemplation or "attentive supervision"]. *Materialy Povolzhskogo konsolidiruiushchego seminar "Sozertsanie kak sovremennaia nauchno-teoreticheskaiia i prikladnaia problema"* [Proc. the Volga Region Consolidating Seminar "Contemplation as a modern scientific-theoretical and applied problem"]. Samara, Volga Region State Social and Humanitarian Academy Publ., 2011, pp. 49–55.
 15. Doroshko K. G. Sootnoshenie poniatii "otsepenenie" i "sozertsanie" [Correlation of "entrancement" and "contemplation" concepts]. *Materialy vserossiiskoi konferentsii: "Sozertsanie kak sovremennaia nauchno-teoreticheskaiia i prikladnaia problema"* [Proc. the All-Russian Conference "Contemplation as a modern scientific-theoretical and applied problem"]. Samara, Volga Region State Social and Humanitarian Academy Publ., 2013, pp. 37–40.
 16. Dubovyi L. M. *Vvedenie v psikhologiiu smysla* [Introduction to sense psychology]. Penza, 2006.
 17. Zinchenko V. P. *Psikhologicheskie osnovy pedagogiki* [Psychological foundations of pedagogics]. Moscow, Gardariki Publ., 2002.
 18. Znakov V. V. Samosoznanie, samoponimanie i ponimaiushchee sebia bytie [Self-consciousness, self-understanding and the existence understanding]



- itself]. *Metodologiya i istoriya psikhologii – Methodology and History of Psychology*, 2007, V. 2, no. 3, pp. 65–74.
19. Il'in E. P. *Emotsii i chuvstva* [Emotions and feelings]. St. Petersburg, Piter Publ., 2001.
 20. Karitskii I. N. Psikhologicheskie praktiki vnutrennego sozertsaniia real'nosti [Psychological practices of internal contemplation of reality]. *Materialy Povolzhskogo konsolidiruiushchego seminar "Sozertsanie kak sovremennaiia nauchno-teoreticheskaia i prikladnaia problema"* [Proc. the Volga Region Consolidating Seminar "Contemplation as a modern scientific-theoretical and applied problem"]. Samara, Volga Region State Social and Humanitarian Academy Publ., 2011, pp. 112–127.
 21. Krasil'nikov I. A. Sozertsatel'nost' kak spontanno-smyslovoi kontrol' sub"ekta pri razreshenii vnutrilichnostnykh konfliktov [Meditativeness as a spontaneous-sense control of the subject in resolving intrapersonal conflicts]. *Materialy Povolzhskogo konsolidiruiushchego seminar "Sozertsanie kak sovremennaiia nauchno-teoreticheskaia i prikladnaia problema"* [Proc. the Volga Region Consolidating Seminar "Contemplation as a modern scientific-theoretical and applied problem"]. Samara, Volga Region State Social and Humanitarian Academy Publ., 2011, pp. 192–197.
 22. Leont'ev D. A. *Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoi real'nosti* [The psychology of sense: nature, structure and dynamics of the sense reality]. Moscow, Smysl Publ., 1999.
 23. Mamardashvili M. K. *Kartezianskiye razmyshleniia* [Cartesian reflections]. Moscow, Progress, Culture Publ., 1993.
 24. Melik-Pashaev A. A. O sozertsatel'noi osnove khudozhestvennogo tvorchestva [On the contemplative basis of artistic creativity]. *Materialy Povolzhskogo konsolidiruiushchego seminar "Sozertsanie kak sovremennaiia nauchno-teoreticheskaia i prikladnaia problema"* [Proc. the Volga Region Consolidating Seminar "Contemplation as a modern scientific-theoretical and applied problem"]. Samara, Volga Region State Social and Humanitarian Academy Publ., 2011, pp. 202–208.
 25. Molchanov V. I. *Issledovaniia po fenomenologii soznaniia* [Researches in the phenomenology of consciousness]. Moscow, Territoria budushchego Publ., 2007.
 26. Mukhrygina O. I. Sozertsatel'nyi aspekt samoregulatsii sostoianii cheloveka [A contemplative aspect of self-regulation of the person's states]. *Materialy Povolzhskogo konsolidiruiushchego seminar "Sozertsanie kak sovremennaiia nauchno-teoreticheskaia i prikladnaia problema"* [Proc. the Volga Region Consolidating Seminar "Contemplation as a modern scientific-theoretical and applied problem"]. Samara,



- Volga Region State Social and Humanitarian Academy Publ., 2011, pp. 208–211.
27. Nizovskikh N. A., Nikolaev S. G., Vtiurina T. A. Mental'nye reprezentatsii sozertsaniia [Mental representations of contemplation]. *Materialy vserossiiskoi konferentsii: "Sozertsanie kak sovremennaia nauchno-teoreticheskaia i prikladnaia problema"* [Proc. the All-Russian Conference "Contemplation as a modern scientific-theoretical and applied problem"]. Samara, Volga Region State Social and Humanitarian Academy Publ., 2013, pp. 147–155.
 28. Panov V. I. *Vvedenie v ekologicheskuiu psikhologiiu* [Introduction to ecological psychology]. Moscow, Shkol'nye tekhnologii Publ., 2006.
 29. Pergamenshchik L. A. Psikhicheskoe otsepenenie kak razryv nepreryvnoi bytiia [Mental entrancement as a rupture of the continuity of being]. *Zhurnal prakticheskogo psikhologa – Journal of a Practical Psychologist*, 2009, no. 1, pp. 156–165.
 30. Petrenko V. F. Dukhovno-psikhologicheskoe i estestvennonauchnoe obosnovanie sozertsaniia [Spiritual-psychological and natural-science grounds of contemplation]. *Materialy vserossiiskoi konferentsii: "Sozertsanie kak sovremennaia nauchno-teoreticheskaia i prikladnaia problema"* [Proc. the All-Russian Conference "Contemplation as a modern scientific-theoretical and applied problem"]. Samara, Volga Region State Social and Humanitarian Academy Publ., 2013, pp. 6–10.
 31. Petrenko V. F., Kucherenko V. V. Meditatsiia kak neoposredovannoe poznanie [Meditation as a unmediated knowledge]. *Metodologiya i istoriia psikhologii – Methodology and History of Psychology*, 2007, V. 2, no. 1, pp. 164–190.
 32. Pomerants G. S. The pause of contemplation. Available at: <http://magazines.russ.ru/druzhba/2002/2/pom.html>
 33. Prokhorov A. O., Bekhtereva V. D. *Izmenennye sostoiianiia soznaniia. Psikhologiya sostoianii* [Altered states of consciousness. The psychology of states]. Moscow, Kogito-Tsentr Publ., 2011, pp. 277–306.
 34. Rubinshtein S. L. *Bytie i soznanie. Chelovek i mir* [Being and consciousness. A man and the world]. St. Petersburg, 2003.
 35. Rulina T. K. Zapadnoevropeiskaia traditsiia umnogo zreniia [West European tradition of a smart view]. *Materialy vserossiiskoi konferentsii: "Sozertsanie kak sovremennaia nauchno-teoreticheskaia i prikladnaia problema"* [Proc. the All-Russian Conference "Contemplation as a modern scientific-theoretical and applied problem"]. Samara, Volga Region State Social and Humanitarian Academy Publ., 2013, pp. 66–74.
 36. Semenova T. V. O problemakh diagnostiki sozertsaniia [On problems of the diagnostics of contemplation]. *Materialy vserossiiskoi konferentsii: "Sozertsanie kak sovremennaia nauchno-teoreticheskaia i prikladnaia problema"* [Proc. the



- All-Russian Conference "Contemplation as a modern scientific-theoretical and applied problem"]. Samara, Volga Region State Social and Humanitarian Academy Publ., 2013, pp. 155–159.
37. Shestun G., Podorovskaia I. A. Sviatootechneskoe ponimanie sozertsaniia [The patristic understanding of contemplation]. *Materialy Povolzhskogo konsolidiruiushchego seminar "Sozertsanie kak sovremennaiia nauchno-teoreticheskaia i prikladnaia problema"* [Proc. the Volga Region Consolidating Seminar "Contemplation as a modern scientific-theoretical and applied problem"]. Samara, Volga Region State Social and Humanitarian Academy Publ., 2011.



УДК 159.9.072.43

ДИНАМИКА СМЫСЛОВЫХ СОСТАВЛЯЮЩИХ МЕНТАЛЬНОСТИ ПОКОЛЕНИЙ

**Пищик Влада Игоревна
Сиврикова Надежда Валерьевна**

Представлено исследование жизненных смыслов трех групп поколений. Анализируются исследования российских и зарубежных исследователей, показывающие, что поколение – это группа людей со сформированными в подростковом возрасте ценностно-смысловыми основаниями ментальности, отличными от других поколений. Эмпирически, посредством методики Н. Л. Ивановой, выявлена поколенческая идентификация групп: советская, переходная, постсоветская. Посредством методики В. Ю. Котлякова обнаружено, что в группе подростков ведущими выступили семейные, коммуникативные и альтруистические смыслы. В группе молодежи представлены когнитивные, семейные, смыслы самореализации и экзистенциальные смыслы. В группе пенсионеров – экзистенциальные, семейные и коммуникативные. Делается вывод о статистически значимых различиях смыслов в группах различной поколенческой идентичности.

Ключевые слова: *поколения, ментальность, поколенческий подход, смысловая сфера, смена поколений.*

THE DYNAMICS OF SENSE COMPONENTS OF THE MENTALITY OF GENERATIONS

**Pishchik Vlada Igorevna
Sivrikova Nadezhda Valer'evna**

The article focuses on the study of life's senses of three groups of generations. The authors analyze researches of Russian and foreign researchers showing that generation is a group of people with sense-value bases of mentality which have been formed in adolescence and differ from other generations. By means of N. L. Ivanova's technique they have revealed the generational identification of groups: Soviet, transitional, Post-Soviet. By means of V. Iu. Kotliakov's technique it was established that family, communicative and altruistic senses were leading senses in the group of teenagers. The group of youth demonstrates cognitive, family senses, senses of self-realization, and also existential senses. In the group of pensioners there are existential, family and communicative senses. The authors



draw a conclusion about statistically significant distinctions of senses in groups of different generational identities.

Keywords: *generations, mentality, generational approach, sense sphere, change of generations.*

Проблема преемственности поколений приобретает актуальность в связи с глобальными изменениями в стране. Попытки определения конструкта «поколение» были сделаны учеными в различных дисциплинах (A. Joshi, J. C. Dencker, 2010) [16]. Некоторые исследователи, такие как F. Giancola (2006), полагают, что «поколенческий подход может быть более популярен в культуре, чем в социальной науке» [15, с. 33]. Тем не менее, исследования поколений занимают выдающееся место в области социальных наук. Поколение определяется как «идентифицируемая группа, одного года рождения, пережившая значительные события в жизни, выпадающие на критические стадии ее развития» (B. R. Kopperschmidt, 2000) [17, с. 66]. Теоретически установлено, что различия между поколениями формируются под влиянием среды, социализации человека. Особое значение в поколенческом подходе имеют серьезные сдвиги в социально-культурной среде с течением времени (S. M. Noble & C. D. Schewe, 2003; J. M. Twenge & S. M. Campbell, 2008) [18, 19]. Таким образом, поколения определяются теми историческими событиями, в которых формируется их ценностно-смысловая сфера, составляющая ядро поколенческой ментальности. Мы понимаем ментальность как совмещенность доминирующих, нормативно закреплённых систем значений, смыслов и ценностей образа мира поколения и социально-психологических характеристик, проявляющихся в его образе жизни.

В своем исследовании мы хотели показать, изменяются ли смысловые составляющие ментальности различных поколений.

Как отмечают И. В. Абакумова, Л. В. Косикова: «Смыслжизненная концепция начинает складываться к подростковому возрасту, она может изменяться и трансформироваться на протяжении жизни человека, но на определенном этапе онтогенеза является достаточно устойчивой» [1, с. 8]. Это позволяет нам утверждать, что каждому поколению присуща специфическая иерархия смыслов. Рассмотрим представления о смыслах, сложившиеся в психологической науке.

А. Н. Леонтьев считал, что значения, к которым человек изначально равнодушен, встраиваются в его систему сознания только благодаря «пристрастности», когда они превратятся «в значение для субъекта», приобретут личностный смысл [8]. Личностный смысл связывает значения «с реальностью самой его жизни в этом мире. Смысл и создает пристрастность человеческого



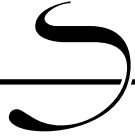
сознания» [там же]. Возникающие на поверхности переживания, по мнению ученого, «сигнализируют о личностном смысле событий» [там же], заставляют его остановиться и вдуматься в свою систему ценностей или пересмотреть ее. С данных позиций смысл выступает механизмом обращения к ценностям, связующим значения и ценности. При этом необходимо отметить, что смысл никогда не бывает завершенным как значение. «Смысл, таким образом, определяется более широким контекстом, чем значение» [10, с. 11]. «Смыслы обнаруживаются, а не придумываются» [14, с. 292].

Поскольку мы пишем о поколении как носителе ментальности, то важно понять, как взаимодействуют смыслы в поколенческой группе. М. М. Бахтин писал, что «встречающиеся в культуре смыслы не могут не соприкоснуться. Актуализироваться смысл может, только соприкоснувшись с другими смыслами» [2, с. 350]. П. Рикер отмечал, что герменевтика является «пониманием самого себя через понимание другого» [13, с. 25]. Это происходит в процессе общения, взаимодействия людей, при встрече их со-бытия.

Обратимся к рассуждениям М. Р. Гинзбурга, который выделяет «жизненное поле личности», представляющее собой «совокупность индивидуальных ценностей, смыслов и пространства реального действия – актуального и потенциального, охватывающего прошлое, настоящее и будущее [5].

«Базовые смысловые точки отсчета определяют для человека степень ценности тех или иных вещей, санкционируют мир его предпочтений, предопределяют характер его поступков в тех или иных ситуациях» [10, с. 91]. «Смыслы являются общими. Никто не может жить осмысленно в изоляции. Общность смысла характеризует все реальности без исключения. Любая смысловая структура является совместным способом понимания» [9, с. 13].

«Функция коммуникативных абстракций, коими являются значения, заключается в том, что посредством активации значений в голове партнера (достигаемой, в свою очередь, через активацию программы построения и посылку некоторых физических объектов-посредников, называемых *знаками*) можно ему *намекнуть* на какие-то иные, специфические, ситуативно значимые образы – *смыслы*. Тем самым реализуется возможность для членов одного коллектива “достраивать”, расширять индивидуальные практические классификации, прибегая к использованию опыта других членов коллектива, то есть субъектно расширять субъективные смыслы» [12, с. 126]. Следовательно, И. Г. Петров придерживается позиции расширения субъектности за счет расширения репертуара смыслов посредством партнеров по коммуникации [12]. Предшествует этому состоянию «полисемической и смысловой неопределенности», которая требует своего разрешения.



Смену ценностных ориентаций предваряет смыслоумирание старых смыслов и рождение новых. Данный феномен рассмотрен А. К. Белоусовой [3]. Так, в совместной мыслительной деятельности один партнер посредством смыслопередачи «снижает значимость новых предметов и способствует образованию их новых психологических качеств» [3, с. 214]. В. Франкл писал, что «смысл объективен, по меньшей мере, постольку, поскольку его можно “найти”, но нельзя дать» [14, с. 116]. То есть смыслы могут родиться и не могут быть переданы, но, возможно, смыслопередачу можно понимать как рождение своего смысла у партнера по взаимодействию под влиянием принятия смысла другого. «Человек постигает смыслы другого человека и формирует адекватные... смыслы», – утверждает А. К. Белоусова [3, с. 72]. В данной концепции основным источником трансформаций является смыслопередача.

Смыслы, которые придает человек объектам культуры, определяют его образ жизни, однако, по мнению В. Е. Клочко, и образ жизни придает смысл человеческой жизни. «Смыслы выступают как *метаориентир*ы в характеристике субъекта» [5, с. 113].

По Д. А. Леонтьеву смыслы изменяются и порождаются в деятельности. Он, опираясь на понятие М. К. Мамардашвили «превращенной формы», определяет смысловые системы как превращенные формы жизненных отношений [9, с. 126].

Позиция субъекта определена в пространственно-временном континууме, что ограничивает его точку зрения, по мнению И. Г. Петрова [12, с. 128]. Исследователь выделяет в точке зрения целевую компоненту, знание, объективную область ее устремлений. Именно в точке зрения смыслы соединяются с ценностными ориентациями субъекта.

В рассматриваемом контексте важно понять, опираясь на взгляды В. Франкла, что при исчезновении традиций приходят в упадок ценности, но жизнь не теряет осмысленности, «уникальные смыслы остаются неза тронутыми» [14, с. 295]. Но вместе с тем, если, согласно В. Е. Клочко, смыслы, как и значения, придают миру статус реального, то при потере смыслов, что сейчас фиксируется многими исследователями, мир также теряет реальность. При этом мы считаем, что теряются именно смыслы традиционной ментальности.

М. М. Бахтин определил «смысл» как то, что отвечает на какой-то вопрос [2]. Требование различать смысл-истину, смысл-цель и смысл-ценность выдвинул в числе первых Е. Н. Трубецкой [6]. В контексте нашего исследования смысл понимается как смысл-цель, – то, к чему стремятся и что в этом стремлении обретают поколения.

Сравнение жизненных смыслов различных поколений составило цель нашего исследования.



Исследование жизненных смыслов как элементов ментальности проведено нами посредством методики В. Ю. Котлякова [7]. В методике содержатся восемь категорий жизненных смыслов, представленных различными высказываниями, с которыми опрашиваемый должен согласиться или не согласиться: альтруистические, экзистенциальные, гедонистические, самореализации, статусные, коммуникативные, семейные, когнитивные. Выбор испытуемым высказываний различных категорий смыслов демонстрирует его ориентиры в жизни. Методический прием анализа самооценки социальной идентичности (Н. Л. Иванова) [6] позволяет получить представления о выраженности различных видов поколенческой идентичности: советской, переходной и постсоветской. Выбор испытуемым высказываний различных категорий смыслов демонстрирует его ориентиры в жизни.

Выборку составили 3 группы: подростки, молодежь, пенсионеры, – всего 600 человек г. Ростова-на-Дону.

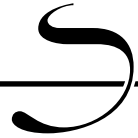
С помощью методического приема Н. Л. Ивановой установлено, что в группах поколений по-разному представлена поколенческая идентичность (см. табл. 1). Советская и переходная идентичности представлены в группах пенсионеров и молодежи. Постсоветская идентичность представлена в группах подростков и молодежи. Небольшой процент респондентов затруднялись определить со своей идентичностью.

Таблица 1

Выраженность поколенческой идентичности в группах

Тип идентичности	Кол-во человек	Выборка	Выраженность в %
Советское поколение	130	Пенсионеры	50
		Молодежь	20
Переходное	230	Молодежь	30
		Пенсионеры	50
Постсоветское	180	Подростки	90
		Молодежь	50
Невыраженная	60	Пенсионеры, молодежь, подростки	10

Обнаружены значимые различия, рассогласования по смыслам альтруизма в группе подростков (постсоветская идентичность), гедонизма и самореализации – в группе молодежи (переходная идентичность), когнитивные и экзистенциальные, семейные – в группе пенсионеров (советская идентичность) ($\alpha < 0,05$).



Наиболее согласованы семейные смыслы и экзистенциальные. Они являются ведущими в группе подростков. Смыслы удовольствия, экзистенциальные смыслы, когнитивные и самореализации являются ведущими в группе молодежи. В группе пенсионеров ведущими смыслами являются семейные и экзистенциальные. Альтруистические смыслы имеют приоритеты в группе подростков, но в группе молодежи вытеснены. Группа подростков имеет определенную внутреннюю готовность помогать другим людям, делать добро и улучшать мир. Это означает, что подростки более жертвенны, чем молодежь. Гедонистические смыслы вытеснены в группе подростков и пенсионеров, а в приоритете у молодежи. Следовательно, молодежь нацелена на получение удовольствия, у них большое желание испытывать счастье, получать как можно больше ощущений и переживаний. Также смыслы самореализации вытеснены у подростков и пенсионеров, а у молодежи в приоритете. Молодежь, таким образом, нацелена на совершенствование, осуществление себя, чтобы реализовать все свои возможности. Коммуникативные смыслы вытеснены у молодежи, но занимают срединное положение у подростков и пенсионеров. При этом у молодежи ценность «наличие верных и хороших друзей» получила низкие ранги. То есть коммуникация молодежи не направлена на установление дружественных связей. Та же тенденция просматривается в группе подростков. Подростки и пенсионеры имеют потребность быть с близкими людьми, чувствовать, что кому-то нужны, радоваться общению с другими.

В группе пенсионеров приоритетное положение занимают семейные смыслы. Следовательно, пенсионеры в большей степени нацелены на то, чтобы жить ради семьи, передать все лучшее детям, помогать своим родным и близким. При значимости ценности счастливой семейной жизни в группе девушек наблюдается потеря смысла семьи. В группе юношей ценность и смысл семьи согласуются.

Как у подростков, так и у студенческой молодежи и пенсионеров когнитивные смыслы стоят на последних местах. То есть они не готовы к познанию себя, своей жизни и Бога. Настоящее время для указанных групп не связано с познанием, а в большей мере с созиданием. Это, видимо, характерная особенность современной ментальности поколений. Отсутствие когнитивных смыслов в актуальном поле указанных групп свидетельствует о том, что когнитивные жизненные смыслы не связаны с их самоопределением. Познавательное самоопределение связано со связями и способностями устанавливать отношения. Налицо рассогласование когнитивных смыслов и целей у представителей молодежи и подростков. Экзистенциальные смыслы наиболее актуальны для группы пенсионеров. Пенсионеры стремятся к свободе, к жизни и любви. Статусные смыслы вытесняются молодежью и принимаются, занимая средние значения, в группе девочек-подростков и пенсионеров.



Из результатов следует высокая преемственность в смыслах подростков и пенсионеров начала XXI в. по семейным, альтруистическим и коммуникативным жизненным смыслам. Также существует преемственность в экзистенциальных смыслах молодежи и пенсионеров начала XXI в. и расхождение в других.

Полученные данные по смысловым составляющим ментальности подростков, пенсионеров и молодежи можно сравнить с результатами исследования 80-го г. XX в. Г. В. Папаян [11]. Автор сравнил людей разных поколений (всего 476 человек) по идеалам мировоззрения. Молодежь и пенсионеры 1980 г. основным идеалом, в какой-то мере смыслом, полагают труд, затем личное счастье и потом карьеру. Причем разрыв между карьерой и личным счастьем выше у пенсионеров 80-х гг. Жизненные смыслы семьи, альтруизма и коммуникации являются ведущими в группе подростков начала XXI в. В сравнении с подростками 80-х гг. отсутствуют когнитивные смыслы. Экзистенциальные смыслы, когнитивные, удовольствия и самореализации являются ведущими в группе молодежи. В группе молодежи 80-х гг. XX в. труд и счастье на первом месте, а затем следует карьера. В группе пенсионеров ведущими смыслами являются семейные и экзистенциальные. Следовательно, в группе пенсионеров, в сравнении с пенсионерами 80-х гг., выделены схожие смысловые основания.

Смысловое поле поколений показало основные расхождения в следующих смыслах: в группе подростков ведущими выступили семейные, коммуникативные и альтруистические смыслы. В группе молодежи представлены когнитивные, семейные, смыслы самореализации и экзистенциальные смыслы. В группе пенсионеров – экзистенциальные, семейные и коммуникативные. То есть, основные расхождения в названных группах были в когнитивных, коммуникативных, самореализации и альтруистических смыслах. Таким образом, наблюдается некоторая преемственность в смыслах поколений со схожей поколенческой идентичностью, но и расхождения, если поколенческая идентичность групп не совпадает.

Литература

1. *Абакумова И. В., Косикова Л. В.* Особенности смысловой сферы подростков в условиях включенного обучения // *Российский психологический журнал.* – 2009. – Т. 6. – № 5. – С. 7–14.
2. *Бахтин М. М.* Проблемы поэтики Достоевского. – М.: Художественная литература, 1972.
3. *Белоусова А. К.* Самоорганизация совместной мыслительной деятельности. – Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2002.
4. *Галажинский Э. В., Клочко В. Е.* Самореализация личности: системный анализ. – Томск: Изд-во Томского университета, 1999.



5. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 43–52.
6. Иванова Н. Л., Румянцева Т. В. Социальная идентичность: теория и практика. – М.: СГУ, 2009.
7. Котляков В. Ю. Методика исследования системы жизненных смыслов // Сибирская психология сегодня: Сборник научных трудов. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2003. – Вып. 2. – С. 18–21.
8. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии. – М.: Смысл; КДУ, 2005.
9. Леонтьев Д. А. Психология смысла. Природа, структура и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 1999.
10. Лобок А. М. Антропология мифа. – Екатеринбург: Отдел образования администрации октябрьского района, 1997.
11. Папаян Г. В. Опыт когортного анализа образа жизни // Социологические исследования. – 1981. – № 4. – С. 114–118.
12. Петров И. Г. Субъект и его характеристики в научной парадигме и аксиологии // Человек как субъект культуры / Отв. ред. Э. В. Сайко. – М.: Наука, 2002. – С. 112–130.
13. Рикер П. Конфликт интерпретаций: Очерки о герменевтике. – М.: Канон-пресс-Ц; Кучково поле, 2002.
14. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990.
15. Giancola F. The generation gap: more myth than reality // Human Resource Planning. – 2006. – 29 (4). – P. 32–37.
16. Joshi A., Dencker J. C., Franz G. & Martocchio J. J. Unpacking generational identities in organizations // Academy of Management Review. – 2010. – 35 (3). – P. 392–414.
17. Kupperschmidt B. R. Multigeneration employees: strategies for effective management // The Health Care Manager. – 2000. – 19 (1). – P. 65–76.
18. Noble S. M. & Schewe C. D. Cohort segmentation: an exploration of its validity // Journal of Business Research. – 2003. – 56 (12). – P. 979–987.
19. Twenge J. M. & Campbell S. M. Generational differences in psychological traits and their impact on the workplace // Journal of Managerial Psychology. – 2008. – 23. – P. 862–877.

References

1. Abakumova I. V., Kosikova L. V. Osobennosti smyslovoi sfery podrostkov v usloviakh vkluchennogo obucheniia [Features of teenagers's sense sphere in conditions of inclusive education]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2009, V. 6, no. 5, pp. 7–14.



2. Bakhtin M. M. *Problemy poetiki Dostoevskogo* [Problems of Dostoyevsky's poetics]. Moscow, Khudozhestvennaia literature Publ., 1972.
3. Belousova A. K. *Samoorganizatsiia sovместnoi myslitel'noi deiatel'nosti* [Self-organization of the joint cognitive activity]. Rostov-on-Don, Rostov State Pedagogical University Publ., 2002.
4. Galazhinskii E. V., Klochko V. E. *Samorealizatsiia lichnosti: sistemnyi analiz* [Self-realization of personality: system analysis]. Tomsk, Tomsk University Publ., 1999.
5. Ginzburg M. R. Psikhologicheskoe sodержanie lichnostnogo samopredeleniia [Psychological content of personal self-determination]. *Voprosy Psikhologii – Approaches to Psychology*, 1994, no. 3, pp. 43–52.
6. Ivanova N. L., Rumiantseva T. V. *Sotsial'naia identichnost': teoriia i praktika* [Social identity: theory and practice]. Moscow, SGU Publ., 2009.
7. Kotliakov V. Iu. Metodika issledovaniia sistemy zhiznennykh smyslov [The technique of research of the system of life's senses]. *Sibirskaiia psikhologiia segodnia: Sbornik nauchnykh trudov – Siberian Psychology Today: Collection of Scientific Works*, 2003, no. 2, pp. 18–21.
8. Leont'ev A. N. *Lektsii po obshchei psikhologii* [Lectures on general psychology]. Moscow, Smysl Publ., 2005.
9. Leont'ev D. A. *Psikhologiia smysla. Priroda, struktura i dinamika smyslovoi real'nosti* [The psychology of sense: nature, structure and dynamics of sense reality]. Moscow, Smysl Publ., 1999.
10. Lobok A. M. *Antropologiia mifa* [Anthropology of a myth]. Yekaterinburg, Department of Education and Administration of Oktyabrsky District Publ., 1997.
11. Papaian G. V. Opyt kogortnogo analiza obraza zhizni [The experience of the cohort analysis of the way of life]. *Sotsiologicheskie issledovaniia – Social Researches*, 1981, no. 4, pp. 114–118.
12. Petrov I. G. *Sub'ekt i ego kharakteristiki v nauchnoi paradigme i aksiologii. Chelovek kak sub'ekt kul'tury* [The subject and his/her characteristics in a scientific paradigm and axiology. The person as a subject of culture]. Moscow, Nauka Publ., 2002, pp. 112–130.
13. Riker P. *Konflikt interpretatsii: Ocherki o germenevtike* [The conflict of interpretations: Sketches of hermeneutics]. Moscow, Kanon-press-Ts, Kuchkovo pole Publ., 2002.
14. Frankl V. *Chelovek v poiskakh smysla* [Man's search for meaning]. Moscow, Progress Publ., 1990.
15. Giancola F. The generation gap: more myth than reality // *Human Resource Planning*. – 2006. – 29 (4). – P. 32–37.



16. Joshi A., Dencker J. C., Franz G. & Martocchio J. J. Unpacking generational identities in organizations // *Academy of Management Review*. – 2010. – 35 (3). – P. 392–414.
17. Kupperschmidt B. R. Multigeneration employees: strategies for effective management // *The Health Care Manager*. – 2000. – 19 (1). – P. 65–76.
18. Noble S. M. & Schewe C. D. Cohort segmentation: an exploration of its validity // *Journal of Business Research*. – 2003. – 56 (12). – P. 979–987.
19. Twenge J. M. & Campbell S. M. Generational differences in psychological traits and their impact on the workplace // *Journal of Managerial Psychology*. – 2008. – 23. – P. 862–877.



ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОТЕРАПИЯ

УДК 159.964.2

СЕМИОСФЕРА ПСИХОАНАЛИЗА: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

Филатов Филипп Робертович

Автор предпринимает попытку рассмотреть психоанализ как специфическую практику смыслообразования в свете теории семиосферы Ю. М. Лотмана. Обсуждаются кардинальные изменения, инициированные психоаналитическим учением в различных областях смыслообразования, в самой логике, динамике и драматургии формирования культурных и личностных смыслов. Отмечается роль психоаналитического дискурса при переходе от логики факта («Логико-философский трактат» Людвиг Витгенштейна) к логике смысла/парадокса (философия Жюль Делёза). Приводится краткая характеристика психоаналитической семиосферы с присущими ей свойствами неоднородности, бинарности и асимметрии.

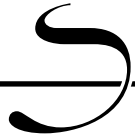
Ключевые слова: семиосфера, смыслообразование, логика смысла, логика парадокса, бессознательное, семиотическая сопротивляемость, бинарность, асимметрия.

THE SEMIOSPHERE OF PSYCHOANALYSIS: PROBLEM STATEMENT

Filatov Filipp Robertovich

The author makes an attempt to consider psychoanalysis as a specific practice of sense-creation in the light of Yu. M. Lotman's theory of semiosphere. The fundamental changes initiated by the psychoanalytic doctrine in various areas of sense-creation, in the very logic, dynamics and dramaturgy of forming cultural and personal senses are discussed. The author emphasizes the role of the psychoanalytic discourse when there is a transition from the logic of fact (Ludwig Wittgenstein's "Logical-Philosophical Treatise") to the logic of sense/paradox (Gilles Deleuze's philosophy). A brief description of the psychoanalytic semiosphere with its properties of heterogeneity, binarity, and asymmetry is offered.

Keywords: semiosphere, sense-creation, logic of sense, logic of paradox, unconscious, semiotic resistance, binarity, asymmetry.



В конце XIX в., предлагая психоанализ в качестве факультативного метода лечения истерии [9], Зигмунд Фрейд едва ли предполагал, что создает новую дискурсивную практику с собственными правилами и стратегиями смыслообразования – практику, которая (прямо или косвенно, через ее признание или ревизию и критику) затронет столь разнородные, казалось бы, изначально не связанные области философии, науки, искусства, общественной жизни. В еще меньшей степени патриарх глубинной психологии мог предположить, что его детище не просто станет формой переосмысления ключевых проблем и дилемм западноевропейской культуры (таких, как «сознательное/бессознательное» или «рациональное/иррациональное», «биологическое/социальное», «нормальное/патологическое», «индивидуальное/массовое» и т. д.), но и по сути, образует самостоятельную смысловую оболочку этой культуры.

В эпоху постнеклассической науки возникает новый интерес к психоаналитическому дискурсу. Он обусловлен не столько тем, что психоанализ стал приближением к некоторой истине, осветив темные стороны человеческой природы (как это в духе ницшеанской фразеологии провозглашал З. Фрейд и его первые приверженцы), а скорее тем, что именно с психоанализом исторически связаны весьма существенные, даже поворотные преобразования в самой системе производства гуманитарного знания, в отношении к познающему субъекту, эмпирическому факту и личностному смыслу. Учение З. Фрейда непосредственно подводит к идее социокультурного релятивизма, показывая, как знание человека о себе ограничивается и искажается неосознаваемыми защитными механизмами, коррелятами которых выступают социальные запреты и моральные предубеждения конкретной эпохи. Психоанализ открывает новый тип познающего субъекта, уже не способного в полной мере объективировать (вынести за пределы своего субъективного мира) познаваемое и нуждающегося для понимания себя в диалоге, т. е. фактически в отношении к другой субъектности. З. Фрейд возвращает в фокус научного внимания индивидуальное (в его взаимосвязи и конфликте с массовым и социальным), однако как раз эта категория и преодолевалась классической наукой как синоним пристрастного, необъективного и недостоверного. Наконец, именно в психоанализе была впервые по-новому артикулирована проблема смысла: смысл не гарантирован и не предзадан наличной структурой языка и актуальным культурным контекстом; он не извлекается в готовом виде посредством специального ключа – кода, но представляет собой явление процессуальное, постепенно проступая в ходе взаимодействия сначала сознания и бессознательного (сновидение), затем – аналитика и анализанда (интерпретация).



В этой статье я хочу осветить не столько историческую роль психоанализа, его методологические или технические аспекты, сколько те изменения, которые были инициированы психоаналитической теорией и практикой в сфере смыслообразования, в самой логике, динамике и драматургии формирования культурных и личностных смыслов. Речь пойдет о семиотическом пространстве психоанализа.

З. Фрейд осмелился увидеть или заподозрить присутствие смысла там, где его меньше всего ожидали найти, – в сфере случайного и неясного, до конца не определимого, где мышление дает сбой, а язык лишается привычных и однозначных форм выражения. Это сфера когда-то забытого, оговорок, ошибочных действий, сновидений, детских грез и страхов, т. е. всего, что еще не было выражено ясно и осмысленно, для чего требуется какой-то особый язык, другое мышление и другая логика.

На мой взгляд, психоанализ может быть переосмыслен по-новому в свете его критики Людвигом Витгенштейном [1], с одной стороны, и в свете семиотической теории Ю. М. Лотмана [6], с другой.

Л. Витгенштейн в «Логико-философском трактате» сформулировал ограничительное правило: «То, что вообще может быть сказано, может быть сказано ясно, а о чем невозможно говорить, о том следует молчать» [1]. Это строгое предписание было призвано «обозначить границу мышления» или, точнее, выражения мыслей. Такую границу можно установить только в языке, и все, что лежит по ту сторону данной границы, будет просто бессмыслицей [там же]. Мир, по Л. Витгенштейну, есть совокупность фактов, а не вещей. Он распадается на факты и определяется фактами. Границы мира заданы границами языка.

По мере создания собственного учения основатель психоанализа сознательно нарушал введенный Л. Витгенштейном запрет, это суровое логическое ограничение, пытаюсь говорить о том, о чем во фрейдовскую эпоху еще не было возможности изъясняться с подобающей научной строгостью. Что стало следствием нарушения указанного запрета?

В психоанализе граница мыслимого становится менее жесткой, более подвижной и проницаемой. Л. Витгенштейн не только не заглядывает за эту границу, но и предпочитает на ней вовсе не фокусироваться, ибо граница всегда предполагает две стороны, а помыслить вторую, другую сторону, невозможно: там обрываются и мышление, и язык. Там, где, согласно Л. Витгенштейну, начинается бессмыслица, З. Фрейд открывает сферу бессознательного, поле темных, ускользающих смыслов, проявляющихся, вопреки сопротивлению сознания, в процессе интерпретации. Таким образом, З. Фрейд переопределяет границы смыслового пространства классической психологии мышления и логики. Он последовательно разрабатывает язык,



позволяющий преобразовать мнимую бессмыслицу в систему потаенных глубинных смыслов. Позднее Жак Лакан, предложив хрестоматийную формулу «бессознательное структурировано как язык» [5], фактически разомкнул исходный клинический круг психоанализа, включив аналитическое наследие в более широкий контекст гуманитарных проблем, охватывающий логику, семиотику, семиологию и семантику.

Благодаря психоанализу в XX в. происходит постепенный и закономерный переход от обоснованной Людвигом Витгенштейном логики фактов к провозглашенной позднее Жилем Делёзом логике парадоксов [2]. Первая рождается в полемике с Аристотелем, вторая берет за основу «Алису в стране чудес» Л. Кэрролла. Если первая обращена к совокупности фактов, определяющей все, что имеет место, и все, что не может его иметь, то вторая базируется на парадоксе чистого становления, изменчивости, взаимообратимости, и предполагает нескончаемую «игру смысла и нонсенса». В этой «игре» смысл рождается из своего отрицания, из того, что Л. Витгенштейн помещает за границей мыслимого и называет «бессмыслицей», того, что первоначально не имеет места и не мыслится в мире витгенштейновой логики. Еще не мыслимое, еще не вербализованное, представляющее как нонсенс, бессмыслица, не отрицает смысл, но находится в сложных отношениях с ним и обеспечивает его последующее проявление. Эти сложные отношения в психоанализе можно описать как отношения между языком сознания и языком бессознательного.

«Бракосочетание между языком и бессознательным, – констатировал Жиль Делёз, – уже нечто свершившееся. Оно празднуется на все лады» [2, с. 11].

Согласно Ж. Делёзу, логика здравого смысла утверждает, что у всех вещей есть четко определенный, фиксированный смысл; но суть парадокса состоит в утверждении двух смыслов одновременно. Такое утверждение двух смыслов одновременно и есть нонсенс. Ж. Делёз ссылается на учение Платона, в котором выделены два измерения: 1) измерение ограниченных, обладающих мерой вещей, измерение фиксированных качеств, предполагающих паузы и остановки, фиксацию настоящего и указывание на предмет в данный момент времени (измерение фактов, по Л. Витгенштейну. – Ф. Ф.); 2) чистое становление вне какой-либо меры, пребывающее сразу в двух смыслах и избегающее настоящего (измерение парадоксов, по Ж. Делёзу. – Ф. Ф.) [2, с. 12].

Предпосылки парадоксальной логики Ж. Делёза обнаруживаются в психоанализе З. Фрейда, в его классическом «Толковании сновидений», где фактически постулируется, что конкретное содержание сознания (например, образ сна) несет в себе одновременно два смысла: 1) поверхностный, явный или манифестный, уже доступный сознанию; 2) латентный, еще не раскрытый, ускользающий и требующий для своего выявления направленных усилий



и интерпретации. Причем первый не отсылает ко второму, но скорее искажает, маскирует или экранирует его.

Жиль Делёз отмечает, что смысл всегда предшествует обозначению [7, с. 257]. Он подобен сфере, куда говорящий уже помещен, и всегда предполагается, как только некто начинает говорить. Без такого предположения невозможно было бы начать речь. При этом, говоря нечто, я никогда не проговариваю смысл того, что подразумевается моим высказыванием. С другой стороны, всегда можно сделать смысл того, о чем говорится, объектом следующего предложения, смысл которого, в свою очередь, тоже не проговаривается [там же]. Данное наблюдение приводит Ж. Делёза к идее «парадокса неопределенного регресса, имеющего сериальную форму»: любое высказывание или обозначение несет в себе смысл, который раскрывается посредством следующего высказывания или обозначения, и т. д., так что процедура прояснения смысла порождает потенциально бесконечную серию уточняющих друг друга утверждений. Подобный сериальный принцип действует и в психоанализе; он находит отражение в базовом методе свободных ассоциаций. Каждая последующая ассоциация способна изменить контекст понимания и смысл предыдущей. Вся серия спонтанных высказываний анализанда воссоздает процесс становления смысла, в котором сознательные и еще не осознаваемые значения участвуют одновременно.

II. Людвиг Витгенштейн критиковал психоанализ Зигмунда Фрейда за невозможность установления с его помощью эмпирического факта в традиционном смысле слова [8]. Любой факт есть определенная связь, соединение объектов, имеющих место в мире; но то, что может быть добыто средствами анализа, являет связь другого рода. Это скорее соединение субъективного содержания – фантазма, симптома или символа сновидения – с гипотетическим или конвенциональным конструктом, сформированным психоаналитическим сообществом (в числе таких конструктов «влечение», «комплекс», «архетип»). Данная связь не может быть признана объективной – она приобретает каждый раз особое, индивидуальное значение в контексте жизненной истории анализанда или автора, текст которого анализируется, а также в контексте живого взаимодействия аналитика с его пациентом и аналитическим материалом. Иными словами, роль эмпирического исследования, в котором субъекту противопоставлен объект, выполняет герменевтика и специальным образом выстроенная коммуникация, диалог, основанный на более сложном субъект-субъектном отношении.

Приращение знания и смысла в психоанализе инициируется тем обстоятельством, что объяснительные конструкты конкретного учения в конечном счете оказываются беднее и проще той психической реальности, которая обозначается или «улавливается» с их помощью. Это побуждает аналитиков



переопределять исходные концепты, дополнять их новыми, постоянно расширяя дискуссионное поле анализа, в частности, за счет привнесения понятий, метафор и принципов из смежных дисциплин. Сновидение в семантическом отношении всегда богаче и полнее, чем его конкретная интерпретация, оно полисеманлично и не вписывается в заданную интерпретационную схему.

Карл Густав Юнг в связи с этим писал об опасностях редуктивной интерпретации, сводящей сложно дифференцированные символические конструкции сна, вымысла или фантазма к более простым исходным предположениям, первопричинам, элементарным психическим содержаниям и базовым процессам. При таком подходе многозначный полисемантический образ или символ подменяется одномерным знаком или симптомом. В качестве альтернативы К. Г. Юнг предложил собственный метод амплификации [3], обеспечивающий приращение смысла в анализе посредством расширения культурного контекста и обращения к мифам, фольклору, произведениям литературы и искусства, – словом, к различным источникам духовного опыта человечества. Амплификация, предложенная К. Г. Юнгом, – это соотнесение личностных смыслов с ценностными универсалиями и смыслами культуры, помещение субъективного смысла в более широкий и одновременно глубокий социокультурный или архетипический контекст.

Видимо, несоответствие между многозначным феноменом бессознательного и редуцирующей его интерпретацией непреодолимо, и оно выступает не только одной из главных методологических трудностей, но и своеобразным семиотическим условием развития психоанализа как смыслопорождающей дискурсивной практики.

Л. Витгенштейн также критиковал З. Фрейда за то, что критерием истинности у последнего выступает согласие пациента, а в основе психоаналитической языковой игры – договор, соглашение, контракт с заранее оговоренными правилами. Включаться в эту систему отношений можно лишь безоговорочно приняв данные правила [8]. Не подменяет ли З. Фрейд одну иллюзию другой (невротическую – психоаналитической)?

Наконец, Л. Витгенштейн критиковал З. Фрейда и за «злоупотребления языком», главным образом, за то, что З. Фрейд придавал словам новое техническое значение, изменяя их обычное употребление. По Л. Витгенштейну, это выглядит так, будто З. Фрейд, меняя значение слов, стремится открыть особую сущность [8]. В этом пункте, пожалуй, трудно согласиться с Л. Витгенштейном: указанные переопределения, трансформации значений носят в психоанализе не сущностный или онтологический, а скорее консенсусный характер. Консенсусный или конвенциональный, т. е. жестко не предзаданный какими-либо предварительными эмпирическими процедурами характер



смыслопорождения присущ психоанализу и как особой форме коммуникации врача и пациента, и как школе психологической мысли, в которой дискуссия не фиксирует, а только множит альтернативные смыслы.

Аналитический сеанс представляет собой сложное драматическое действие, – это, по сути, драматургия смыслопорождения, в которой инерционное сопротивление открытию нового смысла, вызванное желанием избежать повторной травмы и боли, дополняется общей семиотической сопротивляемостью пациента. Ведь последнему трудно отказаться от стереотипов обыденного мышления, от привычки не видеть и не слышать то, что не укладывается в уже сложившийся образ Я и мира.

III. В связи с этим продуктивно вспомнить концепцию семиотической сопротивляемости, предложенную Ю. М. Лотманом [6]: приращение знания и смысла в семиотической системе, которая определяет аналитическое взаимодействие, обеспечивается несовпадением кодов и наличием двух различных по характеристикам когнитивных или смыслопорождающих структур. Это несовпадение или асимметрия выражается в противоречии сознательных установок и бессознательных интенций клиента, а также в расхождении между исходной картиной мира последнего (его стереотипами, защитными шаблонами восприятия) и аналитическим видением специалиста.

В результате лингвистического или семиотического поворота теория психоанализа постепенно перестает быть ориентированной на строгие эмпирические факты и стандарты естественнонаучного познания; она скорее направляется непрерывным поиском кода, позволяющего перевести «речь Другого» (как определил бессознательное уже упомянутый Ж. Лакан) на доступный Эго-сознанию язык. В практике аналитик оказывается уже не просто исследователем, добывающим факты, но в не меньшей степени переводчиком. Мастерство аналитика определяется тем, насколько успешно справляется он с «трудностями перевода». Здесь как раз и проявляется несовпадение, асимметричность как универсальный семиотический принцип (который Ю. М. Лотман распространил даже на сферу психофизиологии, на межполушарную асимметрию мозга). Наряду с проблемами научной достоверности знания актуализируется проблема семиотической сопротивляемости, «не-до-конца-переводимости», по Ю. М. Лотману [6]. Подчеркну сходство с литературным переводом: в практическом психоанализе научное знание соединяется с искусством интерпретации, которая всегда многообразна и не может быть единственно верной и окончательной, ибо это означало бы прекращение смыслообразования. Так же одно и то же стихотворение можно перевести по-разному, все определяется богатством культурного опыта переводчика.



Однако семиотическое пространство психоанализа не ограничивается сферой диадического взаимодействия аналитика и пациента. Оно фактически образует особую «оболочку» научной и культурной жизни, в которой в поиски нового языка (или в изучение «языка бессознательного») вовлечены не только клиника, но и логика, философия, социология, критика культуры и властных игр, освободительное движение, фрейдомарксизм, гендерные и социально-политические исследования.

Современный психоанализ действует и развивается по законам семиосферы, описанным Ю. М. Лотманом [6]. Один из парадоксов семиосферы заключается в том, что в ней семиотический опыт должен предшествовать любому семиотическому акту. Такой опыт и в психоанализе предшествует любой аналитической работе, – это (отчасти мифологизированный и эталонный) пример самоанализа Зигмунда Фрейда [4], который кропотливо изучается начинающими аналитиками, предвосхищая перипетии их собственного тренировочного анализа, как, впрочем, и сессии с будущими пациентами.

Далее, семиотическое пространство психоанализа характеризуется неоднородностью; как любой семиосфере, ему присущи бинарность и асимметрия. Здесь мы обнаруживаем диалектическую борьбу противоположных тенденций, направленных, с одной стороны, на унификацию научного языка, с другой, – на постоянное расширение смыслового поля, приумножение кодов, дискурсивных стратегий, приемов и правил. Действующие в этом семиотическом пространстве бинарные оппозиции обеспечивают постоянный прирост нового знания. К числу таких оппозиций могут быть отнесены «ортодоксия – диссидентство» (классический психоанализ, восходящий к З. Фрейду, и альтернативные школы А. Адлера, К. Г. Юнга, М. Кляйн), «апологетика – критика», «клиника – философия культуры» и т. д. Не только догматическая часть учения, но и его критическое переосмысление способствует постоянному развитию психоанализа. Неслучайно важнейшие поворотные моменты в эволюции психоанализа и разветвления на его древе хронологически совпадают с периодами ревизии. Существенную роль играет и оппозиция «центр – периферия» (в данном случае центрирующую функцию выполняют учение З. Фрейда и теории признанных аналитиков, тогда как на периферию оттесняются, принимая статус «маргинальных», альтернативные концепции и модели). Соответственно, необходимо отслеживать как генеральные линии развития аналитического дискурса, так и побочные, сопутствующие эффекты, эффекты на границах взаимодействия психоанализа с другими научными дисциплинами и сферами культуры. Они могут трактоваться как второстепенные или шумовые, но именно в них нередко обнаруживается мощное



и заранее не прогнозируемое влияние названной дискурсивной практики на научную и культурную жизнь.

Наконец, еще одна малоизученная бинарность обнаруживается в психоаналитической семиосфере. В ней уживаются способы описания, как предполагающие научную формализацию, так и ускользающие от нее; иными словами, наряду с теориями, носителями и генераторами смысла в психоанализе могут выступать символические объекты визуальной культуры, произведения литературы, кинематографа, авангардного изобразительного искусства. Аналитические принципы символизации, смыслопорождения и герменевтики используются не только в гуманитарных дискурсах, но и в различных областях арт-практики. Учение психоанализа находит отражение, переосмысление и продолжение не только в работах последователей и критиков, но и в романах Томаса Манна и Германа Гессе, полотнах сюрреалистов, в сложном символическом киноязыке Ингмара Бергмана и Федерико Феллини. Смыслопорождение в этих ненаучных областях, инициированное психоанализом, уже становится предметом специального изучения.

В этой статье мы попытались рассмотреть психоанализ не как отдельно взятую школу научной мысли и психологической практики или теорию с притязаниями на истинность, эвристичность и достоверность, но скорее как разновидность семиосферы, характеризующейся неоднородностью, асимметричностью и специфическими способами смыслопорождения. Затронутая нами тематика, безусловно, требует дополнительного междисциплинарного исследования.

Литература

1. *Витгенштейн Л.* Логико-философский трактат. – М.: АСТ, Астрель, 2010. – С. 8–14.
2. *Делёз Ж.* Логика смысла. – *Фуко М.* *Theatrum philosophicum.* – М.: Паритет; Екатеринбург: Деловая книга, 1998. – 480 с.
3. *Дикманн Х.* Методы в аналитической психологии. – М.: ООО ЦГЛ «РОН», 2001. – С. 183–200.
4. *Когут Х.* Размышления о самоанализе Фрейда / *Kohut H.* *Die Zukunft zu allgemeine Themen und zur Psychologie des Selbst.* – Frankfurt am Main: Surkamp Verlag, 1975. – С. 93–139.
5. *Лакан Ж.* Четыре основных понятия психоанализа. Семинары: Книга XI (1964). – М.: Гнозис / Логос, 2004. – С. 30.
6. *Лотман Ю. М.* Семиосфера. – СПб.: Искусство – СПб, 2010. – С. 250–276.
7. *Маркова Л. А.* Наука и логика смысла Ж. Делёза // *Философия науки.* – 2000. – Выпуск 6. – С. 254–281.



8. Сутер Р. Интерпретируя Витгенштейна: Облако философии и капля грамматики / Suter R. *Interpreting Wittgenstein: A cloud of philosophy, a drop of grammar*. – Philadelphia: Temple univ. press, 1989. – XVI. – 256 p.
9. Фрейд З. Собрание сочинений в 26 томах. – СПб.: Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 2005. – Том 1. – 466 с.

References

1. Wittgenstein L. *Logiko-filosofskii traktat* [Logical-philosophical treatise]. Moscow, AST, Astrel' Publ., 2010, pp. 8–14.
2. Deleuze G. *Logika smysla* [The logic of sense]. Foucault M. *Theatrum philosophicum*. Moscow, Raritet Publ.; Yekaterinburg, Delovaia kniga Publ., 1998. 480 p.
3. Dieckmann H. *Metody v analiticheskoi psikhologii* [Methods in analytical psychology]. Moscow, TsGL "RON" Publ., 2001, pp. 183–200.
4. Lacan J. *Chetyre osnovnykh poniatiiia psikhoanaliza* [Four fundamental concepts of psychoanalysis. Seminars: Book 9 (1964)]. Moscow, Gnozis / Logos Publ., 2004, pp. 30.
5. Lotman Iu. M. *Semiosfera* [Semiosphere]. St. Petersburg, Iskusstvo – SPB Publ., 2010. 250–276 p.
6. Markova L. A. Nauka i logika smysla Zh. Deleza [Science and G. Deleuze's logic of sense]. *Filosofia nauki – Philosophy of Science*, 2000, no. 6, pp. 254–281.
7. Kohut H. Die Zukunft zu allgemeine Themen und zur Psychologie des Selbst. – Frankfurt am Main: Surkamp Verlag, 1975. – S. 93–139.
8. Suter R. *Interpreting Wittgenstein: A cloud of philosophy, a drop of grammar*. – Philadelphia: Temple univ. press, 1989. – XVI. – 256 p.
9. Freud S. *Sobranie sochinenii v 26 tomakh* [Collected works in 26 volumes]. St. Petersburg, East European Institute of Psychoanalysis Publ., 2005, V. 1. 466 p.



СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9.072.433

О СМЫСЛОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ НЕВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

Лабунская Вера Александровна

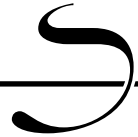
В статье рассматриваются факторы формирования смыслового пространства невербального общения. В ней на основе интеграции подходов к психологии общения и ряда положений психологии смыслообразования рассматриваются ключевые вопросы психологии невербального общения; констатируется, что понятие «смысловое пространство невербального общения» наиболее точно отражает как особенности взаимосвязей между невербальным поведением и многогранными личностными образованиями, особенности кодирования – интерпретации невербального поведения, так и зависимость этих процессов от контекста, ситуации общения, от степени и модальности значимости партнеров друг для друга, сопряженной с рефлексией и переживанием прошлого опыта взаимодействия. В статье сделан вывод о том, что взаимодействие личности и ситуации общения приводит к формированию новых смыслов и динамике смыслового пространства невербального общения, к его ситуативности, «текучести», что совокупность переменных направляет поиск смыслов невербального общения, отражающих возникающие здесь и сейчас отношения между партнерами, их установки, интенции не только к другому, но к самому себе, ко всей ситуации общения.

Ключевые слова: *смысловое пространство, невербальное общение, модели, паттерны невербального поведения, интерпретация невербального поведения.*

ON THE SENSE SPACE OF NONVERBAL COMMUNICATION

Labunskaja Vera Aleksandrovna

The article deals with factors of forming the sense space of nonverbal communication. On the basis of the integration of approaches to the psychology of communication and a number of propositions of the psychology of sense-creation the author considers crucial questions of the psychology of nonverbal communication. The



author states that the concept of “sense space of nonverbal communication” most precisely reflects both features of interrelations between nonverbal behavior and multifaceted personal constructs, features of encoding – interpretation of nonverbal behavior and the dependence of these processes on the context, the situation of communication, the degree and modality of partners’ significance for each other entailing reflection and experience of previous interactions. In the article the author draws a conclusion that the person’s interaction with a situation of communication leads to forming new senses and the dynamics of the sense space of nonverbal communication, to its situativity, “fluidity”, that the complex of variables directs the search for senses of nonverbal communication reflecting immediate relations between partners, their attitudes, intensions towards another person, own self, the whole situation of communication.

Keywords: *sense space, nonverbal communication, models, patterns of nonverbal behavior, interpretation of nonverbal behavior.*

Введение. Постановка проблемы

На современном этапе развития психологии невербального общения наблюдается увеличение количества ее предметных областей, дифференциация исследовательских практик, направленных на изучение отдельных сторон, функций, выделение прикладных областей психологии невербального общения и т. д. [5, 11, 12, 15, 17, 24, 35]. Несмотря на огромный интерес к психологии невербального общения и теоретиков и практиков, на большое количество работ, выполненных исследователями различных теоретических ориентаций, до настоящего времени остаются дискуссионными ряд вопросов. Один из них – это вопрос о семантическом, смысловом пространстве невербального общения, которое рождается в процессе непосредственного взаимодействия. В связи с обсуждением данного вопроса, как правило, рассматривается проблема однозначности/многозначности – «двусмысленности» смыслового поля невербального поведения партнеров. Решение данной проблемы включает поиск ответов на вопросы о степени контролируемости невербального поведения субъектами общения, о целенаправленном создании моделей невербального поведения, об осознанном кодировании с помощью невербальных средств внутреннего мира с целью его трансляции в различных ситуациях взаимодействия, с целью самоконтроля и контроля над поведением других людей. Вместе с этими вопросами обсуждается проблема диагностико-информационных возможностей невербального поведения и невербальных коммуникаций, в рамках которой ставится задача выявления и описания паттернов невербального поведения, сопряженных с психологическими и социально-психологическими особенностями личности и ситуаций общения [13, 26, 28, 29, 34, 36]. Как правило, отвечая на данный



вопрос, исследователи приписывают невербальному поведению функцию передачи бессознательных или мало осознаваемых ею состояний, отношений, переживаний, смысловых установок. Следующий вопрос неизбежно появляется в связи с обозначенными выше вопросами и касается механизмов, условий понимания, интерпретации личностных особенностей человека на основе его невербального выражения. Поиск ответов на данный вопрос имеет длинную историю. Один из ответов состоит в том, что человек реагирует на экспрессию другого человека неосознанно, бессознательно, поскольку само невербальное экспрессивное поведение – это неосознаваемый компонент в структуре поведения личности, выражающий ее бессознательное. Другой ответ включает идеи герменевтики. Он фиксирует вывод о том, что человек осмысливает связи, установленные им между внешним и внутренним, и в соответствии с уровнем его развития интерпретирует их, создавая полисемантическое, смысловое пространство невербального поведения.

Таким образом, для того, чтобы рассмотреть проблему смыслового пространства невербального общения, необходимо, прежде всего, самоопределившись с ответами на поставленные вопросы, интеграция которых может быть осуществлена с позиций психологии общения и на основе ряда положений психологии смыслообразования [1, 4, 7, 16].

Факторы и условия формирования смыслового пространства невербального общения

Начну с того, что в основе принятого мной определения невербального общения лежат представления об общении как особом виде психологической деятельности, результатом которой являются образования и изменения в когнитивной (образы, впечатления, понятия, представления, интерпретации, эталоны, стереотипы и т. д.), эмоциональной сферах личности (чувства, состояния и т. д.), изменения в области ее отношений и взаимоотношений, в формах поведения и способах обращения к другим людям [2, 6, 7, 18]. В процессе общения происходит, как отмечает Г. М. Андреева [2], активный обмен информацией, и его особенность заключается в том, что люди не просто «обмениваются» значениями, но вырабатывают общий смысл, исходя из значимости информации. В результате происходит изменение отношений и взаимоотношений партнеров по общению. Но для «выработки общего смысла» у общающихся должно быть «одинаковое понимание ситуации общения», что затруднено не только различиями в использовании знаковых систем, неизбежными различиями между партнерами, но и тем, что смысл информации, сообщения раскрывается в процессе самого общения, в определенной ситуации взаимодействия [2]. В этой связи смысловое пространство общения формируется в определенных ситуациях общения и зависит от значимости этих ситуаций для партнеров.



Тезис о том, что межличностное семантическое пространство возникает в результате встречи двух субъективных миров, на основе параметров конкретной ситуации взаимодействия подчеркивается в исследовании Е. Л. Доценко [7], который акцентирует свое внимание на том, что совместные смыслы порождаются в результате взаимоотображения различных сторон межсубъектной активности.

Приведенные выше соображения относительно особенностей общения и возникновения его смыслового пространства согласуются с рядом идей, высказанных в психологии смысла. Так, Д. А. Леонтьев [16], рассматривая природу смысловых явлений, развивая принцип бытийного опосредования, также подчеркивает, что любые изменения смысла связаны с изменением отношений человека с другим человеком и с миром в целом. Он отмечает, что для изменения смысла необходимо «найти новый контекст». Ядром любого контекста общения является система отношений, которая определяет характер переживаний личности, особенности восприятия действительности, характер поведенческих реакций на внешние воздействия [4]. (Тезис о том, что смысловое пространство может быть ситуативным, «текущим», изменчивым, развивается в работе И. В. Абакумовой, П. Н. Ермакова) [1].

Ситуативно складывающиеся отношения и их интерпретация в процессе непосредственного общения всегда являются личностно обусловленными и включают, с точки зрения А. Н. Славской [19], все смысловое пространство, по отношению к которому самоопределяется субъект. Иными словами, содержание интерпретации и порождаемые ею смыслы в пространстве общения во многом зависят от того, насколько воспринимаемое сообщение соотносится с системой взаимоотношений субъектов интерпретации, с тем, насколько значима для них ситуация взаимодействия. Еще более определенно о взаимосвязи между отношениями и интерпретацией в процессе общения высказывается А. Г. Асмолов [4], считая, что «индивидуализированное отражение, восприятие, понимание» непременно выражает отношение личности к тем событиям и явлениям, объектам, ради которых и вокруг которых разворачивается ее общение, деятельность, и являет личностные смыслы.

Исходя из общих положений, приведенных выше, можно сформулировать ряд теоретических выводов, касающихся феномена «смысловое невербальное общение». Вместе с этим необходимо указать на ряд специфических факторов, которые связаны с особенностями невербального поведения, его интерпретацией и кодированием в общении. Как известно, все системы невербального поведения и невербальной коммуникации имеют свою собственную знаковую систему [5, 11, 12, 14, 26, 30, 35]. Дискуссионным является вопрос о том, являются ли невербальные знаковые системы кодами, имеющими определенный спектр значений. Данный вопрос возникает в связи с тем, что в процессе



невербального общения необходимо обеспечить единство в овладении и означивании невербальных кодов, иначе, как отмечает Г. М. Андреева, «никакой смысловой прибавки к вербальной коммуникации невербальные системы не дадут» [2, с. 113]. С целью обеспечения единства в понимании невербальной информации необходимо выделение каких-то единиц внутри каждой невербальной системы знаков, но именно выделение таких единиц в невербальных системах оказывается главной трудностью.

Во введении к одному из последних номеров журнала по невербальному поведению [32], посвященному рассмотрению современных перспектив изучения невербального поведения, отмечается, что в настоящее время появляется все больше исследований, в которых реализуется функциональный, контекстный подходы к невербальному поведению, подчеркивается необходимость подхода, ориентированного на выявление невербальных «framework», т. е. невербальных фреймов и паттернов, которые по сути своей являются схемами. Ссылаясь на исследование М. L. Patterson, автор введения отмечает, что необходимо в большей мере сосредоточить внимание на исследовании невербального взаимодействия, скоординированного невербального поведения, а не на отдельных действиях, входящих в различные невербальные системы. Данные призывы отражают одну из главных проблем психологии невербального общения, а именно проблему фиксации и воспроизведения паттернов невербального поведения, которая долгое время решалась под сильным влиянием лингвоцентрических идей.

В рамках психологии невербального общения сосуществуют также различные подходы к объяснению взаимосвязей между невербальным поведением и психологическими, социально-психологическими особенностями субъектов общения и всей ситуации взаимодействия. До настоящего времени лидируют два подхода к объяснению этих взаимосвязей. Один из них постулирует и гиперболизирует жесткость связей между невербальным поведением и психологическими характеристиками личности, акцентирует внимание на том, что невербальные экспрессивные средства не осознаются, не контролируются личностью, раскрывают ее бессознательное и не отвечают всем параметрам знаковой системы, но при этом имеют четкие значения. Данный подход особенно часто встречается в исследованиях, связанных с изучением особенностей распознавания лицевых экспрессий эмоциональных состояний.

Второй подход рассматривает невербальное поведение как «текст», систему знаков, подчеркивает, что человек осознанно конструирует свое невербальное выражение. В контексте данного подхода утверждается, что невербальные коммуникации – это «выстроенное сообщение», учитывающее различные переменные общения, влияющие на поле его значений.



Углубляющийся разрыв между этими двумя подходами к исследованию невербального поведения, в целом невербального общения, заставляет вновь ставить вопрос о природе невербального поведения и его связи с психическим развитием личности, возвращаться к проблеме его измерения, фиксации, кодирования, к рассмотрению роли осознаваемых и неосознаваемых процессов, вновь обращаться к анализу особенностей понимания и интерпретации невербального поведения личности.

Известно, что многие элементы невербального поведения не имеют адекватной им системы записей, поэтому невербальное поведение с точки зрения практических задач фиксации остается неуловимым, вероятностным. Одна из позиций относительно возможностей фиксации и кодирования невербальных коммуникаций представлена в отечественной психологии в работах Е. И. Фейгенберг и А. Г. Асмолова [20, 21]. Они считают, что «невербальная коммуникация является преимущественно выражением смысловой сферы личности. Она представляет собой непосредственный канал передачи личностных смыслов». И, исходя из этого тезиса, объясняется «безуспешность многочисленных попыток создания кода словаря, дискретного алфавита языка невербальной коммуникации... Невозможность воплощения симультанных динамических смысловых систем личности в дискретных равнодушных значениях». В целом, констатируется, что «поиски дискретных, формализованных словарей жестов, телодвижений» обречены на неудачу [21, с. 76].

Теоретический подход к невербальным коммуникациям, невербальному поведению как непосредственному выражению в общении смысловой сферы, смысловой позиции личности развивается в исследовании В. И. Екинцева и М. А. Соболева [8]. Они отмечают, что «если невербальное выражение представляет собой канал передачи смыслов, то единственной возможностью изучения этого канала является изучение жеста и других компонентов невербального выражения, как выражения смысловой сферы личности» [8, с. 11]. Достаточно подробно в монографии [8] рассматриваются различные классификации жестов, приводится методика «использования ситуации игровой имитации» для исследования жестов. Данная методика позволяет зафиксировать жестовое поведение в различных ситуациях общения. Авторы методики предлагают критерии анализа жестов, балльные оценки, привлекают экспертов. С их помощью осуществляется кодирование экспериментальных данных, т. е. жестов участников исследования, «оценка выраженности смысловой позиции в жестовом выражении, представленности жеста, формы употребления жеста» [8, с. 36]. Можно принять результаты изучения невербального выражения как выражения смысловой позиции личности, но, во-первых, выражение смысловой позиции редуцировано в данной работе до анализа жестового поведения: нарушается принцип целостности,



симультианности невербального выражения. Во-вторых, смысловая позиция личности, выраженная посредством жестового поведения, обнаруживается на основе сочетания дискретных единиц анализа жестов, определяемых экспертами (специально подготовленными). Они – эксперты – выступают в роли наблюдателей, кодирующих жестовое поведение. Несмотря на то, что у экспертов проверялся уровень развития социального интеллекта, трудно не предположить, что многие микродвижения были ими не осознаны, а, следовательно, и не зафиксированы. На эту особенность деятельности экспертов, практиков, пытающихся распознать на основе невербального поведения выражаемые личностью позиции и установки, обращают внимание многие исследователи [11, 12, 22, 23, 26, 28, 34, 35]. Мы отмечаем данный факт для того, чтобы еще раз подчеркнуть, что как субъект невербального поведения, так и партнер по общению, осуществляя кодирование – интерпретацию, интегрируют осознаваемые и неосознаваемые процессы. Другое дело, что для субъекта невербального поведения оно является в большей степени симультианным, нерасчлененным, не связанным с какими-то отдельными психическими явлениями, менее осознанным, чем для партнера, наблюдателя – интерпретатора, который вынужден заниматься (спонтанно или целенаправленно, осознанно или неосознанно) созданием «дискретного алфавита языка невербальной коммуникации» и поиском их значений.

Вместе с этим хотим подчеркнуть, что отсутствие общепринятого решения проблемы «невербальный код – единицы анализа – психологическое значение» не мешает говорить исследователям о том, что все системы невербального поведения и невербальной коммуникации помогают выявлять состояния, отношения, намерения и установки партнеров по общению, отмечать, что в динамике смены различных компонентов невербального поведения, в частности, поз участников общения, отчетливо проявляются психодинамические характеристики и личностные свойства человека, представлено «эмоционально-аффективное отношение личности к событиям» [3, с. 155]. Из приведенной работы Л. И. Анцыферовой, на наш взгляд, следует, что можно описать набор взаимосвязанных движений, т. е. паттерн, невербальный код, соответствующий некоторым эмоционально-аффективным отношениям личности, очерчивающим смысловое пространство невербального общения.

Изучение моделей невербального общения в различных ситуациях взаимодействия получает свое дальнейшее развитие в современных исследованиях. Так, очень важными становятся работы, в которых сохраняется целостность, динамичность, непосредственность невербального общения и создаются вариативные модели невербального поведения, отличающиеся совокупностью психологических значений. Например, в одной из работ [31]



обсуждается модель поддержки человека, который нуждается в помощи. В данной модели особое место отводится «непосредственному невербальному поведению» или «невербальной непосредственности» (Nonverbal immediacy, NI) того человека, который оказывает помощь. Особая роль невербального поведения в ситуациях «эмоциональной поддержки» сводится, прежде всего, к передаче положительных состояний, любовного, дружеского отношения к Другому. Вместе с этим автор исследования подчеркивает, что человек, пытающийся поддержать другого, может, не осознавая, передавать отрицательные эмоции и отношения. Кроме этого, «невербальные реплики» актуализируют интерпретацию, эмоциональный опыт переживания заботы, любви, симпатии и теплоты. Но главное, по мнению P. A. Andersen, L. K. Guerrero, D. B. Buller, P. F. Jorgensen [25], заключается в том, что «невербальные реплики» задают смысл психологической связи и близости.

В другой работе, посвященной изучению невербальных сигналов ухаживания и выбора партнера [27], подчеркивается, что одно и то же невербальное поведение может выполнять различные коммуникативные функции и отличаться широтой интерпретаций, которая обусловлена отношениями и особенностями контекста взаимодействия. В этом исследовании было подтверждено, что участники взаимодействия могут использовать такие невербальные стратегии взаимодействия, которые не раскрывают их действительных намерений, помогая избежать обмана со стороны партнера. Кроме этого в анализируемой работе были выявлены невербальные единицы, образующие «модель ухаживания» и был сделан важный вывод о том, что намерения партнера могут быть поняты только при условии восприятия комплекса взаимосвязанных невербальных сигналов. Отсутствие навыка восприятия невербального поведения как целостного, комплексного явления приводит к возникновению «двусмысленных» интерпретаций намерений партнеров. Таким образом, указанная работа свидетельствует о том, что намерения, представленным в невербальном поведении, могут быть приписаны различные смыслы независимо от моделей невербального поведения.

Не менее важными для понимания истоков смыслового пространства невербального общения являются работы [13, 30, 33], в которых обсуждаются факторы кодирования и степень осознанности процесса кодирования коммуникативных интенций самим субъектом общения. В процессе изучения «кодов интенций присоединения» или, по-другому, проявления склонности к партнеру [33], было отмечено, что моделирование невербального поведения предполагает знания о чувствах партнера, о типе социальной ситуации, о том, насколько значим собеседник в контексте достижения поставленных целей, о нормах выражения своей склонности или присоединения к партнеру. Кроме перечисленных факторов кодирования интенций, важное место в их



списке занимают особенности переживания прошлого опыта общения с тем человеком, которому адресуется невербальный код. Если перечисленные условия успешного кодирования невербального поведения выполняются, то интенции партнеров могут быть правильно поняты, что неизбежно будет способствовать формированию общего смыслового пространства общения и снижению рисков возникновения смысловых барьеров. В указанном выше исследовании сравнивались три показателя: элементы реального невербального поведения, самоотчеты и оценки симпатии, проявляемой партнерами. В результате был еще раз подтвержден вывод о том, что в структуре невербального кода присутствуют одновременно выразительные движения, использование которых отличается степенью осознания, что в структуру кода входят экспрессивные элементы, которые передают несколько иные чувства, чем те, которые партнеры пытаются выразить, что реальный невербальный, экспрессивный код, паттерн и то, что представлено в самоотчетах, чаще всего не совпадают.

Таким образом, приведенные работы позволяют сделать вывод о том, что как позиция «безуспешности кодирования», размывания поля психологических значений, смыслов невербального поведения, так и позиция жесткости взаимосвязей между «невербальным кодом» и определенными свойствами, качествами личности, ее эмоционально-аффективным отношением к событиям, не предполагающая поиска смыслового единства в понимании невербального поведения партнеров в процессе взаимодействия, отражают не столько различные трактовки невербального поведения, невербальных коммуникаций, сколько фиксируют различные подходы к толкованию интерпретации невербального поведения в процессе общения. Эти позиции констатируют также, что невербальное поведение имеет сложную структуру, компоненты которой отличаются возможностями кодирования, а их интерпретация зависит от задач соответствующей практической деятельности. Данные выводы подтверждают работы [22, 23, 35], выполненные в области психотерапии и подчеркивающие необходимость «практических знаний» о взаимосвязях между невербальным поведением и психологическими особенностями личности. С точки зрения обсуждаемой в нашей статье проблемы, представляют интерес выводы Н. Каган и его коллег [22], сделанные на основе анализа видеозаписей интервью с клиентами. Систематизируя наблюдения, они предложили рассматривать невербальное поведение, учитывая источник невербального поведения, продолжительность невербального поведения, степень его осознания в коммуникативном процессе (осознание, потенциальное осознание или отсутствие осознания). «Осознание» означает, что клиент не только знает об этом поведении, но и намеренно использует его. «Потенциальное осознание» наблюдается



в том случае, когда клиент мог бы осознать свои действия, если бы обратил на них внимание, но увлеченность беседой не позволяет ему непосредственно осознавать эти действия. «Отсутствие осознания» проявляется в том, что клиент совершенно не осознает свое поведение и не сможет осознать, даже если его внимание будет привлечено к нему [22]. Иными словами, в процессе психотерапевтического интервью осуществляется как кодирование, так и декодирование невербального поведения, фиксируются единицы невербального языка, но при этом сам субъект кодирования может находиться на разных уровнях осознания своего невербального поведения, не воспринимать его отдельные элементы. В этом плане невербальные коммуникации могут быть интерпретированы как симультанные, недостаточно осознаваемые способы взаимодействия. Но, если стать на позицию консультанта, то для него невербальное выражение личности состоит из моделей, паттернов, включающих совокупность дискретных единиц, появляющихся на различных этапах психотерапевтического интервью и свидетельствующих о конкретных переживаниях клиента, придающих определенный смысл взаимодействию «клиент – консультант».

В психотерапии принято считать, что невербальное поведение более спонтанно, его труднее контролировать, чем вербальное. Поэтому невербальные средства передают не только то, что человек хотел бы выразить, но и выдают то, что он хотел бы скрыть [5, 11, 15, 17, 25, 26, 30]. В этой связи предъявляются требования не только к уровню развития умений интерпретировать, «читать» невербальное поведение клиента, но фиксировать и распознавать собственные невербальные сигналы. Так, К. В. Ягнюк [23] на примере деятельности психотерапевта отмечает противоречивость связей между стремлением к открытому невербальному выражению своих чувств и необходимостью воздерживаться от неконтролируемого невербального поведения, которая обусловлена профессиональной деятельностью, предполагающей высокую степень рефлексии относительно невербальных выражений, как партнера, так и своих собственных. Следовательно, в психотерапевтическом взаимодействии мы наблюдаем возникновение особого смыслового пространства невербального общения, которое формируется в результате сочетания устойчивой рефлексивной позиции психотерапевта и недостаточного уровня осознания клиентом, как своего невербального поведения, так и консультанта.

Заключение

Анализ имеющейся в нашем распоряжении литературы позволяет заключить, что невербальное общение – это такой вид общения, для которого является характерным использование в качестве главного средства передачи информации, организации взаимодействия, формирования образа, понятия



о партнере, осуществления влияния на другого человека невербального поведения и невербальных коммуникаций. Из этого определения следует не только то, что невербальные средства полифункциональны, но и то, что этот термин объединяет явления различной природы, интегрированности, сложности.

Совокупность движений, образующих структуру невербального поведения, представляет из себя целостность, трудно разложимую на отдельные единицы, где преобладают непроизвольные движения над произвольными, неосознаваемые над осознаваемыми, неинтенциональные над интенциональными, неконвенциональные над конвенциональными. Поэтому невербальное поведение (выразительные движения), как писал философ И. А. Ильин, «верно передает душу во всем ее бессознательном и сознательном составе... – передает... гораздо больше, чем сами сознают и чем могут выразить словами люди» [10, с. 131], иными словами, передает трудно вербализируемые смысловые установки человека. «Невербальный язык души», «душа без слов» [9] – эти термины, понятия указывают не столько на взаимосвязи между духовным, душевным, телесным, сколько на то, что данные взаимосвязи могут быть представлены смысловыми образованиями, в целом, смысловым пространством невербального общения.

Ядро невербального поведения составляют самые разнообразные выразительные движения, которые сопряжены с изменяющимися психическими состояниями человека, его отношениями к партнеру, с ситуацией взаимодействия и общения. Для невербального поведения является особенным то, что оно частично представлено самой личности. Партнер по взаимодействию, напротив, может наблюдать за ее невербальным выражением с помощью оптической, тактильно-кинестетической, акустической, ольфакторной систем отражения и формировать психологически многозначный образ о ней, осуществлять рефлекссию, выявлять смысловые установки партнера. Отсутствие непосредственной представленности невербального поведения самому субъекту общения не означает, что человеком не зафиксирован факт высоких диагностических возможностей элементов экспрессии. В этой связи он использует выразительные движения не только в соответствии с их главной функцией выражать, но и применяет их с целью маскировки его действительных переживаний и отношений, что способствует расширению смыслового пространства невербального общения.

Исходя из особенностей невербального поведения, его интерпретация в процессе общения превращается в творческий процесс, направленный на реконструкцию не всегда очевидных психологических и социально-психологических значений, смыслов невербального поведения, на установление связей между ним и психологическими, социально-психологическими



характеристиками личности и общения. Партнеры обращаются к различным «ситуативным ключам» в момент интерпретации и понимания невербального поведения не только потому, что его психологическая суть трудно поддается вербализации, но и потому, что общение и невербальное поведение взаимосвязаны, что наблюдаемое, интерпретируемое невербальное поведение есть результат взаимодействия личности и ситуации общения, что приводит к формированию новых смыслов и динамике смыслового пространства невербального общения, к его ситуативности и «текучести» [1].

Таким образом, можно констатировать, что понятие «смысловое пространство невербального общения» наиболее точно отражает как особенности взаимосвязей между невербальным поведением и многогранными личностными образованиями, как особенности кодирования – интерпретации невербального поведения, так и зависимость этих процессов от контекста, ситуации общения, от степени и модальности значимости партнеров друг для друга, сопряженной с рефлексией и переживанием прошлого опыта взаимодействия. Именно совокупность этих переменных направляет поиск смыслов невербального общения, отражающих возникающие здесь и сейчас отношения между партнерами, их установки, интенции не только к другому, но к самому себе, ко всей ситуации общения.

Литература

1. *Абакумова И. В., Ермаков П. Н.* Поиск личностного в личности: хронология становления смыслоцентризма в отечественной психологии / Психология личности. – М.: Эксмо, 2007. – С. 51–85.
2. *Андреева Г. М.* Социальная психология. – М.: Изд-во Московского университета, 1980.
3. *Анцыферова Л. И.* Проблема психотонической активности и научное наследие Анри Валона // Психологический журнал. – 1981. – № 1. – С. 154–159.
4. *Асмолов А. Г.* Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. – М.: Смысл, 2001.
5. *Барabanщиков В. А.* Экспрессии лица и их восприятие. – М.: ИП РАН, 2012.
6. *Бодалев А. А.* Личность и общение. – М.: Педагогика, 1983.
7. *Доценко Е. Л.* Семантика межличностных отношений: дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2000.
8. *Екинцев В. И., Соболева М. А.* Психология понимания человека человеком: взаимодействие и организация знаний. – Чита: Изд-во ЗабГПУ, 2004.
9. *Зинченко В. П.* Психология на качелях между душой и телом // Человек. – 2005. – № 2. – С. 92–102; 2005. – № 3. – С. 46–57.



10. Ильин И. А. О связанности людей в добре и зле // Психологический журнал. – 1993. – № 2. – С. 131–135.
11. Коццолино М. Невербальная коммуникация. Теории, функции, язык и знак. – Харьков: Гуманитарный Центр, 2009.
12. Крейдлин Г. Е. Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык. – М.: Новое литературное обозрение, 2002.
13. Лабунская В. А., Дроздова И. И. Социально-психологические особенности субъектов педагогического общения с различным типом соотношения успешности кодирования и интерпретации экспрессии эмоциональных состояний // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2003. – № 1. – С. 248–259.
14. Лабунская В. А., Менджеричкая Ю. А. Детерминанты кодирования детьми лицевой экспрессии эмоций: опыт общения и гендер // Человек. Сообщество. Управление. – 2014. – № 1. – С. 101–113.
15. Лабунская В. А., Шкурко Т. А. Развитие личности методом танцевально-экспрессивного тренинга // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20. – № 1. – С. 31–38.
16. Леонтьев Д. А. Новые горизонты проблемы смысла в психологии // Проблема смысла в науках о человеке (к 100-летию Виктора Франкла): материалы международной конференции. – М.: Смысл, 2005. – С. 36–49.
17. Меграбян А. Психодиагностика невербального поведения. – СПб.: Речь, 2001.
18. Панферов В. Н. Психология человеческих отношений. – СПб: АННО ИПП, 2009.
19. Славская А. Н. Интерпретация как предмет психологического исследования // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – № 3. – С. 78–88.
20. Фейгенберг Е. И., Асмолов А. Г. Культурно-историческая концепция и возможности использования невербальной коммуникации в восстановительном воспитании личности // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 74–79.
21. Фейгенберг Е. И., Асмолов А. Г. Некоторые аспекты исследования невербальной коммуникации: за порогом рациональности // Психологический журнал. – 1989. – № 6. – С. 58–65.
22. Хансен Дж., Стевик Р., Уорнер Р. Невербальная коммуникация в консультировании // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2000. – № 2. – С. 17–28.
23. Ягнюк К. В. Присутствие и невербальная коммуникация // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2000. – № 1. – С. 27–34.



24. *Ambady N., Weisbuch M.* Nonverbal Behavior // Handbook of Social Psychology. – 2010. – V. 1. – P. 464–497.
25. *Andersen P. A., Guerrero L. K., Buller D. B., Jorgensen P. F.* An empirical comparison of three theories of nonverbal immediacy exchange // Human Communication Research. – 1998. – 24. – P. 501–535.
26. *Ekman P., Scherer R.* Methodological issues in studying nonverbal behavior // Handbook of methods in nonverbal behavior research. – Cambridge, 1984. – P. 1–44.
27. *Grammer K., Kruck K., Juette A., Fink B.* Non-verbal behavior as courtship signals: the role of control and choice in selecting partners // Evolution and Human Behavior. – 2000. – 21. – P. 371–390.
28. *Hall J. A., Bernieri F. J., Carney D. R.* Nonverbal behavior and interpersonal sensitivity / The new handbook of Methods in Nonverbal Behavior Research. – Oxford: University Press Inc., New York, 2005. – P. 237–281.
29. *Hall J. A., Coats E. J., LeBeau L. S.* Nonverbal behavior and the vertical dimension of social relations: A meta-analysis // Psychological Bulletin. – 2005. – V. 131. – № 6. – P. 898–924.
30. *Harrison R.* Past problems and future directions in nonverbal behavior research: the case of the face // Nonverbal behavior perspectives applications intercultural insights. – Toronto, 1984. – P. 317–331.
31. *Jones S.* Putting the Person Into Person-Centered and Immediate Emotional Support Emotional Change and Perceived Helper Competence as Outcomes of Comforting in Helping Situations // Communication research. – 2004. – Vol. 31. – № 3. – P. 338–360.
32. *Montepare J. M.* Contemporary Perspectives in Nonverbal Behavior: Then and Now // Journal of Nonverbal Behavior. – 2014. – № 38. – P. 169–170.
33. *Palmer M., Simmons K.* Communicating intentions through nonverbal behaviors. Conscious and nonconscious encoding of liking // Human Communication Research. – 1995. – V. 22. – № 1. – P. 128–160.
34. *Prinsen T., Punyanunt-Carter N. M.* The Difference in Nonverbal Behaviors and How It Changes in Different Stages of Relationship // Texas Speech Communication Journal. – Vol. 34. – Summer, 2009. – P. 1–7.
35. The new handbook of Methods in Nonverbal Behavior Research / Ed. by Jinni A. Harrigan, Robert Rosenthal, Klaus R. Scherer. – Oxford: University Press Inc., New York, 2005.
36. *Yoshimoto D., Shapiro A., Brie K., Gottman J.* Nonverbal communication coding systems of committed couples / The new handbook of Methods in Nonverbal Behavior Research. – Oxford: University Press Inc., New York, 2005. – P. 369–397.



References

1. Abakumova I. V., Ermakov P. N. *Poisk lichnostnogo v lichnosti: khronologiya stanovleniia smyslotsentrizma v otechestvennoi psikhologii. Psikhologiya lichnosti* [The search for the personal in personality: the chronology of forming sensecentrism in the psychology of our country. Personality psychology]. Moscow, Eksmo Publ., 2007, pp. 51–85.
2. Andreeva G. M. *Sotsial'naiia psikhologiya* [Social psychology]. Moscow, Moscow University Publ., 1980.
3. Antsyferova L. I. Problema psikhotonicheskoi aktivnosti i nauchnoe nasledie Anri Valona [The problem of psychotonic activity and the scientific heritage of Henri Wallon]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological Journal*, 1981, no. 1, pp. 154–159.
4. Asmolov A. G. *Psikhologiya lichnosti: Printsipy obshchepsikhologicheskogo analiza* [Personality psychology: Principles of the general psychological analysis]. Moscow, Smysl Publ., 2001.
5. Barabanshchikov V. A. *Ekspressii litsa i ikh vospriiatie* [Facial expressions and their perception]. Moscow, the Institute of Psychology of the Russian Academy of Science Publ., 2012.
6. Bodalev A. A. *Lichnost' i obshchenie* [Personality and communication]. Moscow, Pedagogika Publ., 1983.
7. Dotsenko E. L. *Semantika mezhlichnostnykh otnoshenii. Diss. dokt. psikh. nauk* [The semantics of interpersonal relations. Dr. psych. sci. diss.]. Moscow, 2000.
8. Ekintsev V. I., Soboleva M. A. *Psikhologiya ponimaniia cheloveka chelovekom: vzaimodeistvie i organizatsiia znaniia* [The psychology of a persons' understanding of a person: interaction and organization of knowledge]. Chita, Transbaikal State Pedagogical University Publ., 2004.
9. Zinchenko V. P. *Psikhologiya na kacheliakh mezhdu dushoi i telom* [Psychology swinging between the soul and the body]. *Chelovek – A Person*, 2005, no. 2, pp. 92–102; 2005, no. 3, pp. 46–57.
10. Il'in I. A. O sviazannosti liudei v dobre i zle [On the cohesion of people in good and evil]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological Journal*, 1993, no. 2, pp. 131–135.
11. Cozzolino M. *Neverbal'naiia kommunikatsiia. Teorii, funktsii, iazyk i znak* [Nonverbal communication. Theories, functions, the language, and the sign]. Kharkov, Gumanitarnyi Tsentri Publ., 2009.
12. Kreidlin G. E. *Neverbal'naiia semiotika: iazyk tela i estestvennyi iazyk* [Nonverbal semiotics: body language and natural language]. Moscow, Novoe literaturnoe obozrenie Publ., 2002.
13. Labunskaiia V. A., Drozdova I. I. *Sotsial'no-psikhologicheskie osobennosti sub"ektov pedagogicheskogo obshcheniia s razlichnym tipom sootnosheniia uspeshnosti kodirovaniia i interpretatsii ekspressii emotsional'nykh sostoianii*



- [Social-psychological features of subjects of pedagogical communication with various types of correlation of the success of encoding and interpretation of the expression of emotional states]. *Severo-Kavkazskii psikhologicheskii vestnik – North-Caucasian Psychological Bulletin*, 2003, no. 1, pp. 248–259.
14. Labunskaja V. A., Mendzheritskaja Iu. A. Determinanty kodirovaniia det'mi litsevoi ekspressii emotsii: opyt obshcheniia i gender [Determinants of children's encoding of the facial expression of emotions: the experience of communication and gender]. *Chelovek. Soobshchestvo. Upravlenie – A Person. Community. Management*, 2014, no. 1, pp. 101–113.
 15. Labunskaja V. A., Shkurko T. A. Razvitie lichnosti metodom tantseval'no-ekspressivnogo treninga [Development of personality by the method of dancing-expressional training]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological Journal*, 1999, V. 20, no. 1, pp. 31–38.
 16. Leont'ev D. A. Novye gorizonty problemy smysla v psikhologii [New horizons of the problem of sense in psychology]. *Materialy mezhdunarodnoi konferentsii: "Problema smysla v naukakh o cheloveke" (k 100-letiiu Viktora Frankla)* [Proc. the International Conference "The problem of sense in human sciences" (on the 100th anniversary of Victor Frankl)], Moscow, Smysl Publ., 2005, pp. 36–49.
 17. Megrabian A. *Psikhodiagnostika neverbal'nogo povedeniia* [Psychodiagnostics of nonverbal behavior]. St. Petersburg, Rech' Publ., 2001.
 18. Panferov V. N. *Psikhologiiia chelovecheskikh otnoshenii* [The psychology of human relations]. St. Petersburg, ANNO IPP Publ, 2009.
 19. Slavskaja A. N. Interpretatsiia kak predmet psikhologicheskogo issledovaniia [Interpretation as a subject of psychological research]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological Journal*, 1994, V. 15, no. 3, pp. 78–88.
 20. Feigenberg E. I., Asmolov A. G. Kul'turno-istoricheskaia kontseptsiiia i vozmozhnosti ispol'zovaniia neverbal'noi kommunikatsii v vosstanovitel'nom vospitanii lichnosti [The cultural-historical concept and the possibilities of using nonverbal communication in a recovery education of personality]. *Voprosy Psikhologii – Approaches to Psychology*, 1994, no. 6, pp. 74–79.
 21. Feigenberg E. I., Asmolov A. G. Nekotorye aspekty issledovaniia neverbal'noi kommunikatsii: za porogom ratsional'nosti [Some aspects of studying nonverbal communication: beyond rationality]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological Journal*, 1989, no. 6, pp. 58–65.
 22. Hansen J., Stewack R., Warner R. Neverbal'naia kommunikatsiia v konsul'tirovanii [Nonverbal communication in consulting]. *Zhurnal prakticheskoi psikhologii i psikhoanaliza – Journal of Practical Psychology and Psychoanalysis*, 2000, no. 2, pp. 17–28.
 23. Iagniuk K. V. Prisutstvie i neverbal'naia kommunikatsiia [Presence and nonverbal communication]. *Zhurnal prakticheskoi psikhologii i psikhoanaliza – Journal of Practical Psychology and Psychoanalysis*, 2000, no. 1, pp. 27–34.



24. Ambady N., Weisbuch M. Nonverbal Behavior // Handbook of Social Psychology. – 2010. – V. 1. – P. 464–497.
25. Andersen P. A., Guerrero L. K., Buller D. B., Jorgensen P. F. An empirical comparison of three theories of nonverbal immediacy exchange // Human Communication Research. – 1998. – 24. – P. 501–535.
26. Ekman P., Scherer R. Methodological issues in studying nonverbal behavior // Handbook of methods in nonverbal behavior research. – Cambridge, 1984. – P. 1–44.
27. Grammer K., Kruck K., Juette A., Fink B. Non-verbal behavior as courtship signals: the role of control and choice in selecting partners // Evolution and Human Behavior. – 2000. – 21. – P. 371–390.
28. Hall J. A., Bernieri F. J., Carney D. R. Nonverbal behavior and interpersonal sensitivity / The new handbook of Methods in Nonverbal Behavior Research. – Oxford: University Press Inc., New York, 2005. – P. 237–281.
29. Hall J. A., Coats E. J., LeBeau L. S. Nonverbal behavior and the vertical dimension of social relations: A meta-analysis // Psychological Bulletin. – 2005. – V. 131. – № 6. – P. 898–924.
30. Harrison R. Past problems and future directions in nonverbal behavior research: the case of the face // Nonverbal behavior perspectives applications intercultural insights. – Toronto, 1984. – P. 317–331.
31. Jones S. Putting the Person Into Person-Centered and Immediate Emotional Support Emotional Change and Perceived Helper Competence as Outcomes of Comforting in Helping Situations // Communication research. – 2004. – Vol. 31. – № 3. – P. 338–360.
32. Montepare J. M. Contemporary Perspectives in Nonverbal Behavior: Then and Now // Journal of Nonverbal Behavior. – 2014. – № 38. – P. 169–170.
33. Palmer M., Simmons K. Communicating intentions through nonverbal behaviors. Conscious and nonconscious encoding of liking // Human Communication Research. – 1995. – V. 22. – № 1. – P. 128–160.
34. Prinsen T., Punyanunt-Carter N. M. The Difference in Nonverbal Behaviors and How It Changes in Different Stages of Relationship // Texas Speech Communication Journal. – Vol. 34. – Summer, 2009. – P. 1–7.
35. The new handbook of Methods in Nonverbal Behavior Research / Ed. by Jinni A. Harrigan, Robert Rosenthal, Klaus R. Scherer. – Oxford: University Press Inc., New York, 2005.
36. Yoshimoto D., Shapiro A., Brie K., Gottman J. Nonverbal communication coding systems of committed couples / The new handbook of Methods in Nonverbal Behavior Research. – Oxford: University Press Inc., New York, 2005. – P. 369–397.



ИСТОРИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9.016.1

СМЫСЛЫ ФАНТАЗМОВ, ИЛИ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНОЕ Я В СНОВИДЕНИЯХ И ХУДОЖЕСТВЕННОМ ВЫМЫСЛЕ

Шкуратов Владимир Александрович

Ночное, сновидное Я человека рассматривается как нарративное образование. Отталкиваясь от общепринятых трактовок сознания, автор развивает гипотезу о солипсизме нашей самости. Модель наррадигмы применяется к тонким структурам сознания и разворачивается «по вертикали» для анализа коммуникативной нормализации фантазмов посредством повествования.

Ключевые слова: Я, солипсизм, сновидения, эволюция, фантазмы, наррадигма по вертикали, литература.

SENSES OF PHANTASMS OR THE NARRATIVE SELF IN DREAMS AND FICTION WRITING

Shkuratov Vladimir Aleksandrovich

The person's night, dream self is considered as a narrative construct. Departing from the generally accepted treatments of consciousness, the author develops the hypothesis of solipsism of our self. The model of narradigm is used for fine structures of consciousness and is developed "in a vertical direction" for the analysis of communicative normalization of phantasms by means of narration.

Keywords: self, solipsism, dreams, evolution, phantasms, narradigm in a vertical direction, literature.

Мнение о том, что наша идентичность существует в процессе рассказывания, давно является общим местом нарративной психологии. Автор этих строк также не остался в стороне от нарративного поворота гуманитаристики [5, 6, 7, 8, 9, 10]. В предлагаемой статье антропокультурная модель наррадигмы будет применена к тонким структурам сознания. Это – рекогносцировка, т. к. до сих пор мои психолого-исторические построения опробывались на материале больших культурных последовательностей.



Также к теоретической рекогносцировке я отнесу попытку найти эволюционную нишу для нашей самости в сновидениях – тех, которые посещают нас ночью, и тех, которые культивирует искусство в подобию творческого делириума. Мне придется пребывать между методологическими установками, которые считаются антагонистическими. Научный детерминизм выводит самые тонкие явления сознания из движения эволюции, из физиологии нервной системы, практической деятельности, социальных взаимодействий. Кредо феноменологически-экзистенциальной персонологии велит брать наше Я как необусловленную данность, одна позиция утверждает себя эмпирически и экспериментально, другая – рефлексивно и экспериментально. Наилучший выход из тупика методологий мне подсказывает формула, выведенная крупнейшими естествоиспытателями Германии в конце XIX в.: Ignorabimus. Подводя наши конкретные научные изыскания к грани т. н. загадок человеческой сущности, к той точке, когда хочется воскликнуть «Нашел!», мы должны признаться себе: «Не познаём». Я дополняю агностицизм Э. Г. Дюбуа-Реймона, Р. Вирхова, Г. Гельмгольца бахтинской внеаходимостью. В тот момент, когда мы пытаемся сформулировать определение нашей самости, исходя из наших эмпирических открытий, мы должны дистанцироваться от определения в качестве внеопределимой самости. Надеюсь, что само движение внеаходимости/внеопределимости удастся уловить в перипетиях структуризации фантазмов нашего ночного Я.

Соплицеское Я и сновидная жизнь

В начале работы «“Я” и “Оно”» (1923) З. Фрейд пишет: «Разделение психики на сознательное и бессознательное является основной предпосылкой психоанализа... Если бы я мог себе представить, что интересующиеся психологией прочтут этот труд, то я приготовился бы к тому, что уже тут часть читателей остановится и не пойдет дальше... Для большинства философски образованных людей идея психики, которая к тому же и бессознательна, настолько непонятна, что она кажется им абсурдной и отвергается простой логикой» [З, с. 352].

Полагаю, что сейчас большинство философски образованной публики, наоборот, сочтет разделение психики на сознание и бессознательное, происхождение сознания из бессознательного логичным, а вот идею происхождения психики из сознания, из Я – абсурдной. Наверное, потому что философски образованная публика сейчас – это психологически образованная публика. Хотя не обязательно, что она читала З. Фрейда, но о бессознательном, комплексах, либидо она знает, как и о том, что изучение мозга позволяет нам изменять поведение, исправлять слабоумие, лечить шизофрению и о многом другом.



Чтобы оттолкнуться от взглядов психологически образованных людей 2014 г., возвращусь к взглядам философски образованных современников З. Фрейда, чтобы затем и от них оттолкнуться. Позволю себе придерживаться «абсурдной» точки зрения. Правда, не вполне той, что в 1923 г. разделяло большинство философски образованных людей. Однако мэйнстримовское благоразумие психологически образованных людей 2014 г. мне придется подвергнуть сомнению. Иначе говоря, утверждение, что наше Я – это зеркальное отражение мнений о нас других, продукт социальных отношений, регулятор практики и т. д.

Как известно, психология Нового времени – наследница картезианского *cogito*, о котором можно лишь сказать, что оно существует. Дальше – рефлексия и констатация того, что всякое Я приватно, что измерительные процедуры естественных наук подходят для протяженной субстанции, а для непротяженной не подходят. Разумеется, психология XIX в. перешагнула запрет Р. Декарта и И. Канта на использование лабораторных методов в изучении сознания, однако по своему методологическому замыслу она оставалась наукой об уникальном Я. Эта наука, как пирамида на острие, опирается на непосредственный опыт отдельного человека. Когда В. Вундт экспериментальными методами зондировал т. н. внутренний опыт испытуемых, то он все равно исходил из того, что инструментальные процедуры в плотное ядро этого опыта не проникают, а только очерчивают его рядом приближений. Объективная психология следующего века перевернула пирамиду приборно-количественных методов, стоящих на вершукше интроспекции, и поставила на основание. Она реифицировала сознание и стала изучать *cogito* (непротяженную субстанцию) на манер тела (протяженной субстанции). Вошедший в коалицию объективных психологий психоанализ разлагал холистическое Я изнутри, сделав его прослойкой из защитных механизмов между инстинктами тела (Оно) и социальной нормативностью (Сверх-Я). Следует напомнить, что неразложимое, субстанциальное Я Нового времени – это достояние и как бы личная собственность взрослого, состоятельного, белого жителя Запада. Если у его сознания и обнаружилось подполье, то последнее надо рационализировать и ресоциализовать в интересах дневной жизни, из которой, в конечном итоге, и происходят ночные фантазмы. Это – современное представление, у досовременности же оно другое. Известно, что значительная часть мифов заимствуется из снов, представляет их толкование, обработку; что в сновидении первобытные и древние люди усматривают оракула, свое подлинное Я, ищут ответы на запутанные проблемы жизни и слышат голоса свыше.

Самостный холизм сохраняется культурой в суждении «Я – это Я». Суждение тавтологично, в нем говорящий игнорирует всякие уточнения, предикации. Впервые мы находим это беспредикатное определение Я в Библии.



На смиренную мольбу Моисея назвать себя невидимый Бог отвечает: «Я есмь Сущий (*Иегова*)» [1, с. 3, 14]. Со временем это обозначение библейского Бога секуляризовалось и стало достоянием каждого человека, его непредикатной самости. Оно разворачивается, социализуется, обрастает социальными, психологическими определениями, но также и сворачивается, уходит в субъект без предикации, в самость. И это возвратно-поступательное движение дает антично-христианско-новоевропейской цивилизации импульс к разгадыванию человеческой сущности.

Сторонников асоциального Я обычно страшат призраком солипсизма. В самом деле, зачем нужно такое психологическое образование, которое не включено в цепь отношений, не участвует в практической деятельности, не отражает внешний мир? Р. Декарт выходил из положения, полагая, что Бог даровал человеку идею того, что всякий человек подобен другому по сознанию. Объективистская критика, отбрасывая теологический довод, называла декартова человека духом в машине. В такой метафоре, пожалуй, нет ничего страшного, но надо найти помещение этого духа и объяснить его обязанности иначе, чем это делали отцы европейской науки.

Не буду выводить нашу самость теологически и трансцендентно. Предположу, что Я не социально, а солипсично, и опора его солипсизма, может быть, опора нашего Я – сновидная жизнь. Мой подход персонологический и культурно-исторический, в нем есть место и эволюционизму.

Человек – дневное млекопитающее, основные метаболизмы которого интимно и очень тесно связаны со световым облучением. В состоянии ночной релаксации он бездвижен, бездеятелен, несоциален, но в нем продолжается психическая деятельность, отражающая указанные состояния. Согласимся, перед нами положение, о котором можно сказать: Я есть Я, не деятельный, не общительный, не коллективный – одинокий, покоящийся, изолированный, но пытающийся жить и сознавать в таком состоянии.

Если допустить, что смысловое ядро нашей жизни формируется во сне и сновидных состояниях, то вполне очевидна связь указанного ядра с эволюцией, этологией и экологией человека. Мы – дневные существа, но треть жизни проводим во сне. Из этого времени 25 % приходится на сон с быстрыми движениями глаз, когда мы видим сновидения. Шимпанзе проводят с быстрыми движениями глаз до 20 % ночного отдыха, нечеловекообразные обезьяны 5–15 %.

Гипотеза симуляции угроз предполагает, что сновидения существуют как ночные воспроизводства опасных ситуаций дневной жизни наших предков [12]. В эволюционной психологии есть и взгляды, по которым сновидения есть побочный продукт физиологии REM-сна (rapid eye movements). В обоих случаях сновидения вписывают в палитру адаптивных функций поведения,



только одним авторам удастся подыскать для ночных образов полезную работу, а другим – нет. Для глубинной психологии сновидения также есть превращенные структуры дневного опыта. По З. Фрейду, они работают как механизмы индивидуальной психики, имитируя удовлетворение неудовлетворенных потребностей, а по К. Г. Юнгу – родовой, включая индивида в коллективную жизнь человечества. Конечно, свято место пусто не бывает, и 25 % от трети человеческой жизни тоже хочется видеть при деле. В персонологии эпифеномен превращается в данность нашего Я. Оставляя психологии бихевиористского пошиба подсчеты, насколько полезно или не-полезно быть самосознающим существом в плане problem-solving, она берет «есть» нашего Я изнутри. Помещаясь между альтернативными позициями, я буду рассматривать феноменологию нашей самости не просто как самодескрипцию ее «имеется», но как борьбу за пребывание в ее собственной, смысловой сфере.

Исходную единицу сновидений, следуя культурной психологии [11], я назову фантазмом. Фантазм есть момент перцепции, только не «внешней», а «внутренней». И во сне человек воспринимает – видит, а иногда и слышит. Только эти его восприятия не скоординированы с его моторикой и практической деятельностью. Поэтому человек не знает, в чем назначение, смысл наблюдаемых картинок и кто наблюдатель. Применяя более привычную психологическую терминологию, под фантазмами я буду понимать образы фантазии, те единичные, изолированные картинки, которые возникают перед нами в ночных и дневных сновидениях, в чрезвычайных и патологических состояниях, в мифах, в художественных произведениях нуминозного искусства, делающих упор на загадочном, ирреальном, страшном и содрогательном.

Их эмоциональное воздействие вызвано характером изолированных, не включенных в объяснительную и причинно-следственную цепь образов, которые создают эффект кошмара или бреда. Я буду говорить о некоей непатологической системе фантазмов, имеющих самоорганизацию, но не рационально-эксplikативную, дневную, а сновидную, сберегающую собственную природу образного феномена, – о его смысле.

Указанные системы фантазмов формируются как повествовательные цепочки. Образы выстраиваются в последовательности по ходу времени, а ход времени сливается с течением рассказа. Образы сна повествуют о превращениях Я. Однако почему именно нарратив оказывается исходным организатором фантазмов? Во-первых, рассказ движется во времени и сам как бы есть время, протекающее в фигурах сюжета. Во-вторых, рассказ предстает разновидностью человеческого общения, закрепленной разными правилами речью, в которой имитируется (снимается) действие. Однако



рассказ не является собственно действием, а передает смыслы последнего, кодируя их с помощью действующих лиц.

Наррадигма как нормализация повествовательного Я (наррадигма по вертикали)

В объяснении сновидных состояний я воспользуюсь своими наработками по наррадигме [6, 7]. Выделенные мной фазы наррадигмы следуют хронологии распространения письменного Я в обществе. Эта «наррадигма по горизонтали» обосновывается последовательностью социокультурной фиксации креативных явлений человека. Другое измерение повествовательной нормы указывает на степень внятности изъятий Я, необходимую для медиации (обмена смыслами) между людьми. Наше сознание в качестве коммуниканта формируется наряду и вместе с рефлексивной консолидацией психики. Складывание адекватной социальной единицы интеракции и высвечивание нашего Я – взаимосвязанные процессы, хотя между двумя сторонами одной медали нельзя ставить знак равенства. Наррадигму по вертикали допустимо представить как композицию актуал-генеза психики. О том, что сознание консолидировано посредством некоей нормативной схемы, косвенно свидетельствует его суточная преемственность. Наше Я «регенерирует» после перерывов в его нормальном дневном функционировании, самым известным и регулярным из которых является сон. Нейрологических, психофизиологических, психологических, системно-кибернетических, философских объяснений прерывистой непрерывности сознания предостаточно. Однако и психокультурному конструктивизму среди них найдется место. Повествовательной норме выпадает роль тонкого схематизма сознания. Но в каком качестве? Сознание существует не только в словах. Оно пользуется образами, действиями, понятиями. Персонологическую специализированность нарратива я называю словом «медиация» и вижу в передаче персональности как смысла существования и смыслосуществования в общении между персонами.

Наррадигма по вертикали, как и наррадигма по горизонтали, существует в культуре слова, но обосновать ее сложнее, потому что вертикальная нормативность речи распространяется «в глубь психики», а язык, соприкасаясь с жизнью тела, теряет свою артикулированность. На актуальную психологическую связность человека работает словесная форма. Таковая, как я пытался показать, собрана в рассказе, в повествовательных схемах, дающих нам элементы коммуникации в персонажно-сюжетном качестве. Однако реальная коммуникация протекает в структурах дневной жизни, нарратив же поставляет жизни смыслы, приходящие с ее теневой стороны, а не деятельностные паттерны поведения, поэтому в момент передачи от индивида к индивиду сюжетной эстафеты повествования происходит разрыв



повествовательной непрерывности [8]. Иначе говоря, социальному, общительному субъекту противопоставляется солипсическое существо, скрывающееся под эвфемизмом нашей неповторимой индивидуальности.

Я не имею возможности следовать за Р. Декартом и полагать нашу самость (ego) врожденной идеей, данной нам Богом. Возвращусь к эволюционной и феноменологической позициям в обосновании персонологии. Первая позволяет вывести весь культурный сектор смыслопорождений (духовную культуру) из условий проживания на планете с суточными сменами астрономического цикла. Чередование дня и ночи предлагает этологические ниши как для разработки деятельностной адаптации, так и для генерирования индивидуальных и коллективных сновидений. Однако эволюционные теории не занимаются персонологией сознания. Феноменология берет наше Я как данность и предлагает его тонкие дескрипции, но не изучает культурные механизмы, которыми оно производится.

К счастью, к услугам исследователей самости имеется большое число материалов о том, как солипсическое Я удерживается в диалектике преемственности и разрывов, между регистрами дневной деятельности и сновидной жизни. К анализу этих материалов я применю модель наррадигмы по вертикали, а для начала уточню ее в структурном плане.

По аналогии с когнитивной структурой знания [7] определю наррадигматическую вертикаль, состоящую из трех страт:

- метастрата: большие нарративы (о народах, странах, государствах, эпохах, поколениях и т. д.);
- мезострата: собственно вымысел, фикция;
- базисная (фактографическая) страта: биографические данные, прототипы произведения.

Наррадигма по вертикали есть конфигурация, в которой повествовательное Я уточняется и определяется в плане его социальной реальности. Я служит для связывания макро- и микросоциальных контекстов, в которых развивается нарратив, но исходный персонологический материал сновиден и несоциален.

Очевидно, и без схемы можно догадаться, что в структуре повествования сочетаются три разновидности нарративности: эпос больших человеческих общностей, грезоподобный вымысел и биографии частных лиц. Однако схема позволяет расслоить амальгаму повествовательных компонентов, сделать шаг к формированию структурной модели вертикальной наррадигмы.

Начну с верхней страты. Она поставляет повествовательному Я готовые сюжеты, фабулы, эпизоды для нормализации его фантазмов. В сокровищнице культуры имеется громадное количество уже сочиненных, написанных, изданных, откомментированных повествований. Они объединяются



и классифицируются по разным признакам. Поскольку речь идет о повествованиях, посредством которых большие общности контролируют своих членов, то для классификации больших нарративов целесообразно взять перечень самих больших общностей. Тогда мы получим нарративы народов, цивилизаций, стран, эпох, поколений, разных профессиональных и демографических групп. Выделятся нарративы о крупных и значимых событиях в коллективной памяти больших общностей (основаниях династий и городов, выдающихся трудовых свершениях, войнах, завоеваниях, революциях, катастрофах, и т. д.). Большие нарративы приходят в повествовательное Я извне, содержатся в нем фрагментами. Они дают произведению его идеологическое значение («идейно-художественный смысл» школьных эстетик). Пытаясь идентифицировать большой нарратив, мы социализуем сновидное состояние и привязываем его к коллективному опыту, попадая иногда в грезы коллективной судьбы. Особняком в группе больших нарративов стоит миф. Он имеет признаки «сырого», недооформленного текста, следовательно, недостаточно противопоставляется в качестве коллективного – индивидуальному, повествовательного – образному, дневного – сновидному.

Базисная (фактографическая) страта рационализирует повествовательное Я со стороны его индивидуальной истории. Она может прилагаться к произведению в виде справки об авторе, времени и обстоятельствах создания его сочинения, о прототипах сюжета и персонажах, издательских данных и т. д. Прототипическая страта состоит не только из повествований, но, поскольку ее главная часть – жизнеописания автора и его круга, преимущественно из них. Биографии, переписка, мемуары образуют дополнительный к вымыслу ряд верификаций. Их история – достоверная, историографическая. Даже самые необузданные фантазии опускаются на землю, когда нам рассказывают об их происхождении. Однако нельзя сказать, что два ряда вполне параллельны. Между ними существуют перемычки, пересечения и связи. Биографии становятся биографическими легендами и романами жизни, переписка читается как дополнительное собрание сочинений.

Мезострата содержит нарратив как вымысел. Остережемся уподоблять промежуточную страту простой связке между двумя представлениями социальности, поскольку в этом случае мы рискуем потерять собственно нарратив. Средний термин – наиболее проблематичная часть нашей триады. Являясь двигателем и ядром повествования, грезоподобный вымысел, строго говоря, сам по себе не есть нарратив. Если мы извлечем из повествования маркеры макросоциальности и прототипизмы, то получим снопоподобный ряд фантазмов. Без эскорта эпоса и биографии он расплывается в сгусток ассоциаций.



Наррадигма по вертикали очерчивает повествовательный диапазон, в котором повествование может существовать как социально приемлемое. Поскольку социальность коммуникативна, то показателем приемлемости (нормативности) является внятность изложения. Но поскольку в интеракции сообщаются личности, несущие загадку своей уникальности, а не просто передатчики и получатели информации, то она должна нести дозу невнятности и несообщаемости. Такова мера Я для коммуникации, и эта мера тоже входит в наррадигму как сновидный, составленный из фантазмов нуклеус повествования, подвергаемый социализации «сверху» и «снизу», но удерживающий персоналистический солипсизм.

Литература как сновидение и литература сновидений

Популярное сравнение искусства с коллективными сновидениями является не только метафорой. «Состояние творчества есть состояние сновидения, когда ты вдруг, повинувшись неизвестной необходимости, поджигаешь дом или сталкиваешь с горы приятеля. Твой ли это поступок? Явно – твой (спишь, спишь ведь ты!). Твой – на полной свободе. Поступок тебя без совести, тебя – природы», – писала М. И. Цветаева [4, с. 93]. «Состояние творчества есть состояние наваждения. Пока не начал – *obsession*, пока не кончил – *possession*. Что-то, кто-то в тебя вселяется, твоя рука исполнитель – не тебя, а того. Кто – он? То, что через тебя хочет быть» [там же]. Приведенные размышления о том, «кто он», вращаются вокруг сновидного нуклеуса повествования, автора кошмароподобной фикции. И знаменитые коллеги М. И. Цветаевой отказывали во вдохновении своему рациональному дневному Я, хотя не отказываются от авторства своих произведений. Особый интерес представляют случаи, когда повествовательное Я оказывается способным противостоять социализациям «сверху» и «снизу», поддерживая себя в солипсическом качестве и, в то же время, избегая необратимой патологии. Показательно, что авторы, одарившие нас произведениями с явным сновидным началом, и в жизни, *au naturel*, тяготели к сумеречному существованию. Художественные лаборатории таких людей подчеркнута отделены от дневной жизни и погружены в полумрак. Страдающий от жестоких бессонниц и кошмарных сновидений Ф. Кафка, теряющий зрение и передвигающийся во все более тусклом пространстве Дж. Джойс, изолировавший себя на 15 лет от мира в комнате с наглухо зашторенными окнами и обитыми пробковым дубом стенами М. Пруст – великие сновидцы. Их жизнь и творчество – жестокий эксперимент культуры, позволяющий увидеть солипсическое Я, не ассимилированное рациональными процедурами и объяснениями. А возвращаясь к наррадигме – успешно лавирующее между большими нарративами и прототипизмами.

Хорошее искусство не обязательно вразумительно и понятно. «Мое единственное отличие от сумасшедшего в том, что я не сумасшедший», – острит



Сальвадор Дали. Слова испанского художника могли бы повторить и некоторые литераторы.

Значительная часть произведений Ф. Кафки, последний роман Дж. Джойса, начало эпопеи М. Пруста давали пищу клиническим предположениям. Примером могут служить отзывы издателей, которым для публикации был предложен роман М. Пруста. Самый мягкий состоял в том, что найти читателя, который пробьется сквозь дремотные пассажи автора, невозможно. Позднее роман удостоился высшей литературной награды Франции, а затем быстро вошел в число величайших литературных творений XX в.

Грандиозная эпопея сновидений «В поисках утраченного времени» начинается так: «Давно уже я привык укладываться рано. Иной раз, едва лишь гасла свеча, глаза мои закрывались так быстро, что я не успевал сказать себе: “Я засыпаю”. А через полчаса просыпался от мысли, что пора спать...» [2, с. 13]. Автор виртуозно лавирует между прототипическими намеками на своих знакомых и большим историческим мифом о Франции, которая переходит из страны аристократов в страну буржуа. А между этими стратами своего повествования помещается сам М. Пруст. Его нелегко распознать, потому что рассказчик то ли М. Пруст, то ли не М. Пруст. Биографические обстоятельства вроде прустовские и страна вроде бы родина М. Пруста Франция, но все-таки не М. Пруст, а прустовское фантазирующее сновидное Я, которое живет в специально созданных для него условиях. В отличие от Ф. Кафки, процесс писания у М. Пруста налажен успешно, он искусно продолжает свое сновидное Я в поисках утраченного времени так, что его поиски продолжаются до последних дней М. Пруста и с точки зрения литературной формы оказываются образцовыми. Его фантазмы оказываются соединены в повествовании о поисках человеком своего Я, которое незавершимо, но уложено в образцовую эстетическую форму.

Литература

1. Библия. – М., 1991.
2. *Пруст М.* В поисках утраченного времени. 1. По направлению к Свану. – М.: Крул, 1992.
3. *Фрейд З.* «Я» и «Оно». Труды разных лет. Книга I. – Тбилиси: Мерани, 1991.
4. *Цветаева М. И.* Об искусстве. – М.: Искусство, 1991.
5. *Шкуратов В. А.* Библейская психология и библейская наррадика // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. – 2010. – 2 (17).
6. *Шкуратов В. А.* Историческая психология. – Ростов н/Д, 1994. – 2-е изд., расшир., – М., 1997.



7. Шкуратов В. А. Новая историческая психология. – Ростов н/Д, 2009.
8. Шкуратов В. А. Рассказывать и нормировать (горизонты свободы в нарративе) // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. – 2002. – 1.
9. Шкуратов В. А. Самый первый роман психопатологии // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. – 2012. – 1 (20).
10. Шкуратов В. А. Человек и антипод: размышления об эволюционном экзистенциализме, или экзистенциальном эволюционизме, на материале доистории, фантастики и проч. // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. – 2004. – 1 (4).
11. Boesch E. E. Symbolic action theory and cultural psychology. – Berlin, 1991.
12. Revonsuo A. The reinterpretation of dreams: An evolutionary hypothesis of the function of dreaming // Behavioral and Brain Sciences. – 2000. – 23.

References

1. Bibliia [The Bible]. Moscow, 1991.
2. Proust M. *V poiskakh utrachennogo vremeni. Po napravleniiu k Svanu* [In search of lost time. Swann's way]. Moscow, Krus Publ., 1992.
3. Freud S. ""Ja" i "Ono"". *Trudy raznykh let. Kniga I* ["The Ego and the Id". Works of different years. Book 1]. Tbilisi: Merani Publ., 1991.
4. Tsvetaeva M. I. *Ob iskusstve* [On the art]. Moscow, Iskusstvo Publ., 1991.
5. Shkuratov V. A. Bibleiskaia psikhologiya i bibleiskaia narradigma [Biblical psychology and the bible narradigm]. *Ekzistentsial'naia traditsiia: filosofii, psikhologiya, psikhoterapiia – Existential Tradition: Philosophy, Psychology, Psychotherapy*, 2010, no. 2 (17).
6. Shkuratov V. A. *Istoricheskaya psikhologiya* [Historical psychology]. Rostov-on-Don, 1994; Moscow, 1997.
7. Shkuratov V. A. *Novaya istoricheskaya psikhologiya* [New historical psychology]. Rostov-on-Don, 2009.
8. Shkuratov V. A. Rasskazyvat' i normirovat' (gorizonty svobody v narrative) [To narrate and to normalize (freedom horizons in a narrative)]. *Ekzistentsial'naia traditsiia: filosofii, psikhologiya, psikhoterapiia – Existential Tradition: Philosophy, Psychology, Psychotherapy*, 2002, no. 1.
9. Shkuratov V. A. Samyi pervyi roman psikhopatologii [The very first novel of psychopathology]. *Ekzistentsial'naia traditsiia: filosofii, psikhologiya, psikhoterapiia – Existential Tradition: Philosophy, Psychology, Psychotherapy*, 2012, no. 1 (20).
10. Shkuratov V. A. Chelovek i antipod: razmyshleniya ob evoliutsionnom ekzistentsializme, ili ekzistentsial'nom evoliutsionizme, na materiale doistorii,



fantastiki i proch [A man and an antipode: reflections on evolutionary existentialism, or existential evolutionism, on the material of prehistory, fantasy and so forth]. *Ekzistentsial'naia traditsiia: filosofiiia, psikhologiiia, psikhoterapiia* – *Existential Tradition: Philosophy, Psychology, Psychotherapy*, 2004, no. 1 (4).

11. Boesch E. E. Symbolic action theory and cultural psychology. – Berlin, 1991.
12. Revonsuo A. The reinterpretation of dreams: An evolutionary hypothesis of the function of dreaming // *Behavioral and Brain Sciences*. – 2000. – 23.



СВЕДЕНИЯ О ПОРЯДКЕ ПОДАЧИ ПУБЛИКАЦИЙ

В журнале могут быть опубликованы оригинальные теоретические и экспериментальные работы по различным разделам психологии, а также обзоры отечественных и зарубежных исследований.

В редакцию принимаются материалы в электронном виде в редакторе Word, набранные 14-м кеглем через 1,5 компьютерных интервала (все поля по 2,0 см), объемом от 10 до 20 страниц, включая список цитированной литературы. При наборе использовать стандартные гарнитуры шрифта: Times или Arial.

Цитированная в статье литература (автор, название, место, издательство и год издания) приводится в алфавитном порядке в виде списка в конце статьи. Литература на иностранных языках дается после отечественной. В тексте ссылка на источник делается путем указания (в квадратных скобках) порядкового номера цитируемой книги или статьи, через запятую – цитируемых страниц. При оформлении сносок и библиографического списка используйте ГОСТы: ГОСТ 7.0.5–2008 и ГОСТ 7.1–2003.

Материалы для раздела «Научная жизнь» принимаются лишь в течение двух месяцев после окончания срока проведения соответствующего мероприятия (съезда, конференции, симпозиума и т. д.).

Рисунки представлять отдельными файлами в формате TIF или PCX с распечатками и перечнем подписанных подписей. Допускается представление рисунков в редакторе Word внутри текста статьи.

К статье прилагаются аннотация объемом 200–250 слов и 10 ключевых слов (или словосочетаний, состоящих из двух слов). Обращаем Ваше внимание: аннотация является источником информации о содержании статьи и изложенных в ней результатах исследований в обобщенном виде. В ней обязательно отражается новизна исследования, оригинальность авторского замысла. Аннотация не должна содержать скопированные фрагменты статьи.

Все статьи подвергаются проверке в системе Антиплагиат, на правильность оформления аннотации, ключевых слов, списка литературы (не менее 20 источников, включая зарубежные) и ссылок в тексте статьи. Рецензирование статей происходит по двойному «слепому» принципу.

Обязательным условием для принятия статьи к рассмотрению является наличие оформленных соответственно требованиям сведений об авторе (фамилия, имя и отчество, ученая степень, ученое звание, место работы и должность, служебный почтовый адрес с индексом, контактные номера телефонов, фотография в электронном формате – не менее 150 kb).

Материалы, направляемые в редакцию, должны быть представлены на двух языках: русском и английском (после допуска статьи к печати). В англоязычном варианте должны быть: сведения об авторе, аннотация, ключевые слова, список литературы.

Статьи, направленные авторам на доработку и не возвращенные в редакцию к обозначенному сроку, исключаются из портфеля редакции.

С более подробными требованиями к подготовке и условиями публикации статей Вы можете ознакомиться на сайте Российского психологического журнала: www.rpj.sfsedu.ru

По всем вопросам публикаций обращаться по адресу: 344038, Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина, 13, ком. 518, Редакция журнала «Российский психологический журнал».

Тел. +7 (863) 243–15–17; факс +7 (863) 243–08–05 E-mail: rpj@bk.ru



INFORMATION ON THE ORDER OF PRESENTATION OF PUBLICATION

The original theoretical and experimental works on various branches of psychology and reviews of native and foreign research can be published in the journal.

To be accepted for publishing in the journal the material should be electronic kind typed in Word, 14 pointtype, sesquialteral range, printable field of 2,0 cm, not more than 20 pages in size, including the list of cited literature. The text should be typed in standard font of type: Times or Arial.

If cited in article the literature is pointed out alphabetically at the end of the article. The literature in foreign languages goes after the one in russian. Reference to sources as a sequence number of the cited book or article (with the number of page in semicolon) is denoted in brackets. When writing notes and references use State Standards: State Standard 7.0.5–2008 and State Standard 7.1–2003.

Materials for "Scientific life" section are accepted in the course of (within) 2 months after ending of the corresponding congress, conference, convention, etc.

The figures on diskette should be in separate files (TIF or PCX format) with printout and the caption index. It is allowed to file a figure direct in Word within the text of the article.

The papers should have an abstract of 200–250 words. Following the abstract, a list of 10 keywords (or combinations of two words) should be included. We would like to draw your attention to the fact that the abstract provides general information about the content of the article and the study results. The abstract should reflect scientific novelty, originality of the author's intention. The copied fragments of the manuscript should be avoided.

We check all the submitted manuscripts using the Antiplagiat system for verifying the formal correctness of the abstract, keywords, references (at least 20 works, including works in foreign languages), and notes. We use double-blind reviewing.

Author information (the author's full name, scientific degrees and titles, institutional affiliation, position, official address, contact phone numbers, photo – at least 150 kb) is required for acceptance of the manuscript for publication.

Forwarded to editorial staff, materials should be presented in two languages: Russian and English. The English version should contain the abstract, keywords, references, author information.

The article sent to the author to complete and being not returned to the appointed date is excluded from the editorship's stock of orders.

For more information about paper submission requirements and conditions of acceptance for publication, please visit the Russian Psychological Journal website at: www.rpj.sfedu.ru

For supplemental information please go to: 344038 Rostov-on-Don, M. Nagibina Av., 13, of. 518, «Russian Psychological Journal» editorial office.

Tel. +7 (863) 243–15–17; fax +7 (863) 243–08–05 E-mail: rpj@bk.ru

Научно-аналитическое издание

РОССИЙСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
2014
ТОМ 11 № 3

RUSSIAN PSYCHOLOGICAL JOURNAL
2014
Vol. 11 Issue 3

Сдано в набор 19.09.14. Подписано в печать _____.14
Формат 70×100/16. Усл. печ. л. 10,05. Бумага офсетная. Гарнитура Myriad Pro.
Печать цифровая. Тираж 1000 экз. Заказ № 36/14.



Подготовлено к печати и отпечатано DSM Group
ИП Кубеш И.В. Св-во № 000721173. г. Ростов-на-Дону, ул. Седова, 9/15.
E-mail: dsmgroup@mail.ru, dsmgroup@yandex.ru