



ЦЕНТР ПРОБЛЕМ  
РАЗВИТИЯ  
ОБРАЗОВАНИЯ  
БГУ

# Розетовский сборник

Под редакцией  
Я. Л. Коломинского и А. А. Полонникова

Минск  
«Издательский центр БГУ»  
2007

УДК 159.9.01(082)+159.9(476)(092)(082)+929(082)  
ББК 88.3я43+88г(4Бен)я43  
Р64

Рекомендовано  
Научно-методическим советом  
Центра проблем развития образования БГУ  
8 ноября 2007 г., протокол № 7

Рецензенты:  
доктор филологических наук, профессор *Д. Г. Богусевич*  
доктор психологических наук, профессор *Л. А. Кандыбович*

**Розетовский** сборник: сб. науч. ст. / под ред. Я. Л. Коломинского и А. А. По-  
Р64 лонникова. — Минск : Изд. центр БГУ, 2007. — 182 с.  
ISBN 978-985-476-555-6

В основу сборника легли доклады Первой Международной научной конференции «Розетовские чтения», состоявшейся 12 октября 2007 года и приуроченной к 80-летию со дня рождения белорусского психолога Исаака Моисеевича Розета (1927–1992). В статьях, размещенных в сборнике, рассматриваются различные аспекты жизни и творчества И. М. Розета, а также его научные идеи, которые могут быть актуальны для современной белорусской психологии.

Адресуется преподавателям университетов, психологам, аспирантам и студентам психологических специальностей.

УДК 159.9.01(082)+159.9(476)(092)(082)+929(082)  
ББК 88.3я43+88г(4Бен)я43

## Содержание

- 5 От редколлегии
- 6 К истокам белорусской психологии  
*Я. Л. Коломинский, А. А. Полонников*
- 13 Мой милый папа. Воспоминания сына о своем отце  
*А. И. Розет*
- 28 Слово о друге  
*Я. Л. Коломинский*
- 34 Феномен Розета  
*О. И. Шарко*
- 43 Научные идеи и экспериментальная разработка И. М. Розетом  
проблем психологии памяти  
*М. З. Яновский*
- 47 Педагогические представления И. М. Розета  
*В. А. Герасимова*
- 55 Реализация классического типа научной рациональности в про-  
грамме «Психология фантазии» И. М. Розета  
*Н. Д. Корчалова*
- 70 Механизмы продуктивной умственной деятельности у детей с ин-  
теллектуальной недостаточностью  
*Е. С. Слепович, А. М. Поляков*

- 83 Впечатления от статьи А. И. Розова «Соображения рядового психолога», опубликованной в журнале «Вопросы философии» в 1953 году, № 3  
*Л. А. Пергаменщик*
- 90 «Нехватка слов»: концепция речевого конфликта в работах И. М. Розета и ее прочтение в терминах дискурсной теории  
*Е. А. Кожемякин*
- 97 Топология сноски (замечания к концепции «речевого конфликта» И. М. Розета)  
*А. А. Полонников*
- 114 Розет vs Розет: (не)возможная (ре)конструкция  
*Т. В. Тягунова*
- 132 Социальные основания психологии: этнометодологическое чтение статьи И. М. Розета и Я. Л. Коломинского «О равнозначности и вероятностном понимании психических явлений»  
*А. М. Корбут*
- 173 Список научных работ И. М. Розета
- 180 Сведения об авторах

## От редколлегии

В основу предлагаемого сборника легли материалы Первой международной конференции «Розетовские чтения», проведенной Центром проблем развития образования БГУ 12 октября 2007 года. Конференция была приурочена к 80-й годовщине со дня рождения выпускника Белорусского государственного университета, ученого-психолога Исаака Моисеевича Розета. В конференции приняли участие более 40 человек, в том числе — сын ученого, профессор Андрей Исаакович Розет, живущий и работающий в настоящее время в Израиле.

Часть статей, помещенных в сборнике, представляет собой стенограммы докладов, переработанные авторами, однако основной корпус работ — это самостоятельные исследования, посвященные изучению научного наследия И. М. Розета. В сборнике так же публикуется полная библиография работ ученого, скомпонованная на основе составленного им лично списка публикаций с дополнением тех статей, которые были изданы после его смерти. Некоторые пункты библиографии еще требуют уточнения (к тому же, в нее не вошли научные отчеты, которые И. М. Розет писал в период работы в Белорусском филиале Всесоюзного научно-исследовательского института технической эстетики), однако в основном она была сверена с доступными источниками.

В заключение редколлегия хотела бы поблагодарить тех, кто самым непосредственным образом участвовал в организации конференции и подготовке к печати данного сборника: В. А. Герасимову, Д. Ю. Королу, Н. Д. Корчалову, Ю. Э. Краснова, И. Е. Осипчик, Т. В. Тягунову, О. И. Шарко и многих других. Мы надеемся, что исследование творчества И. М. Розета будет продолжаться и что данный сборник — лишь первый в серии работ, посвященных научной деятельности белорусского психолога Исаака Моисеевича Розета.

## К истокам белорусской психологии

В разговоре с одним из авторов этих строк Исаак Моисеевич Розет как-то сказал: «Вот ты, Яков, удивляешься, когда встречаешь глупого человека, а я, наоборот, удивляюсь, когда встречаю умного». В этой брошенной мимоходом фразе — весь Розет, как вызов разным формам официальной и неофициальной глупости, поверхностности и пустословия. Незадолго до своей смерти в статье, посвященной памяти С. Л. Рубинштейна, Исаак Моисеевич сетовал на то, что слово «глупость», равно как и его синонимы, «столь часто употребляемые в устной и письменной речи, совершенно отсутствуют в психологических произведениях...» (Розов, 1989, с. 325).

Кажется, что эти слова написаны сегодня, однако прошло уже 15 лет, как Исаака Моисеевича нет среди нас, и уже в память о нем самом звучат выступления, печатаются статьи и книги. «Лицом к лицу лица не увидать, — сказано у Поэта. — Большое видится на расстоянье». Наверное, пятнадцать лет — это та необходимая дистанция во времени, которая важна для оценки того или иного культурного явления. Первые международные «Розетовские чтения», состоявшиеся недавно в Белорусском государственном университете, — наглядное тому свидетельство. Мы не станем во вступительной статье воспроизводить различные фрагменты прозвучавших на конференции докладов, по-своему масштабирующих и анализирующих феномен белорусского ученого-психолога. Нам хотелось бы обратить внимание на другое: на несказанное или недосказанное, в том числе и на прошедших недавно чтениях; на то, что осознанно или неосознанно пытается разглядеть всякий, кто сегодня берет в руки книги Исаака Моисеевича Розета или открывает Интернет-страницы с его публикациями<sup>1</sup>.

Речь идет о задаче, которую пытается решить, обнаруживая себя в жизненной ситуации, человек, обладающий «необщим выражением лица». Было бы оши-

<sup>1</sup> С основными работами И. М. Розета, а также с публикациями, посвященными его творчеству, можно познакомиться по адресу <http://www.edc.bsu.by>

бочным принимать за таковую разработанные им идеи, полученные в исследованиях результаты или изобретенные предметы, хотя они могут быть и самоценны. Произведения мыслителей, по словам Жюль Делеза, — лишь указания на нечто, с чем имеет дело ученый. «Создание концепта всегда случается как функция проблемы» (Делез, 2001, с. 27), — замечает французский философ. Именно это обстоятельство, связанность научных поисков с решением актуальных проблем своего времени, на наш взгляд, и определяет «валентность» творчества того или иного ученого.

Проблему в данном случае не следует связывать с привычными психологическими коннотациями, как-то: школьной неуспеваемостью, личностной неконгруэнтностью или пресловутой наркоманией. Ее значение в нашем словоупотреблении в большей степени соответствует тому, что К. С. Станиславский называл «сверхзадачей», а А. А. Ухтомский — «доминантой». «Условимся же на будущее время, — писал Константин Сергеевич, — называть... основную, главную, всеобъемлющую цель, притягивающую к себе все без исключения задачи, вызывающую творческое стремление двигателей психической жизни и элементов самочувствия артисто-роли, сверхзадачей произведения писателя» (Станиславский, 1938). То есть, сверхзадача — это абстракция целого ряда действий, их обобщенный смысл, а для читателей работ И. М. Розета — то, что в них не дано, а задано.

Так, например, подвижническая работа ученицы и сотрудницы Л. С. Выготского Лидии Ильиничны Божович по «инкорпорированию» в 60-е годы XX века идей З. Фрейда, К. Роджерса, А. Маслоу и др. в русскоязычный ареал, может быть увидена не столько как представление отечественному читателю широкой панорамы западной психологической мысли, но и как утверждение в социетально ориентированном обществе ценности индивидуальной личности, ее автономии и неограниченных возможностей. В этом отношении узкоспециальные исследования Божович приобретали смысл антитоталитарного действия, становились интересными далеко за пределами профессионально-психологической страты. С этой точки зрения сверхзадача — это всегда практика идей.

Конечно, всякий человек живет и действует в своей социальной ситуации, а значит, оказывается перед специфическими вопросами и запросами своего места и времени. Это значит, что проблемы, решаемые И. М. Розетом, укоренены в его социальных и культурных обстоятельствах и, наверное, не транспонируемы непосредственно в сегодняшние жизненные условия. Или, несколько смягчая категоричность сказанного, можно говорить об обязательной реконтекстуализации идей белорусского ученого, переопределении их связей с новыми научными и культурными феноменами.

В этом отношении тех, кто обращается к научному творчеству Исаака Моисеевича с утилитарными запросами, скорее всего, ожидает разочарование

и сопутствующая ему досада. Однако когда мы, следуя научному завещанию Розета, начинаем читать его работы не только «в поисках материала для лекции или доклада, но и чисто „бескорыстно“ — чтобы вступить в общение с подлинной мудростью» (Розов, 1989, с. 323), или научиться порой беспощадной требовательности к себе, у нас появляется шанс установить с ним отношение подлинной культурной преемственности, воспринять «не букву, а дух».

Такого рода духовная связь становится жизненно значимой в той культурной ситуации, в какой оказалось сегодня белорусское психологическое сообщество. Понимание ситуации, равно как и стремление к ее прояснению, — начальный шаг всякого практического действия. Как замечает М. К. Мамардашвили, «самая большая трагедия человека — когда он не знает, каково его действительное положение. Где он и что происходит с ним? Вернее — как и когда сцепилось то, что сейчас происходит» (Мамардашвили, 1984). Попробуем очертить те новые жизненные обстоятельства, которые с нашей точки зрения и образуют «действительное положение вещей», без учета которых обращение к творчеству И. М. Розета теряет необходимую перспективу.

Здесь нам потребуется небольшой историко-социологический экскурс.

Время ухода из жизни Исаака Моисеевича странно совпадает с кончиной советского социального проекта. Сегодня еще сложно однозначно оценить все последствия произошедшего, однако, при всей неоднозначности оценок, для белорусской психологической науки стало ясным одно: необходимо строить свою собственную систему научно-психологического производства. Геополитическая трансформация внесла деструкцию не только в институциональный уровень научного поля, но и в его молярные структуры, разрушив «межклеточный метаболизм» в прежде едином психологическом сообществе, обнаружив энергетическую истощенность устоявшихся центров профессионально-психологического понимания, суждения и действия.

Распад поля советской психологической науки обернулся для региональной психологии языковой истощенностью, невозможностью воспроизводства необходимого для существования сообщества согласованного самоописания и подтверждающей научное бытие профессиональной коммуникации. В Белоруссии, оказавшейся в начале 90-х годов в фактической интеллектуальной изоляции (сокращение профессионального взаимодействия, отключение от российского информационного пространства и научно-организационных структур), эта символическая редукция обнаружила свою специфику. Одной из характеристик новой ситуации стала «акцентуация на личности», культурном замещении, когда место символов научного поля — идей, ценностей, норм и исследовательских процедур — заняли индивидуальные характеристики ученых, наделяемых, нередко, негативными значениями. Деструкция целого, в точном соответствии с открытыми Фрейдом законами, оказалась спроецированной во внутриличностное про-



странство. Именно символическим дефицитом можно объяснить то резко возросшее обострение межличностных отношений в белорусском психологическом сообществе, которое многих ученых и ныне повергает в уныние.

Однако было бы неверно изображать новую жизненную ситуацию как эпоху тотального кризиса и растерянности. Возникший дефицит не мог не породить и символического творчества. И оно не замедлило явиться. В этом отношении можно наблюдать несколько очевидных тенденций. Одна из них связана с «челночной ориентацией», появлением целого класса психологических функционеров, наладивших экспорт в Беларусь символического капитала западных «архипелагов» и «континентов». В основе популярности этой активности лежит не только эффект новизны, но и тщательно стимулируемый «колониальными торговцами» мотив вины белорусских психологов за «свое невежество».

Отсутствие профессионального контроля за этой «компрадорской деятельностью» не может не беспокоить. Эта тревога обусловлена все чаще отмечаемой экспертами недооценкой необходимости переработки, селекции и адаптации поступающего на рынок символического материала, осторожного встраивания его в программы профессиональной деятельности и образования, тщательного отслеживания производимых инновацией эффектов. Однако решению этой задачи часто препятствует тщательно скрываемый интерес символических импортеров, поскольку критический анализ поставляемой ими продукции может не только сказаться на обороте символического капитала, но и отборе товара с последующим сокращением многих статей импорта. Вот почему сегодня на белорусском психологическом рынке чаще слышны голоса дилеров, нежели осторожные «интеллигентские» высказывания их оппонентов.

Вторая ситуационная тенденция образуется усилиями ученых по активации «восточного» вектора научной политики. Ее девизом часто выступает перефраз известного призыва «Манифеста коммунистической партии»: «Психологи СНГ, объединяйтесь!». Свою роль в этом движении играют и личные связи лидеров психологии России и Беларуси, накопленный опыт реализации совместных научных проектов и программ. При всей позитивности такого рода контактов нельзя не видеть их зачастую церемониально-ритуальный характер, отсутствие реальной деловой основы и перспективного прагматического смысла. В результате обмен символическим капиталом грозит переродиться в фиктивную процедуру, сеющую иллюзии, замещающую живые творческие научные связи.

И, наконец, третья тенденция захватывает тех, кто принялся налаживать собственное символическое производство. Кроме отмеченной выше необходимости переработки и осмысления самого разнообразного психологического опыта, здесь со всей остротой встает вопрос об осознании своего интереса, основаниях и направлении собственного действия, того, что в психологии принято относить к фактам индивидуального и общественного профессионального самосознания.

Последние имеют конструктивную природу и, как правило, обеспечиваются историей соответствующей научной и учебной дисциплины.

Представителями третьего направления сделано к настоящему времени не мало: очерчено пространство социально-психологической идентичности белорусской психологии, выделены ее основные национальные символы и персоны, описаны институциональные связи историко-психологических объектов, подготовлены учебники и учебные пособия<sup>2</sup>, на психологических факультетах и отделениях вузов Беларуси студентам читаются соответствующие курсы, не за горами подготовленные белорусскими аспирантами диссертации, анализирующие те или иные аспекты отечественной психологической традиции. В этом же ключе строили свою работу и недавние чтения, инициированные Белорусским государственным университетом и Белорусским обществом психологов.

В историко-психологической работе особое значение приобретает процесс рекомпозиции объектов символического поля белорусской психологии, выделения и концептуализации тех из них, которые в большей степени обеспечивают «фундаментальную» задачу — создания образа национальной психологической науки. Из этого следует необходимость поиска историками таких персоналий, которые бы изначально были связаны с белорусским культурным ареалом, включали бы в свои программные установки моменты самобытности и креативности, научное творчество которых при этом соответствовало бы самым строгим критериям качества научного производства своего времени. В этом отношении фигура Исаака Моисеевича Розета, ученого и личности, не имеет себе равных.

В контексте создания собственного дома белорусской психологии, конечно, важен и масштаб этого ученого, важна и временная дистанция, обеспечивающая возможность остранения<sup>3</sup> явления и его оценки, но не менее важно для процесса символизации, как показывает наш анализ, и особое средоточие многих других факторов ситуации, взаимодействие которых придает культурному явлению рельефность, своеобразие и ту мистическую притягательность, которой обладают настоящие шедевры.

Среди этих факторов не последнее место занимает созидательная деятельность людей. Именно от их активности зависит судьба культурного явления: будет ли оно еще долго служить обновлению человеческой жизни или окажется умерщвленным через забвение или сакрализацию. Национальной белорусской психологии нужны живые и животворные символы. Жизненность символов, как нам кажется, обусловлена тем, что иногда именуют «интеллектуальным авторитетом». В современной культурной ситуации последний во многом связан с по-

---

<sup>2</sup> В этом отношении показательны следующие работы: Кандыбович, 2002; История психологии в Беларуси, 2004.

<sup>3</sup> Термин В. Шкловского, описывающий художественный прием, позволяющий преодолевать автоматизмы человеческого восприятия, делающий вещь осязаемой, видимой.

мещенностью реалии в пространство профессионального и образовательного общения, или, используя классические экономические определения, с оборотом символического капитала. Здесь, конечно, решающее слово принадлежит образовательным и научным политикам, средствам массовой информации и коммуникации, издательствам научной и научно-популярной литературы. Но не только.

Интеллектуальный авторитет символа — это еще и постоянное его испытание на культурную генеративность, способность в непосредственном взаимодействии порождать новые факты понимания, мышления и практического действия. Такого рода коммуникативная креативность зависит теперь уже не только от претендента на символический статус, но и от нашей собственной открытости, творческого отношения к миру, другому, самому себе. Эмпирическим показателем символической эффективности порождающего диалога может служить наше удивление и восхищение неисчерпаемым многообразием и глубиной человеческого мира.

Прошедшие «Розетовские чтения» функцию символической пробы выполнили. О том, насколько они оказались удачными, судить не только нам, их участникам, но и вам, уважаемые читатели этой книги.

Екклесиастом сказано: «Всему свое время, и время всякой вещи под небом: время рождаться, и время умирать; время насаждать, и время вырывать посаженное; время убивать, и время врачевать; время разрушать, и время строить; время плакать, и время смеяться; время сетовать, и время плясать; время разбрасывать камни, и время собирать камни; время обнимать, и время уклоняться от объятий; время искать, и время терять; время сберегать, и время бросать; время раздирать, и время сшивать; время молчать, и время говорить; время любить, и время ненавидеть; время войне, и время миру» (Еккл. 3:1–8).

Пришло время собирать камни.

Последнее — труд особый. Он не сводим к институциональным калькуляциям, составлению бюрократических реестров, собирающих под одним названием то, что и так давно известно всем. Речь идет, пользуясь словами И.М. Розета, о специфической гипераксиоматизации элементов региональной психологической культуры, встраивании их в актуальный жизненный контекст, установлении интеркорреляций с деяниями эпохи, исканиями предшественников и современников.

На этом пути нам еще предстоит переопределить свое отношение к собственному наследию, изжить «комплекс неполноценности», перестать трактовать опыт белорусской науки по абстрактным схемам линейного прогресса, как второразрядной и, по существу, колониальной. Мы должны научиться видеть феномены отечественной психологии как прецеденты устремленности к Истине, Добру и Красоте, способные не только освещать «темные переулки» прошлого, но и слу-

жить источником смыслового богатства настоящей жизни психологической науки, импульсом ее развития в будущем.

Пользуясь случаем, выражаем благодарность тем людям и организациям, без содействия которых проведение первых «Розетовских чтений» было бы проблематичным: ректору Белорусского государственного университета Василию Ивановичу Стражеву и председателю правления Белорусского республиканского фонда фундаментальных исследований Валентину Антоновичу Орловичу.

## Литература

*Делез Ж.* Алфавит Жиля Делеза. Беседа с Клер Парне (1988–1989). Мн.: Прописи, 2001.

*Мамардашвили М. К.* Лекции о Прусте. Психологическая топология пути. Лекция 1. 6.03.1984. [Электронный ресурс]. Дата доступа: 20.10.2007. Режим доступа: <http://www.philosophy.ru/library/mmk/topology.html>

История психологии в Беларуси: Хрестоматия / Авт.-сост. Л. А. Кандыбович, Я. Л. Коломинский. Мн.: Тесей, 2004.

*Кандыбович Л. А.* История психологии в Беларуси: Учебное пособие / Под ред. Я. Л. Коломинского. Мн.: Тесей, 2002.

*Розов А. И.* Взгляд со стороны // Сергей Леонидович Рубинштейн: Очерки, воспоминания, материалы. М.: Наука, 1989. С. 322–330.

*Станиславский К. С.* Работа актера над собой. 1938. [Электронный ресурс]. Дата доступа: 20.10.2007. Режим доступа: [www.lib.ru/culture/stanislawskij/akter.txt](http://www.lib.ru/culture/stanislawskij/akter.txt)

Доктор психологических наук, профессор  
*Я. Л. Коломинский*

Кандидат психологических наук, доцент  
*А. А. Полонников*

# Мой милый папа

## *Воспоминания сына о своем отце*

*А. И. Розет*

Подобное название статьи о большом ученом, написанное уже далеко не юношей, возможно, вызовет у взыскательного читателя некоторое недоумение или, скорее, легкую улыбку, т. к. явно отдает излишней сентиментальностью или даже неким инфантилизмом. Тем не менее, для такого названия имеется весьма веская причина. Её стоит назвать, чтобы, с одной стороны, лучше прояснить характер моего отца, а с другой стороны, обосновать всю тональность моих воспоминаний о нем. Она состоит в том, что я так обращался к своему отцу вплоть до его последних дней, т. к. между нами были исключительно теплые отношения, и отец был для меня скорее другом, нежели строгим воспитателем. Вообще, я любил отца больше своей матери, что является, пожалуй, редким исключением из общего правила, в соответствии с которым мальчик должен больше любить свою мать, из-за пресловутого эдиповского комплекса. Все мое воспитание с самого раннего детства и позже было проникнуто постоянными усилиями отца к его разрушению и созданию иных предпочтений. Моей маме был чужд материнский эгоизм, и она, понимая всю важность этого вопроса, полностью поддерживала такую систему воспитания. Папа поверял мне свои самые сокровенные тайны, даже те, которые, я полагаю, ни один отец не расскажет своему сыну. Поэтому я знаю жизнь моего отца достаточно подробно.

Некоторое время я колебался, чему посвятить мою статью. Может, стоило бы сделать краткую ретроспекцию его работ? Однако после некоторого раздумья я решил, что работы моего отца говорят сами за себя, в то время как есть некий пласт, который находится за пределами печатной продукции. Это те биографические подробности и личностные характеристики, которые не вошли в сухой ра-

порт отдела кадров. Поэтому я принял решение рассказать о жизни моего отца, как о феномене, который потом особым образом преломился в его работах. Эти работы выставлены на всеобщее обозрение, и каждый может оценить их по достоинству.

Мой отец родился 4 июля 1927 года в маленьком еврейском местечке, которое называлось Дисна. Местечко находилось в Западной Белоруссии, которая тогда, как известно, была оккупирована Польшей. Дисна находилась на границе с советской частью Белоруссии. Эти части разделяла большая река — Западная Двина. Что из себя представляло это местечко? В нем была школа, гимназия, магистратура, почта, церковь, костёл, синагога, рынок, аптека и множество мелких магазинов, т. е. обычное местечко пресловутой «черты оседлости». Существенным, однако, было то, что отец родился в среде многоязычной, поэтому, может быть, он знал так много языков и так легко ими оперировал. В какой-то мере это качество передалось и мне. Хотя, сказать по правде, в меньшей степени. В Дисне, как и по всей Белоруссии, все прекрасно ориентировались и в русском, и в белорусском языках. Поскольку этот регион находился в зоне действия государственного польского языка, то все так же хорошо знали и польский язык. А так как это было еврейское местечко и большинство его населения составляли евреи, то естественным было владение и еврейским языком. Говорили тогда не на том языке, на котором сегодня говорят в Израиле, т. е. на иврите, а на жаргоне, на идиш, который является производным от немецкого языка с некоторым добавлением древнееврейской лексики и того, что в лингвистике называют «варваризмами».

Семья отца по тем временам была семьёй с достатком выше среднего, так как моя бабушка была зубным врачом, а дедушка — зубным техником. Любопытно то, что мой дед Моисей Исаакович Розет не получил никакого образования. Лишь несколько классов, которые он закончил, как ни странно, в русской бурсе. Тем не менее, он много читал, многим интересовался и его мировоззрение было явно не «местечковым». Моя бабушка, Фаня Симоновна Леках, была образованной женщиной, получившей в Германии врачебное образование. Она свободно разговаривала на пяти европейских языках. К сожалению, она рано умерла, когда отцу было всего семь лет, и он её плохо помнил. У отца была также сестра Дебора, которая была моложе его на два года. Судьба сестры очень печальна. В 1941 году ей не удалось эвакуироваться, и она оказалась в оккупированной немцами зоне. Вместе со своим дядей, братом матери, она попала в партизанский отряд, где и находилась вплоть до освобождения. За неделю до освобождения в блокированном немцами отряде она погибла. В отряде ее называли Галей.

Моисей Исаакович Розет был участником Первой империалистической войны. Будучи мобилизованным в царскую армию, он попал в артиллерию в качестве бомбардира-наводчика. За свою службу он был награжден двумя Георгиевскими крестами и медалью «За отвагу». Один из крестов он получил за то, что благода-

ря его действиям был уничтожен немецкий штаб. Упоминаю я об этом вовсе не для того, чтобы восхититься военными подвигами моего деда, а потому, что этот факт сыграл важнейшую роль в жизни моего отца и выступил решающим обстоятельством в его судьбе. Как это получилось я расскажу позже.

В шесть лет отец пошёл в школу. Надо сказать, что учеба моего отца проходила весьма своеобразно. Поначалу он был отдан в еврейскую религиозную школу — «хедер». Учеба в хедере шла прескверно. Отец был очень болезненным ребенком, пропускал много занятий, и вопрос этой учебы снялся сам собой. Через год он пошел в польскую школу, которая называлась «powszechna». Эта школа соответствовала приблизительно пяти классам советской семилетки. Школу «powszechna» отец закончил блестяще. Продолжить образование можно было только одним способом — поступить в польскую гимназию. Но там была печально известная процентная норма. Так вот, в этот год в гимназию был принят только мой отец, хотя был ряд претендентов — дети торговцев и сын самого раввина. Там он проучился совсем недолго. Наступил 1939 год, началась вторая мировая война, Западная Белоруссия была присоединена к Восточной, и образование стало везде единым — советским.

В советской школе в Дисне отец проучился два года — вплоть до начала Великой Отечественной войны. Здесь необходимо сделать одну очень важную ремарку. Принято считать, что Великая отечественная война началась неожиданно, внезапно, и застала всех врасплох, что совершенно не соответствует действительности. В начале июня 1941 года папа должен был ехать в пионерский лагерь. Это было что-то новое и необычное в жизни маленького местечка. Отец был очень активный, деятельный, живой мальчик, и он, конечно, мечтал об этой поездке. Однако мой дед запретил ему ехать в лагерь, так как этот лагерь находился прямо у новой советско-германской границы. Дело в том, что дедушка регулярно слушал BBC, и там каждый день говорили о том, что нападение фашистской Германии на Советский Союз произойдет 22 июня. Эти сообщения звучали целый месяц, вплоть до этой трагической даты.

Итак, 22 июня началась война и здесь, как я уже говорил ранее, подвиги деда сыграли решающую роль в судьбе моего отца. После возвращения с Первой мировой войны дедушка долгое время щеголял своими орденами в местечке, рассказывая о своих военных подвигах, и в том числе об уничтожении немецкого штаба вместе с несколькими немецкими генералами. Об этом знали все. Никто, конечно, в местечке не предполагал, что произойдет после прихода немцев. Информации относительно фашистской идеологии было достаточно, но никто всерьёз не верил в осуществимость этих бредней, скорее, это воспринималось как некий фарс. Бытовало мнение, что, дескать, немцы — это такая культурная нация и, в конце концов, мать отца училась в Германии. Но дед опасался, что кто-нибудь из братьев, зная о его подвигах, непременно донесет об этом немцам. Именно по

этой, казалось бы, незначительной причине мой дедушка предпринял невероятные усилия, чтобы эвакуироваться. Сделать это было совсем непросто, т. к. через воображаемую границу между западной и восточной зонами никого не пропускали. Вероятно, опасались шпионов. Тут следует отметить, что мой дед очень адекватно воспринимал своих соплеменников. В Дисне жил некий еврей, который назвал свою злющую цепную собаку Гитлером. В первый же день оккупации Дисны, ещё до всех репрессий, немцы собрали жителей этого городка и публично расстреляли этого человека. Разумеется, тут имел место донос. Никакой выгоды, конечно, это действие доносчику не принесло. Полагаю, он сам был расстрелян вместе с остальными евреями, только чуть позже. Таким образом, мой дедушка со своим сыном — моим папой — последним паромом переправился через Западную Двину буквально перед самым появлением немцев в Дисне. После этого каким-то чудом им удалось сесть в эшелон, так они отправились в эвакуацию. В эвакуации они были на Волге, в Чувашии, в селе Калинковичи. Там был леспромхоз, где мой дедушка, несмотря на то, что был зубным техником, работал на валке леса. Отец продолжал учиться в школе, совмещая учебу с мобилизационными работами. В эвакуации отец и дед пробыли до 1944 года. Именно в это время у отца проявились исключительные способности к языкам: он овладел немецким и чувашским. Одновременно отец поступил на заочные курсы по изучению английского и французского языков (сам институт был в Москве). В результате за время эвакуации отец не только почти закончил школу, но и получил свидетельство о том, что он закончил трехгодичные курсы иностранных языков и может работать в качестве преподавателя английского и французского.

После освобождения Украины и Белоруссии в 1944 году пути отца и сына разошлись. Надо сказать, что в отличие от моих отношений с папой, его отношения со своим отцом были довольно прохладными. И после освобождения Белоруссии дед перебрался на родину, в восточно-белорусскую Дриссу (которая потом, по просьбе жителей, была переименована в Верхнедвинск), так как в Дисне, где все погибли, где был сожжен дом, он уже жить не мог. А отец отправился в Харьков, где жили его дальние родственники; там он закончил среднюю школу, причём выпускные экзамены сдавал на украинском языке, которым овладел очень быстро.

По совету родственников-инженеров папа поступает в ХАИ — Харьковский авиационный институт. Отец был достаточно способен в математике и физике, но там, как в любом техническом вузе, надо было много чертить, а папа терпеть не мог это занятие и ему пришлось оставить институт. К слову сказать, тогда было такое золотое время, что можно было в любой момент менять учебное заведение, а не так как ныне — только раз в году. Отец поступил в другой институт — Харьковский электротехнический. Там черчения было гораздо меньше, но профессия инженера не соответствовала гуманитарным наклонностям отца. Поэтому и этот институт пришлось бросить. Снова возникла проблема вы-



бора адекватного обучения. И отец, амбициозный юноша, каким и должен быть человек в таком возрасте, решил стать дипломатом. В то время это было очень престижно — Советский Союз выиграл войну и решительно вышел на мировую арену. Профессия дипломата стала завораживать воображение многих молодых людей. Отец же справедливо полагал, что он просто создан для профессии дипломата, т. к. знает языки. Поэтому он направился в Московский институт международных отношений (МИМО) и там с изумлением обнаружил, что у него даже документы не хотят брать. Причем не по национальной причине, а потому, что для поступления в МИМО необходимо было иметь направление Верховного Совета союзной республики. Папа вынужден был уехать в Вильнюс, к другим дальним родственникам, где у него был, по молодости лет и по совету этих родственников, скоропалительный и быстротечный брак с весьма примитивной и, как вскоре выяснилось, очень непорядочной женщиной, которая, разумеется, совершенно ему не подходила. После развода отец переезжает в Минск, где начинается его новая содержательная жизнь. Все эти события произошли в очень короткий промежуток времени: с лета 1944 года по осень 1946 года.

Поначалу папа поступил на отделение журналистики филологического факультета Белорусского государственного университета (БГУ), но вскоре понял, что и это не его призвание. Спустя несколько месяцев он переходит на отделение логики, психологии и русского языка того же факультета. Такое странное и довольно противоречивое сочетание предметов, ибо реальная психология человека плохо согласуется с формальной логикой (а нередко идет вразрез с ней), идеально подошло к интересам и склонностям папы: подлинная страсть к языкам, «железная» логика рассуждений и искренний интерес к людям и их внутреннему миру. Эта удивительная комбинация и определила его дальнейшие научные интересы. Появление этого отделения в рамках филологического факультета БГУ отнюдь не случайно. Дело в том, что тогда в старших классах средней школы логика и психология преподавались как обязательные предметы. Они были введены прямым указанием Сталина, который, видимо, считал, что поступать можно как угодно, но вот рассуждать надо логично. После прихода к власти Хрущева, несомненно, положительного политического лидера, но у которого, как хорошо известно, были явные нелады с логикой, эти предметы были немедленно изъяты из школьной программы.

Отец учился очень хорошо. Все экзамены он сдавал только на «отлично». Тем не менее, не имея ни одной четверки, «красный» диплом, т. е. диплом «с отличием» он все же не получил, т. к. на госэкзамене по философии ему поставили четверку. Тут следует отметить, что философия, как наука формирующая и определяющая мировоззрение человека, входила в круг его первостепеннейших интересов (кстати, этот живейший интерес остался у него на всю жизнь). Папа досконально изучил практически всю европейскую философию (впоследствии он добавил

к этому и восточную). Многие философские работы отец прочитал в подлиннике, например Канта, Маркса, Энгельса, Анри Бергсона, Бертрана Рассела, Милля и других. Отвечая на вопросы экзаменационного билета, папа решил блеснуть эрудицией. И немало был удивлён полученной оценкой, которая, конечно, была поставлена намеренно. Дело в том, что по действовавшему тогда положению, человек, закончивший университет с «красным» дипломом, мог подавать документы в аспирантуру. Этой четверкой папе отрезали туда дорогу. На вопрос отца, почему такая оценка, ему ответили, что вы, дескать, много говорили, и не сразу взяли «быка за рога». А если бы он сразу взял «быка за рога», то его обвинили бы в том, что он не дал развёрнутого ответа и не показал историю вопроса. Это был 1951 год — разгар «дела врачей» и разгул откровенного антисемитизма.

Во время учебы отец вынужден был подрабатывать, т. к. денег на жизнь не хватало. После войны изучать языки стало модным занятием, и в разных местах, среди которых было и несколько больниц, он стал преподавать английский, французский и немецкий. В одной из этих больниц (2-й клинической), будучи уже на третьем курсе, мой отец знакомится с моей мамой — Верой Андреевной Прокопчук. Мама в то время только начала там работать в качестве врача-кожно-венеролога, она была немного старше папы. Красивая, застенчивая, романтическая девушка, сильно оторванная от реальной жизни, она была дочерью очень известного не только в Советском Союзе, но и во всём мире академика Академии Наук БССР Андрея Яковлевича Прокопчука. Он заведовал кафедрой кожных болезней Минского мединститута, был директором кожно-венерологического института и консультантом Кремлевской больницы. До революции мой дедушка по материнской линии был учителем средней школы. В 1917 году он вступил в партию, активно участвовал в Гражданской войне, командовал партизанским отрядом и сражался с белополяками. После захвата Польшей Западной Белоруссии дедушка был оставлен в оккупированной зоне для подпольной работы. Вскоре он был схвачен агентами «оффензивы» (секретной полиции) и подвергнут жесточайшим пыткам, после чего он перестал слышать на одно ухо. После очередного допроса с жестоким избиением полицейские решили, что он умер и отправили тело в морг. Оттуда его извлекла и выходила моя бабушка — Надежда Афанасьевна Витушко. Это было второе спасение ею Андрея Яковлевича. В первый раз она предупредила его — командира партизанского отряда — о готовящемся на его жизнь покушении и таким образом спасла от снайпера. Так они познакомились и вскоре поженились.

После выздоровления дедушки им каким-то чудом удалось перейти границу и попасть в Советский Союз. Они продолжили свою учёбу в Москве; дед стал медиком, а бабушка — химиком-органиком. После окончания мединститута решением Советского правительства мой дед был направлен на стажировку в Париж, где учился у самого известного тогда кожно-венеролога — профессора Миллиана.

Выбор этой специальности был предопределён: с отбитым ухом дед не мог стать терапевтом. Хорошо известен метод лечения красной волчанки, именуемый до сих пор как «русский метод», который предложил мой дедушка. Моя бабушка, Надежда Афанасьевна, очень много сделала для становления отечественной фармацевтической и мыловаренной промышленности. Работая на мыловаренных заводах, она заболела туберкулезом и умерла перед самой войной. К этому времени она уже была доцентом БГУ и параллельно работала старшим научным сотрудником в Академии Наук БССР. У неё было около сотни научных работ, и если бы не преждевременная смерть, то она наверняка достигла бы уровня своего мужа.

Читателю может показаться, что, выбрав мою маму, мой отец очень выгодно женился. Однако это совсем не так. Дело в том, что Андрей Яковлевич, подобно многим довоенным профессорам, имел три жены. Тогда это было прилично, модно и даже престижно. Моя мать была дочерью от первого брака с Надеждой Афанасьевной, а к моменту женитьбы моего отца на маме Андрей Яковлевич был связан уже третьим браком и имел в нем четырёх детей. Мачеха, простая деревенская девка, люто ненавидела мою интеллигентную мать и постоянно её преследовала; эта деятельность «бабчихи», как её называли у нас в семье, не прекратилась и после маминого замужества. Дед, желая угодить молодой жене, практически ничем маме не помогал. Достаточно упомянуть, что мама жила не в роскошном особняке своего отца, а ютилась в малюсенькой комнатухе при больнице и бедствовала. Отец рассказывал, что как-то, ещё до женитьбы, встретил мою маму в магазине, где она с трудом расплатилась за полкило дешёвых конфет. Папа был просто потрясён, что дочь великого академика так бедно одета и считает каждую копейку. Однако после бракосочетания моих родителей дедушка выделил им, преодолев бешеное сопротивление «бабчихи», две небольшие комнаты во флигеле своего особняка, который находился недалеко от стадиона «Динамо». Этот флигель имел отдельный вход и позднее был отделён от основной части дома и большого сада, который примыкал к дому, высоким забором. Родители очень нуждались, т. к. зарплата врача была мизерная, папина студенческая стипендия и подработки тоже не сильно выручали. А вскоре и я родился. В семейном архиве хранятся фотографии, относящиеся к этому периоду. По антуражу, запечатленному на снимках, видно как бедно мы тогда жили. Зимой папа дополнительно накрывал меня своим пиджаком, т. к. лишнее одеяло отсутствовало. У нас не было даже шкафа. Одежда висела на гвоздях, вбитых в стенки. Как-то, будучи в гостях, я впервые увидел шкаф и спросил: «Что это такое?». Чем чрезвычайно скандализировал моих родителей.

Тем не менее, несмотря на все трудности в начале их совместной жизни и позднее, брак моих родителей можно назвать идеальным. У них был полный «rapport» по всем вопросам, они почти никогда не ссорились и сохранили теплоту отношений до конца.

После окончания БГУ в 1951 году отец, не имея возможности поступить в аспирантуру, стал работать учителем средней школы: сначала в обычной дневной школе, а затем в вечерней школе рабочей молодёжи. Учителем папа проработал 13 лет. Ученики его любили: папины уроки были интересны, содержательны и легко запоминались.

С работой в школе совпадает начало научной деятельности моего отца. Нужно сказать, что к этому вопросу, главному делу своей жизни, папа всегда относился чрезвычайно тщательно. Прежде чем браться за какую-то тему, он досконально изучал все имеющиеся по данной проблеме материалы, используя знания многих языков. У нас дома накопилось огромное количество папок с выписками из разных источников на английском, французском, немецком, испанском, итальянском, польском, голландском, болгарском и, разумеется, русском языках. (Кстати, испанский язык папа выучил при мне, ровно за один месяц.) Работал он первоначально в Ленинской библиотеке Минска, однако скоро она перестала его удовлетворять. С определённого момента любимым местом его работы стала Большая Ленинская библиотека в Москве.

Стиль работы моего отца был следующим. Он не писал линейно. На маленьких бумажках он записывал отдельные мысли по нужной теме. Эти бумажки собирались в соответствовавшую направлению исследований папку. Когда этих бумажек накапливалось, как ему казалось, достаточное количество для написания статьи, начинался, как я его называю, «комбинаторный этап». Он раскладывал их на столе и начинал группировать так, чтобы в итоге получилась, как говорят математики, «линейно упорядоченная цепь». Потом эта линейная структура много раз переделывалась. Внешне его рукописи очень напоминали пушкинские. И когда папа учил меня писать, то он часто приводил в пример пушкинскую манеру письма. Он говорил: смотри, как работал Пушкин. Например, его знаменитый сонет:

Суровый Дант не презирал сонета;  
В нем жар любви Петрарка изливал;  
Его игру любил творец Макбета;  
Им скорбну мысль Камознс облакал...

Что делает Пушкин? Сначала он пишет: «Великий Дант». Нет, неудачно: это не характеристика. Зачеркивает. Пробует «Бессмертный Дант». Совсем банально. Снова зачеркивает. Наконец, после пятого или шестого раза он находит нужный эпитет: «Суровый Дант». Отец многократно переписывал свои рукописи. Хорошо известно, что так работал с литературным материалом и Бальзак, меняя по 20 корректур. В результате такого тщательного отношения к слову папа выработал совершенный научный стиль.

Первая статья моего отца, опубликованная в журнале «Вопросы философии», называлась «Соображения рядового психолога», где он высказывал мысли о том, какой должна быть современная теоретическая психология. Известны экспериментальная, педагогическая, инженерная, возрастная и другие психологии, но вот о теоретической психологии как-то не упоминают. Именно в этой работе он впервые сформулировал те мысли, которые потом последовательно развивал в своих дальнейших трудах. Эта статья привлекла общее внимание, а главное — на нее обратил внимание академик АПН СССР А. Р. Лурия. Он сразу увидел свежий нетрадиционный взгляд на психологические проблемы и написал моему отцу очень теплое письмо. Вплоть до своей кончины Александр Романович Лурия помогал моему отцу и был в какой-то степени его добрым ангелом, хотя и не являлся его руководителем, поскольку их научные интересы были совершенно различны.

Здесь нужно сказать одну важную вещь. Есть ученые, которые растут в пределах определенной школы, под патронажем «патриарха» и его последователей. Это привычный, накатанный, стандартный путь становления учёного, который затем развивает принципы этой школы, находясь в русле магистральных идей «патриарха». Но для такого развития событий надо быть членом этой школы, оказаться учеником ее ведущего специалиста и, для начала, надо поступить в аспирантуру. Я ранее упоминал, что папе путь в аспирантуру был закрыт, поэтому он пошёл своим путём. Отец был подлинным самородком. Он не принадлежал ни к какой школе, более того, он был в корне не согласен с основополагающими принципами общепризнанных отечественных психологических и педагогических направлений, которые поддерживались такими уважаемыми авторитетами, как С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, А. С. Макаренко и др. Основным пунктом расхождения была узаконенная и не подлежащая критике концепция «*tabula rasa*» (чистый лист), в соответствии с которой личность человека можно формировать как угодно: надо только не опоздать с началом процесса формирования и подобрать соответствующую систему воспитания. Такая точка зрения как нельзя лучше укладывалась в рамки официальной советской идеологии. Отец, вовсе не отрицая важнейшую роль воспитания в вопросе формирования личности, тем не менее считал, что человек уже рождается с определённым психологическим каркасом, и воспитание способно лишь выявить, усилить, развить или, наоборот, — подавить, затормозить определённые психологические особенности, склонности и предпочтения, но никак не сформировать их на пустом месте.

Первоначально отец направил свои научные интересы на проблему внимания. Данной проблеме было посвящено большое количество исследований, как отечественных, так и зарубежных. В своей статье «К вопросу о теории внимания», вышедшей в журнале «Вопросы психологии», папа подошел к этому вопросу с еще совершенно неизвестной тогда в психологии кибернетической точки зрения. Подчёркивая важность устойчивости внимания, отец отмечает его важнейшую

черту — обязательный «колебательный», «прерывистый» характер этого процесса. Сейчас общепризнано, что никакое управление не может быть континуальным, т. е. непрерывным. Если управление осуществляется непрерывно, то оно превращается во «флаттер», фактор, дестабилизирующий систему. Для управления необходима некоторая дискретность, т. е. прерывность, иначе говоря, управление, обладая устойчивостью, должно иметь колебательный характер: посылается команда, потом приходит ответ, а между этими действиями есть некоторый промежуток времени. Это и называется «обратной связью». Отец пришел к такому же выводу. Он считал, что внимание не может быть непрерывным. Оно должно быть дискретным. Необходимы разрывы, переработка и осмысление получаемой информации.

Через некоторое время отец сказал, что эта тема себя изжила, и он перешел к изучению проблем памяти. В изучении этой проблемы лежат одни из самых ценных его результатов. Как известно, всякое важное открытие сопровождается некий анекдот. Так, в связи с Ньютоном рассказывают легенду о яблоке, якобы упавшем ученому на голову в саду, что повлекло за собой создание теории всемирного тяготения. Папа же неоднократно рассказывал следующую историю, натолкнувшую его на создание теории припоминания. Когда мне было четыре года, и я сидел на крыльце дома, ко мне подполз червяк. Я закричал: «Мама, муха!». Что общего между червяком и мухой? Но отец говорил, что именно в этот момент его посетила идея, которая потом легла в основу его теории припоминания. Основная идея этой теории заключается в «принципе равнозначимости», согласно которому равнозначимые для субъекта объекты или события припоминаются равновероятно. Объективно они могут быть абсолютно различными, но субъективно они одинаковы, и воспроизведение этой информации происходит равновероятно. Вероятностная концепция припоминания является одним из самых значительных открытий моего отца. Этой концепции и была посвящена его кандидатская диссертация «Процесс припоминания и его место в явлениях памяти», которую он защитил в Институте психологии в Москве. Папа писал её будучи школьным учителем в исключительно трудных условиях. Мама была днём на работе, и папа был вынужден заниматься мною (он сам себя называл «папа-нянька»), при этом он находил время, чтобы что-то написать. Вечером мама возвращалась с работы, а отец отправлялся в вечернюю школу.

После защиты диссертации в 1963 году отец некоторое время работал в Институте педагогики при Министерстве просвещения БССР, где написал множество статей по воспитанию и обучению и даже несколько литературоведческих работ, например, прекрасную статью о Лермонтове. Я уже говорил, что у отца был совершенный, научный русский язык.

Я хорошо помню то время, когда, получив кандидатский диплом, отец сказал: «Все, проблемы памяти меня больше не интересуют». Такие высказывания

были весьма характерны для моего отца. Он начинал новые темы, а что касается старых, то он, хотя и любил их обсуждать, всё же до известной степени абстрагировался от них. Теперь он решил заняться вопросами фантазии или, более точно, вопросами продуктивной умственной деятельности. Под словом «фантазия» отец понимал любое действие, не являющееся алгоритмическим. Не важно, была ли эта деятельность социально значимой или, наоборот, совершенно бесполезной, или, что ещё хуже, вредной, как например религия. В одном ряду стояло и создание мифов, и открытие теории относительности. Для папы было существенным выявить внутренние, имманентные законы психики, управляющие созданием чего-то нового. Здесь отец обнаружил два механизма продуктивной умственной деятельности, которые в известной степени друг другу противопоставлены, и, вместе с тем, образуют единое целое, в соответствии с известным диалектическим законом («борьба и единство противоположностей»): это принцип анаксиоматизации (обесценивания), т. е. нечто, что мы отвергаем, и принцип гипераксиоматизации (повышенной оценки). Анаксиоматизация позволяет нам выйти за пределы установленных норм. У отца, кстати, есть очень интересная работа о нормах. Так вот, появление нового невозможно без ломки старых норм. Повышенная же оценка позволяет после уничтожения старых норм выбрать из огромного количества возникших новых возможностей что-то, что более соответствует объективному миру или интересам и вкусу данного индивидуума. В первом случае мы получаем, как правило, нечто социально значимое, а во втором — всё что угодно. Однако в обоих случаях мы имеем дело с фантазией, т. е. с продуктивной умственной деятельностью. Отец считал, что любая творческая деятельность использует эти два принципа: анаксиоматизацию и гипераксиоматизацию. Эти механизмы он описал в большом количестве разных работ, посвящённых проблеме образования норм, идеалов, музыкальному восприятию, комическому эффекту, лингвистическим феноменам, стремлению к превосходству, религиозному удвоению мира, педагогическим вопросам и многому другому. Он много раз печатался в центральных журналах «Вопросы психологии» и «Вопросы философии». Гигантский спектр исследований папа подытожил в своей монографии «Психология фантазии: экспериментально-теоретическое исследование внутренних закономерностей продуктивной умственной деятельности», которая выдержала два издания и была переведена на английский, польский и испанский языки (отдельные главы книги были изданы на болгарском языке). Вышло также и несколько популярных книжек: «Что надо знать о памяти», «Что такое эвристика» и «Память».

Нельзя не признать, что своим научным успехам отец в значительной мере был обязан моей маме, которая, сразу же оценив по достоинству творческий потенциал своего мужа, создала ему весьма благоприятную обстановку для занятий научной работой, освободив его от большей части домашних дел. И, главное,

никогда не требовала дополнительных заработков, что исправно делают большинство жён. Вызвано это было, по-видимому, рядом причин, среди которых основной была следующая: мама сама была большим учёным и понимала, как важно, я цитирую мамино выражение: «чтобы голова была свободна от посторонних мыслей». После работы в больнице мама перешла в Институт физиологии АН БССР и защитила в 1961 году (т. е. раньше отца) кандидатскую диссертацию о действии радиоактивного облучения на кожу животных. Эти мамины исследования были включены в знаменитый доклад Гуськовой, который был подготовлен для Хрущёва в преддверии полёта Гагарина в космос. Мамина диссертация обошлась ей очень дорого. Это были пионерские исследования, всё делалось на голом энтузиазме. Никто толком не представлял себе смертельную опасность радиоактивного излучения, и, конечно, не было никакой техники безопасности. В результате, получив большую дозу облучения, мама переболела тяжёлой формой лучевой болезни, но, к счастью, осталась жива. Последствием этого было строжайшее запрещение рожать. В дальнейшем мама получила свой главный научный результат: ей удалось найти способ, который позволял исправлять у женщин врождённый дефект матки (инфантильность матки) путём подшивки к ней участка толстой кишки. Эти экспериментальные исследования были опубликованы в маминой монографии «Морфогенез матки при органосраращениях» (Мн.: Наука и техника, 1980). Будучи перенесённым в клиническую практику, этот метод дал возможность многим женщинам, которые ранее были ее лишены, иметь детей.

В 1966 году папа переходит на работу во вновь открывшийся институт технической эстетики, который был Белорусским филиалом Всесоюзного НИИ технической эстетики. Тогда отец практически ничего не знал об инженерной психологии. Такие понятия как «эргономика», «дизайн», «фулпрув» были для него совершенно незнакомы. Но он умел стремительно входить в новую проблему. Вскоре он стал заведующим отделом эргономики и социально-психологических исследований в этом институте. Здесь он участвовал во многих проектах: почтовой индексации, микроминиатюризации, вопросах создания аппарата искусственного кровообращения, проектирования органов управления и ряда других. В конструировании различных приборов он стремился сделать так, чтобы их устройство не провоцировало ошибку пользователя. Например, вместе с отцом мы создали оптимальную панель управления для АИК (аппарат искусственного кровообращения), которая позволяла свести до минимума ошибку оператора при проведении операций на сердце. Отец разработал новый эргономический принцип — «принцип императивности». Он заключается в том, что орган управления сам должен диктовать его использование, не допуская никакой двусмысленности. Отец выпускал по 3–4 отчета за год. Я думаю, что в научном плане институт полностью держался на моем отце. Вскоре после его смерти институт прекратил свое существование. Работы папы, выполненные по новой для него те-



матике, были абсолютно первоклассными и выполненными на высочайшем научном уровне, однако он придавал им второстепенное значение. Основной интерес для него составляли труды по теоретической психологии, которые были, как он сам их называл, «sub specie aeternitatis» (под знаком вечности). Эти работы он писал дома, т. к. в институте был загружен до предела. Приходя с работы, он спал около часа, а потом до двух часов ночи писал. А утром снова на работу. Папа был типичным «трудоголиком». Этот отвратительный неологизм мною употреблён лишь потому, что он, увы, наилучшим образом отражает суть дела. Я подозреваю, что преждевременная кончина отца была вызвана таким вот перенапряжением.

Мне хочется, чтобы читатель составил себе адекватное представление о моём отце: не только как о большом учёном, но и просто как о человеке. Поэтому я скажу ещё несколько слов о его привычках, интересах, манерах и т. д. — то есть дам его личностную характеристику.

Папа был человеком разносторонним. Однако в этой разносторонности были свои предпочтения. Его образованность поражала. Хотя меня постоянно окружали люди весьма начитанные, я не встречал никого, кто бы так много прочитал в своей жизни. Чтение было его непреходящей страстью, которая в иные моменты могла выглядеть довольно необычно. Например, в молодости он просто читал словари как обычные книги, т. е. страница за страницей. Будучи подлинным мастером слова, его всегда коробило от плохого стиля (меня, впрочем, тоже). Читал он только в подлиннике, считая, что при переводе улетучивается тот невыразимый аромат, то очарование, которое автор придал своему произведению. Даже в последние дни, чувствуя себя очень плохо, он не переставал работать и читать. В последний месяц он читал почему-то только на немецком языке своих любимых Гейне, Гёте и Фейхтвангера. В частности, он успел прочитать «Лисы в винограднике» Лиона Фейхтвангера.

Отец обожал музыку. Современную музыку он не понимал и не принимал, но классическая, особенно Бетховен, звучала в нашем доме постоянно. Известно, что Ленин очень любил «Аппассионату», а у отца любимым произведением была «Крейцера соната». Он часто слушал М. Мусоргского, в особенности, «Картинки с выставки». Папа предпочитал классическую живопись, не выносил ни абстракционизма, ни сюрреализма, ни кубизма. Эту «пакость» (да простят меня почитатели этих жанров) он просто не считал за живопись. Как ни странно, он особенно любил два весьма разных направления в живописи: русских художников (например, Крамского) и классический импрессионизм.

Обладая исключительной памятью, папа помнил фамилии, имена и отчества всех своих учеников. Великолепно узнавал лица людей. Также хорошо он помнил музыкальные произведения. Он мог фальшиво (т. к. не обладал хорошим слухом) воспроизвести музыкальное произведение, но мелодия была узнаваема. Однако в

этой памяти был один необъяснимый изъян — он совершенно не ориентировался на местности. И при этом очень любил туризм. Помню с каким восторгом отец рассказывал о восхождении на гору Талабаши (Северный Кавказ). Папа вообще любил Северный Кавказ, в особенности Железноводск, куда он с определённого времени ездил с лечебной целью почти ежегодно.

Он не был театралом, впрочем, мама также. Мне стоило большого труда затащить родителей даже в кинотеатр, который был прямо под боком. Папа практически не смотрел телевизор. Ровно через пять минут он засыпал. Кстати, засыпал он мгновенно и за ночь видел множество сновидений; некоторые из них он рассказывал, сопровождая свой рассказ фрейдистскими толкованиями. Для меня это было очень интересно и поучительно.

Мой отец был невероятно добрым и общительным человеком. Он мог запросто контактировать с самыми различными людьми. В свою бытность учителем у нас в доме буквально толпились его ученики. Отец был готов помочь любому, независимо от того, что он о нем думал. Папа никогда не чванился и не «пыжился» от важности. Его простые манеры не были результатом, как сейчас любят говорить, «работы над имиджем». Они шли от сердца. В душе отец всегда оставался простым романтическим пареньком из маленького городка, которому претило лицемерие и цинизм.

Отец мог самым невероятным образом распределять свое внимание (недаром у него есть исследование на эту тему, о котором я уже говорил). Большинство людей не способны одновременно делать несколько дел. Отец же (я это часто наблюдал, приходя к нему в кабинет) мог диктовать отчет на русском языке, параллельно переводить кому-то письмо с французского, и при этом он разговаривал со мной, появившимся к его кабинету внезапно. Хотя я также обладаю большой степенью устойчивости, но такое распределение внимания для меня невозможно.

Разумеется, папа не был свободен от недостатков, как любой живой человек. Его характер был типично холерическим: он мог мгновенно «вспыхнуть», даже по незначительному поводу, правда, и «отходил» довольно быстро. Отец был совершенно неспортивным человеком: никогда не делал зарядку, не умел плавать, а самая короткая пробежка немедленно вызывала у него одышку. Туристические походы, о которых я говорил, осуществлялись лишь раз в году, в отпуск, и не требовали больших усилий. Такое отношение к физкультуре и спорту было вызвано, по-видимому, очень сильной близорукостью, которая возникла в самом раннем детстве. Даже очень простая физическая работа по дому вызывала у папы значительные затруднения, например, процесс забивания гвоздя в стенку мог привести к самым непредсказуемым результатам.

В характере отца мирно уживались две альтернативные черты: трезвый рационализм и глубокая сентиментальность, что, впрочем, сочетается достаточно час-

то. И подобно большинству людей с такими свойствами характера (тут уместно вспомнить римлян) папа был чрезвычайно суеверен, хотя его система суеверий была резко отличной от общепринятой. Я хотел бы, чтобы читатель правильно понял предыдущую фразу: отец был самым последовательным материалистом и атеистом (у папы есть прекрасная статья о психологической сущности религии — «Психологические аспекты религиозного удвоения мира»), но суеверия — это нечто иное. К слову сказать, любая религиозная система весьма враждебна к суевериям.

Важнейшими чертами характера отца были твёрдая последовательность, предсказуемость поступков, объективность и верность данному слову. В нынешнем обществе с его волчьими нравами и патологической меркантильностью эти черты воспринимаются уже чуть ли не как пороки. Он был подлинным интернационалистом, ему были абсолютно чужды национальные шоры и пещерная ксенофобия. И сейчас, когда мир просто раздирают национальные и религиозные противоречия, такие неудобные ныне папины качества как атеизм и интернационализм представляются мне одними из наиболее ценных.

В небольшой статье невозможно подробно осветить все детали биографии, грани творчества и личностные характеристики моего отца. Добавлю лишь следующее. У папы было ещё одно замечательное свойство — он никогда не опаздывал и всё делал вовремя. Это прозвучит кощунственно, но и умер он тоже, пожалуй, вовремя. Не думаю, чтобы отец с его высочайшими требованиями к научному творчеству, честному отношению к жизни, с его объективностью и принципиальностью, с его верностью общечеловеческим идеалам смог бы приспособиться к реалиям нового мира, в котором всё инвертировалось: порок выдаётся за добродетель, а добродетель публично осмеивается.

Отец умер 25 мая 1992 года. Ушёл из жизни большой учёный, замечательный человек и мой самый близкий друг — МОЙ МИЛЫЙ ПАПА.

## Слово о друге

*Я. Л. Коломинский*

С большим внутренним волнением я открываю эти чтения. Поверьте, мне приходилось открывать большое количество разных научных событий, но так как сегодня я никогда раньше не волновался. И, прежде всего, потому, что это первая в истории белорусской психологии настоящая мемориальная конференция. Она посвящена памяти Исаака Моисеевича Розета, большого ученого и моего друга. В мемориальности этих чтений есть особый знак, поскольку именно Мнемозине Исаак Моисеевич посвятил много интересных, значимых работ. Исаак Моисеевич Розет — фигура символическая в нашей психологической науке, это человек, который действительно воплощал в себе качества прекрасной личности и настоящего ученого. Об этом мы сегодня еще будем говорить. А пока я хочу поприветствовать участников конференции от имени Белорусского общества психологов, а также приехавшего к нам издалека сына Исаака Моисеевича — Андрея Исааковича.

Говорить о человеке, с которым тебя связывали годы дружбы, совместных переживаний и научных поисков весьма не просто. Даже сегодня, несмотря на то, что прошло 15 лет с тех пор, как Исаака Моисеевича нет среди нас, у меня сохраняется ощущение его физического присутствия. Очень не просто в этой ситуации выбрать верный тон... Однако, пора начинать.

На подступах к Итаке хитроумного скитальца Одиссея и его спутников с двух сторон поджидали два чудовища — Сцилла и Харибда. Автора научных и научно-популярных статей также подстерегают Сцилла и Харибда. Об этом Исаак Моисеевич размышляет в одной из своих работ. Есть опасность либо «заначить» их, сделать недоступными читателю, либо вульгаризировать, банализировать научный текст. Сегодня и меня, как Одиссея, ожидает выбор между Сциллой

и Харибдой — либо сделать научный доклад, чего делать не следует, либо удариться в воспоминания. Я попытаюсь не впасть в крайности.

Прежде всего, я хочу вспомнить тот замечательный день, когда мы с Исааком Моисеевичем познакомились. Это произошло в 1959 году на конференции, которая проходила в Минске, в здании института иностранных языков (ныне Лингвистического университета). На ней было очень много гостей: психологов из Москвы, Ленинграда, Киева. Я выступал на ней, рассказывая о своих психологических наблюдениях воспитанников школы-интерната № 17, где в то время мне довелось работать воспитателем и «выкладчыкам беларускай мовы». Ко мне подсел Исаак Моисеевич и сказал: «Ваш доклад мне не очень понравился, Яков, но Вы мне очень понравились». Так состоялось наше знакомство, которое потом переросло в дружбу.

Исаак Моисеевич везде появлялся с большим потертым кожаным портфелем, с каким сегодня ходит Жванецкий, а его появление постоянно сопровождал восхищенный шепот: «Это тот Розет, который создал новую теорию памяти». Через некоторое время я стал бывать в его в доме, сначала гостем, затем частым гостем, познакомился с его женой Верой Андреевной и 12-летним сыном Андреем. Уже тогда меня поразило отношение Исаака к своему сыну. В том, что рассказывал в своем выступлении сегодня Андрей, нет ни грамма преувеличения. Исаак Моисеевич его действительно бесконечно любил и берег. Именно у Исаака я научился отношению к детям, в том числе и своим. Своего сына Исаак Моисеевич не называл Андреем. Он его называл «Изеньш».

Настоящая дружба у нас была и с Верой Андреевной. Принимая меня в своем доме, она часто, шутя, говорила: «Яков Львович, пообедайте у нас, поешьте, как следует». И добавляла: «Ваша жена красивая женщина, она диктор, и, конечно же, ничего не готовит. Так вы хоть у нас поешьте, как следует». К тому же она, наверное, заметила, что я обладаю какими-то манерами, как та мама, которая говорила, что ее сын весьма культурный, он знает, что нож надо держать в правой руке, а котлету в левой. Мои привычки стали объектом ее педагогической заботы.

Вскоре мы с Исааком Моисеевичем начали активно сотрудничать. Надо, конечно же, отметить знание моим другом значительного количества иностранных языков. Он надо мной иногда подшучивал: «Яков, ты почему не учишь языков?». Я отвечал, что у меня нет способностей к языкам, у меня, мол, плохая механическая память. «Да ты просто лентяй», — смеялся Исаак Моисеевич. Видимо, он был прав.

Вместе с ним мы овладевали социометрией. Исаак Моисеевич брал книжку на английском языке и сразу читал ее вслух на русском. Это, как мне припоминается, была «Социометрия в школьном классе». На основе наших совместных размышлений родилась статья о социометрических методах, которая вскоре была напечатана в журнале «Вопросы психологии». Это была первая у нас в стране

серьезная публикация по запрещенной тогда социометрии. И даже сейчас, когда Я. Морено широко переиздается, эта статья обязательно включается в переиздания. Таким образом, эта тема была разморожена и стала жизнеспособной.

На Андрее мы с Исааком любили проверять многие психологические идеи. Мы убедились, что устами этого уже далеко не младенца порой «глаголет истина». Исаак нередко приводил факты проявления открытых им закономерностей припоминания на примере высказываний Андрея: «Он путает Бетховена и Эйнштейна. Мы в нашем доме одинаково восхищаемся этими гениями, и в сознании Андрея это преломилось как равнозначимость». Речь шла о разработанном нами впоследствии принципе равнозначимости и вероятностном понимании психических явлений. Равнозначимость часто путают с отсутствием избирательности, однако это не так. Говоря о равнозначимости, мы имели в виду то фактическое положение, когда представители целой группы физических объектов, людей или, наконец, психических данностей (представлений, слов, понятий и т. д.) выступают в той или иной конкретной ситуации как равноценные или равноправные. Таким образом, избирательность субъекта направлена не на один исключительный, ничем и никем не заменимый объект, а на группу равнозначных для индивида объектов<sup>1</sup>.

Идея принципа равнозначимости принадлежала Исааку. Его рассказ об этой закономерности меня очень поразил и впечатлил, поскольку во многом соответствовал моим собственным изысканиям в области межличностных отношений. В нашей совместной статье я распространил этот принцип с явлений памяти на психологию межличностных отношений. Проверая универсальность этого принципа, я приводил Исааку Моисеевичу такой пример равнозначимости: «У меня есть два друга — ты и совершенно на тебя непохожий математик Лев Борисович Шнеперман (впоследствии научный руководитель Андрея), который, в отличие от тебя, такой маленький, тихий, спокойный. Но вы мне оба одинаково дороги».

Исаак любил приводить примеры на равнозначимость. Вот один из его любимых. Приходит на кафедру человек и спрашивает: «Скажите, где работает доцент Чепуха?». Ему говорят: «Нет у нас такого доцента». «А может здесь работает доцент Нонсенс?.. Ах да, я забыл это доцент Ересь!». С Еленой Павловной Ересь они жили в одном доме.

С принципом равнозначимости у меня связана одна курьезная история. В белорусском издании своей книги «Беседы о тайнах психики» я привел такой пример равнозначимости: некий человек приходит в магазин и просит продавщицу дать полкилограмма *медицинской* колбасы. Она вежливо отвечает, что такой колбасы не существует. «Ой, да, *врачебной*», — поправляет себя клиент. Но и такой тоже нет. В конце концов, продавщица смекает, что покупатель хочет *докторской* колбасы.

---

<sup>1</sup> Более подробно см.: Розов, Коломинский, 1965.

И вот этот, как мне казалось, удачный пример моя редактор предлагает убрать из книги. Почему? А оказывается потому, что у читателей могут возникнуть аллюзии по поводу того, что у нас в магазинах нет в продаже колбасы. На следующий день я пошел в магазин, и оказалось, что там как раз есть докторская колбаса. Я звоню редактору: «Антонина Ивановна, в нашем магазине есть докторская колбаса! Вам взять?» В результате этой операции фрагмент текста был сохранен.

Точно так же происходило и в некоторых других случаях, когда, например, редактировали мою работу «Человек среди людей». На этот раз выбрасывали примеры из книги «Чапаев» Д. Фурманова. Там был такой момент. Чапаева спрашивают: «А ты мог бы армией командовать?». «Да». «А фронтом?». «Чуть-чуть поучился бы и смог». «А во всемирном масштабе?». «Нет, — отвечает Василий Иванович, — во всемирном не смог бы — языков не знаю». Точная копия эксперимента на уровень притязаний. Я это привел в иллюстративных целях. А мне редактор «Молодой гвардии» предлагает эту иллюстрацию выбросить. Я спрашиваю: «Почему? Вот смотрите, Елена Ивановна, страница книги Д. Фурманова, том собрания его сочинений...». Она знает, что я знаю, почему это надо выбросить. И она знает, что я знаю, что она знает. В то время как раз были в моде анекдоты про Чапаева, и в сознании читателя немедленно всплывали соответствующие ассоциации, на что я и рассчитывал.

Или, например, история с поэтом А. Вознесенским. Он тогда участвовал в самиздатовском альманахе «Метрополь», связанном с советскими диссидентами. Его цитаты стали выбрасывать из моих книг. Но тут оказалось, что Вознесенский полетел на Северный Полнос. Его даже показали по телевизору. Я немедленно звоню в Москву: «Вы знаете, Вознесенского по телевидению показывали». «Да? Оставляем». Такова была наша жизнь. У меня даже эссе есть: как меня редактировали.

«На Андрее» я как-то проверил положение о проявлении «эффекта бумеранга», «социальной желательности» в процессе использования опросных методов. Накануне сентября говорю ему: «Ну, что, Андрюша, скоро в школу. Радуешься, небось...». «Да не очень-то... Еще бы месяцок погулять». «Вот, оказывается, какой ты, — сказал я. — А я на днях у одного мальчишка в троллейбусе спросил, хочет ли он в школу, и он мне ответил: да скорей бы в школу...». Андрей усмехнулся и сказал: «Если бы меня в троллейбусе спросили, я бы тоже так ответил».

Исаак мне рассказывал массу интереснейших случаев из своей студенческой жизни. Например, однажды Елена Павловна Ересь читала лекцию о френологии Галля. Она предложила кому-нибудь из студентов подойти к ней, чтобы она могла посмотреть, какие у него характерные шишки. Один студент выходит, не будем говорить кто, затем он стал деканом одного из факультетов БГУ. Этот студент был в военной форме, в сапогах. Елена Павловна ощупывает ему голову: «Вот

это шишка настойчивости, а вот шишки любви я у вас чего-то не нахожу». А он басом говорит: «Не там ищите, Елена Павловна».

Вспоминается и такой случай. Мы вместе написали статью, которая называлась «Об эмоциональном и рациональном факторе в антирелигиозном воспитании». С этим докладом мы поехали в Литву, в Шауляй. Когда мы туда собирались, Вера Андреевна дала нам строгое задание купить Андрею хороший пуловер, потому что в Шауляе находилась знаменитая трикотажная фабрика. Мы приехали в Шауляй, выступили на конференции. Настало время выполнить задание Веры Андреевны. Нам говорят, что на такой-то улице живут работники трикотажной фабрики и там, прямо из окна, они торгуют своим товаром. Мы отправились по указанному адресу. Когда мы пришли, все исчезло — никто ничего не продает. Кто мы? Чужие люди. И тогда провожавший нас человек сказал о нас — это евреи. И моментально все появилось. Свитер был изумительный.

Было очень интересно слушать Исаака Моисеевича, когда он рассказывал о своих знакомых. Он очень любил людей. Даже когда высказывался о своих, мягко выражаясь, «недалеких» товарищах. Он считал, что надо уметь прощать. Хочу сказать, что вообще вся деятельность этой личности — явление уникальное. Это был человек-энциклопедист, человек эпохи Возрождения, он многое знал и многое понимал. И в то же время он не был кичливым, надутым. Иные опубликуют одну статью — и ходят с видом классика. Этого у него никогда не было.

Что объединяло нас, таких разных? Наверное, общность судьбы.

Мы оба родом из еврейских местечек: он из Дисны, а я из Наровли. Или, например, путь в психологию. В какой-то степени я тоже случайно попал в эту сферу. В 40-е годы психология якобы преподавалась в школе, но это касалось только столичных школ. В моей Наровлянской средней школе не было никакой психологии. Слово «психология» я увидел случайно на обложке учебника, который моя сестра привезла из Минска. Я хотел стать либо журналистом, либо писателем, либо даже математиком. Я приехал поступать в БГУ. Но в БГУ существовала процентная норма, она составляла 3%, и ректор сказал, что, несмотря на медаль, меня принять не могут, ведь республике нужны национальные кадры. Мой брат-фронтовик ворвался к нему и чуть не убил.

Я пошел в здание напротив, в педагогический институт, и там меня взяли на педагогический факультет, отделение педагогики и психологии, где я и понял, что единственное, чему стоит себя посвятить — это психология. Так я стал заниматься психологией. Вот почему разговоры о ранней профориентации меня всегда раздражают. Что значит ранняя профилизация? Это закрытие перед человеком других путей. Ранняя профилизация означает убийство каких-то скрытых способностей человека. Это вредное дело. Еще более вредное дело — принимать в вузы по итогам тестирования. С человеком никто не разговаривает. Можно при-



нять на психологическую специальность абитуриента, который вообще лишен дара речи.

У нас с Исааком было очень много интересных бесед, рассуждений, обсуждений, которые всегда перемежались какими-то шутками, юмором. Человека с таким чувством юмора я никогда ни до, ни после не встречал. Это был каскад юмористических рассказов, анекдотов, которые иногда критиковали особенности жизни в Израиле. Например, он рассказывал как два грузчика-еврея, обращаясь друг к другу, говорили: «С таки тяжелоцу ташен ящикес». Шутками мы разбавляли наши научные дискуссии.

Один из самых трудных моментов для меня — уход из жизни Исаака Моисеевича. Однажды, когда я его посетил в больнице, он мне сказал очень значимую для меня фразу: «Яков, фактически ты мой единственный друг». Я это звание ношу с большой гордостью и с большим пиететом.

## Литература

*Розов А. И., Коломинский Я. Л.* Принцип равнозначимости и вероятностное понимание психических явлений // Вопросы психологии. 1965. № 6. С. 79–89.

# Феномен Розета

*О. И. Шарко*

В чем заключается феномен<sup>1</sup> ученого? В способности по-иному взглянуть на казалось бы обыденные вещи? Или в умении доходить в своих исканиях до сути вещей? Или в феноменальных личных качествах?

Была ли феноменальной способностью школьника Розета из белорусской глубинки к иностранным языкам? Пожалуй, нет. В городке Дисна Витебской области, в котором родился Исаак Розет, издавна проживали представители различных национальностей: белорусы, поляки, русские, евреи. И Исаак с детских лет знал на разговорном уровне уже 4–5 языков. Впрочем, как и многие жители тех мест, где в единый конгломерат были спрессованы различные народности, верования, обычаи и языки. Уже во время войны в эвакуации он в школе с легкостью выучил еще и чувашский и немецкий языки.

Но у Исаака Розета был особый дар — стремление к знаниям<sup>2</sup>. Еще будучи школьником он поступил в Московскую заочную школу иностранных языков сразу на два отделения — английского и французского языков. К окончанию средней школы он уже имел свидетельство об окончании трехгодичных курсов по специальности английский и французский языки и право преподавания (!) в качестве учителя иностранных языков. Многие ли выпускники средних школ получают право преподавать в таком юном возрасте? Пожалуй, этот факт из жизни Розета можно назвать уникальным, феноменальным.

В 19 лет Исаак Розет поступает в Белорусский государственный университет (тогда еще имени В. И. Ленина) на отделение логики, психологии и русского язы-

<sup>1</sup> В словаре Ушакова дается следующее определение феномена: «О человеке или явлении: нечто исключительное, выдающееся, редкое, уникальное».

<sup>2</sup> В изложении биографических данных мы опирались на материалы доклада А. И. Розета «Мой милый папа», помещенного в данном сборнике.

ка. И успешно окончив его, как и многие выпускники, приступает к преподавательской деятельности в школе.

Работа учителя отнимает много сил и времени и, как правило, далеко не многие учителя находят возможность и желание заниматься еще и научной деятельностью. Но здесь как раз и проявился феномен Розета: простой учитель русского языка и литературы одной из минских школ пишет статью в ведущий гуманитарный журнал «Вопросы философии». В статье «Соображение рядового психолога» с невиданной для тех лет смелостью (1953 год!) молодой учитель высказывает свое собственное мнение (что тоже было неслыханной дерзостью — а как же авторитеты?!) и соображения по поводу предметной организации психологической науки. Это был поступок, социальная смелость. Исаак Розет публично обозначил свое место в психологии, свой социальный статус, который ко многому его обязывал<sup>3</sup>.

В этой статье он впервые сделал попытку отделить психологию от физиологии, идущей от учения И. П. Павлова, поскольку адепты последнего пытались любой психический акт описывать и объяснять с точки зрения физиологических процессов. «Нельзя тот или иной психический процесс описывать с помощью терминов, относящихся к физиологии, не рискуя проглядеть его основные (то есть специфические) особенности...» (Розов<sup>4</sup>, 1953, с. 177). В этой небольшой статье И. М. Розет попытался ответить на вопрос о сущности психического, его специфике. Он впервые заявил об относительной автономии и отличии психического акта от физиологического и определил предмет психологии и метод его изучения: «...на вопрос, каким методом изучать психику, отвечаем: объективным. На вопрос, что изучает психология, каков ее предмет, отвечаем: субъект... Под субъективностью же мы должны понимать не известный аспект физиологического, а существенный фактор психического» (Розов, 1953, с. 179).

В этой краткой статье Розет провозгласил необходимость перестройки психологии, как самостоятельной науки, развитие которой, по его мнению, может иметь и большое практическое значение.

До конца своих дней вопросы теории психологии волновали Исаака Моисеевича. В критической статье на учебник психологии М. С. Роговина он писал: «Мы... испытываем потребность в обобщающем теоретическом труде, который отразил бы современное состояние психологии как науки и содержал логический анализ основных психологических понятий с их сложной, противоречивой структурой» (Розов, 1970, с. 138). Такую книгу о теоретической психологии

---

<sup>3</sup> Более подробно см. статью Л. А. Пергаменчика «Впечатления от статьи А. И. Розова „Соображения рядового психолога“, опубликованной в журнале „Вопросы философии“ в 1953 году, № 3», опубликованную в настоящем сборнике.

<sup>4</sup> А. И. Розов — псевдоним И. М. Розета.

Розет планировал написать, собирая материалы для нее практически всю жизнь, но, к сожалению, ранний уход из жизни оборвал его планы.

Однако вернемся к фигуре школьного учителя средней школы, каким был Исаак Моисеевич Розет в 50-е годы. Еще более феноменальным для учителя средней вечерней (!) школы был факт защиты Розетом кандидатской диссертации по теме «Процесс припоминания и его место в явлениях памяти» на соискание кандидата педагогических наук (по психологии). Одна из ключевых идей этой работы — концепция припоминания, заключающаяся в выделении принципа равнозначимости, согласно которому разнозначные для субъекта объекты припоминаются равновероятно. Объективно они могут быть абсолютно различными, но субъективно, по мнению Розета, они одинаковы, и воспроизведение этой информации происходит равновероятно. «Согласно этой концепции, в ходе припоминания человек равновероятно использует те представления, слова, мысли, знания, которые выступают для него в определенном отношении как сходные, равнозначимые» — писал И. М. Розет в статье «Что такое забыл?» (Розет, 1968, с. 82). По мнению Исаака Моисеевича, концепция припоминания позволяет по-иному подойти к проблеме памяти и, в целом, к проблеме психологии: «Из вероятностной концепции припоминания теоретически вытекает, что человеческая память обладает огромными потенциальными возможностями... В то же время данная концепция указывает реальный психологический фактор, с которым постоянно необходимо считаться — при заучивании и при воспроизведении — с разнозначимостью для субъекта, влияющей на качество, количество и порядок воспроизведения. Правильный и своевременный учет этого фактора может свести к минимуму ошибки в памяти и само забывание» (Розет, 1968, с. 83).

Позже научные разработки Исаака Моисеевича лягут в основу книги «Что надо знать о памяти» (Розет, 1968а). Книга написана простым, доступным языком и адресована школьникам, но, по сути, в этой книге впервые была широко озвучена та теория памяти, над которой работал Розет на протяжении нескольких лет. В книге он подробно рассматривает процессы памяти и их закономерности, особенности развития памяти у детей. В книге даны рекомендации по рациональным способам заучивания материала и приемам припоминания забытого материала — эти рекомендации адресованы как школьникам, так и учителям. Переиздавалась она два раза, при чем тираж издания каждый раз увеличивался в несколько раз.

Еще во время работы над концепцией памяти И. М. Розет стал задумываться над проблемой фантазии и ее роли в творчестве. Может быть, и в этом проявляется феномен ученого: умение параллельно разрабатывать несколько фундаментальных концепций? Еще до выхода в свет книги о памяти Исаак Моисеевич публикует статью «Фантазия и творчество (к постановке вопроса)» (Розет, 1966). В этой краткой статье на 5 страницах ученый обсуждая проблему мышления, вы-

сказывает предварительную гипотезу о том, что «фантазия и мышление представляют собой не два отдельных процесса, а единую умственную деятельность, в ходе которой субъект может в большей или меньшей мере, явно или неявно руководствоваться требованиями логики. Те случаи, когда строго соблюдаются логические законы, как правило, описываются как факты мышления. Если же в ходе такой деятельности имеет место пренебрежение отдельными или многими требованиями логики, результаты умственной деятельности обычно квалифицируются как фантастические» (Розет, 1966, с. 116). Розет считал фантазию активной умственной деятельностью, лежащей в основе более специальной деятельности — мышления. Увеличение интереса психологов (как зарубежных, так и советских) к творчеству и фантазии Розет видел в развитии и становлении психологии как науки.

Позже, уже оформленные мысли и соображения белорусского психолога нашли свое отражение в книге «Психология фантазии: экспериментально-теоретическое исследование внутренних закономерностей продуктивной умственной деятельности» (Розет, 1977). Эта книга была переведена на ряд иностранных языков и несколько раз переиздавалась. В этом труде был обобщен огромный теоретический и экспериментальный материал, наработанный И. М. Розетом. Ни один отечественный психолог до него не делал таких фундаментальных аналитико-теоретических обзоров по проблеме творчества и фантазии.

В своей работе Исаак Моисеевич различил ряд понятий: «творчество» и «фантазия», «мышление» и «фантазия». По его мнению, понятие «творчество» в широком смысле слова включает в себя многие вопросы, выходящие за рамки психологической проблематики, тогда как изучение фантазии должно быть «ограничено специфической психологической проблематикой, а именно выяснением закономерностей той психической деятельности, которая не может рассматриваться как чисто воссоздающая» (Розет, 1977, с. 20). Мышление же он считал специальным случаем фантазии, именно той умственной деятельностью, когда соблюдаются логические принципы и правила. В этой же работе он вводит термин «эвристическая деятельность» в вопросах изучения механизмов возникновения фантазии. В круг изучения проблем фантазии Розет включил все психологические вопросы, выявленные в ходе исследований творческой, эвристической деятельности, т. е. деятельности, которая не обусловлена ни выработанными навыками, ни полученной инструкцией, ни усвоенными определенными алгоритмами. «Образно говоря, — писал он в своей книге, — в результате процесса фантазии на выходе имеем продукт, который полностью не может быть сведен к тому, что поступило на вход. Природу и причину этого феномена призвана объяснить теория фантазии» (Розет, 1977, с. 24).

В своей монографии И. М. Розет выявил два основных внутренних механизма, лежащих в основе «работы» фантазии: анаксиоматизация и гипераксиома-

тизация. Это позволило ему сформулировать концепцию фантазии, которая звучит следующим образом: «независимо от характера и результатов продуктивной деятельности при выполнении ее всегда имеет место смещение оценок: с одной стороны, обесценивание какой-то информации, использованных приемов и способов решения и т. д. (механизм анаксиоматизации), с другой стороны, повышенная оценка полученных результатов, использованных приемов и пр. (механизм гипераксиоматизации). Оба механизма не просто взаимосвязаны, они выражают собой более глубокую единую закономерность. По мнению Розета наиболее релевантным коррелятом концепции фантазии (и лежащей в ее основе механизмы анаксиоматизации и гипераксиоматизации) служит выдвинутая им ранее вероятностная концепция припоминания.

В работе также рассмотрены условия протекания процесса фантазии и факторы, влияющие на него, мотивы фантазии, без изучения и учета которых невозможно было бы наметить предпосылки для практических рекомендаций по развитию креативных способностей и оптимизации творческой деятельности.

Экспериментальные данные, полученные Розетом, доказали приложимость концепции фантазии Розета к различным проявлениям продуктивной деятельности в различных областях творческой деятельности человека: литературе и искусстве, музыке, в сфере научных исследований в области психологии и философии.

В своих исследованиях 60-х годов Розет (Розов, 1968, с. 50; Розет, 1969, с. 369) различил понятия «эвристическая деятельность» и «творческая деятельность». По мнению психолога эвристическая деятельность представляет собой такую умственную деятельность, когда для решения требуются не только определенные правила и алгоритмы, но и догадка, сообразительность. Однако понятие «творческая деятельность» по мнению Розета «гораздо шире понятия эвристики, ибо первое, помимо эвристики, включает в себя приобретение информации, мотивацию, а также самостоятельную постановку новых задач» (Розет, 1970, с. 26).

В книге «Что такое эвристика» (Розет, 1988)<sup>5</sup>, адресованной старшеклассникам, И. М. Розет простым и доступным языком увлекательно рассказывает о сложных проблемах в исследовании творческой и эвристической деятельности. Это еще один фрагмент из мозаики, именуемой «феномен Розета», — умение легко и изящно, так чтобы это было понятно неспециалисту, говорить о сложных психологических проблемах и исследованиях, о достижениях и перспективах науки. В этой книге Исаак Моисеевич буквально за руку приводит школьника в мир исследования, где он не просто показывает на примерах как происходят открытия в психологии. Цель этой книги гораздо шире и глубже — она прививает навыки теоретического мышления у школьников. «Именно поэтому одни разделы книги вводят читателя непосредственно в исследовательскую „кухню“, а другие на-

<sup>5</sup> Первое издание книги «Что такое эвристика» вышло в 1969 году.

глядно показывают, как многообразная и разобшенная информация стягивается в единый „узел“» (Розет, 1988, с. 4).

В данной книге он вновь обращается к открытым им закономерностям: анаксиоматизации и гипераксиоматизации. Они, по мнению Розета, не только прояснили механизмы эвристической деятельности — решение нестандартных задач, поиск новых идей, — но и оказались в состоянии прояснить такие феномены как музыкальный эффект и переживание комического. И этот факт, по мнению Розета, не просто подкрепил достоверность открытых им закономерностей, но и свидетельствовал об их широкой приложимости и, следовательно, о перспективности их использования в других сферах психологии.

И еще один важный момент, о котором нельзя не сказать: Исааку Моисеевичу Розету была присуща культура мысли, культура творчества, общая научная культура. Его манера изложения, внимательное отношение к психологическим фактам и явлениям, исключительно богатый литературный материал, представленный в его работе, сами собой выступали образцом культуры мысли и научного творчества.

Описание феномена Розета было бы не полным, если бы мы не упомянули о других работах Исаака Моисеевича. Из под его пера вышло много исследований проблем эргономики и дизайна, психологических аспектов повышения производительности труда. Публикации Исаака Моисеевич поражают своей разносторонностью и нестандартным подходом к проблеме. Даже краткий перечень его работ, опубликованных в 1987 году, дает представление о широте и глубине его интересов: «Психологические аспекты религиозного удвоения мира» («Вопросы философии»), «Биодинамика руки. Новый подход к проектированию органов управления», «О средствах междисциплинарной коммуникации» («Техническая эстетика»), «Речевая деятельность как преодоление конфликтной ситуации» («Вопросы психологии»), «Методические предпосылки эргономического обеспечения проектирования органов управления» (Труды ВНИИТЭ. Серия «Эргономика»).

Более подробно хотелось бы остановиться на нескольких последних работах Исаака Моисеевича. Одной из них была статья «Психологические аспекты религиозного удвоения мира» (Розет, 1987а). В ней ученый сделал попытку использовать открытые им ранее психологические закономерности для интерпретации некоторых явлений религиозного удвоения мира, которые не получили удовлетворительного объяснения со стороны других наук. Речь идет об использовании им концепции «смещения оценок», предложенной изначально для истолкования большого массива фактов из области творчества, для интерпретации некоторых аспектов религиозных переживаний. Розет проводит аналогию между сном и религией, рассматривал причины и обстоятельства «ухода» человека в иллюзорный мир. Явления анаксиоматизации и гипераксиоматизации позволяют понять механизм этого ухода, причины предпочтения мира иллюзорного миру реально-

му. Сопоставляя религию с состоянием сна, Розет не отождествляет их, а стремится выявить общие психологические особенности, важнейшей из которых он считал «обесценивание подлинной реальности или отдельных ее сторон, аспектов. А последнее неотвратимо влечет за собой повышенную оценку других реальностей, которая может быть „приложена“ либо ко всему иллюзорному миру, либо к вводимым в него из реального мира конкретным объектам» (Розет, 1987а, с. 125). По мнению Розета, состояние сна послужило своеобразной моделью для создания иллюзорного мира, призванного компенсировать недостатки реального мира. Это объясняет, что религия, будучи сложным социальным институтом, в некоторой степени обусловлена и психологическими факторами.

Его концепция «смещения оценок», будет еще не однократно продуктивно использоваться при обращении к другим психологическим феноменам. Так, в частности, в своей работе «Речевая деятельность как преодоление конфликтной ситуации» (Розет, 1987б), Исаак Моисеевич показывает как работают механизмы анаксиоматизации и гипераксиоматизации в речевой деятельности. В последней он выделяет лингвистическую и нелингвистическую реальности. Основные трудности и конфликтные ситуации, испытываемые человеком в ходе речевой деятельности, по мнению Розета, вызваны ее «положением» между этими двумя реальностями и особенностями формирующейся у субъекта категориальной системой.

Проблеме категоризации как важном компоненте когнитивных функций И. М. Розет посвятил статью, вышедшую чуть раньше (Розов, 1986). В этой статье он выявил принципиальные различия между двумя умственными операциями: категоризацией и классификацией. Классификация, согласно его концепции, связана с упорядочением информации на основе объективных логических правил, в то время как категоризация реализуется на основании параметра субъективной значимости. Классификация в этом случае является в некотором смысле специальным случаем категоризации, но выполняемой при строгом соблюдении правил интеллектуальной деятельности и приводящей поэтому к объективно иным результатам. Категориальная же система представляет собой незаменимый инструмент для решения важных жизненных задач не просто по организации информации и рационального использования ею, но и по овладению все новыми реальностями и освоению их. «Непересекающимися классами» назвал Розет наборы более крупных реальностей, которые лежат в основе такой системы. Речь идет о различаемых, но не смешиваемых субъектом группах внутри большей совокупности, между которыми фактически и логически могут отсутствовать резко выраженные границы. Введение понятий «категориальной системы» и «непересекающихся классов» позволило автору дать ценные практические рекомендации для учителей при обучении школьников литературе, иностранным языкам и другим предметам, требующим творческого подхода к выполнению заданий.



Последняя работа И. М. Розета «Стремление к превосходству как одно из основных влечений» (Розет, 1993) вышла уже после его смерти. Написана она была в разгар перестройки, и, возможно, именно разгул деструктивных сил, хаос, царящий в обществе того времени, беспринципная борьба за власть и капитал, и послужили одним из мотивов к написанию этой работы. Фундаментальной мотивационной силой, определяющей разнообразие поведенческих эффектов, по мнению Розета, является стремление к превосходству. На многочисленных примерах автор показывает в какие формы выливается это стремление, как оно выступает стимулирующим фактором, пробуждающим энергию, как оно активизирует личность и наделяет ее настойчивостью и упорством в преодолении трудностей. И как это же стремление к превосходству может служить благодатной почвой для развития ряда предосудительных мотивов, порождающих, в свою очередь, соответствующие отрицательные свойства личности. Общим следствием отрицательных мотивов является «деградация и духовное обнищание личности» (Розет, 1993, с. 139), что в свою очередь в конечном итоге превращается в тормоз общественного прогресса. Выявление, осознание такого фундаментального влечения как стремления к превосходству, перевод его из бессознательного на уровень сознания, по мнению Розета сделало бы его более управляемым и позволило бы подчинить волевому контролю и направить его проявления в более разумном направлении.

Из чего же складывается феномен ученого, мыслителя, литературоведа, психолога? Возможно, феномен Розета как раз и состоял в даре нешаблонной мысли, в умении отбросить ненужное, наносное, мелочное, а, возможно, и в особой жизненной чувствительности, позволяющей человеку находить и формулировать главные вопросы своего места и времени. Нам, скорее всего, не удалось вскрыть суть феномена Розета. В большей степени получилось его описать. Что ж, пусть феномен этого человека останется манящей тайной для нас, его современников и потомков.

В заключение хотелось бы привести слова Исаака Моисеевича Розета, написанные им к памятной дате, 100-летию со дня рождения видного советского психолога — Сергея Леонидовича Рубинштейна. Эти же слова в полной мере можно отнести и к личности, феномену, самого Розета — ученому, психологу, человеку:

«Всегда уход человека в небытие, вызывая боль у окружающих, вместе с тем подводит черту под пройденным путем и открывает возможность для объективного приговора всему содержанию его земного бытия. И если такому уходу непосредственно предшествовала высшая радость жизни — радость познания и погружения в ее сокровенный смысл при постоянном приближении к ее тайным за-

кономерностям, абсолютное оправдание и высшую оценку получит *такое бытие*, как бы придиричиво ни судило его самое строгое *сознание*» (Розет, 1989, с. 330).

## Литература

*Розет И. М.* Что надо знать о памяти. Мн.: Народная асвета, 1968а.

*Розет И. М.* Что такое «забыл»? // Наука и жизнь. 1968б. № 5. С. 80–83.

*Розет И. М.* Исследования эвристической деятельности и их значение для понимания творчества // Научное творчество / Под ред. С. Р. Микулинского, М. Г. Ярошевского. М.: Наука, 1969. С. 369–374.

*Розет И. М.* Эвристические закономерности в творческой деятельности // Творческие проблемы художественного конструирования: Материалы к семинару. М.: ВНИИТЭ, 1970. С. 26–33.

*Розет И. М.* Психология фантазии: экспериментально-теоретическое исследование внутренних закономерностей продуктивной умственной деятельности. Мн.: БГУ, 1977.

*Розет И. М.* Что такое эвристика: 2-е изд., испр. и доп. Мн.: Народная асвета, 1988.

*Розет И. М.* Взгляд со стороны // Сергей Леонидович Рубинштейн: Очерки, воспоминания, материалы. М.: Наука, 1989. С. 322–330.

*Розет И. М.* Стремление к превосходству как одно из основных влечений // Психологический журнал. 1993. Том 14, № 6. С. 134–141.

*Розов А. И.* Соображения рядового психолога // Вопросы философии. 1953. № 3. С. 177–179.

*Розов А. И.* Фантазия и творчество (к постановке вопроса) // Вопросы философии. 1966. № 9. С. 112–116.

*Розов А. И.* Экспериментальное исследование эвристической деятельности при использовании лингвистического материала // Вопросы психологии. 1968. № 6. С. 50–61.

*Розов А. И.* Рецензия на книгу М. С. Роговина «Введение в психологию» // Вопросы философии. 1970. № 7. С. 138–140.

*Розов А. И.* Проблемы категоризации: теория и практика // Вопросы психологии. 1986. № 3. С. 90–97.

*Розов А. И.* Психологические аспекты религиозного удвоения мира // Вопросы философии. 1987а. № 2. С. 118–127.

*Розов А. И.* Речевая деятельность как преодоление конфликтной ситуации // Вопросы психологии. 1987б. № 6. С. 100–107.

# Научные идеи и экспериментальная разработка И. М. Розетом проблем психологии памяти

*М. З. Яновский*

Из разносторонних научных интересов в конце 60-х годов у И. М. Розета складывается главный — экспериментальное изучение закономерностей памяти как фундаментальной функции, составляющей когнитивный потенциал личности. Итоги этих исследований были обобщены и представлены И. М. Розетом в диссертации «Процесс припоминания и его место в явлениях памяти».

Традиционно память и ее процессы рассматривались исследователями в соответствии с такими составляющими как запоминание, воспроизведение, узнавание и забывание. При этом особое значение уделялось изучению закономерностей запоминания, выявлению факторов и условий, обеспечивающих его продуктивность. К этому времени был накоплен значительный эмпирический материал, утвердивший положение о том, что эффективность запоминания материала в значительной мере зависит от особенностей организации материала, его наглядности, образности, конкретности, логической связи частей, близости с опытом субъекта. Значительное место в этих исследованиях уделялось влиянию перцептивной организации материала на его запоминание. При этом совершенно недостаточно внимания уделялось активности самой личности в процессе запоминания, а также анализу содержания мнемических действий, осуществляемых субъектом в процессе усвоения информации.

Рассматривая основные проблемы теории памяти, И. М. Розет логически доказательно раскрывает достоинство каждой из них, выделяет недостаточность и ограниченность сложившихся концепций — теории следов, сложности связей, повторений, сходства, характера материала, природы забывания, памяти и личности, общей теории памяти.

Особое внимание И. М. Розет уделяет рассмотрению вопроса о тесной взаимосвязи продуктивности памяти с личностными характеристиками субъекта. Он специально подчеркивает, что в активизации процессов памяти исследователи недооценивали роль субъекта, его интересы, потребности и особенно чувственный тон, принцип значимости, а также роль подкрепления, в значительной мере обеспечивающих продуктивность запоминания. Исследователь выделяет «утомление» как совершенно «неизученную проблему». Утомление снижает способность к волевому усилию и «психологическую силу субъекта в целом». Особенности проявления утомления он связывает с распределенным повторением, ограниченностью объема памяти, реминисценцией, явлением преимущества запоминания конца и начала ряда. Говоря при этом о связи физиологии и психологии, он подчеркивает, что «суеверный страх» перед физиологией сменился «суеверным убеждением» во всемогуществе физиологии, ее превращением в «мистические слова, способные прояснить самые запутанные психологические проблемы».

Рассматривая сложившиеся в психологии памяти взгляды на сущность припоминания, И. М. Розет критически показывает сильные и слабые стороны теории «искания», роль внутреннего внимания, мышления, а также приемов припоминания как важных вспомогательных мнемических средств, подчеркивая при этом, что сами используемые приемы должны также припоминаться.

Обобщая анализируемые теории и результаты проведенных экспериментов, И. М. Розет заключает, что «логичнее всего предположить и проще трактовать многие отмеченные факты как функции процесса припоминания». Свой новый взгляд он формулирует продуктивной «гипотезой припоминания».

По-новому исследователь подходит и к вопросу об эксперименте при изучении процессов памяти. Обычно главным в эксперименте было выделение особенностей материала, а в процедуре его организации заранее определялось количество запоминаемого материала, предлагаемого экспериментатором. В созданной И. М. Розетом методике изучения закономерностей припоминания испытуемым ставилась задача воспроизводить тот стимульный материал, который они сами придумывали. В такой процедуре построения эксперимента, по мнению автора, снимался вопрос о «внимательности» и «невнимательности», ибо ни одно слово не могло пройти мимо внимания испытуемых. В полной мере в такой экспериментальной процедуре реализуется и активность субъекта, ибо все используемые стимулы являются результатом его умственной активности.

Оригинальность организации такого эксперимента заключалась также в том, что испытуемым ставилась задача самостоятельно придумать усложняющиеся стимулы и записать 15 любых слов, пришедших в голову, а затем припоминать их сразу и в конце уроков. Стимульным материалом к тому же было придумывание испытуемыми 15 пар слов и 15 предложений. Автор справедливо отме-

чает, что процесс построения усложняющихся словесных конструкций уже сам по себе вызывает внимательность, активность, аффективные моменты. Сегодня можно говорить о том, что автор использовал приемы формирования произвольной памяти, для которой и характерно отсутствие специальной мнемической задачи, а запоминаемый и припоминаемый материал является продуктом активной познавательной деятельности субъекта. В последующее время в отечественной психологии эти закономерности были раскрыты в работах П. И. Зинченко, А. А. Смирнова и их школы.

В одной из серий экспериментов И. М. Розета испытуемым ставилась задача придумать 15 предложений, в которых последовательность элементов должна была быть следующей: в 1-м варианте: определение — подлежащее — сказуемое — обстоятельство или дополнение; во втором — прилагательное — существительное — глагол — наречие.

Для выявления при припоминании этимологических групп слов, связанных с произвольным запоминанием (6 групп по 5 слов каждой), экспериментатор прослеживал динамику их воспроизведения непосредственно после запоминания, через 2 недели, а затем через 3 месяца. В этой серии экспериментов выявлены особенности замены при воспроизведении одних элементов другими, характерные ошибки и трудности припоминания. При этом выявлено, что равнозначные реалии воспроизводятся субъектом в «безразличном» для него порядке и форме. Сходство воспроизводимых стимулов описывается им как их субъективная *равнозначность* при припоминании и воспроизведении.

Оригинальные эксперименты проведены исследователем с запоминанием словесного материала на разных языках, по схемам с сочетаниями повторений и восприятий материала. Выявлены наиболее продуктивные для запоминания сочетания, типичные ошибки узнавания и воспроизведения, влияние сходства элементов. Эффекты припоминания прослежены И. М. Розетом на стихотворном материале и дополнительно с запоминанием англоязычных слов учащимися с различной успешностью обучения — медалистами, средними и «весьма слабыми» учащимися.

Занимательно, с учетом полученных в экспериментах результатов, излагает И. М. Розет закономерности памяти в работе «Что надо знать о памяти» (1963, 1982), уже начало которой погружает читателя в проблемы, разрешение которых связано с припоминанием фамилий (используется рассказ А. П. Чехова «Лошадиная фамилия»). Интересно и доказательно, с опорой на собственные экспериментальные данные автор показывает причины забывания, как «выветривание скалы», «обломки целостного», «видоизменения схемы», например, у художников, перестройка, разрушение следов, конкуренция между сходным материалом, подавление одного вида материала другим — вслед идущим. Прочность образованных следов памяти обеспечивает эффективность припоминания, зави-

сящего от направленности, интереса, необходимости использования материала в будущем при решении познавательных задач.

При этом автор демонстрирует рассматриваемые закономерности феноменальной памяти примерами из опытов М. Куни. Эффекты репродуктивного торможения, сходство и равнозначность материала анализируются И. М. Розетом на материале сохранения и припоминания одной или нескольких сходных занимательных историй.

Рассматривая особенности функционирования памяти детей, пути и условия ее эффективного развития, И. М. Розет предлагает учащимся необходимые рациональные способы заучивания:

- сопоставление элементов запоминаемого материала;
- гармоничное сочетание нового знания с прошлым;
- запоминание иностранных слов путем построения ассоциаций со сходными русскими словами;
- мысленное и письменное составление плана текста, выделение при этом опорных, ключевых понятий в заучиваемом материале;
- дробление материала и критическое отношение к отдельным его частям, как условие повышения прочности формируемых следов памяти.

Отдельно И. М. Розет рекомендует учащимся при заучивании стихотворного материала пользоваться разными методами его организации: разбивая на части, комбинируя их, обобщая в целостности; показывает положительное влияние повторений вслух, как наиболее активного способа запоминания. Специально подчеркивает значение самоконтроля, самокритичности и произвольности в процессе усвоения субъектом различной информации.

Обсуждая проблему мотивации (интереса) учащихся к запоминанию, И. М. Розет подчеркивает роль личности учителя, его взаимоотношений с учащимися, значимость объективной и своевременной оценки результатов их учебной работы.

Важно отметить, что для иллюстрации рассматриваемых закономерностей памяти И. М. Розет широко использует отечественный литературно-поэтический материал: произведения М. Лермонтова, А. Чехова, Ф. Тютчева и др.

Теоретическое и экспериментальное наследие И. М. Розета по проблемам памяти в значительной мере обогатило психологическую науку, явилось примером культуры организации научного исследования, анализа полученных экспериментальных данных, направленности на решение практических задач обучения и воспитания учащихся и студентов.

# Педагогические представления И. М. Розета

*В. А. Герасимова*

В начале своей деятельности И. М. Розет работал в школе, где преподавал психологию, логику и риторику. Стереотипность мыслей учеников, желание спрятаться за устоявшимися формулировками, косноязычие, логические ошибки в суждениях (Розов<sup>1</sup>, 1987б, с. 105–106) — все это обратило на себя внимание учителя и вызвало у него желание понять, почему это происходит, и как в принципе возможна продуктивная умственная деятельность. Сделанные им выводы и научные рекомендации, каким образом необходимо организовывать занятия, чтобы сформировать в своих учениках активность, любознательность, необходимые для творчества, вероятно, адресованы и тому Розету-учителю, каким он был в то время. Вопросы, связанные с педагогикой и воспитанием творческой личности, оставались для ученого, как нам кажется, всегда весьма актуальными (Разет, Плоткін, 1982).

Значимость творчества И. М. Розет принимает безоговорочно, и оно для него представляет особую ценность. Репродуктивная умственная деятельность связана, прежде всего, с выполнением действия по шаблону, по образцу, по уже имеющемуся алгоритму. Творческое начало — это именно то, что необходимо искать, формировать, раскрывать в любом человеке. Творческий, целеустремленный, активный человек — образец для подражания, идеал, собственно форма жизни, достойная человека. В данном тексте, обращаясь к «Психологии фантазии» и некоторым другим работам ученого, мы попытаемся выделить ключевые моменты педагогического проекта И. М. Розета.

Описанные ученым механизмы продуктивной умственной деятельности — анаксиоматизация и гипераксиоматизация — являются основой его концепции фантазии (Розет, 1991, с. 12). Как нам кажется, он сначала интуитивно формулирует механизмы продуктивной умственной деятельности, а затем на огромном теоретическом и эмпирическом материале проверяет их способность объяснить

---

<sup>1</sup> А. И. Розов — псевдоним И. М. Розета.

все фактические данные. Мы видим, как с помощью механизмов анаксиоматизации и гипераксиоматизации он анализирует феномены преступности, религии, восприятия художественных форм и др., не проводя при этом дополнительных эмпирических исследований для уточнения того, действуют ли эти механизмы в исследуемых сферах или что-то другое определяет поведение людей (Розов, 1987а; Розов, 1990).

Что же позволяет ученому так просто переносить открытые им закономерности анаксиоматизации и гипераксиоматизации на самые различные области человеческой деятельности? Ответ, как нам кажется, достаточно прост, если поставить в центр анализа фигуру субъекта. Необходимо рассматривать не столько собственно эти механизмы, сколько субъекта, который их применяет и использует. Субъект не может не относиться каким-то образом к миру, в котором живет, любые действия, феномены получают ту или иную оценку, на основании которой выстраивается его собственное действие. Фигура субъекта становится для И. М. Розета ключевой при описании любых социальных практик и отношений, в которые вступает индивид. Любая практика может быть описана с точки зрения предпочтений чего-то одного за счет обесценивания чего-то другого.

Механизмы анаксиоматизации и гипераксиоматизации трактуются И. М. Розетом как отношения, выстраиваемые субъектом. Он пишет, например: «Рассматривая субъектность в качестве специфической особенности психического, мы считаем, что существенным психологическим аспектом обширной проблематики социокультурных норм является *отношение к ним субъекта*» (Розов, 1990, с. 113). Таким образом, психология и то, чем занимается психолог, — это наука, изучающая субъекта в его отношениях с миром.

Субъект способен к сознательному, целенаправленному выстраиванию связей с реальностью. Субъект — это не пассивный наблюдатель, ожидающий, что с ним что-то будет происходить, он не является «всецело зависящим от внешних и чисто случайных воздействий». Субъект для И. М. Розета принципиально активен, способен осуществлять целенаправленное, осознанное действие. И в этом смысле Розет противопоставляет субъекта миру — каждый из них живет отдельно, по своим собственным законам. Для И. М. Розета субъект выступает основным действующим лицом, актором, который трансформирует окружающую его реальность. Субъекту приписываются огромные полномочия, именно субъект становится Субъектом-Творцом, к которому сводится все. Именно он выступает системой референции. Важной педагогической задачей для И. М. Розета становится воспитание, выращивание, формирование такого субъекта — активного, сознательного, целенаправленного.

Открытые закономерности универсальны и могут быть обнаружены в продуктах любой деятельности. Настаивая на универсальности открытых им механизмов, и объясняя с их помощью разные явления социальной жизни, И. М. Розет ут-



верждает, что любой человек в любое время так или иначе их применяет. Можно ли с их помощью описывать, например, процесс развития или индивидуальные особенности деятельности людей? Как можно дифференцировать людей в отношении этих механизмов, чем отличается один человек от другого?

И. М. Розет говорит о необходимости сознательного и целенаправленного использования этих механизмов субъектом, который занимается продуктивной умственной деятельностью. Требование сознательности становится для Розета основным. На примерах анализа описаний процесса творчества ученых и деятелей искусства он показывает, что они *сознательно* пользуются техниками, основанными на аксиоматизации (отстранение, можно ли что-нибудь отбросить, отложить на время? и др.). «Примечательно, что в расчете на ожидаемый положительный эффект некоторые ученые и изобретатели сознательно пользуются такими приемами, которые, по существу, представляют собой применение механизма анаксиоматизации» (Розет, 1991, с. 181-182). Таким образом повышается эффективность человеческой активности, а умственная деятельность становится продуктивной.

Процесс обучения, считает ученый, надо выстраивать так, чтобы эти механизмы и их использование стали очевидны для ребенка. Необходимо естественную (натуральную) функцию, если пользоваться словарем Л. С. Выготского, окультурить, превратить ее в средство, сознательное орудие деятельности. «Обучение в соответствии с развиваемым здесь взглядом мыслится не как простое внесение извне информации, правил и алгоритмов умственных действий, а как сознательное овладение механизмами фантазии в целях успешного выполнения творческих задач» (Розет, 1991, с. 93).

Мир приобретает в глазах индивида особую субъективную окрашенность в зависимости от оценочной системы субъекта, от его категориальной системы. Сознательное и целенаправленное использование механизма смещения оценок означает знание критериев отбора, того, что важно, что неважно, какие цели поставлены, что нужно сделать, и что будет получено в итоге. Только обладая этими, скажем так, «предварительными» знаниями, у человека появляются возможности для осуществления оценки (Розов, 1986).

Процесс, который превращает индивида в субъекта-творца, можно обозначить как процесс самоопределения. Для И. М. Розета процесс творения обладает некоторой «предзаданностью», субъект уже изначально владеет образом целого (или какой-то репрезентативной его частью). «Анаксиоматизация становится также средством отбрасывания рутинных приемов решения задач, посторонней и мешающей информации, не относящихся к делу подробностей и т. д.» (Розет, 1991, с. 217). И этот образ целого формируется в процессе самоопределения индивида. До тех пор, пока нет образа того, что предстоит сделать, кто может сказать, является ли определенная информация посторонней, мешающей, относится она к делу или не относится?

Процесс самоопределения выступает основным для индивида и его деятельности. Без этого продуктивная деятельность становится невозможной. Необходимым условием акта самоопределения является наличие максимально полной информации для формирования своего категориального языка. Создание и овладение этим языком превращает человека в субъекта и дает ему ориентиры для деятельности. Среда, создаваемая педагогом, должна предоставлять учащемуся максимальное количество данных, а также возможности выбора в способе осуществления своей деятельности. «Уже в школе необходимо приучать учащихся к тому, чтобы они всегда задумывались, все ли ими учтено, не отброшена ли ими при выполнении задания — сознательно или не совсем осознанно — существенная информация. С другой стороны, при решении следует преднамеренно отбрасывать применявшиеся ранее способы решения, выдвинутые допущения, словом, все то, что могло обрести силу догм и предубеждений. Очень важно, чтобы отбор и сокращение материала, приводящие к осознанию главного, к образованию понятий и т. д., осуществлялись самими учащимися» (Розет, 1991, с. 276). Педагогическая ситуация для Розета, как видно, фокусируется учителем, который контролирует процессы получения знания учащимся, учит его осуществлять правильную оценку информации.

Использование механизмов продуктивной деятельности должно быть осознанным и рациональным. Как пишет И. М. Розет, с материалом можно делать все что угодно: что-то обесценивать, чему-то придавать большую значимость, исходя из субъективной реальности и соответствующего самоопределения человека. Однако в то же время на фоне этой радужной социально-конструкционистской перспективы можно заметить ряд некоторых серьезных «но». Ученый считает, что существует «нечто», что невозможно нерационально, непродуктивно обесценивать. Так, «в реальной жизни равно неприемлемы обе крайности — с одной стороны, абсолютизация любых норм, противостоящая стремлению упразднить нерелевантные, а с другой — возникающее на почве такого стремления посягательство на нормы, не подлежащие ревизии» (Розов, 1990, с. 117). «Считаем необходимым подчеркнуть, что положительный эффект анаксиоматизации возможен только в том случае, когда она направлена на неоправдавшиеся научные положения. Обесценивание логических правил или действительных завоеваний научной мысли приводит к негативным результатам» (Розет, 1991, с. 182). Нерациональной является умственная деятельность, если обесценивается не то, и, соответственно, не тому дается повышенная оценка.

Учащегося также необходимо учить определенному отбору материалу, особо подчеркивая определенные критерии оценки информации, вводя представления о некоторых базовых ценностях, абсолютах, которые нельзя подвергать сомнению, — это разрушительно для человека. Учащийся должен усвоить базовые ценности, являющиеся ограничивающими рамками его произвольности. Если он

будет обесценивать значимые для сообщества абсолюты, он будет исключен из сообщества.

В педагогическом плане И. М. Розет делает ставку на формирование, воспитание личностных особенностей человека. Личность человека (сформированная творческая установка) позволяет сохранить единство категориального языка и самоопределения субъекта в самых различных ситуациях. Система категорий, значимая для человека, выступает как средство стабилизации ситуации, снижая влияние ситуационных факторов на продуктивную умственную деятельность. Речь идет даже не о ситуативном самоопределении, а самоопределении и верности самому себе на протяжении долгого времени.

Если человек хочет, может и умеет творить, то, по Розету, он всегда будет творить и не будет следовать избитым мнениям при любых обстоятельствах. Человек может творить везде — дома, на работе, в школе. И. М. Розет трактует эту характеристику человека, эту готовность, предрасположенность субъекта к восприятию будущих событий и действиям в определенном направлении как своеобразную личностную установку, реализация которой практически не зависит от факторов ситуации. Воздействие ситуативных факторов сказывается лишь в том, что обстоятельства, в которых человек живет, влияют на сложившуюся у него категориальную систему, однако не могут вмешаться собственно в творческий процесс. Творчество представляет собой образ жизни, а содержание творчества, зависящее от конкретных социокультурных обстоятельств, носит вторичный характер.

В той части «Психологии фантазии», которая посвящена педагогической деятельности, речь идет, прежде всего, не столько о работе с механизмами анаксиоматизации и гипераксиоматизации в педагогическом процессе, сколько о мероприятиях, направленных на формирование личности (таких ее качеств, как мужество, честность, самостоятельность, целенаправленность, принципиальность и т. д.). Учитель, по мнению И. М. Розета, должен включиться в эту игру, создавая среду, учитывающую индивидуальные особенности и способы работы учащегося, который не должен бояться высказывать собственные суждения, зная, что учитель уважает его мнение. «Очевидно, что необходимые педагогические воздействия должны начинаться очень рано, — в том возрасте, когда закладываются основы характера человека и определяется его внутренняя мотивационная направленность» (Розет, 1991, с. 269–270).

Когда перед учителем ставится задача обучения ребенка сознательному овладению и использованию механизмов продуктивной умственной деятельности, требуется, на наш взгляд, серьезное пространственно-временное переустройство учебного процесса, делающее возможным использование техник творческого процесса, связанных с механизмом анаксиоматизации, и формирование специфической установки сознания учащегося на продуктивное отношение к выполнению учебных заданий. Должна быть преодолена исполнительская установка на

выполнение задания любой ценой. Эксперименты, проведенные И. М. Розетом, позволяют вычленивать эту установку, которая сформирована у школьников практикой нашего образования. И это, как нам кажется, один из основных выводов экспериментов Розета, описанных им в «Психологии фантазии». Ученый отмечает, что все школьники поняли инструкцию и выполнили задание, даже те его части, которые были трудны или практически невозможны для правильного выполнения. Однако школьники преодолели эти объективные трудности задания, для них важен был факт его выполнения, а не то, каким образом они его выполнили. В этом проявляется, как нам видится, ведущая роль инструкции. Экспериментатор просил их выполнить задание, не указывая при этом критерии, по которым будет оцениваться выполнение: «Прошу отнестись к этому заданию серьезно и выполнить его добросовестно» (Розет, 1991, с. 102). И. М. Розет полагает, что он обнаружил явления, не зависящие ни от способностей учащихся, ни от полученной инструкции. «Можно предположить, что здесь имеет место существенная внутренняя психологическая особенность, которая не обусловлена ни инструкцией, ни характером материала, ни прошлым опытом испытуемого» (Розет, 1991, с. 145).

Однако, как нам кажется, с помощью инструкции была создана установка на выполнение задания, но не на способ его выполнения. Школьники выполнили задание оптимальными доступными для них средствами: перед ними была сформулирована именно задача на исполнение, добросовестное и серьезное. В этом смысле как раз не произошло переинтерпретации задания с перенесением акцента с *выполнения* задания на *способ* его выполнения. Школьники не переинтерпретировали то, каким образом его надо выполнить. Установка на оригинальность исполнения (не использование найденных конструкций несколько раз) не была реализована, так как этого инструкция и не требовала. В этом случае гораздо более информативным было бы невыполнение школьниками задания. Инструкция в этом смысле играет ведущую роль в ситуативном самоопределении, которая не замечается И. М. Розетом. Полученные результаты, свидетельствуют, на наш взгляд, лишь о том, что у тогдашних школьников (при возможности самостоятельного выбора способа выполнения) не была сформирована творческая установка на отношения с заданием, они не используют (и не умеют использовать) сознательно, целенаправленно и рационально механизмы продуктивной умственной деятельности. Если бы инструкцией была создана установка на оригинальность, вполне возможно были бы получены другие результаты. Можно говорить о том, что именно в инструкции коммуникативными средствами задается — имплицитно или эксплицитно — способ отношения с материалом, который усваивается и применяется учащимися.

Каким же образом педагогом формируется установка на творчество? С нашей точки зрения, прежде всего, посредством инструкции. Инструкция задает крите-

рии оценки информации, объем информации, способ отбора релевантных и нерелевантных данных, контуры того, что должно получиться в итоге, и, наконец, критерии оценки уже выполненной работы, а не просто сам факт выполнения задания, пусть даже добросовестного и серьезного. «Важно, чтобы школьники научились сами замечать, как часто в своих сочинениях они повторяют одинаковые выражения и обороты речи, сходные или даже одни и те же конструкции, и, что хуже всего, — трафаретные мысли» (Розет, 1991, с. 275). Здесь, как нам кажется, важным моментом педагогической задачи для учителя становится обращение внимание школьника на то, *как* он выполняет задание, а не то, что он его выполняет. Выполнить задание еще не означает чему-то научиться. Важно понимание того, что описания и возможности действия многообразны. То, как человек выполняет действие, становится приоритетным, и это должно быть в центре внимания преподавателя.

Как нам кажется, именно здесь, в формулировке и тематике инструкций, находится огромный педагогический потенциал. Инструкция, как образец, должна интериоризироваться и становиться средством развития ребенка. Важным моментом развития субъективности является факт произвольности — способность не принимать внешние инструкции, а формировать собственные инструкции как руководства к действию, исходя из имеющейся информации и сложившейся категориальной системы. В этом тоже можно видеть умение продуктивно работать. Ибо если нет инструкции, контуров того, что должно получиться, то деятельность не будет продуктивна. В идеале, как об этом мечтает И. М. Розет, каждый ученик должен уметь и быть способен сам себе давать инструкцию как руководство к действию, вырабатывать содержательные критерии оценки поступающей информации.

Формирование активного субъекта-творца, преобразующего окружающую реальность, как мы говорили выше, является для И. М. Розета целью педагогической работы. Важной задачей выступает освоение механизмов продуктивной умственной деятельности, превращение и использование их в качестве сознательного орудия деятельности, придающего действию произвольный и целенаправленный характер. Необходимо формировать установку на оригинальное творческое выполнение заданий специфическим управлением инструкцией и организацией учебной среды. По мнению ученого, педагогический процесс должен быть направлен, прежде всего, на формирование личности человека и его личностных качеств как источника творческого отношения к миру.

## Литература

Розет І. М., Плоткін У. А. Проблеми прагназіравання прафесіянальнай дзейнасці пры навучанні спецыяльнасці // Народная асвета. 1982. № 4. С. 71–73.

*Розет И. М.* Психология фантазии: экспериментально-теоретическое исследование внутренних закономерностей продуктивной умственной деятельности: 2-е изд., испр. и доп. Мн.: Университетское, 1991.

*Розов А. И.* Проблема категоризации: теория и практика // Вопросы психологии. 1986. № 3. С. 90–97.

*Розов А. И.* Психологические аспекты религиозного удвоения мира // Вопросы философии. 1987а. № 2. С. 118–127.

*Розов А. И.* Речевая деятельность как преодоление конфликтной ситуации // Вопросы психологии. 1987б. № 6. С. 100–107.

*Розов А. И.* Некоторые психологические вопросы проблематики социокультурных норм // Вопросы психологии. 1990. № 5. С. 112–119.

## Реализация классического типа научной рациональности в программе «Психология фантазии» И. М. Розета

*Н. Д. Корчалова*

Белорусская психология в своей истории знает, к сожалению, не так много имен, которые символизировали бы какую-либо теоретическую, концептуальную позицию, давшую начало качественно своеобразной линии научных исследований, объединившую отдельных ученых в научно-психологическую школу и позволяющую выстроить с ней продуктивный диалог. Одним из таких имен является имя Исаака Моисеевича Розета, жившего и работавшего в Белоруссии во второй половине XX века.

Творчество И. М. Розета характеризуется широтой охвата психологической проблематики, включающей как вопросы общей, так и социальной, педагогической психологии, эргономики. С именем И. М. Розета связана одна «мифологема», созданная, возможно, им самим, и активно поддерживаемая теми, кто знал его близко и работал вместе с ним: И. М. Розет является «самородком» в науке, он не принадлежал ни одной из современных ему психологических (и в целом научных) традиций, он своего рода «вещь в себе» — оригинален, аутентичен и самодостаточен. Данная мифологема представляется нам неочевидной и необоснованной<sup>1</sup>. Не умаляя эрудиции этого человека, его работоспособности и продуктивности, в нашем тексте мы попытаемся осуществить вписывание идей И. М. Розета в традицию европейского научно-исследовательского мышления (в редакции В. С. Степина) и сделаем это на материале книги «Психология фантазии» (Розет, 1991) — одной из ключевых работ в его творчестве.

---

<sup>1</sup> Нам представляется маловероятной научная робинзонада того или иного автора, тем более знакомого с большим количеством работ в области собственного научного поиска, каким был И. М. Розет. По его же собственному утверждению, воображение неизбежно зависит от памяти.

Выбор книги «Психология фантазии» для нас неслучаен. Внимание к ней определяется пока не полностью артикулированным полаганием (возможно, совершаемым вслед за традицией Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова), что фантазия является «ключом» к возникновению продуктивных образовательных мероприятий, что составляет для нас предмет собственного научного и педагогического интереса. В связи с этим в нашем тексте мы так же более подробно остановимся на проблеме генеративности и специфичности концепта «фантазия», используемом И. М. Розетом для проведения экспериментальных исследований.

### Научная картина мира программы «Психология фантазии» И. М. Розета

Первый, наиболее общий контекст, в котором И. М. Розет осуществляет свое теоретическое, а затем и эмпирическое действие — это контекст определенной научной рациональности. Мы считаем, что в данном случае речь идет о классическом типе рациональности, или, другими словами, исследование фантазии осуществляется как *научное познание* по классическому его образцу.

По мнению В. С. Степина, в своем историческом развитии наука как особая форма человеческой деятельности и познания проходит ряд этапов с соответствующим каждому из них типом научной рациональности — классическим, неклассическим и постнеклассическим, — где каждый последующий тип рациональности не столько отменяет и заменяет предыдущий, сколько делает очевидными границы его применения, одновременно открывая возможность для иного репертуара исследовательских действий (Степин, 2000).

В своем историко-научном исследовании В. С. Степин обращается к анализу науки как *деятельности познания*, а также к обнаружению *оснований науки*, выступающих контекстом для научной деятельности. В качестве деятельности познания действительности наука представлена как совокупность Субъекта познания → Средств познания → Объекта познания. В соответствии с этой схемой тип научной рациональности будет определяться тем, что становится предметом научной рефлексии: в классической науке — это объект познания; в неклассической науке — объект познания в его соотносительности со средствами познания; в постнеклассической науке в рамки научной рефлексии наряду с объектом и средствами включается и субъект познания. Центрация внимания исследователя лишь на части структуры деятельности познания не означает полной произвольности в выборе остальных ее компонентов, следствием же той или иной центрации является такое представление теоретического знания, как если бы субъект или средства познания не участвовали в его производстве.

Однако при выявлении конкретных образцов научных программ и исследований одних деятельностных средств оказывается недостаточно в силу сложной



организованности предмета изучения. Столь же существенным для решения этой задачи, с точки зрения В. С. Степина, становится обращение к основаниям науки, компонентами которой являются: 1) научная картина мира; 2) идеалы и нормы научного познания; 3) философские основания науки. Все указанные компоненты «выражают общие представления о специфике предмета научной деятельности, об особенностях познавательной деятельности, осваивающей тот или иной тип объектов, и о характере связей науки с культурой соответствующей исторической эпохи» (Степин, 2000, с. 188). Иными словами, специфичность типа научной рациональности будет определяться, в том числе, и конкретным содержанием оснований науки.

Не претендуя на полное и исчерпывающее исследование теории фантазии И. М. Розета, мы проследим, как некоторые основания классического типа научной рациональности представлены в его работе. Мы сконцентрируемся на анализе научной картины мира, на которую опирается данный автор.

В общем смысле «научная картина мира выступает как специфическая форма систематизации научных знаний, задающая видение предметного мира науки соответственно определенному этапу ее функционирования и развития» (Степин, 2000, с. 192). Понятие научной картины мира не может быть сведено собственно к теории, однако, по мнению В. С. Степина, она представляет собой особого рода форму теоретического знания, содержанием которой является система научных принципов, фиксирующих наиболее существенные для реального мира как объекта познания связи. С этой точки зрения, научная картина мира — это компонент мировоззрения исследователя, обобщающий знания об устройстве мира или, иными словами, — определенная научная онтология.

Процесс организации и систематизации научных знаний в рамках научной картины мира осуществляется на нескольких уровнях: на уровне интеграции информации, полученной в различных областях научного поиска; на уровне синтеза знаний в естественнонаучных, социальных и гуманитарных дисциплинах; а также на уровне обобщений в отдельных научных дисциплинах. В связи с этим принято говорить как об общей научной картине мира, так и о специальных картинах мира, каждая из которых характеризуется дисциплинарной принадлежностью. Построение теории в рамках какой-либо научной дисциплины должно опираться как на общую, так и на специальную картину мира.

Говоря о классическом типе научной рациональности, мы, в первую очередь, должны охарактеризовать формируемое в его рамках представление об объекте познания, а также указать теоретические принципы, составляющие основу соответствующей научной картины мира, которые, в свою очередь, «ставят задачи исследованию, целенаправляют наблюдения и эксперименты и дают им объяснения» (Степин, 2000, с. 294). Обратимся вначале к общенаучным аспектам картины мира в работе И. М. Розета.

Для классической науки в целом свойственно рассмотрение объекта познания автономно от средств познания и, тем более, от познающего субъекта. Это не означает, что особое качество субъекта и средств познания оказывается нерелевантным к акту познания, но означает, что объект познания как часть объективной реальности может и должен быть изучен таким, каков он есть «на самом деле», с максимальной нивелировкой всего, что относится к исследователю и используемым им средствам.

Каковым же мыслится объект познания в классической науке? Первое его свойство — *интеллигибельность*, принципиальная познаваемость. Указание на это свойство как специфический признак научного мышления мы находим у Г. Башляра, согласно которому «корреспондирующая с ним (разумом — *Н. К.*) реальность не может быть отнесена к непознаваемой вещи в себе» (Башляр, 2000, с. 31). Возможно, способ обнаружения данной характеристики объекта познания в исследовании И. М. Розета покажется грубым, однако, с нашей точки зрения, сам факт этого исследования в отношении фантазии указывает на отношение к ней как доступной познанию, в том числе познанию с использованием экспериментальных процедур. Косвенное подтверждение интеллигибельности фантазии мы находим в формулировке Розетом задач исследования: объяснении природы и причин явлений, фактов, относящихся, с его точки зрения, к действию фантазии (см.: Розет, 1991, с. 24).

Вторым свойством объекта познания в классической науке выступает *объективность* его существования. Фантазия мыслится Розетом не просто как умопостигаемый объект, но как реально существующий аспект действительности, как характеристика деятельности субъекта. Так, на стр. 11 (указанной работы) он говорит о роли фантазии в историческом прогрессе и утверждает необходимость ее материалистического понимания. Поскольку те или иные свойства объектов познания в классической науке выступают как аксиоматические допущения, не требующие доказательств, то в аналитическом действии они могут быть обнаружены по косвенным признакам, в первую очередь, в том, как строится суждение о них. Привлекая материал различных психологических и иных по дисциплинарной принадлежности концепций, Розет не указывает такие из них, которые отрицают фантазию как особую сущность; в крайнем случае, он говорит о редукции фантазии (или воображения) к другим психическим функциям (которые также существуют сами по себе), однако и такое действие приписывается Розетом не психологическим концепциям, а отдельным авторам: «Такая тенденция характерна для некоторых современных психологов» (Розет, 1991, с. 29), причем обсуждение редукционизма в отношении фантазии занимает в его тексте не многим более страницы.

Следующее свойство классических объектов познания состоит в их *организации*, которая, с одной стороны, не может быть сведена к внешним своим про-

явлениям, с другой стороны, будучи обязательно *сложной*, может быть *выражена в простых и ясных схемах*. Как нам кажется, в этом находит свое выражение одна из фундаментальных установок классической науки — вера в разумное, т. е. подчиненное законам устройство мира, будь то физического, социального или психического. Но одновременно это устройство, в котором сущность и сущее не тождественны: «Здесь речь идет о реализме как бы второго уровня, противостоящем обычному пониманию действительности, находящемуся в конфликте с непосредственным» (Башляр, 2000, с. 31).

Проявление данной установки проходит красной нитью через работу И. М. Розета, составляя ее «альфу» и «омегу». Во вступительном слове мы читаем: «Основная же цель настоящего исследования — выявление некоторых *внутренних закономерностей* фантазии (здесь и далее курсив автора)» (Розет, 1991, с. 6), и в заключении находим: «Экспериментальным путем в настоящем исследовании... были выявлены два внутренних механизма фантазии», и далее: «Они выступают, как объективные закономерности, т. е. независимые от воли субъекта» (Розет, 1991, с. 286–287). Исходя из этой же заинтересованности в наличии скрытой природы объекта познания, И. М. Розет отбирает и оценивает круг оппонентов, определяя их взгляды как ограниченные или прогрессивные в зависимости от того, признают ли они ведущую роль внутренних психологических закономерностей или нет (например, на стр. 74).

Выше мы говорили, что объект познания науки не может быть простым: «Она (подлинно научная мысль — *Н. К.*) находит сложное в простом» (Башляр, 2000, с. 32). С указания на ценность действия усложнения начинает и Розет: «Парадоксальное, на первый взгляд, мнение о том, что по мере углубления в предмет исследования он становится все более загадочным и непонятным, подтверждается суждениями ученых об уровне наших знаний в области психологии творческой деятельности» (Розет, 1991, с. 4). Зачем науке (или ее агентам) подобный лозунг о сложности картины реальности, выглядящий тем более странно на фоне зачастую банальных выводов, представляющих результаты многочисленных исследований? Мы не отрицаем сложность построения объекта познания в той или иной теории, но предполагаем, что риторика сложности может выполнять несколько функций. Если разделять данные функции на внешние, т. е. адресованные вненаучным реципиентам, и внутренние, то в первом случае речь может идти о решении задачи отличия научного знания от других форм знания. Для этого могут быть использованы как прямые средства, например, выражения вроде «данный вопрос представляется крайне сложным и неоднозначным», так и косвенные: построение фраз, применение некоторого словаря, не употребляемого в обыденной речи (механизм анаксиоматизации вместо механизма обесценивания) и т. д. Что касается внутринаучного пространства, то, возможно, усложнение выступает средством переопределения научного дискурса, устоявших-

ся значений и способов вопрошания, другими словами, за попыткой усложнения можно увидеть попытку смены языка.

Научная картина мира содержит не только те или иные представления о познаваемых объектах, но также включает ряд теоретических принципов, согласно которым осуществляется сам процесс познания и построения научных теорий. На некоторых из них мы хотели бы сейчас остановиться.

Разграничивая исторические типы научной рациональности, В. С. Степин указывает на механику Ньютона и электродинамику Максвелла как на конкретные образцы классических теорий. В силу того, что «классическая наука стремится найти свой идеал — строгий, единственно истинный путь познания, который бы в любой ситуации и по отношению к любым объектам гарантировал формирование истинных теорий» (Степин, 2000, с. 387), данные теории с совокупностью присущих им принципов и допущений были приняты в качестве такого идеала для других оформляющихся к концу XIX века наук, в том числе гуманитарных, к которым может быть отнесена и психология. Что касается развития научного знания в XX веке, то его перспектива связывалась с преодолением механистического взгляда на познаваемую реальность.

Обычным для психологов второй половины XX века стала критика своих предшественников (и некоторых современников) как стоящих на механицистских позициях. На непродуктивность механистического подхода к фантазии указывает и Розет (см., например, главу 2 параграф «Гипотеза рекомбинации»). Однако является ли подход самого И. М. Розета свободным от механицизма как основы научного мировоззрения? Нам представляется, что нет.

В механистической картине мира присутствуют, помимо прочих, следующие теоретические принципы: *принцип материального единства мира* и *принцип абсолютного пространства и абсолютного времени* (Степин, 2000). Эти принципы устанавливают статичность и гомогенность в представлении о физическом мире. Основываясь на данных принципах, можно утверждать, что в разные моменты времени и в разных географических точках неизменно действуют одни и те же силы по одним и тем же законам в отношении одних и тех же сущностей. Коррелятами данных принципов в специальных картинах мира, по-видимому, можно считать суждения, исключающие коннотации многообразия и развития той части предметного мира, которая выступает объектом познания.

Например, в психологии установка на статичность объекта обнаруживает себя в непризнании, в невидении множественности, качественной разнородности личного или культурного времени. Именно данная установка позволяет Розету обращаться к суждениям Лукреция Кара, Спинозы, Вертгеймера и Пушкина (а также прочих референтных лиц) как относящимся к одному и тому же явлению, как если бы фантазия обладала одной, раз и навсегда данной сущностью. И именно

согласно данному принципу Розет говорит и о детском словотворчестве, и о техническом творчестве взрослого как о качественно одном и том же явлении.

Как нам кажется, принцип материального единства мира и идея абсолютного пространства/времени стоит за действием унификации множества явлений: художественного творчества, конструкторской деятельности, опять же детского словотворчества и др., посредством их описания и объяснения с помощью базовых *общепсихологических* механизмов.

Однако принципы единства мира и абсолютного пространства и времени определяют не только характеристики объекта познания, но и средства (процедуры) познания (Степин, 2000), среди которых в первую очередь мы можем назвать идею о контролируемости условий в классическом эксперименте.

Как процедура исследования классический эксперимент предназначен для установления причинно-следственных отношений между отдельными параметрами познаваемой реальности. Для достижения этой цели экспериментатор должен контролировать изменения независимых переменных и неизменность ряда факторов, которые не включены в данный акт исследования, но могут оказать влияние на зависимые переменные: «Основная и принципиальная трудность всякого психологического эксперимента — умение в условиях огромного числа переменных выделить, проследить и установить закономерности изменения именно той переменной, которую и требуется изучить» (Роговин, 1969, с. 173–174). Такое представление о сути эксперимента строится на допущении, что на всем протяжении экспериментальной процедуры мы имеем дело с одной и той же познаваемой реальностью, например, с мышлением, продуктивной деятельностью или чем-либо другим. Определяющим условием в отношении к происходящему в эксперименте будет теоретическая схема, которой руководствуется исследователь, и в этом смысле был прав Башляр, утверждая, что «реальное доказывают, а не показывают» (Башляр, 2000, с. 36). Ведь как только мы отказываемся от убеждения о неизменном присутствии некоторой сущности (а, возможно, и от своей способности ее окончательного понимания), нам необходимо всякий раз отвечать на вопрос, что происходит в данный момент времени, с чем мы имеем дело непосредственно сейчас. Для современного познания более характерным является признание многократного превращения объекта познания: на этапе его теоретического моделирования (если таковой имеется), на этапе осуществления эмпирического исследовательского действия, в процедуре фиксации данных, а также в способе описания. Если же занимать более крайнюю позицию, то можно утверждать, что мы имеем дело исключительно с описаниями.

Возможность неоднозначного понимания экспериментальных данных представлена в тексте и у самого Розета при обсуждении исследований Отто Зельца (Розет, 1991, с. 40). Речь идет о возможности действия двух типов задач при решении экспериментальных заданий: задачи, представленной экспериментато-

ром, и задачи, принятой самим испытуемым, которые могут не совпадать. Однако при проведении собственного исследования Розет опирается на предположение о тождественности понимания задачи им самим и его испытуемыми.

В своей работе И. М. Розет руководствуется не только общенаучной картиной мира, но и специальной — психологической. В отношении последней мы хотели бы указать на несколько значимых теоретических принципов.

Первый из них касается идеи основы для интеграции психического, в качестве которой выступает память. Данный принцип мы можем найти, например, в трудах С. Л. Рубинштейна, который, анализируя различные аспекты функционирования психических процессов или сложных психических образований, обсуждает их через идею преемственности опыта человека, историчности его жизни: «Этот личностный контекст, преемственная связь опыта сплетается из воспоминаний, воспроизводящих пережитое» (Рубинштейн, 1989, с. 301). У Розета мы также обнаруживаем приоритетность памяти по отношению к фантазии: «Существенной предпосылкой продуктивной деятельности служит репродукция; а это значит, что любая теория продуктивной деятельности должна согласовываться (коррелировать) с теоретическими воззрениями на репродуктивные явления» (Розет, 1991, с. 159). Данный принцип является своего рода следствием принципа единства реального и идеального: «Всякое психическое явление дифференцируется от других и определяется как такое-то переживание благодаря тому, что оно является переживанием того-то; внутренняя его природа выявляется через его отношение к внешнему» (Рубинштейн, 1989, с. 13), принципа, утверждающего неразрывную связь психической деятельности и объективного мира. Эту соотнесенность с реальным предметным миром Розет ставит во главу угла своего исследования (см. главы 2, 3, 5 его работы). Нам кажется, что этот принцип позволяет исследователю устанавливать связь между собственными теоретическими схемами и эмпирическими данными, что довольно упрощенно можно представить следующим образом: если «теоретическая схема» = «реальность» и «реальность» = «сознание испытуемого», то «теоретическая схема» = «сознание испытуемого» (здесь знаком «=» обозначена соотносимость, а не тождественность). Допущение о существовании объективного мира и о его отражении в сознании субъектов позволяет исследователю относиться к экспериментальным материалам как к непосредственной реальности.

Здесь мы бы хотели отметить один прием, к которому прибегает И. М. Розет при построении собственного текста и благодаря которому может существовать миф его самодостаточности. Речь идет об отсутствии ссылок на тех или иных авторов, идеи которых, скорее всего, неосознанно, им используются. В предыдущем отрывке мы обсуждали принцип единства реального и идеального, представленный в работе С. Л. Рубинштейна (Рубинштейн, 1989), однако, несмотря на частое употребление данного принципа в теории фантазии, Розет не отсылает

читателя ни к тексту Рубинштейна, ни к какому-либо другому тексту, устанавливающему схожие принципы.

Еще один аспект психологической картины мира, который контекстно присутствует в работе И. М. Розета, — идея деятельностной организации психического. Прямых указаний на деятельностный подход в психологии как на методологическую основу своего исследования Розет не приводит, однако активно пользуется «словарем» данной теории, в первую очередь, в определении термина «фантазия» как продуктивной *деятельности*. Во-вторых, в своей трактовке деятельности он ближе к ее целерезультативному пониманию, чем к процессуальному, несмотря на то, что в ходе обсуждения проблематики фантазии отмечает необходимость ее рассмотрения именно как процесса: «При выполнении какой бы то ни было деятельности субъект руководствуется определенными целями, которые должны быть осуществлены благодаря этой деятельности» (Розет, 1991, с. 89). Не менее показательным является обсуждение критериев различения фантазии и других психических процессов (явлений), в качестве которых Розет указывает характеристики ее продукта и те условия, которые необходимы для его получения: новизна, социальная значимость, связь с действительностью, а в качестве условия — неопределенность.

До сих пор в контекстуализации теории фантазии И. М. Розета мы обращались к анализу научной картины мира, которая конституирует объект исследования. Однако, как было сказано выше, средства познания не являются безразличными для науки, в рамках какого бы типа рациональности она не оформлялась. И здесь И. М. Розет придерживается идеала классической науки как науки экспериментальной. Несмотря на то, что он утверждает, что «для выявления закономерностей фантазии может быть использован принципиально любой психологический материал» (Розет, 1991, с. 89), он не прибегает ни к самонаблюдению, ни к анализу творчества какой-либо конкретной личности, ни к анализу какого-либо другого эмпирического материала. С точки зрения организации познания эксперимент позволяет избежать случайности (несоотнесенности с теоретической схемой) и неожиданности появления эмпирического материала (Роговин, 1969), в чем проявляется еще один из аспектов ценности контролируемости, которая обсуждалась нами выше.

Теперь охарактеризуем некоторые аспекты концепта «фантазия», предложенного Розетом.

### «Экспериментальная природа» концепта «фантазия» И. М. Розета

В своем описании И. М. Розет часто прибегает к категории «субъект», которая выступает некоторой предельной рамкой для его рассуждений. Прямых указаний

на специфику понимания данной категории в тексте Розета нет, однако способ обсуждения и постановки проблематики исследования позволяет говорить, что речь идет о ставшем субъекте, о субъекте, обладающем высокой степенью определенности содержания психического мира, а также о субъекте, сознание которого отражает внешний объективный мир и присущие ему связи. Возможно, наиболее показательна эта коннотация субъекта представлена в примере анализа детского словотворчества, о котором мы упоминали выше, и в примере анализа детских рисунков. С точки зрения Розета, в случае детского словотворчества речь идет об анаксиоматизации одних, и о гипераксиоматизации других лингвистических правил и принципов. Подобное понимание базируется на неявном допущении, что ребенок уже владеет языком в достаточной степени, чтобы производить оценку его правил. Если же мы поместим образование слов ребенком в контекст процесса овладения им языком, то мы не можем устанавливать, в состоянии ли ребенок использовать те или иные лингвистические правила, например, морфологические или синтаксические, или нет, не сопоставляя речь ребенка с оценкой им правил. В этом случае мы должны анализировать каждое слово или фразу, произносимую ребенком, как речевое явление, а не фантазийное. Нам представляется, что словотворчество ребенка является творчеством (в смысле неожиданности и непредсказуемости его результатов) только для взрослого.

Что касается примера с детскими рисунками, то анализ, данный им Розетом, основывается на допущении, что ребенок хотел отобразить реальность «в ее наиболее существенных связях и отношениях», что в своем рисунке он руководствовался задачей поиска адекватной реальности формы ее графического отражения, т. е. действовал как сознательный, целеустремленный субъект. Нам кажется, что данная теоретическая схема объяснения явлений детства непродуктивна и во взаимодействии с детьми (которые активно сопротивляются попыткам установления тождества их действий с реальностью), и в перспективе развития фантазии у детей.

Второй особенностью концепта «фантазия» у Розета является сложность его операционализации. Воспроизведем последовательность критериев, посредством которых он конкретизируется.

Во-первых, это *новизна* продукта фантазии. Если первоначально Розет приводит критерий объективной новизны продукта — новое для данного сообщества, то позже у него идет речь о субъективном критерии — новое для данного субъекта. Если мы принимаем критерий объективной новизны продукта фантазии, то наше исследование должно быть направлено на изучение социального окружения субъекта, которое будет выступать в качестве эксперта в определении новизны продукта фантазии. Если же мы принимаем субъективный критерий новизны, то нам необходимо исследовать предшествующую историю индивида для установления, не является ли представляемый им результат позаимствованным



у кого-либо (возможно, он обладает эффектом новизны для исследователя, а не для испытуемого). Эмпирически так поставленная задача решена быть не может, поэтому чаще всего определение новизны в исследовании опирается на процедуру самоотчета его участников (в том числе и экспертов).

Вторым критерием фантазии является *оригинальность* ее продукта. Как и новизна, оригинальность может быть установлена благодаря оценкам некоторого сообщества (или эксперта) и в отношении некоторого набора объектов. В этом смысле оригинальность есть следствие сравнения, а не имманентный атрибут объекта (продукта фантазии).

Как новизна, так и оригинальность сложно поддаются операционализации в классическом экспериментальном исследовании, которое стремится к выявлению закономерности в виде частоты встречаемости явления. Действительно, новым и оригинальным, т. е. не похожим на основную массу данных, выступает такой экспериментальный материал, который исключается в процедуре подсчета результатов исследования как частный (индивидуальный) случай. Мы полагаем, что Розет понимал всю сложность использования данных критериев для проведения исследования, в связи с чем выдвинул такие критерии фантазии, которые, как кажется, проще поддаются экспериментальной проверке.

В его исследовании идея новизны замещена идеей продуктивности–репродуктивности. Однако для нас осталось неясным, как же была установлена процедурно продуктивность деятельности. Поясним наше сомнение. Мы не можем с легкостью согласиться, что экспериментальные задания апеллировали в продуктивной деятельности, т. е. к деятельности неалгоритмизированной. Например, в курсе изучения русского языка достаточно часто встречаются задания на составления предложений с использованием конкретных слов (экспериментальная серия 3), так что сам тип задания вряд ли был незнаком испытуемым. То же можно сказать практически обо всех заданиях, предложенных Розетом. В анализе Розетом экспериментального материала мы можем обнаружить сложность в использовании параметра продуктивности–непродуктивности. В качестве критерия, по которому отличается продуктивность, выступает анаксиоматизация (Розет, 1991, с. 116), которая «проявляется только тогда, когда испытуемый сталкивается с затруднением» (Розет, 1991, с. 118). Однако, согласно теории воспроизведения самого же Розета, мы можем сказать, что при решении всех заданий проявляла себя анаксиоматизация как отказ от других способов оперирования объектами: если мы подбираем характеристики объекта по цвету («снег — белый»), то мы обесцениваем остальные свойства объекта.

Прежде чем продолжить обсуждение критериев фантазии, мы хотели бы сделать еще одно замечание относительно новизны и оригинальности.

В эксперименте исследователь выступает в качестве эксперта, который отбирает нужный эмпирический материал; в этом смысле он изначально должен

знать, какой материал правилен или нет с точки зрения теоретической модели. Так поступает и Розет, который до начала процедуры сбора данных знал, какие ответы испытуемых на его задания будут правильными и какой способ оперирования экспериментальным материалом будет приемлем: «Правильным является такое выполнение задания...» (Розет, 1991, с. 103). В этом смысле его испытуемые «не могли» изменять способ действия, т. е. по сути дела должны были быть неоригинальными. Для примера можно сослаться на первую экспериментальную серию, в которой испытуемые при выполнении задания на подбор прямого дополнения (как его понимал Розет) по аналогии «писать — письмо» использовали другой лингвистический критерий — парадигматические связи и подбирали однокоренные слова, а не дополнения. Однако их ответы были помещены Розетом в разряд неправильных — ошибочных в его терминологии.

Здесь мы опять можем вернуться к идее контролируемости, о которой говорили выше. Возможно, именно она является определяющей для всей процедуры исследования. В тексте Розета мы неоднократно встречаем указания на то, что принципиально любой материал может быть использован для эксперимента, однако автор выбирает такой материал, который в первую очередь доступен его контролю, т. е. такой, каким он может без труда оперировать сам. Он не проводит исследования в группе людей, владеющих высшей математикой, т. к. это потребовало бы от него владения аппаратом этой науки на более высоком уровне, чем его испытуемые, для возможности контролировать их ответы.

В своем теоретическом анализе И. М. Розет перечисляет основные признаки фантазии, на которые должна опираться любая теория продуктивной деятельности (фантазии): связь продуктов фантазии с реальностью, активность, оценочность, непредопределенность (Розет, 1991, с. 158).

Мы считаем, что первые два признака — связь продуктов фантазии с реальностью и активность — указывают на тот теоретический контекст, в котором строит свои рассуждения И. М. Розет, а именно, на теорию деятельности в ее изложении А. Н. Леонтьева, для которого данные признаки совместно с целенаправленностью и осознанностью выступают конститутивными свойствами деятельности (Леонтьев, 1983). Как мы показали выше, идея целенаправленности неявным образом определяет объяснение Розетом эмпирических данных (см. пример с детским творчеством).

Что касается оперирования данными признаками в процедуре исследования, то в эксперименте соотнесенность с реальностью мы обнаружили в двух «ипостасях». Во-первых, в отборе материала для окончательного анализа. На стр. 120 Розет пишет: «При обработке материала учтены только те случаи (их подавляющее большинство), когда инструкция была соблюдена». Здесь «реальностью» для испытуемых должна была быть сама экспериментальная ситуация, как она представлялась экспериментатору. Во-вторых, связь с реальностью устанавлива-

ется Розетом в тех случаях, когда действия испытуемых согласуются с правилами логики, т. е. это реальность логики (мы затрудняемся придать ей еще какие-либо характеристики, но можем определить ее негативно — это не реальность поэтического творчества, потому что в этой реальности у надежды может быть цвет). Активность устанавливается Розетом по факту участия в исследовании, по фактическому выполнению задания. Однако такого рода активность может быть понята скорее по стимульно-реактивной схеме, поскольку действия испытуемых были ответом на запрос (стимул) экспериментатора, а не определялись самостоятельно сформулированной задачей.

Что касается непредопределенности, то и этот признак может быть поставлен под сомнение исходя из теоретической рамки самого же Розета (о чем мы упоминали уже выше). Как указывалось ранее, фантазия предопределена памятью как базовым процессом, стоящим за всяким другим психическим феноменом. Противоречивость применения данного критерия можно обнаружить в описании экспериментальной части исследования. С одной стороны, Розет утверждает, что «признание *универсальности* закономерностей фантазии виртуально содержится в признании их *имманентного* характера, их независимости от решаемых задач, материала и даже опыта и подготовки субъекта» (Розет, 1991, с. 93) («возможно все!»). С другой стороны, при отборе и испытуемых, и экспериментальных заданий Розет руководствуется задачей избежать влияния на результаты исследования незрелости, необученности, возрастных особенностей участников эксперимента, а также возможностью произвести определенные операции с материалом заданий (там же, с. 101) («возможно только допустимое»). Иными словами, в теории фантазии И. М. Розета непредопределенность задается в узких, контролируемых рамках.

## Итоги

В нашей работе мы попытались применить аналитический аппарат В. С. Степина (Степин, 2000) для реконструкции оснований программы «Психология фантазии» И. М. Розета. Собственное историко-методологическое исследование В. С. Степин строит на материале естественнонаучных дисциплин, что обусловливает, в первую очередь, содержательную характеристику различных типов рациональности, в частности, определение научных принципов, согласно которым должно выстраиваться научное знание. Прямое приложение описываемых им принципов к материалу гуманитарных наук (в случае нашего исследования к психологии) оказывается затруднительным, так как принципы, эксплицитно заявляемые в физике или другой дисциплине, в психологии могут подразумеваться или выражаться терминологически другим языком. В качестве примера мы можем указать принцип абсолютного пространства и времени, приведенный в на-

шем тексте, который не поддается однозначной корреляции с психологическими дефинициями. Здесь требуется предварительная работа по «переводу» языка естественнонаучного знания на язык гуманитарных дисциплин, а также разработка методических процедур по экспертизе научных программ и определяющего их типа рациональности в отличие от построения общего «методологического нарратива», как это осуществляется самим Степиным.

Возможно, анализ оснований гуманитарного знания должен осуществляться независимо от результата, полученного в отношении естественнонаучного знания, что позволит либо обнаружить мировоззренческие категории более высокой степени обобщенности (если будет поставлена такая исследовательская задача), либо сформировать гуманитарный методологический нарратив с целью диверсификации методологического знания.

Возвращаясь к работе, совершенной нами на материале «Психологии фантазии» И. М. Розета, мы еще раз подчеркиваем, что, с нашей точки зрения, исследование продуктивной умственной деятельности, проведенное белорусским ученым, выстроено в соответствии с нормами классической научной рациональности (в версии В. С. Степина), что проявляется, в первую очередь, в содержании общей и специальной картин мира, стоящих за данным исследованием. Согласно классическому типу рациональности, научная деятельность должна заключаться в поиске объективной истины относительно предметной области, представляющей интерес для исследователя. Этот ориентир выступает основополагающим для действий Розета. Для него фантазия выступает объективно существующей реальностью с неизменной в исторической перспективе сущностью, могущей быть подвергнутой экспериментальному изучению и внешней проверке.

Сам концепт «фантазия» (кажущийся нам внутренне противоречивым) определяется двумя факторами: во-первых, процедурой построения научного понятия (правилами ввода-вывода, установления родо-видовых отношений, объяснения фактов, полученных другими исследователями и т. д.) в соответствии с базовыми принципами психологии (единства сознания и деятельности, единства идеального и реального и др.); во-вторых, процедурой экспериментального метода и, что не менее важно, обработки его результатов (вернее, работы с его результатами). Нам представляется, что в экспериментальном исследовании фантазии базовым условием для всех его компонентов выступает условие их контролируемости. В этом смысле фантазия выступает как предмет, который поддается наблюдению, оценке и корректировке в желаемом направлении. Возможно, следующий вывод покажется слишком поспешным для столь краткого анализа, но за идеей фантазии в ее изложении И. М. Розетом для нас выступает горизонтная идея управляемого субъекта, в контексте которой осуществляются и теоретические, и эмпирические действия данного исследователя.

## Литература

*Башляр Г.* Новый рационализм. Биробиджан: Тривиум, 2000.

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

*Роговин М. С.* Введение в психологию. М.: Высшая школа, 1969.

*Розет И. М.* Психология фантазии: экспериментально-теоретическое исследование внутренних закономерностей продуктивной умственной деятельности: 2-е изд., испр. и доп. Мн.: Университетское, 1991.

*Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1989.

*Степин В. С.* Теоретическое знание. М.: Прогресс-Традиция, 2000.

# Механизмы продуктивной умственной деятельности у детей с интеллектуальной недостаточностью

*Е. С. Слепович, А. М. Поляков*

И. М. Розет на основании масштабных теоретических и эмпирических исследований выделил и описал два основных механизма продуктивной умственной деятельности — анаксиоматизацию, или обесценивание психических реалий (знаний, умений, способов решения задачи, правил, категориальных классов и пр.), и гипераксиоматизацию, или повышенную их оценку (Розет, 1991). Поскольку оба механизма взаимосвязаны, т. к. обесценивание одних реалий приводит к повышенной оценке других и наоборот, И. М. Розет объединяет их в один механизм смещения оценок. Именно в смещении оценок, согласно автору, и заключается продуктивный момент деятельности.

Под продуктивной деятельностью или фантазией (автор не разводит эти понятия) понимается любая деятельность, не детерминированная внешними условиями, требованиями задачи (инструкцией), усвоенными субъектом правилами и пр. Иными словами, продуктивная деятельность — это процесс решения задач открытого типа. С похожими формулировками продуктивности мы встречаемся и в работах других авторов (Лустина, 1982; Лысюк, 1997; Телегина, Гагай, 1986; Фурман, 1989). В силу того, что продуктивная деятельность имеет дело с переоценкой или обесцениванием объективных данностей — фактов, событий, правил и пр., — она противопоставляется И. М. Розетом репродукции и, более того, рассматривается с ней в одном аксиологическом ряду. Автор использует вероятностную концепцию репродуктивной деятельности (на основе исследований процесса припоминания), согласно которой знания, выступающие для субъекта как равнозначимые и равноценные, воспроизводятся равновероятно (Розет, 1991). Таким образом, и в

первом, и во втором случае речь идет о значимости или ценности тех или иных психических реалий для субъекта. Если качество репродукции тем выше, чем больше степень соответствия субъективной значимости (в принятой в советской психологии «леонтьевской» терминологии можно сказать — «смысла») требованиям объективной действительности (по аналогии — «значению»), то продуктивность деятельности, напротив, определяется степенью их различий.

Предложенная концепция, несомненно, эвристична, поскольку обращается к внутренним закономерностям продуктивной деятельности и задает плоскость анализа продуктивности. Однако стремление автора обнаружить универсальные закономерности, которые применимы к любому виду продуктивной деятельности, любому возрасту и т. д., привело, на наш взгляд, к чрезмерно широкой трактовке продуктивной деятельности. Вероятно, не случайно автор не разграничивает понятия «продуктивная деятельность» и «фантазия». Если подойти к описанным механизмам критически и задаться вопросом о том, всегда ли их работа способствует продуктивному решению задачи, то мы, очевидно, получим отрицательный ответ. Для подтверждения этого положения ниже мы обратимся к данным, полученным в наших исследованиях продуктивной деятельности у детей с интеллектуальной недостаточностью. Правда, надо отдать должное, И. М. Розет сам указывает на то, что описанные им механизмы обуславливают не только положительные, но и отрицательные эффекты. Например, гипераксиоматизация может существенно ограничивать возможные варианты решения задачи, а анаксиоматизация — приводить к логическим ошибкам, нереалистическим построениям, неучету каких-либо правил и пр. Тем самым автор сам подвергает критике свою концепцию продуктивной деятельности. Ведь если одни и те же механизмы работают и в случае продуктивного решения задачи, и в случае просто ошибочных решений, то являются ли эти механизмы механизмами *продуктивной деятельности* или какой-то иной активности более широкого круга? Не является ли трактовка выделенных механизмов чрезмерно широкой? Для того чтобы ответить на этот вопрос, необходимо более точно определить понятие продуктивной деятельности.

Другая трудность состоит в том, что, хотя автор и ставил задачу выявить *объективные* закономерности и механизмы продуктивной деятельности, это привело к утрате субъекта как ее источника и реализатора. Это напрямую связано с проблемой определения границ продуктивности, поскольку описываемые ниже особенности продуктивной деятельности, хотя и подчиняются описанным выше механизмам, тем не менее, не могут считаться продуктивными. Если из исследования исключить субъекта (хотя бы как носителя определенных качеств, способностей и пр.), мы должны прийти к выводу, что продуктивность от него не зависит. Между тем, мы полагаем и попытаемся это доказать на основании анализа полученных нами данных эмпирических исследований, что

описанный И. М. Розетом механизм будет «вести» себя по-разному по крайней мере при нормальном и отклоняющемся развитии ребенка. Забегая вперед, скажем, что такие различия демонстрируют зависимость продуктивности не только от объективных механизмов и внешних условий, но и от качеств и усилий самого субъекта. Иными словами, согласно нашей гипотезе, концепция продуктивной деятельности И. М. Розета нуждается в обнаружении промежуточного звена, расположенного между субъектом и механизмом смещения оценок и определяющего направленность работы этого механизма либо в сторону повышения продуктивности, либо в сторону ее снижения. Вероятностная концепция, к которой прибегает автор, в данном случае ничего не объясняет, поскольку она уже в качестве предпосылки берет значимость для субъекта тех или иных психических реалий, но не рассматривает, почему эти реалии приобрели ту или иную значимость.

Учет субъекта при решении продуктивных задач необходим и из чисто теоретических соображений. Ведь поскольку результат такого рода задач не предопределен извне (общепризнанным считается их «открытый» характер), то он с необходимостью должен быть спроектирован самим субъектом. Такой проект и находит свое выражение в виде *замысла* деятельности, придающего ей и смысл, и направленность, и логическую последовательность, и характер осуществимости. В силу данного обстоятельства, изучение механизмов продуктивной деятельности без учета особенностей построения замысла субъектом приводит к редукции самой сути продуктивности.

\* \* \*

Обратимся к данным наших эмпирических исследований детей с интеллектуальной недостаточностью, в которых были обнаружены специфические особенности работы механизмов продуктивной умственной деятельности. Так, в диссертационном исследовании, посвященном изучению развития продуктивных действий<sup>1</sup> у подростков с задержкой психического развития (ЗПР) и умственной отсталостью (Поляков, 2002), нами было обнаружено следующее. Оказалось, что как в норме, так и при отклоняющемся развитии подростки при выполнении различных заданий демонстрировали действие описанных И. М. Розетом механизмов анаксиоматизации и гипераксиоматизации.

В рамках данной статьи нет возможности полностью излагать методику и результаты исследования. Мы ограничимся лишь некоторыми примерами выполнения подростками заданий использованной методики для иллюстрации работы

---

<sup>1</sup> Под продуктивными действиями понималась активность по построению замысла в соответствии с определенными, заданными извне, требованиями и условиями задачи. Последняя мыслилась как открытая, т. е. не имеющая однозначного решения. Способы, последовательность их применения и прогнозируемый результат определялись самим субъектом.



указанных механизмов. Так, в одном из заданий («Кубики») подросткам предлагалось придумать и отобразить на специальном бланке изображение какого-либо предмета, которое они впоследствии смогли бы сложить из кубиков Кооса. Детям следовало вычленить исходные элементы изображения и на их основе построить целостный образ, наполненный некоторым идеальным содержанием. Последнее не было жестко определено, что создавало «поле» для проявления свободы в порождении замысла. Важно, что содержание замыслов у нормально развивающихся подростков разных возрастных групп (12–13, 14–15 и 16–17 лет) было различным по наполненности образов идеальным содержанием. Так, образы-замыслы младших подростков отличались конкретностью и «буквальностью» («домик», «елочка» и т. п.). Следовательно, младшие подростки стремились максимально точно соблюсти все требования инструкции, что можно проинтерпретировать как действие механизма гипераксиоматизации. В замыслах подростков 14–15 лет присутствовало достраивание ограниченных в своих изобразительных возможностях рисунков идеальным содержанием. Придуманные ими образы скорее «намекали» на то, что они отображают («лицо», «стул-кровать» и пр.). Наконец, старшие подростки прибегали к «работе» с самим идеальным содержанием, лишь очень косвенно связанным с конкретным изображением («Пирамида и стена другого здания», «Лестница вверх и вниз» и т. п.). Таким образом, подростки в возрасте 14–17 лет, хотя и соблюдали все требования инструкции, однако придумываемые ими изображения отличались большим количеством степеней свободы. В их сознании появлялся как бы еще один план, который не определялся ни требованиями инструкции, ни предметными условиями. Следовательно, «повышение» продуктивности с возрастом можно объяснить тем, что механизм гипераксиоматизации дополняется механизмом анаксиоматизации.

Аналогичные способы решения нами были обнаружены и при выполнении других заданий. Так, при выполнении 12–13-летними подростками задания «Отгадай картинку» (от испытуемого требовалось из 45 картинок с изображениями различных существ найти при помощи задавания наименьшего числа вопросов загаданную экспериментатором картинку) акцент делался на воссоздании искомого образа по внешним конкретным признакам предлагаемых картинок. В силу этого, в последовательности вопросов нет ярко выраженной их соподчиненности, иерархичности. На этом уровне развития продуктивных действий подросток достаточно эффективно ориентируется в условиях деятельности и, опираясь на них, способен ставить и достигать частные цели.

Приведем пример выполнения задания по методике «Отгадай картинку».

*Миша, 13 лет, норма.*

Экспериментатор предъявляет инструкцию.

Испытуемый: *Обитает ли в воде?*

Экспериментатор: Нет.

И.: Оно однотонное или цветное?

Э.: Цветное.

И.: Нарисовано карикатурно, смешно или как бывает в жизни?

Э.: Карикатурно.

И.: Оно стоит на ногах или лежит?

Э.: Стоит.

И.: Злое или боится?

Э.: Да.

Испытуемый находит картинку.

Решая задачу определения картинку по заданию «Отгадай картинку», младшие и старшие подростки поступают по-разному: первые, пытаясь выявить картинку, разделяют и объединяют все имеющиеся картинки по группам на основании *внешних конкретных признаков*: по цвету, позе животного, размеру и т. д.; вторые же классифицируют картинки не только и не столько на основании внешних признаков, сколько на основании *общих понятий*: животные/человек, зверь/птица/насекомое и т. п., а также на основании выделения внутренних субъективных состояний изображенного на картинке существа и отношения к нему человека. Старшие подростки (особенно 17 лет) выделяют сущностные внутренние свойства, характеристики предметов при решении поставленной задачи. Поскольку в данном случае определяемый предмет (картинка), построение его образа, является целью действия, то можно сделать вывод о том, что смысл задаваемых вопросов абстрагируется от предметных условий деятельности и чувственного опыта субъекта. Цель фиксирует некое *сущностное содержание*, не зависящее непосредственно от конкретных признаков, условий ситуации.

Приведем пример.

*Рома, 15 лет, норма.*

Экспериментатор предъявляет инструкцию.

Испытуемый: Это морское животное или ходит по земле?

Э.: Ходит по земле.

И.: Оно домашнее или дикое?

Э.: Домашнее.

И.: Оно с копытами или без?

Э.: Без.

И.: Какие цвета преобладают (в этом вопросе явно прослеживается абстрагирование от конкретики)?

Э.: У него несколько оттенков.

И.: Больше 5-и цветов или меньше (испытуемый проявляет настойчивость, целеустремленность в получении этой информации)?

Э.: Меньше.

И.: Оттенки есть?

Э.: Да.

И.: В какой он позе: стоит, лежит, прыгает, сидит?

Э.: Прыгает.

Испытуемый находит картинку.

Продуктивные действия старшего подростка становятся направленными на достижение общей цели, трансцендирующей отдельные ситуации, схватывающей сущность действительности (и деятельности). Данная особенность у 16–17-летних подростков выражалась, например, в том, что абстрагирование признаков происходило, несмотря на то, что оно часто идет в ущерб конкретным условиям, способствуя «отрыву» от ситуации, а, следовательно, иногда снижая эффективность выполнения задания. Так, испытуемый мог задавать лишние, ненужные вопросы, не учитывать уже полученную информацию или использовать «неэкономные» вопросы.

*Катя, 16 лет, норма.*

Экспериментатор предъявляет инструкцию.

Испытуемый: Это человек или животное?

Э.: Животное.

И.: Животное или такого рода (показывая на бабочек, гусениц, улиток)?

Э.: Животное.

И.: Цветное или черно-белое?

Э.: Цветное.

И.: *Конкретное животное или сказочное* (вопрос абстрактный, но не учитывающий особенностей картинок)?

Э.: Конкретное.

И.: Это собака (собака вообще, а не конкретная)?

Э.: Нет.

И.: Тогда кот?

Э.: Да.

И.: *Есть среди этих* (ненужный вопрос, т. к. указала на всех имеющихся котов)?

Э.: Да.

И.: *Этот?.. Среди этих?.. Или этих?.. Этот?.. Этот?..* (Показывает картинку.)

Таким образом, при выполнении задания «Отгадай картинку» мы также обнаруживаем описанную выше закономерность: наряду с действием механизма гипераксиоматизации, выражающемся в соблюдении требований задания, у младших подростков в ориентации на конкретные внешние признаки при решении задачи, а у старших — в ориентации на абстрактные, смысловые, понятийные, работает и механизм анаксиоматизации, проявляющий себя в первой половине подросткового возраста в неиспользовании сверхчувственного опыта (соответственно, требования прийти к решению наиболее коротким путем), а во второй —

в неучете конкретно-чувственных характеристик действительности (что также в определенных случаях затрудняет поиск). В целом и здесь мы обнаруживаем, что оба механизма могут «служить» как на «пользу» продуктивности, так и «бороться» с ней.

Перейдем к описанию особенностей построения замысла у подростков с интеллектуальной недостаточностью. Образ-замысел конечного продукта при выполнении задания даже у старших подростков с задержкой психического развития, как правило, отличался «буквальностью» отображения действительности, отсутствием «глубины». Они не могли додумать в изображении то, чего непосредственно не видно. Умственно отсталые подростки, как правило, не справлялись с заданием во внутреннем плане, а составляли изображение чаще всего во внешнем плане, оперируя предложенными элементами, т. е. они оказывались не способными учесть требования задания, предъявленные в инструкции (механизм анаксиоматизации). В исследовании была выявлена типичная для подростков с легкой интеллектуальной недостаточностью стереотипность, «штампованность», содержательная бедность и статичность замыслов (механизм гипераксиоматизации), что указывает на ограничения продуктивности у данной категории испытуемых.

Например, при выполнении задания «Отгадай картинку» умственно отсталые подростки в полной мере не понимали задания и либо не осуществляли поиска картинки, загаданной экспериментатором, либо отбирали отдельные картинки по случайным латентным признакам, не ориентируясь на их объективное содержание (не соблюдалось требование краткости поиска). Сама картинка как самостоятельный предмет вне контекста ее свойств и качеств направляла поисковую активность испытуемого, отвечая скорее неким субъективным неосознаваемым требованиям («понравилась»).

Приведем пример.

*Испытуемый Юра, 13 лет, умственная отсталость в легкой степени.*

Экспериментатор предъявляет инструкцию.

Испытуемый: (Пауза. Не понял инструкцию.)

Э.: (Более подробное объяснение инструкции) «...Одну из этих картинок я загадал. Тебе нужно ее найти. Чтобы ее найти, тебе нужно что-нибудь про нее узнать. А чтобы узнать, ты можешь задавать мне различные вопросы.»

И.: Какие вопросы?

Э.: Это ты сам должен определить.

И.: Эта (один из котов)?

Э.: Нет.

И.: Эта (другой кот)?

Э.: Нет.

И.: Эта (рак).

Э.: Нет.

И.: Эта (гепард)?

Э.: Нет. Попробуй что-нибудь узнать про эту картинку, спросить про нее.

И.: Эта (рак)?.. и т. д. (продолжает перебирать).

В соответствии с описанными данными (а также другими, не включенными в данную работу) можно утверждать, что продуктивная (или точнее *не*-продуктивная) деятельность умственно отсталых подростков, также как и нормально развивающихся, подчинена действию тех же самых механизмов.

Рассмотрим теперь особенности *построения замысла* в соответствии с общими требованиями задачи применительно к подросткам с ЗПР, на основе данных, полученных в упомянутом выше исследовании. На протяжении подросткового периода наблюдается существенная динамика развития продуктивных действий.

Процессы построения замысла у 12–13-летних подростков с ЗПР осуществляются только при частичном соблюдении ими общих требований задания. При этом полученный результат не соотносится с исходными требованиями. 12–13-летние подростки с ЗПР способны произвольно удерживать замысел в сознании и даже выделять некоторые ее свойства лишь с опорой на наглядно представленный образец. При этом для них оказывается непосильным построение и удержание замысла во внутреннем плане посредством образов-представлений.

Общие требования к деятельности для самого подростка носят характер нормативных, стереотипных представлений, заимствованных извне, плохо осмысленных и избыточно абстрактных. Они еще не способны оказывать достаточное регулирующее воздействие, т. е. определять содержание замысла, из-за своей чрезмерной абстрактности и обобщенности, низкого уровня осмысленности и, следовательно, неспособности подростка перенести их на конкретные условия деятельности. Этому также мешает фиксация на отдельных элементах предметных условий и невозможность воспринять их как целостную ситуацию.

14–15-летние подростки уже соотносят замысел с *отдельными* требованиями и предметными условиями задания. Однако предъявляемые требования понимались конкретно, лишь в контексте данных условий (что ограничивало степени свободы и создавало специфику действия механизма гипераксиоматизации). При этом подросток не учитывал при построении замысла *всю* совокупность предъявляемых требований, а ориентировался лишь на *некоторые* из них (механизм анаксиоматизации). Построение замысла переходит во внутренний план, в сферу образов-представлений, однако остается зависящим от внешних условий и помощи взрослого. В процессе построения замысла происходит выделение предметных условий, свойств самого предмета (в данном случае, находящегося вовне, материального). Так, при выполнении упоминавшегося выше задания «Кубики», 14–15-летние испытуемые, во-первых, оказывались способными учитывать каждое из этих требований (условий деятельности) по отдельности и регулировать

с их помощью свои действия и входящие в их состав способы достижения цели (действие механизма гипераксиоматизации). Однако отдельные способы решения задачи еще не «собираются» в единую систему, т. к. не подчинены логике единого замысла, аккумулирующего в себе все требования к его построению (действие механизма анаксиоматизации).

В группе 16–17-летних подростков с ЗПР наряду с особенностями построения замысла, характерными для предыдущего возрастного этапа (14–15 лет), зачастую обнаруживались особенности, присущие 12–13-летним детям в норме. Подросток отделяет создаваемый им замысел от конкретных особенностей предметной ситуации, что расширяет возможности ее преобразования и делает видение ее структуры более целостным, а также позволяет более полно учитывать общие требования к деятельности. Указанные особенности позволяют подростку определять последовательность совершаемых им операций или частных действий сообразно поставленной цели. При выполнении задания «Отгадай картинку» подростки с ЗПР на этом этапе развития используют стратегически последовательную серию вопросов, ответы на которые последовательно исключали значительную часть картинок, т. е. задаваемые вопросы (операции) были последовательно подчинены определенной цели (нахождению картинки).

Если у 14–15-летних подростков такая стратегическая последовательность отсутствовала, вопросы-операции не опосредствовали достижение конечной цели, а каждый из вопросов был направлен на решение отдельной самостоятельной задачи, то у 16–17-летних подростков последовательность операций по преимуществу подчинена цели действия (что можно рассматривать как действие механизма гипераксиоматизации). Содержание цели, однако, определяется конкретными условиями деятельности.

Итак, 16–17-летние подростки с ЗПР уже способны самостоятельно и осмысленно ставить и решать конкретные задачи, подчиненные *частным* целям. Они оказываются способными преобразовывать ситуацию, устанавливать отношения между предметными условиями, подчинять свои действия единому замыслу, объединять в сознании отдельные операции в целостную систему, но осуществляют это лишь на конкретном эмпирическом материале при помощи образов-представлений, в зависимости от условий деятельности.

Данные, подтверждающие высказанное выше утверждение относительно универсальности действия механизмов анаксиоматизации и гипераксиоматизации как в норме, так и при интеллектуальной недостаточности, мы находим и в других наших исследованиях, посвященным изучению продуктивных видов деятельности, в частности сюжетно-ролевой игры у дошкольников с ЗПР, построения сложных двигательных программ и образов (восприятия, воображения) у умственно отсталых детей в раннем и среднем детстве соответственно (Лощилова, 2005; Навицкая, 2004; Слепович, 1990).

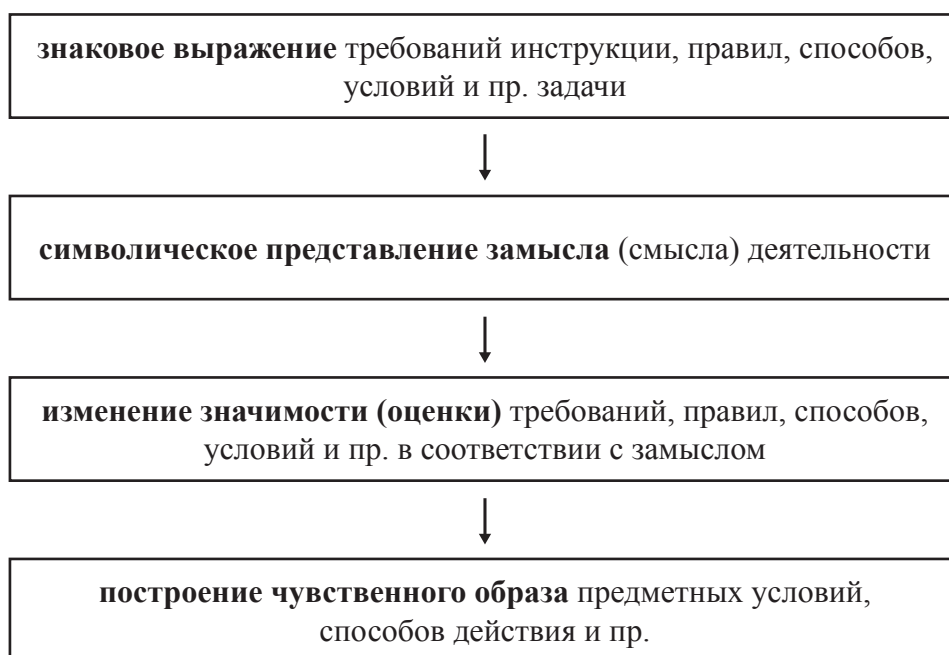
Подводя итог описанию результатов эмпирических исследований, необходимо еще раз подчеркнуть, что как в норме, так и при отклоняющемся от нормы развитии обнаруживаются различные сочетания механизмов продуктивной деятельности — анаксиоматизации и гипераксиоматизации. В зависимости от контекста, содержательной наполненности решаемых ребенком задач, психических функций, которые участвуют в их решении, и пр. срабатывает то механизм повышения значимости, то ее понижения. Однако, как мы уже неоднократно убеждались, зачастую действие этих механизмов у детей с интеллектуальной недостаточностью и у нормально развивающихся детей противоположно по направленности: те психические реалии, которым в норме придается большое значение, обесцениваются детьми с отклоняющимся развитием, и наоборот. В одном случае действие этих механизмов приводит к продуктивному решению задачи, в другом — напротив, делает деятельность косной, тугоподвижной, в одном случае помогает удерживать замысел в сознании (что необходимо для продуктивного решения), в другом — способствует его утрате. Из сказанного напрашивается вывод о том, что механизмы смещения оценок, представленные И. М. Розетом как механизмы *продуктивной* деятельности, таковыми не являются, а характеризуют более широкий круг явлений, охватывающий как продуктивные, так и *анти*-продуктивные<sup>2</sup> феномены психики.

Далее закономерно возникает вопрос: что же определяет направленность смещения оценок в сторону продуктивности или анти-продуктивности? Ответ на этот вопрос позволит убить двух зайцев сразу: с одной стороны, охарактеризовать специфику работы анаксиоматизации и гипераксиоматизации в норме и при интеллектуальной недостаточности, а, с другой стороны, более точно определить понятие продуктивной деятельности (поскольку требование «открытости» задач является внешним по отношению к субъекту и, соответственно, не может служить характеристикой его деятельности, а характеристика «новизны» результата деятельности, часто используемая (в том числе И. М. Розетом) для определения продуктивной деятельности и ее противопоставления деятельности репродуктивной, не может быть использована в эмпирических исследованиях хотя бы в силу того, что мы не можем учесть *весь* прошлый опыт испытуемого).

На основании данных, полученных в различных эмпирических исследованиях (в том числе представленных выше) (Лощилова, 1982; Навицкая, 2004; Поляков,

<sup>2</sup> Мы намеренно не употребляем здесь термин «репродуктивный», поскольку выявленные нами в эмпирических исследованиях особенности продуктивной деятельности нельзя автоматически включить в круг «репродуктивных» феноменов. Известно, что и репродукция у описываемой нами категории детей так же страдает. Данное соображение так же наталкивает на сомнение по поводу возможности простого выведения понятия продуктивной деятельности из ее противопоставления деятельности репродуктивной. Такое противопоставление напоминает определение понятия психологической нормы как отсутствие патологии.

2006; Слепович, 1990; Слепович, 1994), мы полагаем, что различия в действии механизма смещения оценок у детей в норме и при интеллектуальной недостаточности можно охарактеризовать следующим образом. Если в норме решение продуктивной задачи опирается на многогранный замысел (смысл)<sup>3</sup>, который в зависимости от ситуационного контекста может находить различное воплощение в конкретных предметных условиях и вербальных интерпретациях, то при интеллектуальной недостаточности сознание субъекта движется, минуя процесс построения замысла (смысла) действия. Если соотнести элементы указанной линии с формами их субъективной представленности в сознании индивида, то получится следующее. Идею-замысел (смысл) субъект фиксирует и осознает благодаря символическим формам<sup>4</sup>. Именно символ служит той формой культуры, которая содержит в себе все многообразие проявлений вещи и ее смысла<sup>5</sup>. Произвольное воплощение замысла и соотнесение его с различными внешними (социальными) требованиями, правилами и пр. требует вычленения и обозначения (изменения значения) его отдельных свойств, характеристик, построения интерпретаций символа посредством знаков, имеющих достаточно определенные значения. Последние, в свою очередь, соотносятся с конкретными способами их реализации в движениях, практических действиях, чувственных образах, словах и т. п. Таким образом, продуктивную линию действия механизма смещения оценок можно обозначить так:



<sup>3</sup> В противоположность буквальности и точности значения знака.

<sup>4</sup> О роли символа в продуктивной деятельности см.: Поляков, 2006.

<sup>5</sup> В понимании символа мы опираемся на работы С. С. Аверинцева, А. Ф. Лосева, М. К. Мамардашвили, А. М. Пятигорского, П. А. Флоренского, С. Л. Франка, С. Е. Ячина и др. Более подробный анализ работ см.: Поляков, 2002.



Центральным звеном в данной линии работы механизма смещения оценок является символическое представление замысла в сознании субъекта. Именно оно служит тем промежуточным этапом, в котором происходит, с одной стороны, понимание и усвоение внешних требований, условий, правил и пр. и их адаптация к конкретным условиям, а, с другой стороны, является основой для изменения их значимости (смещения оценок) и порождения бесконечного многообразия чувственных форм деятельности и ее продуктов.

В анти-продуктивной линии, в свою очередь, это центральное звено выпадает, в результате чего происходит как бы редукция действующего механизма: субъект от внешних требований задачи сразу переходит к их «буквальному» воплощению. При этом, поскольку отсутствует символически представленный замысел, связывающий в единое целое все внешние требования и условия задачи, то ее решение распадается на отдельные фрагменты. Это находит выражение в том, что не учитываются все требования инструкции, не преследуется конечная цель деятельности, собственно и придающая ей смысл, происходит фиксация на выполнении отдельных операций и др.

Символически представленный замысел определяет направление смещения значимости тех или иных реалий, выступая в роли медиатора между ними и субъектом. Замысел как раз и создает необходимое «силовое» напряжение, позволяющее преодолеть непосредственное влияние требований и условий открытой задачи и сместить полюс этого влияния на самого субъекта. Иными словами, благодаря замыслу субъект преодолевает прямую детерминацию собственной активности внешней по отношению к нему — как социальной, так и предметной — действительностью. Так же как поле магнита организует расположение железных стружек, образующих в результате определенный узор, так и замысел структурирует валентности оценок конкретных норм, правил, элементов предметной действительности, способов решения задачи и пр., определяя направленность в сторону их снижения или повышения. Без замысла деятельность субъекта утрачивает продуктивный характер и начинает, минуя его сознание, подчиняться внешним воздействиям.

Возвращаясь к проблеме определения продуктивной деятельности, на основе анализа действия ее механизмов в норме и при отклоняющемся развитии у детей мы можем заключить, что ее главной отличительной характеристикой может служить создание субъектом символически представленного в сознании замысла проектируемых им действий. Данная особенность позволяет также развести продуктивную деятельность с репродуктивной. Последняя, на наш взгляд, опирается на уже построенный в сознании замысел и состоит из его реализации (которая, впрочем, также может носить продуктивный, творческий характер, однако в этом случае снова потребуются создание замысла, но уже более частного по отношению к исходному). Именно через построение замысла, на наш взгляд, про-

ходит разделительная граница между продуктивной деятельностью и фантазией. Замысел как результат продуктивной деятельности призван быть реализованным в действительности в отличие от продукта фантазии, которая может позволить себе никак не учитывать особенности и требования последней.

## Литература

*Лоцилова М. В.* Произвольная регуляция движений в раннем детстве у детей с интеллектуальной недостаточностью. Курсовая работа. Мн.: БГУ, 2005.

*Лустина Е. А.* Преодоление ситуации неопределенности в процессах мышления и воображения // Вопросы психологии. 1982. № 5. С. 122–125.

*Лысюк Л. Г.* Становление продуктивного целеполагания у детей 2–4 лет в онтогенезе. Автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13 / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка. Мн., 1997.

*Навицкая В. М.* Построение образа объекта младшими школьниками с интеллектуальной недостаточностью. Дипломная работа. Мн.: БГУ, 2004.

*Поляков А. М.* Развитие продуктивных действий у подростков с легкой интеллектуальной недостаточностью. Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10 / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка. Мн., 2002.

*Поляков А. М.* Символ как условие продуктивного действия // Вопросы психологии. 2006. № 1. С. 63–73.

*Розет И. М.* Внутренние закономерности продуктивной умственной деятельности. Автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01. Киев, 1991. (Рукопись.)

*Слепович Е. С.* Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития. М.: Педагогика. 1990.

*Слепович Е. С.* Психологическая структура ЗПР в дошкольном возрасте. Автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.10 / Российская Академия образования. М., 1994.

*Телегина Э. Д., Гагай В. В.* Виды учебных действий и их роль в развитии творческого мышления младших школьников // Вопросы психологии. 1986. № 1. С. 47–53.

*Фурман А. В.* Уровни решения проблемных задач учащимися // Вопросы психологии. 1989. № 3. С. 43–53.

## Впечатления от статьи А. И. Розова «Соображения рядового психолога», опубликованной в журнале «Вопросы философии» в 1953 году, № 3

*Л. А. Пергаменщик*

Учитель русского языка написал и опубликовал в журнале «Вопросы философии» (журнал начал издаваться в 1947 году) статью. Сам по себе факт публикации не может не вызывать удивления и уважения одновременно. Так ли часто учителя публикуются в центральных журналах?

С начала своего существования (до 3 номера 1953 года) журнал «Вопросы философии» публиковал тексты психологов не так часто и по вполне определенным, заказанным сверху темам. Вот эти статьи:

*Ярошевский М. Г. «Буржуазная психология в США в борьбе за ликвидацию сознания» (1948, № 3).*

*Чернаков Е. Т. «Против идеализма и метафизики в психологии С. Л. Рубинштейна» (1949, № 2).*

*Петровский А. В. «Петр Любовский — передовой психолог начала XIX века» (1952, № 3).*

*Рубинштейн С. Л. «Учение Павлова и некоторые вопросы перестройки психологии» (1952, № 3).*

*Козлова В. А. «Против проявления дуализма в философии и психологии» (1952, № 5).*

*Лехман И. Л. «За перестройку психологии на основе учения И. П. Павлова» (1953, № 2).*

*Петровский А. В. «Об объективном характере психологических закономерностей» (1953, № 3).*

Обратим внимание на лексику заглавий статей: «против» (дважды), «в борьбе», «передовой», «за перестройку» (дважды). Шла борьба за что-то, против чего-то или кого-то. Были четко определены союзники и, тем более, враги. Психологи своими статьями вели бой, отстаивали правое дело, боролись с теми, кто стремился, ни много ни мало, ликвидировать сознание.

И вот статья, которая в центре нашего внимания: Розов<sup>1</sup>, «Соображения рядового психолога» («Вопросы философии», 1953, № 3, с. 177–179). Изящество названия, которое не удивило бы читателей в 2007 году, но выглядело совершенно необычно в те годы. Три слова составляют заглавие статьи: «соображение», «рядовой», «психолог». Рассмотрим их смысловую нагрузку.

Слово «соображение». Такое слово для научной статьи в журнале, не терпящем никаких соображений и мнений, ориентированном только на истинные, боевые высказывания, выглядит достаточно дерзким. Получается, дорогой читатель, что какой-то учитель публикует в главном научном журнале свои соображения. А он согласовал «где надо» свои соображения? И как к ним относиться? Этак каждый, кому не лень, будет свои соображения предъявлять читателям. Что тогда делать читателю, если вдруг кто-то напишет свои соображения, отличные от уже один раз опубликованных. В солидных журналах печатают не соображения, а устоявшиеся и согласованные правила поведения и мышления (см. названия статей, опубликованных психологами в 1948–1953 годы).

Слово «рядовой». Почему автор подчеркнул свой статус в психологической иерархии? Нет, рядовой психолог не публикуется в таких журналах. У него просто не хватит (смелости) наглости (Зимбардо назвал бы такое поведение термином «хуцпа» — чувство собственного достоинства).

Может быть, молодой автор решил, что с рядового психолога меньше спрос? «Что с меня взять — я еще неопытный, я только-только приступил к психологическим исследованиям, и это дает мне право на недопонимание, ошибки, которые генералы от психологии могут и поправить...»

Слово «рядовой» может нести и другой смысл. Это слово военное и в стране, пережившей такую войну, оно имело особую смысловую нагрузку. Рядовые были всегда на передовой. Это генерал мог провести время в глубоком тылу, дожидаясь сведений с психологической передовой. Ему, в общем-то, уже мало дела до собственно психологии. Он больше озабочен тем, как его оценивают, какую очередную должность дадут, или не дай бог, отберут имеющуюся. И еще. И. М. Розет не воевал, по возрасту он не мог пойти на войну. Его фронтом оказался рубеж, который отделял науку от паранауки, психологию от физиологии. Теперь он будет до конца нести знак научной психологии, которую во все времена отличала такая черта как честность. Не писать для количества, не мешать другим делать то, что они считают нужным, даже если это противоречит твоим научным принципам.

---

<sup>1</sup> А. И. Розов — псевдоним И. М. Розета.

Слово «психолог». Психология в те времена была экзотической специальностью и достаточно редким словом. Я еще застал время, когда все психологи нашей страны (Беларуси) могли поместиться в небольшой аудитории. Я представляю, что в 1953 году их было 10–20 человек на 10 миллионов. Для того чтобы сказать вслух «Я психолог!» требовалась социальная смелость. Это означало очертить свою роль и свой статус, который ко многому обязывает. За слово надо держать ответ. Сам факт нашего присутствия на этих чтениях свидетельствует — Исаак Розет сдержал слово.

Время публикации статьи — 1953 год. В этом году умер Сталин, и никто *не мог и предположить, что будет через 10, 20 лет*. На всем пространстве СССР жизнь психологии едва теплилась. Журнал «Вопросы психологии» появится через два года. «Павловские среды» проглотили предмет психологии. Напомню известный тезис Павлова о возможности органического «слития» субъективного и объективного, психологического и физиологического. Рубинштейн «осужден» за субъективизм и метафизику. Выготский малоизвестен. От буржуазной психологии можно ждать одних неприятностей, так как нет ничего постыднее и опаснее, чем преклонение перед Западом. Известно, что они даже хотели уничтожить сознание. К тому же еще и полная уверенность, что на Западе психологии нет, а то, что есть — сплошная ошибка, явление неправильное, идеологически чуждое советскому психологу, независимо от возраста и заслуг.

В то время психоанализ переживал второе рождение в лице Юнга Кляйн, Л. Бинсвангера. Экзистенциально-феноменологическая психология набирала силу. В 1952 году Пауль Тиллих издал «Мужество быть», а в 1950 году Ролло Мэй — «Психологию тревоги». К. Роджерс сформулировал основные принципы гуманистической психологии в 40–50 годы, а А. Маслоу в 1954 году выпустил книгу «Мотивация и личность». (Я перечислил этих авторов, поскольку уверен, что среди них должны были быть и советские психологи, которые по социальному недоразумению в этот список не попали, оказались вне Мейстрима мировой психологии, к которой были подготовлены отечественной литературой, философией и духом народа.)

На русском языке все это появится почти через пятьдесят лет. Эти книги герой моего повествования мог читать на языке оригинала. Мог читать? Как, вот так просто взять и читать антисоветскую литературу? В лучшем случае — читать тайно, вздыхать и никому не говорить.

Собачки Павлова, помимо его воли и помимо воли самих собачек, сформировали вполне определенную парадигму жесткого детерминизма («ленинская теория отражения» — так это стало называться), которая оказалась больше похожа на воинствующий атеизм. Тогда все было воинствующим. Были тогда, да и сейчас есть, умохранители по формуле «огруппления мышления» И. Дженикса. О практической психологии никто не мог даже и мечтать. Существовала психоло-

гия без своей практики. Правда сейчас — обратное: возникла угроза существования психологической практики без психологии.

Итак, Розет произносит первый тезис: «Сущность психического акта не исчерпывается особенностями нервных процессов».

И тут же отступление: внимание на термины! Необходимы другие термины для психического акта. Это важно. Вначале было слово. За другим словом следует другая мысль (я сознательно перевернул последовательность), возможность «выскользнуть» из кружева физиологии.

Как подчеркнуть специфику психологии? Исаак Розет берет в союзники Павлова. Ход удачный: если противник в союзниках, то он уже не противник.

М. Зощенко, преодолевая свои страхи, создавал свою основную книгу «Перед восходом солнца», которую пытался опубликовать в 1947 году. Писатель сделал такой же шаг: чтобы иметь возможность использовать психоаналитический метод, он в текст книги, в резюме, заключавшее отдельные главы, пытался встроить термины строго научной физиологии «высшей нервной деятельности» И. П. Павлова. Не помогло, не напечатали.

Психология всегда в промежутке бытия, среди других наук: философия с одной стороны, физиология — с другой. Что можно ожидать от такого соседства? Как удержаться на своей территории?

К тому же психология обращает внимание на человека только тогда, когда он, увидев червяка, кричит «Муха!». Это пример из статьи Розета. А если человек имеет правильную перцептивную «ориентацию» и на червяка говорит «червяк», то он перестает быть интересным для психологии. У меня вообще такое ощущение, что эта наука о двоичниках по поведению, мышлению, чувствам, эмоциям. Чтобы понять человека, надо успеть взглянуть на него, когда он находится в состоянии неопределенности, неадекватности, когда его поведение нетипично, как сказали бы создатели теории «о корреспондентном умозаключении» Джонс и Девис. Мы исследуем, почему человек не смог преодолеть неопределенность, кризис, развод, двойку, возрастной порог и т. д. Но почему мы непростительно мало обращаем внимания на то, что человек преодолел: не стал наркоманом или алкоголиком, хорошо учится, демонстрирует просоциальное поведение, имеет семью.

Итак, вернемся к статье. Как доказать, что психология имеет свой предмет, отличный от предмета физиологии? Очень удачный пример с болью, которую, по справедливому выражению Розета, нельзя проинтерпретировать только в терминах физиологии. А страдание, горе? Человеческая реальность вообще ускользает от описания.

Достижение истинной «научной» психологии — изучение психических явлений без самого человека. Существовать психические феномены без человека не могут, а изучать их, оказывается, можно. Выбранная Розетом для статьи цита-

та из Титчера в этом случае показательна. Как достижение науки классик бихевиоризма описывает психическую реальность без переживающего субъекта: «... Исчерпывающее описание опыта, когда он мыслится независимо от переживающего индивида». «Нелепо», — характеризует данную мысль молодой психолог.

Случайно ли появление цитаты из Титчера? Случайно ли появление термина «переживание»? Не знаю, но убежден, что своевременное использование категории «переживание» могло определить и развитие психологии на многие годы.

Далеко ли мы сегодня ушли в своих научных конструктах?

Самая большая проблема состоит не в том, что человек мыслит, имеет эмоции, волю, способности и т.д. Все это научная психология может выдержать и исследовать. Но беда, что он еще и переживает, и тем самым удваивает свое бытие. Живет и переживает свою жизнь. Что прикажете делать с таким непоседливым, неугомным объектом научных изысканий? Мало того, что он не сидит на месте, он еще пытается расколоть свое Я.

Психологи 50–60-х годов нашли выход из такого положения. Термина «Я» не было. Расколотого «Я» также не было. Самосознания не было. Я специально проанализировал учебники 60–70-х годов и не нашел там ни раздела, ни главы по сознанию, самосознанию. По существу, в учебниках психологии отсутствовала личность. Психологию тех лет можно было обозначить афоризмом Воланда: у вас «чего нихватишься, ничего нет». Такое положение в психологии продолжалось до конца 80-х.

Вернемся к переживанию. В 1953 году Розет, видимо, не знал, что Л. С. Выготский мечтал создать науку психологию, положив в ее фундамент категорию «переживание».

Только через тридцать лет появилась «Психология переживания» Ф. Е. Василюка. Но уже в парадигме А. Н. Леонтьева. К тому времени советская психология была сплошь деятельностной наукой, поэтому и переживание стало у Василюка видом деятельности.

Но мало того, что человек переживает, его «Я» неизбежно культурно, исторически и социально обусловлено и зависит от определенных социальных практик.

Итак, что же было сделано рядовым от психологии в 1953 году и предъявлено в журнале «Вопросы философии»?

Опубликоваться в журнале «Вопросы философии» — это все равно, что попасть в газету «Правда». Напомню, что до выхода журнала «Вопросы психологии» оставалось два года (1955).

Шаг первый.

Предложено выделить «субъект» в самостоятельную, еще зависимую, но уже имеющую право на внимание, сущность. Конечно, все научное понимание пронизано физиологией, но нельзя описать все проявления человеческой активности только через физиологию. Почему? Да все потому же: в процессе взаимодейст-

вия «Я» и мира возникает переживание этого мира. И от этого факта никуда не денешься. Правда, можно отдать все эти переживания литературе, которая прекрасно с этим справляется.

Шаг второй.

Человек — существо, которое переживает свое бытие, относится к себе, а не только проявляет активность, деятельность. Следует напомнить, что «человек аффективный» был предметом научных интересов старшего земляка И. М. Розета — Л. С. Выготского, причем тогда, когда отечественная психология дружно изучала «человека деятельностного». И то правда, — надо строить новое общество, а не заниматься разными фантазиями.

Шаг третий.

Отмечено важное значение потребностей и значимости для субъекта воздействий среды. Ведущий термин «значимость» для субъекта: не среда определяет формирование потребностей, да и всякой активности, иначе значимость будет иметь только тот фрагмент социальной среды, с которым индивид столкнулся. Кажется, как просто, но это путь в сторону идеализма, как сказали бы «умохранители» правильного направления в науке того времени.

Здесь Розет подбирается к новой парадигме. Человек реагирует в зависимости от субъективной значимости того или иного явления. До возникновения «трансактивной теории стресса и копинга» Р. Лазаруса оставалось более 20 лет.

Заканчивая анализ статьи И. М. Розета, я понимаю некую незавершенность моего выступления, но я старался следовать логике статьи, которая и не могла быть завершенной. В этой статье «рядового психолога» был сформулирован ряд вопросов, на которые психологии еще предстояло ответить.

Рассуждения рядового психолога имели косвенное продолжение. В 1977 году В. П. Зинченко и М. К. Мамардашвили опубликовали статью «Проблемы объективного метода в психологии» («Вопросы философии», 1977, № 7). Приведу полностью послесловие В. П. Зинченко, опубликованное в журнале «Постнеклассическая психология» в 2004 году (№ 1) по поводу данной статьи.

«В конце 1976 г. Александр Романович Лурия попросил меня защитить его от идеологических нападок физиолога М. М. Кольцовой и обязательно опубликовать ответ на ее статью в журнале „Вопросы философии“. Я решил, что сделать это с философом М. К. Мамардашвили будет сподручнее. К счастью, он согласился. Значит, повод к написанию был внешним! Когда мы написали статью, и наш друг и редактор журнала Г. С. Гургенидзе прочел ее, то он предложил привлечь к авторству Алексея Николаевича Леонтьева. А. Н. тоже, к счастью, бегло просмотрел статью и подписал ее, чем сильно облегчил (а по сути — обеспечил) прохождение статьи через суровую редколлегию журнала. В январе 1977 г. была готова верстка статьи, и она должна была появиться в февральском номере журнала. И тут А. Н. внимательно прочел верстку и призвал нас с Мерабом к себе. Он сказал,



что сейчас самое время начать работать над статьей. Мы согласились и встречались 7 или 8 раз в его доме по субботам. Работа состояла в чтении, понимании и редактировании каждой фразы статьи. Каждый „сеанс“ заканчивался обильным обедом, которым нас угощала хлебосольная Маргарита Петровна — жена А. Н. В конце апреля состоялся последний сеанс (*почему-то хочется сказать сеанс черной магии*). Все трое подписали исправленную верстку. Прощаясь, А. Н. спросил, на кого подействует статья? Ответил Мераб: „Статью замолчат. А подействует она на молодежь, которая решит, что можно думать и писать и так, как написана статья“. А. Н. спросил, будет ли критика? На что Мераб ответил, что критики не будет, так как критики не смогут подняться до уровня авторов. На этом вопросы А. Н. кончились, но на следующий день он позвонил Г. С. Гургенидзе и попросил снять свою фамилию. О мотивах мы могли только догадываться. Спрашивать не стали. Правда, после выхода статьи, по инициативе А. Н. состоялось ее вполне доброжелательное обсуждение (хотя недоумений и вопросов было много) на факультете психологии МГУ».

И небольшая цитата из самой статьи: «Психическое обладает предметно-смысловой реальностью, которая, существуя во времени (да и то передаваемом в компетенцию искусства), не существует в пространстве. Отсюда обычно и возникает банальная идея поместить эту странную реальность, то есть психическое, в пространстве мозга, как прежде помещали его в пространство сердца, печени и т. п. Ведь обыденному сознанию легче приписать нейрональным механизмам мозга свойства предметности, искать в них информационно-содержательные отношения и объявить предметом психологии мозг, чем признать реальность субъективного, психического и тем более признать за ним пространственно-временные характеристики».

В 2007 году, в связи с тридцатилетием со дня публикации статьи М. К. Мамардашвили, В. П. Зинченко было проведено очередное заседание методологического семинара молодых ученых.

И в заключение даты: 1953 год — 1977 год — 2007 год.

# «Нехватка слов»: концепция речевого конфликта в работах И. М. Розета и ее прочтение в терминах дискурсной теории

*Е. А. Кожемякин*

Вы бежите от языка, он вас догоняет;  
вы догоняете язык, он бежит от вас.  
*Жан Полан*

В своей работе «Речевая деятельность как преодоление конфликтной ситуации» (Розов<sup>1</sup>, 1987) И. М. Розет обращается к вопросу конфликтов, возникающих при осуществлении субъектом познавательной и/или коммуникативной деятельности. Речь в данном случае идет о дилемме, в соответствии с которой субъект вынужден делать выбор между прецедентными, сформулированными, нормализованными когнитивными и языковыми (речевыми) формами и динамичным, изменяющимся контекстом деятельности. Как показывает Розет, «классические» описания речевого поведения («бихевиористы и генеративисты») вообще не допускают проблематизации речевых конфликтов в силу того, что все возникающие в процессе речевой деятельности затруднения они сводят к двум (в зависимости от научной парадигмы, в русле которой интерпретируется коммуникация) группам причин: либо они (затруднения) возникают как следствие недостаточной сформированности речевых навыков индивида, либо вследствие незнания индивидом норм и правил речевого общения. Обе эти интерпретации базируются на следующем базовом допущении: индивид представляет собой проекцию идеального носителя языка, в совершенстве его знающего и использующего; следовательно, девиации, возникающие в ходе речевого общения, не имманентны са-

---

<sup>1</sup> А. И. Розов — псевдоним И. М. Розета.

мой речевой деятельности, а являются нетипичными следствиями «сбоя» работы «отлаженного механизма».

Однако представляется, что эти допущения не позволяют разработать достаточно чувствительный инструментарий для того, чтобы интерпретировать все многообразие (создаваемое, прежде всего, нетипичными случаями) использования индивидом языка в определенном контексте, а не только в идеале. В этой связи более адекватной предмету исследования представляется диалектико-семиотическая концепция языка и речи Ф. де Соссюра, согласно которой язык априори представляет собой «расщепленное единство», актуализация которого приводит исключительно к конфликтным ситуациям, в которых субъект вынужден выбирать между знаковой формой и значением знака<sup>2</sup>. Проблема речевого конфликта не исчерпывается исключительно рассогласованием между формой и значением слова.

Розет говорит, что проблематизация такого рода конфликтов связана не только и не столько с внутренним устройством самого языка (диалектическая конфликтотенная связка «означающее — означаемое»), а, в первую очередь, с феноменом «нехватки слов», при котором субъект испытывает неудовлетворение от невозможности зафиксировать и выразить в речи нелингвистические особенности определенных уникальных или быстро сменяющихся друг друга ситуаций. «Нехватка слов» понимается И. М. Розетом как то, что непосредственно не детерминировано ни навыками субъекта, ни объективными нормами языковой деятельности. В качестве ключевой причины такого рода речевого конфликта Розет считает нелингвистические особенности внешней по отношению к артикулирующему субъекту среды. Смеем предположить, что роль речевого конфликта, согласно точке зрения Розета, не инициируется ни психологическими, ни языковыми факторами, то речь в данном случае идет о социокультурных факторах, действующих именно на «границе» лингвистической и нелингвистической реальностей.

Согласно точке зрения Розета, лингвистическая реальность представляет собой конкретный языковой опыт во всей сложности его компонентов — фонетических, грамматических и лексических. По сути, речь идет не столько о языке как абстрактном конструкте, сколько о «живом» проявлении всех элементов языковой системы — от мельчайших единиц до сложных сверхфразовых единств. Безусловно, языковая система отличается высокой степенью устойчивости, что и является имманентным ей свойством. С другой стороны, информационно-содержательная сторона языка предполагает некоторую рассогласованность, дисбаланс, неравнозначность. Как утверждают коммуникологи, абсолютное совпадение информационных потенциалов коммуникантов исключает возможность коммуникации, поскольку последняя предполагает, что коммуниканты узнают нечто

---

<sup>2</sup> «Прозрачности речи сопутствует темная глубина мысли, для выражения которой до сих пор не находилось слов» (Фокин, 2002, с. 5).

новое в ходе общения, то есть находятся в неравновесной информационной ситуации. Ситуация, в которой мы заранее знали бы, что и как необходимо сказать, что и как нам собираются сказать (то есть ситуация подчинения только универсальным языковым правилам, ситуация бесконфликтной речевой деятельности), отменила бы сам смысл общения. Язык со всей коммуникативной необходимостью содержит в себе дисбалансирующий потенциал.

Однако речевая деятельность подчиняется не только языковым правилам: коллективно разделяемое знание языковых правил и закрепленных значений слов дополняется также знанием о стратегиях использования языка, так называемыми «фоновыми знаниями» и, на мой взгляд, главным образом, коммуникативной прагматикой. Согласно Розету, референт такого рода знания размещается в поле нелингвистических явлений: «Подобные ситуации... возникают в результате значительных социально-исторических перемен и важных научных открытий... в тех случаях, когда мы... хотим полнее раскрыть свой внутренний мир» (Розов, 1987, с. 103). Нелингвистические факторы речевого конфликта включают в себя также необходимость устранить не отвечающие более действительности стереотипы, избежать двусмысленности, обеспечить доступ к аутентичному смыслу высказываний и т. д. Во всех перечисленных и прочих релевантных случаях очевидным образом действуют прагматические правила, позволяющие индивиду быстро и адекватно «подстроить» доступный ему язык подвижному контексту. На мой взгляд, в таком прочтении речевого конфликта может быть определен как несовпадение языковых и прагматических правил коммуникации. Розет описывает подобное положение вещей следующим образом: «Имеющийся языковой опыт может быть непосредственно использован в том случае, когда актуальная ситуация совпадает полностью с прецедентной. Такое в реальной жизни является скорее исключением, нежели правилом» (Розов, 1987, с. 103).

Фактически, утверждая, что речевая деятельность и имеющие к ней отношения конфликты (в частности, «нехватка слов») протекают на «границе» между лингвистической и нелингвистической реальностью, Розет говорит о *дискурсе*, который можно интерпретировать как систему знаковых форм (высказываний, текстов, комплекса текстов и т. д.), «погруженных» в определенный социокультурный контекст, и использование которых подчинено определенным прагматическим закономерностям. По аналогии с внутренней «расщепленной» природой языка (означающее — означаемое), сущность дискурса также описывается в терминах подвижности, диалектичности и открытости: например, постулируемые в дискурсе объекты никогда в абсолютной степени не сводимы к своим языковым индексам, цели дискурса не полностью совпадают с достижимым результатом и полученным эффектом, а контекст дискурса в определенной степени находится в неравновесных отношениях с его текстами.

Внутренняя неравновесность, функциональная несбалансированность и семантическая подвижность являются условиями мобильности и открытости дискурсных образований. Недосказанность, неполное соответствие высказанного и контекста высказывания, презумпция непонимания vs. **ожидание понимания**, относительная (а не абсолютная) релевантность ответов вопросам — всё это способствует векторному рассеиванию (М. Фуко) дискурса. Иными словами, возможность обсуждать определенную проблему, искать выход из сложной ситуации, предлагать ответы на главные вопросы, возможность высказываться на определенную тему, возможность дискуссии определяются самим устройством дискурса — открытого, мобильного, противоречивого образования. Открытость дискурса связывается с возможностью включения новых высказываний, значений и референтов в дискурсное поле; мобильность — с постоянным обновлением его содержания (включая значения, контексты, тексты, цели, аргументацию) и целенаправленностью дискурса; противоречивость — с дисбалансом между формой и содержанием, текстом и контекстом, целью и результатом, и т. д.

Поскольку дискурсная практика предполагает, что индивид вынужден некоторым образом «совладать» с ситуацией, используя определенный запас знаний, можно утверждать, что она (дискурсная практика) в значительной степени представляет собой когнитивный процесс. Следовательно, «движущей силой» дискурса является некоторое когнитивное затруднение, лежащее в его основе, то есть — *проблема* или ключевой вопрос, требующий ответа. Собственно, все действия, вплетающиеся в динамичную структуру дискурсивной практики, так или иначе связаны с поиском ответов на этот ключевой вопрос. Например, политический дискурс очевидным образом организуется относительно проблемы утверждения, организации и воспроизводства власти, медицинский — относительно проблемы предупреждения и устранения патологий организма, юридический — относительно проблемы нормализации и регулирования человеческих отношений. Все, что говорится индивидом в той или иной ситуации, говорится в определенном дискурсе, и все, что интерпретируется индивидом, также интерпретируется средствами определенного дискурса. В этой связи ключевые концепты теории Розета — обесценивание (анаксиоматизация) и переоценка (гипераксиоматизация) — могут быть прочитаны именно как одни из имманентных дискурсу свойств, благодаря которым становится возможным каждый новый ответ и устранение «устаревших» элементов дискурса, препятствующих его развитию.

«Нехватка слов» с точки зрения дискурсивной теории может трактоваться именно как переживание проблемы, образующей дискурс. Речевой конфликт возникает из побуждения говорящего не просто «конструировать речь» из доступных и известных ему языковых элементов, но, главным образом, адаптировать языковой и текстовый потенциал изменяющемуся контексту. Слов равным образом «не хватает» политикам, когда они заинтересованы в создании более убедительных

текстов, медикам — когда последние вынуждены максимально точно описать состояние больного и поставить диагноз, юристам — когда они ищут обоснования силы закона в каждом конкретном случае. «Обесценивание неадекватных прецедентных форм», чему Розет уделил столь пристальное внимание, также в равной степени характерно для вышеприведенных примеров общения, в противном случае речи политиков были бы малоубедительны, рекомендации врачей — неэффективны, а законы — неработоспособны.

Следует отметить, что розетовская трактовка «анаксиоматизации» как отказа от стереотипных лингвоформ может быть в полной мере адаптирована к дискурсивной практике с той лишь разницей, что предметом дискурсивного обесценивания становятся не только и не столько синтаксические и семантические клише, сколько прагматические и, в полном объеме смысла этого термина, *дискурсивные* стандарты — аргументативные ходы, сюжетные линии, дескриптивные схемы, коммуникативные тактики.

Другая сторона вопроса — это проблема реализации принципа и механизмов смещения оценок в каждой конкретной коммуникативной ситуации конкретными людьми. В этой связи я предлагаю использовать термин «дискурсивная компетентность», фиксирующий объем знаний и навыков индивида, с одной стороны, согласовывать свои высказывания с динамичной структурой конкретного дискурса и, с другой стороны, трансформировать прецедентные дискурсивные формы в соответствии с конкретным контекстом коммуникации. Дискурсивная компетентность свидетельствует о том, насколько «свободно» индивид может ориентироваться в дискурсе и воспроизводить его, а также насколько легко он может изменять его, не разрушая его внутреннего единства. Еще одним важным показателем дискурсивной компетентности является способность индивида ориентироваться в различных дискурсах и осуществлять более или менее адекватные «скольжения» в интердискурсивном пространстве. Последнее подразумевает относительно свободное «переключение» индивида с одного дискурсивного режима на другой, его способность выразить одну и ту же мысль в различных дискурсивных режимах, не исказив при этом аутентичный смысл высказывания, адекватно распознавать и интерпретировать высказывания, принадлежащие различным дискурсивным средам. Очевидно, что дискурсивная компетентность находится в обратной зависимости с негативными эффектами речевого конфликта: чем более компетентным является индивид, тем с меньшей вероятностью «нехватка слов» будет приводить к блокировке коммуникации и/или нейтрализации дискурса.

Итак, И. М. Розет рассматривает два варианта разрешения речевого конфликта: «подстройка» нормализованного языкового порядка к новой ситуации (применение клишированных лингвоформ к новым фрагментам действительности) либо «модернизация» языкового порядка в соответствии с требованиями ситуации (например, метафоризация речи в более широком контексте «обесцени-

вания» (анаксиоматизации) привычных или легитимированных языковых форм). Можно предположить, что применительно к дискурсной практике первый вариант свидетельствует об институционализации дискурса, в то время как второй — об его де-институционализации. Фактически, оба варианта предполагают речевую деятельность достаточно компетентного в дискурсном отношении индивида: в первом случае речь идет о навыках индивида точно и последовательно воспроизводить дискурсные единства, во втором — о навыках трансформации дискурса без нарушения смысловой и функциональной целостности дискурса.

Как отмечает Розет, «стремление воспользоваться готовыми способами выражения обусловлено... стабилизирующей тенденцией, которая присуща лингвистической реальности; при этом, естественно, облегчается речевая функция» (Розов, 1987, с. 103). Институционализация дискурса предполагает своей конечной целью рутинизацию речевых практик, встроенных в общественные отношения. «Институционализировать дискурс» означает сделать его настолько легитимным и «присвоенным» общественным структурам, что он становится само собой разумеющимся и практически не достигаемым для рационализации. Использование клише, стереотипных формул, устойчивых выражений, «отработанных и проверенных» синтаксических и стилистических штампов — все это суть речевые попытки поддержать и воспроизвести институционализированный порядок дискурса. К ним же отнесем нейтрализацию метафор, устранение радикальных речевых инноваций, де-поэтизацию языка. Анаксиоматизация в институциональной сфере работает в несколько ином режиме: обесцениванию подвергаются не устаревшие дискурсные формы, но новые нелингвистические ситуации. Безусловно, подобная практика крайне необходима в целях воспроизводства общественных институциональных отношений: без аналогичных практик рутинизации речевых форм вряд ли можно было бы себе представить адекватное взаимодействие врача и пациента, учителя и ученика, юриста и клиента. Еще раз подчеркнем: «подстройка» нормализованных лингвоформ к новым контекстам, обесценивание новых ситуаций осуществляются с целью поддержки и воспроизводства отношений; при этом, как говорит Розет, «в результате такой подгонки речь... лишается информативности... Невозможность решить задачи общения при помощи готового вербального материала и порождает конфликтные ситуации, которые особенно остро ощущаются людьми, стремящимися к максимальной адекватности в своей речи» (Розов, 1987, с. 103).

Соответственно, де-институционализация дискурса необходима в тех случаях, когда информативность и выразительность являются доминирующими (или необходимыми, желательными) свойствами дискурса. Таковы, например, журналистский, литературный, научный дискурсы, а также практически любой дискурс в условиях серьезных социокультурных трансформаций или в связи с необходимостью максимально точно передать новую информацию. Де-институционализация

предполагает процедуры обесценивания старых не адекватных новым контекстам дискурсных форм, метафоризацию и поэтизацию языка.

Особое внимание необходимо еще раз обратить на роль индивида в реализации дискурсных практик и, в частности, на его дискурсную компетентность. Важно понимать, что как институционализация, так и де-институционализация дискурса — это не объективированные процедуры, не имеющие отношения к индивидуальному сознанию и деятельности. Напротив, эти механизмы в значительной степени интернализированы. Концепция продуктивной умственной деятельности, разработанная И. М. Розетом, на мой взгляд, представляет собой весьма значимый и перспективный концептуальный материал, который может быть использован при создании более адекватных и «эмпирически чувствительных» описаний дискурсной практики: анализ стратегий и тактик анаксиоматизации позволил бы диагностировать дискурсную компетентность индивида, а изучение творческого потенциала субъектов дискурсной практики способствовало бы прогнозированию динамики и векторной направленности того или иного дискурса.

## Литература

*Розов А. И.* Речевая деятельность как преодоление конфликтной ситуации // Вопросы психологии. 1987. № 6. С. 100–107.

*Фокин С. Л.* Парадоксы Жана Полана // *Полан Ж.* Тарбские цветы, или Террор в изящной словесности. СПб.: Наука, 2002. С. 5–22.



## Топология сноски (замечания к концепции «речевого конфликта» И. М. Розета)

*А. А. Полонников*

В середине 80-х годов И. М. Розет, сформулировав основные положения своей теории продуктивной умственной деятельности в монографии «Психология фантазии», приступает к их апробации в самых разнообразных сферах гуманитарной деятельности: философии, культурологии и педагогике, посвятив этому ряд статей, среди которых не последнее место занимает работа «Речевая деятельность как преодоление конфликтной ситуации». В ней ученый, оппонировав расхожему пониманию речевой деятельности как непроблематичной, всесторонне обосновывает тезис о том, что структура высказывания противоречива по своей природе, ввиду соединенности в ней двух разнокачественных реальностей: лингвистической и нелингвистической, подчиняющихся несовпадающим, а порой и конфликтующим, требованиям. В особенности это касается тех ситуаций, в которых индивид сталкивается с беспрецедентным опытом, когда привычные лингвистические формы обнаруживают свою ограниченность. Принадлежность к разным порядкам предполагает наличие механизма их координации, сбои в функционировании которого обнаруживают себя в речевом конфликте, что эмпирически проявляется в доминировании в суждениях индивида оторванных от жизни лингвистических шаблонов и в специфической немоте, отсутствии языковых реалий, подходящих новым обстоятельствам. На преодоление возникающего несоответствия, прежде всего педагогическими средствами, эксплицитно нацелена анализируемая нами статья.

Однако наш интерес к ней носит особый характер, и он состоит не в том, чтобы тщательно реконструировать и последовательно растолковать аудитории действительный смысл сообщения ученого. Мы также не претендуем на оценку но-

визны трактовки речевого конфликта, предложенного И. М. Розетом, равно как и на испытание ее оригинальности. Вопрос, который бы нам хотелось поставить в этой работе, связан с проблемой чтения научного произведения. В общем виде он был сформулирован итальянским философом Умберто Эко в виде проблемы «открытого произведения». Если, писал Эко, мы имеем дело не с хаотическим набором знаков, а со специфической конструкцией, обладающей формой, призванной оказать на читателя определенное воздействие, то в какой мере читающий свободен в своем отношении к тексту? Должен ли он (и в какой мере) считаться с созданной автором формой произведения? И не окажется ли так, что в акте чтения высказывание потеряет свою рабочую функцию или окажется воспринятым с точностью до наоборот?

Процесс чтения научного текста любопытен нам не сам по себе, а в контексте учебного взаимодействия, причем взаимодействия особого. Нас интересует тот тип чтения, в котором учащийся не просто воспринимает содержание сообщения (сообщение информации перестает однозначно конституировать интеракцию педагога и ученика), а участвует актом чтения в его переосмыслении, совместном с автором создании произведения (Эко, 2004, с. 43). Или, как говорил студентам в одной из своих лекций «русский Сократ» М. К. Мамардашвили, построении таких учебных ситуаций, когда становится важным «сообщить вам не сумму знаний, а привести в движение ваши души и мысль» (Мамардашвили, 2007). Всякий ли текст в этой связи обладает креативным потенциалом или все дело не в нем самом, а в тех способах его образовательной утилизации, которые использует практикующий преподаватель, создавая тот или иной дизайн обучающих отношений?

Спецификой нашего исследования является то, что понимание текста обычно связывается с его содержательно-предметными экспликациями. Это значит, что читатель ориентируется в своей работе главным образом тематически, формируя свое отношение на основании комбинирования и обобщения смысловых единиц текста<sup>1</sup>. Между тем, принцип анализа смысловой организации текста может быть понят и несколько иначе. Если, конечно, мы не окончательно подчинены действию метафоры «сообщение»<sup>2</sup>. Когда же вопрос ставится в плане «не сообщения», вернее, сообщение обуславливается иного рода прагматиками, то анализ научного текста должен быть дополнен, а, может быть, и переопределен в сторону поиска альтернативного типа смыслового порядка. В данном случае, как нам

<sup>1</sup> А. Джорджи, например, в своем описании метода понимания текста апеллирует к следующему высказыванию: «Контент-анализ — техника исследования для объективного, систематического и количественного описания явного содержания коммуникации» (Джорджи, 2007).

<sup>2</sup> Ю. М. Лотман пишет в этой связи, что «передача сообщения — не единственная функция как коммуникативного, так и культурного механизма в целом. Наряду с этим они осуществляют выработку новых сообщений, то есть выступают в той же роли, что и творческое сознание мыслящего индивида» (Лотман, 2004, 607).

представляется, амплификацией *действенных* аспектов научного произведения. Вполне возможно, что, взятый в новой перспективе, научный текст обнаружит и новый развивающий потенциал.

«Акторный» порядок статьи И. М. Розета «Речевая деятельность как преодоление конфликтной ситуации» будет рассмотрен нами в двух планах. С одной стороны, он коснется уточнения параметров текстуального действия в том виде, в каком, возможно, его замыслил автор, а, с другой, он будет интерпретирован инструментально, путем испытания «педагогической открытости» научного произведения, годности для решения образовательных и иных задач креативного типа, что в итоге должно быть представлено в некотором их перечне, которым бы мог воспользоваться преподаватель гуманитарных дисциплин, например психологии, озабоченный не только информированием обучающихся.

В первом отношении наш анализ, как это задано в заглавии, будет носить топологический характер, т. е. состоять в акцентировании некоторых пространственных характеристик изучаемого произведения. В его основу положено предположение о том, что ключом к анализу действия научного высказывания выступает не столько его идейное содержание, сколько специфика композиции произведения, обнаружение которой и составляет актуальную исследовательскую интригу<sup>3</sup>. При этом, разумеется, из поля нашего восприятия не выпадут и концептуальные положения, однако их перцепция будет обусловлена, например, не внутренней убедительностью последних, а структурными особенностями текста, эффектом реализации которых, например, окажется его убедительность. Или, говоря словами Ю. Хабермаса, применяемый метод эксплуатирует стремление «устранить канонизированное уже Аристотелем первенство логики перед риторикой... Такая критика, приспособленная к своему предмету, направлена не непосредственно на сеть дискурсивных связей, из которых строятся аргументы, а на формирующие стиль фигуры, что определяют литературно просвещающую и риторически разъясняющую силу текста» (Хабермас, 2003, с. 196).

Такого рода ориентация анализа означает также и то, что предмет анализа — научная статья — определяется в нем не как отчет о проделанной ученым работе, обобщающий полученные им ранее данные, а как искусственным образом ор-

---

<sup>3</sup> Для применяемой исследовательской стратегии важное значение имело методологическое указание искусствоведа В. М. Жирмунского, согласно которому взаимодействие формы и содержания может строиться по-разному. В некоторых случаях, считал Жирмунский, эстетическое (формальное) может быть автономизировано, отделено от смысла (орнамент, музыка, пляска), т. е. выражено в беспредметных формах. В других, тематических, предметных искусствах (живопись, поэзия, театральное искусство), материал искусства не является чисто эстетическим, обладает вещественным смыслом. «В таких искусствах законы художественной композиции не могут всецело главенствовать, во всяком случае, они не являются единственным организующим принципом в произведении» (Жирмунский, 1977, с. 101). Это положение, как нам представляется, переносимо и на анализ научных произведений.

ганизованное произведение, подчиняющееся законам публичного представления и социальной, в частности, педагогической эффективности в большей степени, нежели требованиям концептуальной и отражающей структуру «вещи» сообразности. То есть, в лице анализируемой статьи мы имеем «некий объект, произведенный автором, который организует его смысловое содержание так, чтобы любой человек, его воспринимающий, мог вновь постичь (посредством игры собственных откликов на конфигурацию впечатлений, оказывающих стимулирующее воздействие на разум) само произведение, его изначальную форму, задуманную автором» (Эко, 2004, с. 27).

С точки зрения структуры значения высказывания (а статья в целом будет интерпретироваться как одно развернутое высказывание), его содержание окажется в большей степени конституированным системой отношений «автор — воспринимающая аудитория», чем привычной диадой «автор — воспринимаемый предмет»<sup>4</sup>. В этом плане анализ научного произведения, коим и является в данном случае статья И. М. Розета, осуществляется как понимание его практического действия, направленного на утверждение определенного антропологического идеала, вовлекающего в это предприятие читателя, воспринимающего статью ученого, что невозможно сделать без специфически обустроенной посреднической функции текста.

Сказанное выше о социальной практике текста не лишает высказывание статуса объективности, в частности, в отражении закономерностей психической деятельности человека, однако эту «объективность», как заметил в свое время П. Бурдьё, не следует переоценивать, поскольку «„объективная реальность“, на которую все явно и неявно ссылаются, в конечном счете представляет собой только то, что согласны считать таковой исследователи, включенные в поле в данный момент времени, и проявляет себя лишь посредством *представлений*<sup>5</sup>, которыми ее наделяют те, кто вызывает к ее суду» (Бурдьё, 2001, с. 62).

Второй аспект *действенности* текста будет связан не столько с ним самим как таковым, сколько с анализом возможностей его педагогического использования. По своему характеру такого рода экспериментальная работа ближе всего к тео-

---

<sup>4</sup> В одной из своих поздних работ, посвященных разработке проблем общей теории значения, П. Я. Гальперин писал, что в языке органически сливаются характеристики предметных и общественных отношений. «Такое слияние разноприродных свойств — вещественных и общественных — в науках о самих объектах недопустимо. А в языке оно является принципом, потому что в речи как особом виде человеческого действия, отражения внеязыковой действительности служат средством воздействия говорящего на слушающего. Особенность же этого воздействия состоит в том, что оно осуществляется не физически, а посредством такого сообщения о вещах, такого их изображения, которое возбуждает у слушателя определенное понимание этих вещей, определенное отношение к ним и этим побуждает к определенным действиям» (Гальперин, 1998, с. 434–435).

<sup>5</sup> Курсив П. Бурдьё.

ретическому моделированию, поскольку предполагает, с одной стороны, некоторую идеализацию объекта манипулирования, а с другой, манипулирование условиями функционирования объекта, что в итоге должно позволить аналитику сделать заключение о перспективах его практического применения.

Что касается последнего, то эти данные, равно как и возникшие в ходе исследования проблемы, будут изложены в заключительной части данной работы.

\* \* \*

В начале нашего анализа обратим внимание читателя на одну, как кажется первоначально, несущественную деталь, подстрочную сноску, сделанную И. М. Розетом в обзорно-критической части статьи и тематизированную им как «коммуникационный кризис» (Розов<sup>6</sup>, 1987в, с. 103). Обозревая современные зарубежные гуманитарные исследования по психолого-лингвистической проблематике, ученый указывает на одну устойчивую тенденцию в динамике интересов западного научного сообщества, а именно: внимание к проблемам коммуникации, обусловленное резко возросшим социальным динамизмом, когда «общающемуся приходится высказываться в связи с появлением в повседневной жизни новых „нелингвистических стимулов“ и „новых нелингвистических контекстов“» (Розов, 1987в, с. 103). «Подобные ситуации, — пишет И. М. Розет, — обусловлены, главным образом, эпохами значительных социально-исторических перемен и важных научных открытий, связанных с жизнью больших общественных слоев» (Розов, 1987в, с. 103). В этих условиях происходит распад единой языковой среды, лингвистические значения приобретают локальный необщий характер, а взаимопонимание становится проблематичным и драматичным.

Сноска, сделанная во вводной части статьи, включает в себя и следующий авторский комментарий: «Если в специальной литературе такие ситуации расцениваются иногда как „коммуникационный кризис“, то высказывания писателей по этому поводу звучат вполне оптимистично: „Мы сами, литераторы, обязательно будем заниматься созданием новых слов“ (Горький), „Борьба наша за новые слова для России вызвана жизнью“ (Маяковский), „Найти мысли и слова, достойные подвига папанинской четверки“ (Алексей Толстой)» (Розов, 1987в, с. 103). К специфике действия этого комментария мы вернемся ниже. Пока же отметим его, несомненно, оценочный характер.

Сноска, как считают лингвисты, со своей формальной стороны есть дополнительный текст (пояснение, ссылка на источник, примечание редактора и т. п.), помещаемый внизу полосы (колонки) и отделяемый от основного текста прямой линией<sup>7</sup>. Однако функция пояснения не исчерпывает ее «работу». Об этом го-

<sup>6</sup> А. И. Розов — псевдоним И. М. Розета.

<sup>7</sup> См.: <http://slovari.yandex.ru/dict/bse/article/00072/39100.htm>

ворят, увы, немногочисленные исследования, посвященные сноске. «Для самого автора, — считает, например, экономист Е. Евтухова, — философа или историка — сноска, это, с одной стороны, способ легитимизации собственной идеи путем инскрипции ее в общепринятую интеллектуальную традицию; с другой, это возможность расширить горизонты основного текста, включив в него примеры или цитаты, уводящие в пространства, которые не вмещаются в рамки главного развития темы» (Евтухова, 2007). Внимание исследователя, как мы видим, приковано к концептуальным ресурсам сноски, значительно потенцирующим возможности сообщения. Но что изменится, если мы поставим вопрос в действенной, обозначенной нами выше, плоскости? Какой функционал сноски обнаружит себя тогда?

Не окажется ли, например, так, что, размещаясь за границами базового изложения, сноска действует в качестве некоего процессуального регулятива чтения, не только позиционирующего основной текст в качестве предмета особого внимания, но и располагающего его особым образом. Посредством работы сноски взгляд читателя направляется в нужном автору направлении, вбирая в себя, как в случае с отмеченной выше оценкой, и соответствующее отношение, разделить которое с автором предлагается и читателю. Сноска в нашем случае размещена в тексте так, что с ее помощью излагаемой в статье концепции «речевого конфликта» противопоставляется отмеченное, но не разделяемое автором понимание жизненных обстоятельств как «коммуникационного кризиса», вернее, автор считает «коммуникационный кризис» некоторым преувеличением. То есть, «коммуникативный кризис» (предмет сноски), согласно открытому И. М. Розетом закону, вступает в системное отношение с «речевым конфликтом» (предмет статьи), причем таким образом, что последний оказывается подверженным гипераксиоматизации (повышенной оценке), в то время как первый анаксиоматизируется<sup>8</sup> (обесценивается)<sup>9</sup>.

Однако что же обесценивается действием сноски? Реплика в мире научных высказываний или нечто большее, связанное, по-видимому, с процедурами исследования, но ими как таковыми не исчерпывающееся? Попробуем ответить на этот интересный вопрос. Мы уже указывали во вводной части статьи на используемое И. М. Розетом различие лингвистической и нелингвистической реальностей. При этом, как можно было заметить, в авторском описании динамика именно нелингвистических обстоятельств породила сбои в функционировании языка, процессах выражения и самовыражения. Для иллюстрации нелингвистических изменений исследователь привлекает примеры резких жизненных трансформаций: научных и промышленных революций, социальных перемен. Отсюда,

<sup>8</sup> Более подробно о механизме переоценки реалий см.: Розов, 1987а, с. 100–107.

<sup>9</sup> С помощью отмеченного нами факта возникает возможность видеть в «смещении оценок» не ментальный, а коммуникативный механизм.

в частности, и привлеченные из истории советской литературы примеры: высказывания Горького, Маяковского, Толстого. И действительно, возникновение новых обстоятельств жизни необходимо востребует и новой редакции языка, который, будучи в этом отношении вторичным образованием, нуждается в совершенствовании, но не чрезмерном. Поскольку чрезмерное его развитие чревато социальной дестабилизацией, разрушением согласия и трудностями во взаимопонимании, о чем Розет неоднократно предупреждает читателя (Розов, 1987в, с. 102–103).

Отметим в этой части анализа важный для понимания лингвистической концепции И. М. Розета момент: вторичность языковой реальности, ее производность от жизненных обстоятельств, которые она, собственно, и призвана адекватно отражать.

В то же время, подвергнутое анаксиоматизации понятие «коммуникационный кризис» содержит в своей основе, как нам представляется, несколько иное видение социальной и культурной ситуации, равно как и статуса языка. Это обстоятельство обнаруживает себя в критике И. М. Розетом представителей западной философии языка и, прежде всего, концепции лингвистической относительности Сэпира — Уорфа. «„Обязывающая“ сила лексических сочетаний, грамматических форм и категорий, — пишет белорусский психолог, — и дала повод ряду зарубежных авторов приписать им способность навязывать пользователям языка определенные способы организации впечатлений, их толкование и характер увязки с имеющейся у субъекта информацией. В свое время известный лингвист Сэпир писал: „Люди очень зависят от милости языка... языковые навыки сообщества предрасполагают к тому или иному выбору интерпретации“. Подчеркивая активную роль языка в постижении реального мира, Уорф указывает, что грамматические модели и образцы вынуждают нас прибегать к определенным категориям, которые осуществляют „классификацию и аранжировку чувственного опыта“ и тем самым влияют на наше восприятие и все уровни мышления. Как мы покажем дальше, нет оснований абсолютизировать всемогущество языковой системы и превращать ее в фетиш и „законодателя“ в деле формирования идей и отношений субъекта к явлениям объективной действительности» (Розов, 1987в, с. 102).

Как следует из критики Розета, западные ученые не просто не замечают важных несоответствий между нелингвистической и лингвистической реальностями, но и, более того, придают слишком большое значение языковым феноменам или, другими словами, обращаются к фактически необоснованной онтологии языка. То есть речь идет не о частной критике зарубежной традиции, а о принципиальном размежевании с ней на мировоззренческом и, скажем, забегая далеко вперед, на антропологическом уровне.

Когда его оппоненты говорят о кризисе коммуникации, то имеют в виду, как правило, особенности самой лингвистической сферы, которая теперь изменяет-

ся уже не столько вследствие промышленных или научных модификаций, сколько за счет развития культурных процессов, изменивших место и функции языка в современном мире, который теперь сам выступает фактором и условием жизненных трансформаций. Речь идет, прежде всего, о феномене «семиосферы» (Лотман), резко возросшей роли средств массовой информации и коммуникации, качественном изменении среды обитания человека. С. Московичи, один из известных современных социальных психологов, в этой связи писал о том, что «после Второй мировой войны стало невозможным строить общество лишь на труде и убеждении, как было ранее, усилилась роль процессов коммуникации и производства знаний» (Московичи, 1995, с. 9).

Петербургский социолог Г. И. Петрова, обобщая традицию обсуждения социокультурных динамик западной гуманитарной мысли, утверждает об изменении онтологических констант человеческой жизни, связанных с сущностной трансформацией социальной реальности, которая, потеряв вещественную природу, стала информационно-коммуникативной (Петрова, 2005, с. 186). Прямым следствием этих изменений стал «коммуникационный кризис», проявляющийся в культурном конфликте, связанном со спонтанным взаимодействием лингвистических образований, принадлежащих к различным жизненным порядкам, претендующим на всеобщность и нормативность. В этой связи коммуникационный конфликт определяется как кризис общих оснований человеческого понимания, суждения и действия, а не как проблема выражения. Или, другими словами, в новой семиотической ситуации решение задач выражения не способствует ни самопониманию, ни взаимопониманию индивидов. Это и понятно, поскольку лингвистические различия теперь функционируют на уровне языков как целостных символических конструкций, а «не слов, которые подходят миру и которые ему не подходят» (Рорти, 1996, с. 51).

Однако сноски поставлена. С регулятивной точки зрения, она не расширила концептуальную перспективу текста, а как раз наоборот, сузила ее, сделала предмет обсуждения более определенным и даже однозначным. В результате ее действия языковые проблемы, обусловленные символической революцией второй половины XX века, оказались на периферии читательского восприятия, в то время как феномены индивидуального самовыражения и лингво-психологической саморегуляции переместились в эпицентр опыта читателя, акцентируя те случаи, «когда мы, располагая „скудным запасом слов для обозначения наших душевных состояний“, хотим полнее раскрыть свой внутренний мир и выразить себя и свое своеобразие...» (Розов, 1987в, с. 103). И, как следует из произведенного нами анализа действия сноски, возникшее в результате этого действия обесценивание одних реалий и повышенная оценка других связаны со специфической конструкцией текста статьи, замещающего логическое обоснование ценностным установлением. И, хотя автор обещает читателям в последующей части изложе-



ния привести необходимые фактические аргументы (и действительно их приводит), эти «доказательства», как уже, видимо, догадался наш читатель, центрируются в контексте авторской точки зрения ввиду отсутствия у оппонентов возможности возражать. То есть композиция текста такова, что точка зрения И. М. Розета обладает видимым риторическим преимуществом, а потому и убедительностью. Таким образом, психологическое отношение «убедительность текста» производно от текстуальной связи «автор — читатель», опосредованной особенностями конструкции статьи.

\* \* \*

Теперь обратимся ко второму аспекту *действенности* текста «Речевая деятельность как преодоление конфликтной ситуации», который связан с анализом возможностей его использования, в том числе и в педагогическом плане. Как мы уже отмечали выше, пафос статьи И. М. Розета во многом был направлен на разработку психолого-педагогических средств усовершенствования механизма корреляции лингвистической и нелингвистической реальностей. При этом предполагалось, что образовательную ценность содержит в себе указание психолога на связь сигнификата и денотата отношениями повышенной оценки и обесценивания (Розов, 1987в, с. 105). Это знание было адресовано учителю таким образом, чтобы выступить основанием — ориентировочной основой педагогической деятельности — в оформлении им лингвистического опыта учащегося<sup>10</sup>.

Главной заботой обучающегося индивида в изображении автора объявляется установление соответствия между опытом и его описанием посредством номинации «отнесения имени к конкретному предмету», что в стабильных ситуациях осуществляется автоматически, и что сегодня, однако, является, скорее, исключением, чем правилом. В динамических же условиях только рефлексивная перенастройка может позволить «„старому“ языку прилагаться к новой действительности, создавая речевые высказывания» (Розов, 1987в, с. 104). И. М. Розет отмечает, что упущением обучения языку является установка на воспроизводство образцов, господство в практике образования репродуктивных методов. «Такие задания, — пишет он, — несомненно, приносят немалую пользу... однако при выполнении их учащиеся опираются на готовые словесные формы» (Розов, 1987в, с. 106).

В этой связи, полагает ученый, распространенные способы лингвистического образования должны быть дополнены методами, ориентированными на культури-

---

<sup>10</sup> Психологический механизм «смещения оценок», описанный И. М. Розетом, является, согласно его теории, «естественным» атрибутом внутреннего мира человека, однако его настройка и реорганизация, например, сознательное пользование, предполагает педагогическое руководство (Полонников, 2006, с. 50).

вацию языкового творчества, в основу которого следует положить сознательное использование учащимися механизма саморегуляции, заключающегося в способности индивида обесценить языковые формы, утратившие свойство выразительности, и выработать новые, посредством рекомбинации и переоценки знаковых конструкций, соответствующих изменившимся обстоятельствам жизнедеятельности. В отдельных случаях реорганизации подлежат элементы внеязыковой реальности, изменение порядка которых происходит на основе того же ценностного принципа.

Для овладения механизмом продуктивной умственной деятельности лучше всего подходят такие методы обучения, в которых «исходным фактором выступает реальность, для которой еще надо создать лингвистическую репликацию» (Розов, 1987в, с. 106). В формировании же новых средств выражения, считает И. М. Розет, важная роль принадлежит метафорам, которые, несмотря на некоторую свойственную им диффузность, снижающую информативные возможности высказываний, тем не менее, как правило, «четко соотносятся с соответствующими нелингвистическими сущностями, обеспечивая вербальное обозначение как конкретных, так и абстрактных понятий» (Розов, 1987в, с. 105). И если на начальных этапах обучения руководство интеллектуальными операциями принадлежит педагогу, то по завершении учебного курса учащийся уже может действовать самостоятельно, создавая и поддерживая необходимое соответствие между лингвистической и нелингвистической реальностью.

Анализ схемы психологической коррекции речевого конфликта важен потому, что в ней более явным образом, чем в теоретических или ситуационных описаниях, обнаруживает себя прагматический контекст разработок ученого. Именно здесь четко фиксируется антропологический идеал, утверждаемый исследователем в жизни, проступают очертания связей создаваемых ученым конструкций с артефактами современных психологических и иных гуманитарных практик. Как мы можем убедиться на основании выделенных выше цитат, тот образец человека, который выступает в проекте Розета целевым конститутивом педагогического производства, выглядит как относительно автономная от ситуативных воздействий система, способная к саморегуляции и самотрансформации, причем ее основной особенностью выступает определенная самодостаточность, поскольку основания активности этой структуры находятся внутри нее самой. Конечно, в процессе обучения основные параметры этой системы получают необходимую педагогическую поддержку и оснастку, однако по мере интернализации этой помощи адаптивный механизм начинает функционировать независимо от учителя, обеспечивая индивида всем необходимым для социального взаимодействия и индивидуального развития. При этом следует уточнить тот статус, который ученый приписывает усвоенному в обучении психологическому содержанию. Речь идет об универсальной управляющей структуре, на базе которой осуществляются ос-

новные интеллектуальные процессы — как репродуктивные, так и продуктивные. Последним отдается несомненное первенство, ввиду утверждаемой И. М. Розетом ценности творчества.

Таким образом, на «выходе» педагогического производства обнаруживает себя внутрисубъективная целостная гармонически функционирующая система (механизм продуктивного мышления), выступающая центральной инстанцией смыслоупорядочения и действия. Эта система призвана эффективно взаимодействовать с социальным миром. «Предполагается, что этот мир состоит из таких же «частиц», т. е. отдельных индивидов, которые являются „социальными атомами“, вступающими друг с другом в отношения. Влияние общественных отношений на индивида рассматривается лишь в связи с формированием у него определенных внутренних структур, которые собственно и делают его полноценным и полноправным участником социальных взаимодействий» (Корбут, 2007). В то же время сотрудничество и взаимопонимание индивида с другими выступает основой социальной стабильности и развития.

Ставшая в процессах социализации и обучения инстанция выступает для индивида как самоочевидная сущность, не требующая никакой верификации, а сама выступающая источником любых и всяких верификаций. Такой субъект представляет собой, как мы отмечали выше, самонастраивающееся единство, организованное на базе интеллектуальной активности, что позволяет ему с помощью разума овладевать и окружающим миром, и самим собой. Нельзя не видеть, что в конструкции модели, созданной белорусским ученым, нашла свое решение и проблема соотношения аффекта и интеллекта, ценности и смысла, беспокоившая не одно поколение отечественных психологов<sup>11</sup>. При этом, в соответствии с принятыми в указанной традиции правилами, владение механизмом «смещения оценок» есть не что иное, как подчинение собственной природы рациональному порядку.

Вопрос, который возникает в связи с педагогическим использованием предложенной белорусским ученым модели продуктивной умственной деятельности, состоит в описании условий ее применения. Сам изобретатель исходил, как мы отмечали выше, из ее универсальности, для чего, собственно, он и производил соответствующие поисковые действия в различных сферах гуманитарного мышления, всякий раз убеждаясь в оправданности своих универсалистских притязаний (Розет, 1994; Розов, 1987б; Розов, 1990). Наш же анализ особенностей употребления самим И. М. Розетом модели продуктивной умственной деятельности позволяет заключить о целом ряде условий, ограничивающих ее применение во многих областях современных гуманитарных практик. Укажем на некоторые из них.

---

<sup>11</sup> «Как известно, — писал по этому поводу Л. С. Выготский, — отрыв интеллектуальной стороны нашего сознания от его аффективной, волевой стороны представляет один из основных и коренных пороков всей традиционной психологии» (Выготский, 1982, с. 21).

Прежде всего, следует сказать о том, что используемая ученым концепция языка эксплуатирует в своем устройстве понимание последнего как общего и единого для той или иной человеческой популяции мира. Этот мир «становится для носителей и пользователей языка обязательной нормой, соблюдение которой призвано обеспечить сохранность языка и, следовательно, возможность пользоваться им. В самом деле, поскольку определяющей функцией языка является общение, „говорящий и слушающий (а также пишущий и читающий) должны употреблять один и тот же язык“» (Розов, 1987в, с. 102). Речь идет, прежде всего, о «национальном языке» (М. М. Бахтин)<sup>12</sup>. Но в какой мере утверждение, верное, в общем и целом, для обстоятельств функционирования национальных языков, может быть распространено на все другие жизненные ситуации?

В какой мере, например, требование лингвистического единства может быть соблюдено в случае взаимодействия так называемых «социальных языков»? К социальным языкам или социальным типам речи Бахтин, в частности, относил «социальные диалекты, групповые манеры, профессиональные жаргоны, жанровые языки, языки поколений и возрастов, языки направлений, языки авторитетов, языки кружков и мимолетных мод, языки социально-политических дней и даже часов...» (Бахтин, 1975, с. 76). Не выступит ли в этом случае требование единства лингвистического кода для разнокачественных социальных языков основанием для нивелирования различий, культурной унификации и гомогенизации? Если это так, то концепция коррекции «речевого конфликта» (вне контроля, разумеется, условий ее применения) может выступить основанием символического насилия, то есть всего того, против чего постоянно сознательно выступал сам И. М. Розет, прокламируя индивидуальное своеобразие и творчество.

Кроме этого, несмотря на то, что белорусский ученый в своей статье постоянно апеллирует к произведениям художественной литературы, последние понимаются им, главным образом, как амплификаторы повседневного языка, поскольку и на них распространяется требование употребления «слов в общепринятом значении, применение признанных способов их сочетания и правильный выбор форм» (Розов, 1987в, с. 102). Между тем целый ряд исследований в области современной поэтики говорят как раз об обратном. Русские формалисты, в частности В. Б. Шкловский, разрабатывали концепцию, согласно которой существуют принципиальные различия между повседневной (прозаической) речью, в том числе и научной (в прежнем понимании научности), и речью поэтической. Согласно исследованиям формалистов, прозаический язык во многом автоматичен, сокращен, обрывист, подчинен принципу экономии мышления и требованию соответствия опыту. Поэтический же язык, базирующийся на приеме остранения,

---

<sup>12</sup> Под национальным языком Бахтин понимал «традиционные лингвистические единства (английское, русское, французское и т. п.) с соответствующими грамматическими и семантическими системами» (Верч, 1986, с. 69).

имеет «характер чужеземного, удивительного, трудного» (Шкловский, 2007). Его задача — не сообщение той или иной информации или установление социального согласия, на чем настаивает И. М. Розет, а обеспечение видения предмета, «так как воспринимательный процесс в искусстве самоцелен и должен быть продлен; искусство есть способ пережить деланье вещи, а сделанное в искусстве не важно» (Шкловский, 2007). С этой точки зрения, лингвистическая концепция белорусского психолога адресует читателя, главным образом, к условиям повседневного общения и научной коммуникации. Причем последняя, как минимум, предполагает парадигмальное единство научного сообщества, что на деле в сфере гуманитарного мышления практически никогда не соблюдалось. Стремление к однозначности, понятное и оправданное в условиях стабильного функционирования научных систем, оказывается сложновыполнимым в условиях их быстрых качественных изменений. В этих обстоятельствах лингвистические новации, аналогичные поэтическим действиям, оказываются решающим условием научного развития. Для современного гуманитарного образования это означает, как минимум, ориентацию не столько на соответствие лингвистических конструкций тем или иным реалиям нелингвистического мира, сколько на конструктивные и дифференцирующие социальные отношения функции языка<sup>13</sup>. Последнее сближает научный язык с поэтическим, побуждает нас к созданию учебных ситуаций, делающих ставку на речевой конфликт как условие нового языкового самосознания учащихся. Содержанием этого самосознания становится прагматический контекст языка, позволяющий «при анализе социальных феноменов... обращать внимание на те коммуникативные<sup>14</sup> практики, в которых он используется» (Корбут, 2007).

И, наконец, относительно того, что касается собственно педагогического использования анализируемого изобретения И. М. Розета. В предложенном учебным психолого-педагогическом проекте работы с «речевым конфликтом», как мы уже отмечали выше, доминирует модус его индивидуальной выразительности. Или другими словами, пространство развертывания драмы речевого конфликта — внутренний мир индивида, опыт его мыслей и чувств. В этой перспективе изобретение ученого может быть рассмотрено как средство индивидуали-

---

<sup>13</sup> В. Гейзенберг делает в отношении «необщепринятых» языков любопытное замечание: «Долгое время казалось, что проблема языка в естественных науках играет вторичную роль. В современной физике это, без сомнения, уже не так. В нашу эпоху люди проникают в отдаленные, непосредственно недоступные для наших чувств области природы, лишь косвенно, с помощью сложных технических устройств, поддающихся исследованию. В результате мы покидаем не только сферу непосредственного чувственного опыта, мы покидаем мир, в котором сформировался и для которого предназначен наш обыденный язык. Мы вынуждены поэтому изучать новый язык, во многих отношениях не похожий на естественный. Новый язык — это новый способ мышления» (Гейзенберг, 1987, с. 224–225).

<sup>14</sup> Курсив автора.

зации личности, основанием чему выступает соответствующий язык описания жизненных феноменов и способов работы с ними. В плане построения педагогического взаимодействия, например, фактор группы (школьного класса) не имеет принципиального значения, поскольку для реализации психологического механизма продуктивной умственной деятельности оказывается достаточно диадного взаимодействия учителя и ученика. Это значит, что созданная модель «речевого конфликта» необходимо программирует те способы учебного взаимодействия, которые наиболее соответствуют ее эксплуатационным характеристикам. Рождающиеся же в ходе обучения мысли и их выражения являются индивидуальной собственностью участников, поскольку одна из функций выражения состоит в том, чтобы «полнее раскрыть свой внутренний мир и выразить себя и свое своеобразие» (Розов, 1987в, с. 103).

Итак, описанная И. М. Розетом психологическая структура самоорганизации и саморегуляции в ситуации речевого конфликта может быть рассмотрена не столько как «открытая» ученым «закономерность функционирования внутреннего мира», сколько как специфический социокультурный проект, антропопрактика, ориентированная на воспроизводство индивидуального субъекта посредством специфически обустроенных педагогических условий. К числу этих условий следует отнести и описанный ученым психологический механизм «смещения оценок». Для нашего заключения принципиальным выступает не соответствие открытой Розетом закономерности реалиям внутреннего мира человека, а те возможности и практические следствия, которые соотносятся с использованием данного артефакта. Социальная прагматика разработок белорусского психолога в этом случае, скорее всего, соответствует особой исторической и культурной практике, создававшей «субъекта для западной рациональности и соответствующей индустриальному обществу демократической политики» (Трубина, 2007).

\* \* \*

Наш анализ в основном завершен. Как уже отмечалось, в основу его были положены не содержательно-тематические, а структурно-функциональные характеристики текста, которые позволили переупорядочить материал таким образом, что стала более открытой его прагматика и контексты ее реализации. В такого рода топологическом анализе мы видим пример постановки учащимися учебных задач нового типа, решая которые они оказываются перед необходимостью деконструкции заданной автором формы текста, его реорганизации на иных, предложенных ими самими основаниях. Здесь, как показал осуществленный нами опыт, маргинальные характеристики текста, упоминания на полях, сноски, подтекстовые, послетекстовые комментарии и другие регулятивы чтения способны указать на разнообразные, порой неожиданные аспекты культурного контекста,

включить анализируемый материал в те системы связей и отношений, которые в противном случае оказались бы не эксплицированными.

Конечно же, задачи топологического типа не могут быть однозначно интерпретированы как новационные. Их новизна относительна и зависима от установившейся в педагогической практике традиции чтения научных текстов. В отечественном образовании, и, возможно, не только в нем, сегодня господствует содержательная установка, ориентирующая читателя в основном на системное структурирование тематически-смысловых характеристик изложения. Это значит, что обращение к топологическим параметрам научных сочинений, пространственным параметрам текстов имеет шанс быть воспринятым как порывающее с автоматизмом понимания задание.

Однако основная образовательная продуктивность подобного рода учебной работы состоит не в этом. Ее учебный смысл состоит в обнаружении обучающимися той «языковой игры», элементом которой выступает научный текст, что, как было сказано выше, и составляет ключевой момент языкового самосознания индивида в современной социокультурной ситуации, динамизм которой связан в основном с культурными и семиотическими трансформациями. Применительно к той концепции языка, которую использовал в своем творчестве И. М. Розет, то, как это нам представляется в настоящее время, ученый в своем творчестве использовал «романтическую» лингвистическую парадигму, восходящую к именам В. фон Гумбольдта и А. А. Потебни, которая в своем устройстве апеллирует к «динамическому феномену, находящемуся в постоянной эволюции, предопределяемой творческой энергией говорящего» (Гудков, 2003, с. 18).

Прагматика же рассмотренной нами работы состоит в реализации программы индивидуализации субъекта актуальной исследователю социокультурной ситуации, что может быть рассмотрено (применительно к тем жизненным условиям) как альтернативный массовой коммунально-ориентированной педагогике проект, утверждающий ценность и уникальность отдельной жизни, значимость личного продуктивного действия.

Именно этим обстоятельством мы объясняем особенности композиции статьи, хотя допускаем, что не меньшей объяснительной силой будет обладать интерпретация ее структуры как дань господствующей в отечественной культуре традиции научного изложения или как подчинение нормативным требованиям издательства. Наверное, такого рода предположения будет несложно подтвердить и соответствующими аргументами. Но будут ли они обладать таким же оживляющим смыслом текста потенциалом?

Теперь немного о перспективах прямого использования модели «речевого конфликта» в современном образовании. По всей видимости, те социокультурные, научные и образовательные контексты, на которые ориентировался в своем творчестве белорусский ученый, в настоящее время существенно изменились. Речь

идет не столько о геополитической динамике, — это бы соответствовало лингвистическим трансформациям в языке И. М. Розета — сколько о культурных преобразованиях, обнаруживающих себя, прежде всего, в условиях «символической концентрации», главным образом в высшем образовании, ставшем в настоящее время местом неразрешимых «речевых конфликтов» культурного генеза. Феноменально он проявляется в исчерпанности трансцендентальных или имманентных оснований номинативных актов, неопределенности упорядочивающих значения действий. Это, если так можно выразиться, «негативный» модус неопределенности. Его же позитивной формулой выступает открывающаяся перед индивидом возможность «пересмотра имеющихся ценностей и непреложных истин» (Эко, 2004, с. 38). В результате мы оказываемся перед перспективой разработки психолого-педагогических проектов и программ, в основу функционирования которых должны быть положены лингвистические концепции, учитывающие в своем устройстве уже не ментальные предикаты и механизмы, а социальные и коммуникативные отношения, конституирующие их культурные практики.

В открывающейся перспективе концепция «речевого конфликта» И. М. Розета может быть рассмотрена как один из существенных культурных ресурсов отечественных гуманитарных практик, разумеется, не универсального характера. Диапазон ее образовательного использования располагается, прежде всего, в пространстве разработки методик преподавания иностранных языков, использующих индивидуальные формы работы с учащимися, организации учебного процесса в профессиональных творческих вузах, альтернативных учебных заведениях, личностно-ориентированных педагогических системах в целом.

## Литература

*Бахтин М. М.* Вопросы литературы и эстетики. М.: Художественная литература, 1975.

*Бурдье П.* Клиническая социология поля науки // Социоанализ Пьера Бурдье. Альманах Российско-французского центра социологии и философии Института социологии Российской Академии наук. М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 2001. С. 49–95.

*Верч Дж.* Голоса разума. Социокультурный подход к опосредованному действию / Пер. с англ. С. Ю. Спомиора. М.: Тривола, 1996.

*Выготский Л. С.* Мышление и речь // *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982. С. 5–361.

*Гальперин П. Я.* Языковое сознание и некоторые вопросы взаимоотношения языка и мышления // *Гальперин П. Я.* Психология как объективная наука / Под ред. А. И. Подольского. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. С. 430–441.

*Гейзенберг В.* Язык и реальность в современной физике // *Гейзенберг В.* Шаги за горизонт / Общ. ред. Н. Ф. Овчинникова. М.: Прогресс, 1987. С. 208–225.



- Гудков Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. М.: Гнозис, 2003.
- Джорджи А. набросок психологического феноменологического метода. [Электронный ресурс]. Дата доступа: 21.09.2007. Режим доступа: <http://www.edinorog.boom.ru/psimaster/fenomen.htm>
- Евтухова Е. О сносах Булгакова. (Идейный контекст) «Философии хозяйства». [Электронный ресурс]. Дата доступа: 10.09.2007. Режим доступа: <http://bfrz.ru/cgi-bin/load.cgi?p=dejat/vystavki/bulgakov/evtuhova.htm>
- Жирмунский В. И. К вопросу о «формальном методе» // Жирмунский В. М. Теория литературы. Поэтика. Стилистика. Л.: Наука, 1977. С. 94–105.
- Корбут А. М. Концепция отношений в социальном конструкционизме. (Неопубликованная рукопись.)
- Лотман Ю. М. Семиосфера. СПб.: Искусство-СПБ, 2004.
- Мамардашвили М. К. Лекции о Прусте. Лекция 16. (Электронный ресурс). Дата доступа: 25.09.2007. Режим доступа: <http://www.philosophy.ru/library/mmk/topology.html>
- Московичи С. Социальные представления: исторический взгляд / Пер. с фр. Т. П. Емельяновой // Психологический журнал. 1995. Т. 16, № 2. С. 3–14.
- Петрова Г. И. Социальные коммуникации и коммуникативная онтология образования // Межкультурные взаимодействия и формирование единого научно-образовательного пространства / Под ред. Л. А. Вербицкой, В. В. Васильковой. СПб.: Политехника-сервис, 2005. С. 181–190.
- Полонников А. А. «Смещение оценок»: реконтекстуализация // Психологія. 2006. № 3. С. 49–55.
- Розет И. М. К вопросу о психологической природе идеалов // Адукація і вихаванне. 1994. № 10. С. 70–78.
- Розов А. И. О взаимоотношении некоторых внутренних механизмов умственной деятельности // Вопросы психологии. 1987а. № 3. С. 100–107.
- Розов А. И. Психологические аспекты религиозного удвоения мира // Вопросы философии. 1987б. № 2. С. 118–127.
- Розов А. И. Речевая деятельность как преодоление конфликтной ситуации // Вопросы психологии. 1987в. № 6. С. 100–108.
- Розов А. И. Некоторые психологические вопросы проблематики социокультурных норм // Вопросы психологии. 1990. № 5. С. 112–119.
- Рорти Р. Случайность, ирония и солидарность / Пер. с англ. И. В. Хестановой, Р. З. Хестанова. М.: Русское феноменологическое общество, 1996.
- Трубина Е. Г. К вопросу об автономном индивиде и децентрированном субъекте. Дата доступа: 1.10.2007. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www2.usu.ru/soc\\_phil/rus/texts/sociemy/5/trubina.html](http://www2.usu.ru/soc_phil/rus/texts/sociemy/5/trubina.html)
- Хабермас Ю. Философский дискурс о модерне / Пер. с нем. М. М. Беляева и др. М.: Весь Мир, 2003.
- Шкловский В. Искусство как прием. [Электронный ресурс]. Дата доступа: 1.08.2007. Режим доступа: <http://www.orojaz.ru/manifests/kakpriem.html>
- Эко У. Открытое произведение: форма и неопределенность в современной поэтике / Пер. с итал. А. Шурбелева. СПб.: Академический проект, 2004.

# Розет vs Розет: (не)возможная (ре)конструкция

*Т. В. Тягунова*

## Введение

В самом начале своей монографии, посвященной психологическому исследованию фантазии, И. М. Розет высказывает следующее утверждение:

«Парадоксальное, на первый взгляд, мнение о том, что по мере углубления в предмет исследования он становится все более загадочным и непонятным, подтверждается суждениями ученых об уровне наших знаний в области психологии творческой деятельности» (Розет, 1991, с. 4).

Данное утверждение, которое может быть рассмотрено как всего лишь риторический прием, содержит, однако, далеко идущие следствия. Чтобы пояснить сказанное (что, собственно, и составляет задачу настоящей статьи), я начну с простого, «на первый взгляд», вопроса: с чем связана фиксируемая Розетом «парадоксальность», и почему она является таковой лишь «на первый взгляд»? Ответ на первую часть вопроса, как кажется, вполне «очевиден»: более глубокое изучение предмета должно вести не иначе как к более ясному пониманию последнего. Тем не менее, все, как оказывается, свидетельствует об обратном: по прошествии почти шестидесяти лет, начиная с 1898 года, которым датирована одна из первых работ, посвященная специальному рассмотрению проблем фантазии и изобретательства, исследователям фантазии и творчества так и не удалось добиться удовлетворительной ясности в этом вопросе. Чем же можно объяснить данное обстоятельство? Как становится ясно из последующего изложения, осуществляемого Розетом, здесь, собственно, нет ничего парадоксального («парадоксальность» есть лишь «парадоксальность на первый взгляд»). По мне-

нию Розета, отсутствие ясности в данной области есть следствие теоретической и методологической неадекватности самой постановки вопроса. Во-первых, говорит Розет, психологические феномены должны описываться и объясняться в психологических категориях, т. е. именно как психологические сущности, а, следовательно, с точки зрения присущих им внутренних психических закономерностей; во-вторых, адекватное описание и объяснение психологических объектов может быть обеспечено лишь экспериментальной процедурой их изучения. Выдвигаемые в качестве упреков в адрес предшествующих подходов к изучению фантазии и творчества, эти два аргумента презентуются одновременно и как основополагающие принципы, в соответствии с которыми Розет осуществляет построение собственной концепции фантазии. Помимо связанной с предлагаемой концепцией претензией на адекватное описание и объяснение сущности фантазии как психологического явления, кроме прочего, здесь содержится немаловажное эпистемологическое допущение, состоящее в том, что любой объект познания принципиально познаваем, а значит, обладает относительной самоидентичностью и конечностью в онтологическом смысле. Из этого, в свою очередь, следует, что недостаточность знания относительно познаваемого объекта («непонятность» и «загадочность») носит методологический характер. Отдавая должное подобной постановке вопроса, т. е. рассмотрению проблемы научного описания и объяснения как, прежде всего, методологической проблемы<sup>1</sup>, необходимо, однако, более пристально взглянуть на то, с чем связана указанная недостаточность. Иначе говоря, не слишком ли поспешно снимается отмеченная выше «парадоксальность»?

Выдвигаемый в настоящей статье тезис, напротив, состоит в том, что *эпистемическая недостаточность является сущностной чертой объектов познания и выступает конститутивным условием исследовательских действий*, а не теоретико-методологической погрешностью, как следует из утверждений Розета. Более того, именно недостаточность и неустранимая несамоидентичность объектов познания делает возможным развитие и трансформацию познавательных и исследовательских практик, причем как научных, так и существующих за пределами науки, что, в свою очередь, ведет к развитию и трансформации самих этих объектов. Действия исследователя, включая осуществляемые им методологические выборы и операции, не являются только вопросом прилагаемого к исследуемому объекту инструментария (включая теоретические взгляды и тол-

---

<sup>1</sup> В частности, если ограничиваться лишь двумя примерами, Розет пишет: «Создание адекватной теории фантазии зависит от выбора основополагающих фактов и от рациональной организации экспериментальных исследований, т. е. от решения ряда методологических проблем» (Розет, 1991, с. 75) и «конкретный методологический подход не только влияет на теоретические взгляды автора и толкование полученных в эксперименте данных, но и предопределяет выбор проблем и аспектов исследования» (Розет, 1991, с. 76).

кование данных), адекватного либо нет, — они участвуют в его конституировании, постижении и определении. Другими словами, познаваемые объекты именно как *объекты познания* располагаются не вовне направленных на их познание практик, они существуют *внутри* этих практик, вследствие чего сами эти практики представляют специфический исследовательский интерес. В настоящей статье я попытаюсь реконструировать некоторые моменты процедуры письменного представления научного исследования, осуществляемого И. М. Розетом в его монографии «Психология фантазии». Данная процедура как раз и представляет собой определенную институционально закрепленную и кодифицированную практику. Осуществляемые в ее рамках действия я буду обозначать как *работу изложения*. Я намерена показать, что задачи, решаемые в ходе и благодаря этой работе, не тождественны тем, которые ставятся и решаются в ходе *фактического осуществления* научного исследования. Данное обстоятельство делает, в частности, невозможным реконструирование хода проведения эксперимента в его фактическом осуществлении на основании письменного изложения процедуры его проведения в научной статье, несмотря на то, что формально последняя и может претендовать на его отображение. Из этого, однако, не следует вывод об изначальной сомнительности представляемых в письменном отчете данных каких бы то ни было эмпирических изысканий. Это лишь означает, что мы должны исходить из более сложной, нежели отношение репрезентации, связи между этими двумя взаимообусловленными способами производства — *инструментальным* (т. е. отсылающим к процессу фактического осуществления исследования) и *литературным* (т. е. отсылающим к работе по его письменному представлению), если воспользоваться терминами Кнорр-Цетиной. Некоторые особенности этих двух способов я и постараюсь очертить в дальнейшем, в большей степени, однако, сосредоточившись на последнем, поскольку основным материалом, которым я располагаю, является именно письменный документ. Я проиллюстрирую ряд приемов и стратегий, используемых Розетом при изложении результатов своего исследования, показав, что их употребление соотнобразуется с практическими задачами самой работы изложения и что в эти задачи не входит описание *последовательности* фактически предпринятых при проведении исследования действий и решений, на что, в частности, претендует тот раздел, в котором обычно представляются методика и обстоятельства ее применения.

### Терминологическая недостаточность

Сначала я остановлюсь на том «техническом» приеме, который нередко используется авторами при определении предмета исследования и который основывается на введении того, что можно обозначить с помощью термина «терминологическая недостаточность». Рассмотрим, как Розет осуществляет «определение

предмета» своего исследования. В конце первой главы («Предмет исследования») Розет дает следующую формулировку:

«Изучение фантазии, по нашему мнению, должно быть ограничено специфической психологической проблематикой, а именно выяснением закономерностей той психической деятельности, которая не может рассматриваться как чисто воссоздающая (в этом смысле можно говорить о фантазии как о *продуктивной* умственной деятельности, противостоящей репродуктивной, точнее — репродуцирующей, или повторяющей полученную субъектом информацию)» (Розет, 1991, с. 21).

В контексте настоящего обсуждения данная формулировка представляет специфический интерес не сама по себе, т. е. не с содержательной точки зрения, а в формально-практическом отношении, т. е. с точки зрения той работы, которую она производит в общем изложении и представлении исследования, и способа, каким это делается. В этом отношении примечательным ее делает, прежде всего, следующее непосредственно за ней высказывание:

«Это, разумеется, весьма общее определение, но на данном этапе оно позволяет обозначить круг фактов и проблем, подлежащих исследованию» (Розет, 1991, с. 21).

Речь идет о формулировании определения предмета исследования, и последняя фраза явным образом свидетельствует об этом. Опять же, в данном случае интересен не сам факт определения, а способ его осуществления, который, если воспользоваться термином Г. Гарфинкеля и Х. Сакса, можно обозначить как *определение в первом приближении*<sup>2</sup>. «Определение в первом приближении» Гарфинкель и Сакс относят к «практикам глоссирования», которые «в разных контекстах означают такие вещи, как пояснение, толкование, интерпретация, комментарий, посредством которых некоторая непонятная, не понятая или недостаточно понятая деталь речи (например, слово или высказывание) переводится на более понятный язык, поясняется через другие (понятные) языковые элементы» (Гарфинкель, Сакс, 2003, с. 102). К характерным особенностям практик глоссирования относятся, прежде всего, следующие: во-первых, необходимость формулирования прояснений того, что говорится, определяется исключительно практи-

---

<sup>2</sup> Ср.: «Определения в первом приближении встречаются в статьях, когда автор в начале статьи дает определение, сопровождаемое просьбой, чтобы на какое-то время простили его произвольность, и указанием на то, что он пока не будет (по тем или иным причинам) определять его точнее, но если читатель допустит его предварительный характер, то он, развернув свои аргументы, даст позже второе определение, которое можно будет подставить на место первого» (Гарфинкель, Сакс, 2003, с. 132).

ческими целями; во-вторых, постижение того, что формулируется, обеспечивается «путем вовлечения в практики, создающие *сущностно* контекстный характер формулирования как действия» (Гарфинкель, Сакс, 2003, с. 120).

Определение в первом приближении означает, таким образом, что прояснение того, что составляет «предмет исследования», включает в себя действие по отсрочиванию прояснения в качестве действия, собственно и делающего возможным достижение ясности. Розет пишет: «Это, *разумеется, весьма общее* определение, *но на данном этапе...*». Другими словами, пока определение может быть принято, хотя в целом оно неудовлетворительно и недостаточно. Определение «предмета исследования» (в данном случае это «фантазия»), не будучи удовлетворительным в своем первичном «общем определении», как оно дается в конце первой главы, предполагает достижение большей определенности по мере последующего осуществления работы изложения и соответственно — работы прочтения. Прояснение предмета исследования оказывается, таким образом, практическим достижением работы изложения-прочтения — в том смысле, что оно является результатом последовательности действий формулирования, и одновременно условием данной работы — в том смысле, что служит одним из обоснований ее целесообразности.

Последовательное прояснение предмета исследования, как оно осуществляется Розетом, достигается главным образом посредством критической ревидии концепций фантазии других авторов. Речь идет в первую очередь о главах: «Теоретические концепции фантазии», «Методологические проблемы исследования фантазии» и «Внутренние психологические механизмы фантазии и их роль в различных видах продуктивной деятельности» (главы 2, 3 и 5 соответственно). Далее я проиллюстрирую, как благодаря данной ревидии достигается то, достижение чего, тем не менее, явно не формулируется в качестве задачи соответствующего этапа работы изложения (в том смысле, что в качестве задачи главы 2 читатель, по всей видимости, должен рассматривать задачу критики существующих теоретических концепций фантазии, в качестве задачи главы 3 — критику существующих методологических моделей и т. д.). Другими словами, я намерена показать, как благодаря осуществлению таких действий как «теоретический анализ», «критическое рассмотрение» и т. п. производится последовательное формулирование «предмета исследования», призванное, надо полагать, устранить «вынужденное неудобство» первоначальной терминологической недостаточности определения, однако фактически выполняющее — что я постараюсь показать в дальнейшем — иную задачу, заключающуюся в том, чтобы предоставить обоснованный сценарий описания. Из принципа экономии — времени читателя, а равно и собственных усилий — я ограничусь лишь отдельными цитатами, преимущественно по одной на каждый из пунктов, иллюстрирующих этот последовательно раскрывающийся способ прояснения.

Прежде всего, обращает на себя внимание систематически осуществляющееся при разборе существующих теорий и концепций фантазии (глава 2 «Теоретические концепции фантазии») указание на необходимость ее рассмотрения как психического феномена, обладающего собственными *внутренними закономерностями*. Присутствующее в «общем определении», уже данном в первой главе, оно многократно акцентируется впоследствии в качестве необходимого элемента понимания «сущности фантазии». Оно обнаруживается в самом начале второй главы, в частности уже в подзаголовке «Сведение фантазии к другим психическим процессам», и в достаточно категорической форме формулируется в ее конце:

«Только при условии раскрытия подлинных психологических закономерностей фантазии станет возможным создание моделей, способных выполнять более сложные интеллектуальные функции» (Розет, 1991, с. 68).

Последовательно читая текст, я, как читатель, замечаю также еще некоторые моменты, служащие для меня своего рода аппрезентативными указаниями или ссылками на то, как Розет понимает предмет своего исследования. Во-первых, указание на *универсальный характер* данных закономерностей:

«Мысль об универсальном проявлении творческой деятельности содержится в трудах многих современных исследователей. Л. С. Выготский чрезвычайно определенно высказывался о том, что „в каждодневной окружающей нас жизни творчество есть необходимое условие существования“» (Розет, 1991, с. 22–23).

Во-вторых, указание на необходимость учета не только позитивных, но и *негативных фактов*:

«Исследования Зельца подводят к осознанию важного методологического принципа, заключающегося в том, что один и тот же психологический фактор является причиной как положительных, так и отрицательных эффектов» (Розет, 1991, с. 40).

Далее, рассматривая концепцию стадийности творческой деятельности, Розет указывает на стадию оценки и добавляет:

«Ниже мы покажем, что оценочная деятельность составляет самую сущность творческого процесса» (Розет, 1991, с. 52).

Чуть ниже он осуществляет еще одно указание подобного рода, рассматривая концепцию аналогий:

«Здесь Барнет приблизился к одной из самых существенных, на наш взгляд, проблем умственной деятельности — к выяснению значения в ней оценочных моментов. Однако, сделав незначительный шаг в сторону признания роли оценочных моментов, Барнет тотчас же выдвигает логизированную схему „выделения общего фактора“...» (Розет, 1991, с. 55).

Таким образом, по ходу чтения становится также ясно, что розетовское понятие фантазии включает в себя и *оценочный компонент*. Указание на все эти аспекты — внутренние закономерности, их универсальный характер, негативные факты и оценку — осуществляется не просто как одно из обнаружений, делаемое при анализе теорий и концепций других авторов. Оно презентуется, во-первых, как обнаружение, *отсутствующее* в большей части рассматриваемых теорий; во-вторых, как обнаружение, *маргинальное* с точки зрения того значения, которое ему придают те авторы, в концепциях которых оно все же встречается; в-третьих, как обнаружение, *свидетельствующее о недопонимании* со стороны анализируемых авторов действительной «сущности фантазии»; наконец, как обнаружение, которое должно указать на *адекватную методологическую постановку вопроса*. Последнее обстоятельство недвусмысленно выражается Розетом в третьей главе «Методологические проблемы исследования фантазии»:

«Три методологические проблемы изучения фантазии — проблема внутренних закономерностей, проблема их универсальности и проблема негативных фактов — теснейшим образом связаны между собой» (Розет, 1991, с. 93).

Кроме того, как следует из осуществляемого во второй главе теоретического анализа существующих теорий и концепций фантазии, в ходе которого происходит неоднократное обращение к таким словам как «умозрительность», «абстрактность», «гипотетичность» и пр., характеризующие представленные в них данные, адекватная методологическая постановка проблемы означает *экспериментальное изучение* предмета. «Очевидность» данного требования формулируется Розетом, в частности, при рассмотрении психоаналитической концепции фантазии:

«Разумеется, ввиду того, что психоаналитическая концепция фантазии не базируется на почве экспериментальных данных, обеспечивающих высокую степень объективности выводов, некоторые толкования психоаналитиков отмечены субъективизмом и односторонностью» (Розет, 1991, с. 61–62).



В конце второй главы, завершая рассмотрение существующих теоретических концепций фантазии, Розет формулирует утверждение, в котором, как можно видеть, исследуемый им предмет получает определенную конкретизацию:

«Различия между умственной деятельностью человека и операциями, совершаемыми имитирующим устройством, показывают, что к существенным чертам фантазии следует причислить *активность*, выражающуюся в постановке собственных задач, вопросов, *оценочное отношение*, выражающееся в предпочтении определенных способов выполнения деятельности, и *непредопределенность*, выражающуюся в возможности отступать от заданной последовательности, видоизменять форму и характер полученной информации, менять оценку и само задание» (Розет, 1991, с. 72).

Однако «окончательное» и, надо думать, «достаточное» (?) определение дается лишь после того, как оказываются изложены данные и выводы осуществленных Розетом экспериментальных серий (глава 4). В пятой главе в пункте под названием «Общая характеристика предлагаемой концепции фантазии» мы читаем:

«Предлагаемую концепцию фантазии можно сформулировать следующим образом: независимо от характера и результатов продуктивной деятельности, при выполнении ее всегда имеет место смещение оценок: с одной стороны, обесценивание какой-то информации, приемов и способов решения и т. д. (механизм анаксиоматизации), с другой стороны, повышенная оценка полученных результатов, использованных приемов и пр. (механизм гипераксиоматизации). Оба механизма не просто взаимосвязаны, они, по-видимому, выражают собой более глубокую единую закономерность» (Розет, 1991, с. 157).

На основании вышеприведенных иллюстраций можно видеть, что «неудовлетворительность» определения, или *терминологическая недостаточность*, оказывается необходимым рабочим элементом методологических действий исследователя, позволяющим ему *производить работу изложения* результатов своих научных изысканий. В этом отношении недостаточность предстает не как досадное ограничение, с которым исследователь якобы пока («на данном этапе» изложения) с необходимостью вынужден мириться, а как обстоятельство, *имманентное* самим исследовательским действиям и оправдывающее эти действия: оно позволяет эффективно презентировать достижение «отсутствующей» ясности в отношении исследуемого объекта в качестве «объективно» необходимой цели представляемого исследования — «объективно» необходимой в том смысле, что необходимость прояснения представляется как продиктованная существующей

путаницей и неадекватностью пониманий «фантазии» среди других исследователей. Обеспечивается это посредством последовательной контекстуализации исследуемого объекта, в ходе которой осуществляется соотнесение презентуемой научной работы, с одной стороны, с работами других исследователей, с другой — с проведенным автором эмпирическим исследованием. Далее я более подробно рассмотрю некоторые особенности этого двойного соотнесения.

### Мобилизация ресурсов: стратегии литературного производства

Уже из приведенных выше примеров можно видеть, что гипотезы, теории и концепции других авторов используются в качестве *ресурсов* для определения, уточнения и обоснования собственных гипотез и методологических действий. Задействование их в качестве ресурсов носит, однако, *селективный* характер. Речь идет не только о том, что одни авторы упоминаются как заслуживающие доверия источники, а другим отказывается в таком качестве, но и о том, что данные одного и того же автора, или группы исследователей могут привлекаться одновременно как для демонстрации истинности, так и для указания на заблуждения и ошибки:

«Две существенные особенности характеризуют гештальтпсихологию: во-первых, ярко выраженная тенденция к целостному подходу, т. е. стремление к объяснению любых частных явлений исходя из свойств целого; во-вторых, тенденция унифицировать закономерности психических процессов. В принципе обе эти тенденции следует считать прогрессивными...» (Розет, 1991, с. 41), однако с позиций гештальтпсихологии нельзя «объяснить различные негативные явления в мышлении» (Розет, 1991, с. 43).

Пример с гештальтпсихологией примечателен еще и тем, что утверждения гештальтпсихологов, в частности одного из представителей позднего гештальт-направления в психологии Р. Арнгейма, используются также и в качестве ресурса самоопровержения их взглядов:

«Неубедительность всех перечисленных утверждений очевидна и едва ли нуждается в особом доказательстве. Достаточно привести лишь один пример, чтобы показать теоретическую неосновательность концепции Арнгейма. Трудность осмысления факта притяжения землей предметов Арнгейм объясняет тем, что „такая интерпретация не подсказывается чувственным опытом“ (136, 59). Однако Ньютон сделал свое открытие, идущее вразрез с перцептивными данными. Следовательно, пример Арнгейма противоречит его собственной теории» (Розет, 1991, с. 47).

Подобный прием Розет применяет в нескольких местах, однако в данном случае его использование наиболее показательно: указывая на внутреннюю противоречивость взглядов Арнгейма, Розет задействует потенциал доказательности не только того, что можно отнести к знанию научно-исторических фактов («Ньютон сделал свое открытие, идущее вразрез с перцептивными данными»), но и того, что отсылает к самоочевидности здравого смысла («Неубедительность всех перечисленных утверждений очевидна и едва ли нуждается в особом доказательстве»).

В качестве ресурсов привлекаются также и собственные публикации:

«В ряде публикаций мы указывали, что строгое дифференцирование описательных и объяснительных понятий является показателем теоретической зрелости науки» (Розет, 1991, с. 96).

Вводимое посредством этого привлечения различие между описательными и объяснительными понятиями используется, таким образом, для обоснования излагаемых в дальнейшем данных и их интерпретаций как заслуживающих доверия с эпистемологической точки зрения. Здесь необходимо уточнение: ссылка на собственные публикации не значит, что они (равно как и привлекаемые теории и концепции других авторов) сами по себе являются ресурсами: они *не являются*, а *становятся* ими в ходе и благодаря работе изложения<sup>3</sup>. Прежде всего, они свя-

---

<sup>3</sup> Тот факт, что привлекаемые учеными в качестве ресурсов (какого бы рода они не были) феномены не являются, а становятся таковыми, прекрасно проиллюстрирован Кнорр-Цетиной, которая показала, что ресурсность того или иного феномена не является имманентным свойством («внутренней ценностью») ни исследователей как личностей, ни их научных работ; ресурсность необходимо рассматривать с точки зрения «конвертируемости рассматриваемого в качестве ресурса феномена в иные локально релевантные ресурсы, для которых понятие ценности или пользы первоначального блага приобретает специфически индексальное значение» (Knorr Cetina, 2002a, S. 160). Конвертируемость в свою очередь означает *взаимо- и непрерывно производимую* деятельность как минимум в трех отношениях. Во-первых, конвертируемость является непрерывно производимой, поскольку определение того, что является ресурсом, само оказывается ставкой в игре, оно определяется и переопределяется в контексте тех локальных отношений, в которых находятся исследователи и с учетом которых они (взаимо)действуют (включая как непосредственные обсуждения исследователями той или иной проблемы, так и переговоры с администрацией, техническим персоналом, грантодателями, издательствами и т. п.). Во-вторых, ресурсные отношения должны постоянно возобновляться (например, в форме непрерывно производимых отдельными исследовательскими группами заявок на получение грантов от финансирующих научных исследований организаций). В-третьих, ресурсные отношения являются объектом непрерывного манипулирования в том, что касается их установления, укрепления и расширения (Knorr Cetina, 2002a, S. 160). Как можно видеть, Кнорр-Цетина рассматривает ресурсы в более широком контексте, нежели накопленное научное знание, которое исследователь может инвестировать в свое исследование. Ее понятие «ресурсные отношения», во-первых, показывает, что в качестве ресурсов могут привлекаться различные вещи (как знание, так и

зываются с другими, уже введенными и выделенными в качестве релевантных элементами, во-первых, с необходимостью экспериментального изучения процессов фантазии в той мере, в какой указывается эквивалентность описательных и объяснительных понятий фактичности эмпирического материала и теоретическим конструкциям соответственно; во-вторых, с выявлением внутренних (психологических) закономерностей фантазии:

«В то же время выявление внутренних закономерностей фантазии, как и вообще выявление закономерностей в какой бы то ни было области явлений, предполагает разграничение описательных и объяснительных понятий, так как только последние отражают наиболее общие и типичные черты изучаемых явлений, их специфическую психологическую сущность» (Розет, 1991, с. 99).

В пятой главе («Внутренние психологические механизмы фантазии и их роль в различных видах продуктивной деятельности»), где И. М. Розет формулирует более полное определение фантазии, предъявляемое как результат анализа и концептуализации данных, полученных им в ходе проведенного экспериментального исследования, осуществляется повторная ревизия существующих концепций фантазии и творческой деятельности. Данная ревизия заключается в пересмотре материала, уже анализировавшегося во второй и третьей главах, а также в оценке не упоминавшихся ранее представлений о фантазии с точки зрения изложенных в четвертой главе («Эксперименты (методика, результаты и их обсуждение)») результатов проведенного Розетом экспериментального исследования, «позволившего» ему сформулировать свою концепцию фантазии. Таким образом, «традиционные концепции» мобилизуются вновь, однако на этот раз не для теоретического обоснования выдвигаемой гипотезы и избранных принципов исследования фантазии, а для легитимации сформулированных, благодаря проведенному экс-

---

деньги, техническое оборудование и персонал, другие исследователи с их идеями и связями и т. д.), — здесь обнаруживается пересечение с бурдьевским понятием символического капитала, представляющим собой социальные и культурные ресурсы, которые работники интеллектуального производства могут привлекать в свои научные работы и использовать их для получения соответствующей «прибыли» (научное признание, престиж, авторитет, деньги и т. д.) (см.: Бурдье, 2007а, 2007б). Во-вторых, — и в этом существенное отличие позиции Кнорр-Цетиной от подхода Бурдье — термин «ресурсные отношения» отсылает к непосредственно осуществляемой между исследователями коммуникации, к актам коммуникативных обменов, в рамках которых «ресурсы» выступают предметом переговоров, договоров, обсуждений, убеждений и проч. При этом данные коммуникативные *отношения*, в которых устанавливаются и определяются ресурсы, одновременно являются и *укорененными в локально-специфических ситуациях* и отсылающими за их границы, или, в терминах Кнорр-Цетиной, «*транснаучными и трансэпистемическими полями действий*» (Кнорр-Цетина, 2002а, S. 158).

перименту, следствий. Если в первом случае данные других авторов привлекались преимущественно для того, чтобы произвести *разрыв* с существующими взглядами и *отделение* от традиционных подходов, то во втором случае они действуют главным образом для указания на *общие точки пересечения* с новой концепцией фантазии и тем самым на их *совместимость*. Вторичная мобилизация также производит необходимую селекцию и дифференциацию привлекаемых ресурсов, обнаруживая тем бóльшую эффективность, что эта мобилизация осуществляется с отсылкой к иной референциальной области, в которой происходит обоснование: теоретическая рамка соотнесения заменяется на эмпирическую:

«Здесь перед нами типичный пример того, как два исследователя (вначале Ватт, а затем Бюрлу) столкнулись, с поучительным фактом, указали в его описании наиболее существенную психологическую черту („пренебрежение предъявленной задачей“), вплотную подошли к, казалось бы, отчетливо проглядывавшейся за этим фактом закономерности — и прошли мимо нее, так как пытались подогнать новый факт под старую теоретическую концепцию. Мы считаем, что экспериментальный факт, описанный Ваттом и Бюрлу, вполне сопоставим с данными нашей первой экспериментальной серии, изложенными в IV главе, и естественно объясняется механизмом анаксиоматизации» (Розет, 1991, с. 162).

Как можно видеть из вышеприведенной цитаты, соотнесение данных автора с данными других исследователей осуществляется одновременно и посредством совмещения — на уровне «экспериментальных фактов» и посредством разграничения — на уровне их концептуализации. Разграничение производится благодаря *деконтекстуализации*: данные других исследователей изымаются из того контекста, в рамках которого они были получены (в данном случае это исследования представителей Вюрцбургской школы, которые с помощью ряда экспериментов стремились доказать необоснованность сведения мышления к одним лишь образам и ассоциациям, как это делали представители «ассоцианизма», и обнаруживших влияние задачи как организующего деятельность фактора на выбор правильного либо ошибочного решения); в то время как совмещение производится благодаря *новой контекстуализации*, помещающей эти данные в иную интерпретационную рамку (концепция фантазии как психической деятельности, основывающейся на механизмах анаксиоматизации и гипераксиоматизации). Однако, в той мере, в какой результаты соотносятся не с процессом и обстоятельствами их производства, а с другими результатами, они приобретают независимость от методологических действий исследователя. Не противоречит ли это утверждениям самого Розета, неоднократно подчеркивающего конститутивную для исследовательских действий роль методологической позиции? Как выясняется, нет. Нужно

отдать должное Розету, который в данном пункте остается верен самому себе. Влияние методологических предпочтений обнаруживается, согласно Розету, при «выборе проблем и аспектов исследования» и «толковании полученных в эксперименте данных» (Розет, 1991, с. 76); вышеприведенная цитата, без сомнения, должна служить прекрасным примером этому. Другими словами, получаемые в исследовании результаты являются производными от самого исследуемого объекта и в этом смысле независимы от того, как конкретно он исследуется; всевозможные недоразумения происходят до (выбор теории и соответственно объекта исследования) и/или после (интерпретация) получения данных. Это позволяет Розету устанавливать эквивалентность между «фактами», являющимися продуктом разных эмпирических исследований и теоретических подходов, и обнаруживать между ними общность, несмотря или, скорее, благодаря осуществляемой им трансформации объекта исследования<sup>4</sup>.

То обстоятельство, что не все из рассматривавшихся ранее в главах 2 и 3 (где речь шла о теоретических и методологических аспектах исследуемого объекта) данные других исследователей привлекаются для подтверждения экспериментальных данных, полученных самим автором, указывает на еще одну эффективно используемую стратегию, а именно стратегию *элиминации*: те идеи и факты, которые не могут быть использованы в качестве конвертируемых ресурсов в рамках представляемых данных, не упоминаются<sup>5</sup>.

Указанные стратегии — деконтекстуализация, переконтекстуализация и элиминация — позволяют, таким образом, делокализовать представляемые данные, сделав нерелевантными локальные обстоятельства их производства, и наделить тем самым исследуемый объект свойствами универсальности. Создаваемый благодаря им характер фактичности представляемых данных должен, со своей стороны, дать основания другим исследователям для использования и конвертации этих данных в свои исследования.

## Невозможная реконструкция

Письменный отчет о проведенном эмпирическом исследовании включает, как известно, в качестве одного из обязательных структурных элементов опи-

---

<sup>4</sup> Ср.: «Трудности в разграничении мышления и фантазии обусловлены, по-видимому, тем, что, хотя в учебниках психологии эти процессы трактуются как различные сущности, они в действительности представляют собой *единую умственную деятельность*» (Розет, 1991, с. 21).

<sup>5</sup> Примечательны в связи с этим слова самого Розета, которые он высказывает в адрес других исследователей, предвзято рассматривая полученные ими экспериментальные данные, которые подтверждают его концепцию фантазии: «Поскольку исследователи, как правило, основное внимание уделяют фактам, соответствующим их теоретическим взглядам, те данные, которые могли бы получить другую трактовку, зачастую... не замечаются ими» (Розет, 1991, с. 161).

сание методики и хода проведения исследования. В монографии Розета этому соответствует глава 4 «Эксперименты (методика, результаты и их обсуждение)». В ней дается информация об особенностях организации и результатах четырех экспериментальных серий. В частности, сообщается, какие и почему применялись методики, где и когда проводился эксперимент, кто был в качестве испытуемых, в чем состояла инструкция, как и кем она предъявлялась, сколько времени занимало выполнение экспериментального задания, а также что рассматривалось в качестве его правильного выполнения. Далее следуют таблицы с представленными в них количественными показателями обработанных данных и их интерпретация, занимающие большую часть главы. Ожидается, что данный раздел должен предоставить необходимую информацию относительно того, *как* происходило проведение экспериментального исследования. Тем не менее, наши<sup>6</sup> усилия по реконструкции обстоятельств и деталей проведения Розетом эксперимента обнаружили ряд моментов, относительно которых в тексте отсутствовала какая-либо информация. Непроясненным, в частности, оказалось следующее: как был представлен экспериментатор? Был ли он знаком с «испытуемыми»? Как социально было легитимировано проведение эксперимента? Были ли со стороны «испытуемых» просьбы получить обратную связь и если да, то как этот вопрос был решен? Были ли вопросы со стороны «испытуемых» и если да, то какие? Как экспериментатор на них реагировал? Насколько четко экспериментатор придерживался инструкции, зачитывал ее или произносил устно? Инструкция произносилась до или после раздачи «стимульного материала»? Использовались ли специальные бланки? Как происходил «старт» выполнения задания? Где находился учитель во время эксперимента? Оговаривался ли и когда вопрос времени, отведенного для выполнения задания? Эти и другие вопросы возникли у нас тогда, когда мы поставили перед собой совершенно конкретную практическую задачу воспроизведения с максимальной точностью процедуры эксперимента, описанного Розетом в первой экспериментальной серии его исследования «продуктивной умственной деятельности». Означает ли это, что Розет недостаточно тщательно описал ход эксперимента, и некоторые моменты оказались «случайно» упущены? Или следует предположить, что все эти детали и тонкости абсолютно не существенны и ими можно систематически пренебрегать? Если верно последнее, тогда возникает вопрос, что и на основании каких критериев считается несущественным, а что — заслуживающим упоминания и обоснования? Или предполагается, что сообщаемая в отчете о научном исследовании информация

---

<sup>6</sup> Речь идет об усилиях исследовательской группы, в которую, помимо автора данной статьи, входили А. Полонников, А. Корбут, В. Герасимова и Н. Корчалова. Мы попытались воспроизвести эксперимент Розета (первая экспериментальная серия) не только со школьниками, как в экспериментах Розета, но и со студентами-первокурсниками одного из университетов г. Минска.

не нуждается в представлении всех обстоятельств его фактического осуществления, поскольку недостающие детали могут быть эффективно реконструированы на основе подразумеваемого, имплицитного и само собой разумеющегося знания, имеющегося в запасе любого исследователя, принадлежащего к соответствующей области научного знания?

Рассмотрим аспект, связанный с предъявлением «стимульного материала». Как было отмечено выше, для нас осталось непонятным, использовались ли при этом обычные листы бумаги или специальные бланки. У Розета имеется несколько обозначений, которые он употребляет в связи с этим: «листки», «протоколы» и «карточки». Тот факт, что форма предъявления материала имеет немаловажное значение для восприятия и выполнения испытуемыми задания, а, следовательно, «качества» получаемых данных, вряд ли может быть поставлен под сомнение и, как показывают наши наблюдения при проведении других исследований, использование специальных бланков, особенно если на них имеются к тому же «институциональные» атрибуты (например, печать соответствующего учреждения), определенным образом влияет на характер выполнения задания. Сказанное действительно и в отношении того, кто выступает в роли экспериментатора (например, знаком он испытуемым или нет), как он выглядит, как представляется. Однако в описании Розета мы не находим каких-либо указаний на этот счет. Как организация, так и ход проведения эксперимента описываются как непроблематичные и не вызвавшие каких-либо затруднений в процессе своего осуществления. В то же время мы столкнулись с рядом моментов, которые требовали оперативного принятия решения, исходя из сложившихся ситуационных обстоятельств. Это, в частности, касалось объяснения происходящего и повторения инструкции опоздавшим (осуществлявшегося индивидуально, в более краткой форме и вполголоса, чтобы не мешать тем, кто уже приступил к выполнению задания). Или случая, когда после того, как была прочитана инструкция, одним из «испытуемых» был задан следующий вопрос: «Так, а что делать?». Необходимо было также «придумать» версию ответа на неоднократно задававшиеся вопросы относительно того, «с какой целью все это проводится» и «где фиксируется».

Даже если некоторые детали особенностей проведения исследования и могут быть отнесены к имплицитному знанию, описанные выше моменты, создавшие ряд «незапланированных» проблем, указывают на то, что, во-первых, конкретные ситуационные обстоятельства не могут рассматриваться как нерелевантные относительно проводимого исследования и получаемых данных, во-вторых, совершаемые в результате и с учетом данных обстоятельств исследовательские действия делаются на основе локально принимаемых практических решений. И как показали Гилберт и Малкей, основываясь на неформальных интервью с учеными, существенная часть тех практических действий, которые они совершают в ходе проводимых ими исследований, *не* может быть рассмотрена как имеющая



своим источником общеразделяемое культурное знание соответствующей научной области (см.: Гилберт, Малкей, 1987).

Тот факт, что методический раздел письменного отчета о проведенном научном исследовании не предоставляет описания конкретных обстоятельств и деталей контекста его осуществления<sup>7</sup>, связан с тем, что он и не преследует такой задачи. Изложение результатов научного исследования должно предоставить *обоснованный сценарий научно-практического способа действий, а не описание последовательности действий, которые были реализованы*. Как отмечает Кнорр-Цетина в своем исследовании деятельности ученых в лаборатории, аргументация выбора действий в лаборатории специфицируется исходя из «локальной ситуации и динамики локального взаимодействия» (Knorr Cetina, 2002a, S. 213), в то время как письменный отчет о проведенном исследовании «ориентируется на авторитетные научные сочинения соответствующей профессиональной области, а не на задачи лабораторной ситуации, являющейся его источником»; он «ориентируется на данные научные сочинения и пытается эффективно элиминировать их часть и заместить тем, что он сам сообщает» (Knorr Cetina, 2002a, S. 176).

Таким образом, эксперимент не может быть реконструирован исходя из сообщения о нем не потому, что автор что-то упустил, не учел всех деталей в своем изложении хода эксперимента или потому, что он нечто скрыл, мистифицировал и т. д.; эксперимент не может быть реконструирован потому, что ход и обстоятельства его *фактического осуществления* соотносятся с иным релевантным контекстом, нежели тот, что релевантен *изложению* хода и обстоятельств его проведения.

## Заключение

Целью настоящей статьи являлась задача показать, что работа изложения результатов научного исследования представляет собой столь же активное конструирование, как и процесс проектирования и организации самого исследования в его фактическом осуществлении. Однако данное конструирование руководствуется целями и задачами, а также соотносится с системой релевантностей, отличными от тех, с которыми связано фактическое проведение эмпирического исследования.

Осуществляемые в теоретической части письменного научного отчета действия, презентуемые как действия теоретико-методологического анализа, должны, в частности, предоставить обоснованную версию того, почему при постро-

<sup>7</sup> Речь, разумеется, не идет о том, что письменный отчет о научном исследовании должен предоставить подробное описание *всех* предпринятых действий, обстоятельств и решений. Удивляет, однако, то, что он не содержит никакой информации относительно возможных затруднений или организационных сбоев в ходе проведения исследования; он представляет собой совершенно ровное и беспроблемное описание.

нии и проведении эмпирического исследования были выбраны и осуществлены именно те, а не иные решения, в то время как описание результатов эмпирического исследования должно продемонстрировать адекватность выводов теоретико-методологического анализа. В свою очередь, целью методической части научного сообщения *не* является отображение фактического хода и организационных обстоятельств проведения исследования, ее задача — предоставить *релевантное описание*, т. е. такое описание, которое будет соотноситься, с одной стороны, с существующей научно-литературной традицией, с другой стороны, с существующей или прогнозируемой реальностью, или «практикой», к которой могут быть приложимы (и, как правило, призваны трансформировать ее) результаты научного исследования. В этом смысле научное сообщение с неизбежностью осуществляет переконтекстуализацию и является продуктом «двойного производства»: инструментального (в той мере, в какой оно отсылает к процессу фактического осуществления исследования) и литературного (в той мере, в какой отсылает к работе по его письменному представлению). Последнее предполагает установление соотношений между представляемым научным исследованием и исследованиями других авторов и одновременное отграничение от последних посредством определенных литературных стратегий дифференциации. Переконтекстуализация означает, что письменное представление хода проведенного исследования производит определенную нормализацию, в результате которой предпринятые исследовательские действия предстают как лишенные присущей им «контекстуальной контингентности» (Кнорр-Цетина).

Процесс письменного изложения материалов научного исследования стремится, таким образом, элиминировать ситуационную неоднозначность и неопределенность, сопровождающие исследовательские действия и решения, и придать представляемым данным характер «фактичности». Однако неопределенность, как показала Кнорр-Цетина, является неотъемлемым свойством, а также собственным условием исследовательских действий в ходе их фактического осуществления (см.: Knorr Cetina, 2002a). **Знание относительно исследуемого объекта является продуктом специфических «эпистемических практик»** (Кнорр-Цетина)<sup>8</sup>, и именно внутри данных практик конституируются и развиваются объекты познания, обнаруживая всякий раз свою «недостаточность». Эта эпистемическая недостаточность связана с тем, что объекты познания являются «раскрывающимися структурами отсутствия»: «те репрезентации, с которыми имеют дело эксперты в процессе научного поиска, как правило, частичны и неадекватны, но они зачастую указывают на отсутствующие фрагменты картины — иными словами, предлагают направление дальнейшего поиска, для восполнения отсутствия» (Кнорр-Цетина, 2006, с. 286). Объекты познания характеризуются в этом смыс-

---

<sup>8</sup> Понятие «эпистемические практики» подробно разрабатывается Кнорр-Цетиной в ее последних работах (см.: Knorr Cetina, 2002b, Knorr Cetina, 2004).

ле как открытые, динамичные, нетождественные самим себе структуры, которые обеспечивают и делают возможными исследовательские действия и сами являются продуктом этих действий.

## Литература

*Бурдьё П.* Дело науки. Как социальная история социальных наук может служить их прогрессу / Пер. с франц. Ю. В. Марковой // *Бурдьё П.* Социальное пространство: поля и практики / Отв. ред. Н. А. Шматко. М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 2007а. С. 518–538.

*Бурдьё П.* Поле науки / Пер. с франц. Е. Д. Вознесенской // *Бурдьё П.* Социальное пространство: поля и практики / Отв. ред. Н. А. Шматко. М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 2007б. С. 473–517.

*Гарфинкель Г., Сакс Х.* О формальных структурах практических действий / Пер. с англ. В. Г. Николаева // Социальные и гуманитарные науки. Реферативный журнал. Серия 11. Социология. 2003. № 2. С. 94–136.

*Гилберт Д., Малкей М.* Открывая ящик Пандоры: социологический анализ высказываний ученых / Пер. с англ. М. Бланко; общ. ред. А. Н. Шамина, Б. Г. Юдина. М.: Прогресс, 1987.

*Кнорр-Цетина К.* Социальность и объекты. Социальные отношения в постсоциальных обществах знания / Пер. с англ. Н. Эдельмана // Социология вещей / Под ред. В. Вахштайна. М.: Территория будущего, 2006. С. 267–306.

*Розет И. М.* Психология фантазии: экспериментально-теоретическое исследование внутренних закономерностей продуктивной умственной деятельности: 2-е изд., испр. и доп. Мн.: Университетское, 1991.

*Knorr Cetina K.* Die Fabrikation von Erkenntnis. Zur Anthropologie der Naturwissenschaft. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 2002a.

*Knorr Cetina K.* Wissenskulturen: Ein Vergleich naturwissenschaftlicher Wissensformen. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 2002b.

*Knorr Cetina K.* Postsoziale Wissensgesellschaften. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 2004.

Социальные основания психологии:  
этнометодологическое чтение статьи И. М. Розета  
и Я. Л. Коломинского «О равнозначимости и  
вероятностном понимании психических явлений»

*А. М. Корбут*

Введение

«Принципы психологии» Уильяма Джеймса начинаются так: «Психология — это наука о психической жизни, ее явлениях и их условиях. Данные явления суть то, что мы зовем чувствами, желаниями, ощущениями, мыслями, намерениями и т. п. . . .» (James, 1890, p. 1). И далее, на вопрос о том, как мы можем судить о наличии подобных феноменов, Джеймс отвечает: «. . . лишь те действия, которые предпринимаются ради достижения цели и обнаруживают выбор средств, могут бесспорно называться проявлениями сознания» (James, 1890, p. 11). В этих двух отрывках Джеймс формулирует не только задачу и предмет психологии как науки, но и указывает на «очевидную» связь последней с тем, что можно было бы назвать *повседневной* или *непрофессиональной* психологией. С точки зрения профессионального психолога<sup>1</sup>, подлинно научная психология — это психология,

---

<sup>1</sup> Нужно помнить, что во времена Джеймса понятие «профессиональный психолог» означало далеко не то же самое, что сейчас. Как пишет Курт Данцигер, «в девятнадцатом веке люди, не принадлежавшие к нужным профессиональным и академическим сообществам, еще могли вносить теоретический вклад в психологию, к которому относились столь же серьезно, как и ко вкладам членов этих сообществ. Даже те, кто не соглашался с психологическими идеями, скажем, Джона Стюарта Милля или Герберта Спенсера, отвергали их не потому, что эти ученые являлись лишь любителями, исследовательская компетентность которых не была подтверждена необходимым институтом или профессиональной группой. Их теории

изучающая явления внутреннего мира и условия их существования, причем изучающая их по «проявлениям» в тех или иных действиях. Но в обыденной жизни каждый из нас тоже имеет дело с психологическими явлениями и, более того, совершает над ними определенную работу — как-то их *называет*. Таким образом, Джеймс обозначает ту дилемму, с которой неизбежно имеет дело научная психология на протяжении всего периода своего существования: профессиональные психологи — не единственные, кто занимается систематическим исследованием, прояснением, систематизацией, называнием «психических явлений», и не единственные, кто формирует соответствующий корпус знаний. Этим занимаются буквально все, всюду и всегда, используя в качестве «хранилища» соответствующих знаний естественный язык. Эдвард Роуз замечает по поводу английского языка, что последний представляет собой «набор социальных фактов... реестр огромного числа коллективных представлений о типах людей, действиях и других социальных характеристиках, которые отражаются в общепринятых значениях английских слов» (Rose, 1960, p. 193). В связи с этим Роуз говорит о «естественной социологии», в которой находят выражение «упорядоченные схемы понимания общества» (Rose, 1960, p. 194). Понятие «естественной науки» можно распространить в том числе на схемы понимания других людей и нас самих. Можно сказать, что существует естественная психология, т. е. отражающиеся в повседневном языке способы понимания «психической жизни, ее явлений и их условий». Как соотносится с такой естественной психологией психология профессиональная?

Ситуация не была бы столько серьезна, если бы непрофессиональные и профессиональные психологи не использовали один и тот же язык для описания своего предмета. Несмотря на то, что психология пытается легитимировать себя как науку, в том числе за счет изобретения специализированных слов, не имеющих хождения в обиходной речи, все равно большинство терминов, вроде «эмоции», «мышления», «интеллекта», «психики», «памяти» и т. д., пришли в психологию из обыденной речи<sup>2</sup>. Этот факт может либо игнорироваться, либо рассматриваться как нерелевантный вследствие того, что профессиональная психология «вкладывает» в данные понятия свой смысл, не совпадающий с их повседневным значением. Однако он становится гораздо более значимым, если мы меняем перспективу рассмотрения языка, признавая, вслед за Людвигом Витгенштейном (Витгенштейн, 1994), необходимость рассматривать не столько *значение* слов, сколько их *упот-*

---

обсуждались с тем же пылом, что и теории таких исследователей, как Александр Бэн, которые занимали академические позиции. Подобная принадлежность была в принципе несущественна для установления достоверности теории. Другими словами, различие между экспертами и неспециалистами не имело прочной институциональной базы, которую оно вскоре приобрело» (Danziger, 1993, p. 17–18).

<sup>2</sup> Здесь необходимо учитывать, что происходит и обратный процесс: некоторые профессиональные термины оповседневниваются.

*ребление*. Речь при этом идет не просто об изучении того, как применяются слова, имеющие некоторое значение. Вопрос полностью переформулируется: значение слов и *есть* их употребление. Знать язык означает осуществлять социальные практики его употребления. Следовательно, вопрос о профессиональных и непрофессиональных психологических понятиях — это вопрос о том, как используется психологический язык в различных социальных обстоятельствах, которые не составляют внешний контекст языковых практик, а имманентны им. Последний момент, говорящий о необходимости переформулировки (наравне с традиционным понимаем языка) понимания социального порядка, свидетельствует о том, что рассмотрение вопроса психологического языка не может не быть одновременно рассмотрением проблемы социальных оснований психологии. «Социальные основания» при этом отсылают к достаточно тривиальному факту. Психологи (как профессиональные, так и нет) в ходе осуществления своих исследований, во-первых, имеют дело с «обычными» людьми, а во-вторых, имеют дело со своими коллегами. Это происходит в *каждый* момент *каждого* исследовательского действия, даже если они фактически сидят за столом и читают протоколы эксперимента. Само их сидение за столом приобретает смысл, лишь являясь элементом некоторой последовательности социальных действий: коммуникации с коллегами, взаимодействия с испытуемыми в ходе эксперимента, публикации текста в журнале и пр. Практика психологии социальна в каждой своей детали. В дальнейшем, говоря о социальных основаниях психологии, я буду говорить не о том, что обуславливает психологию<sup>3</sup>, а именно о том, в чем она состоит как социальная практика, в чем заключается ее социальное производство. В то же время, нужно помнить, что называть психологию социальной практикой — не значит дать ответ, это значит поставить вопрос. «Что *значит*, что психология является социальной практикой?» — таков отправной вопрос данного текста.

В этом месте необходимо сделать одно уточнение. Меня *не* будет интересовать «психология как социальная наука», по крайней мере, в том ее понимании, в каком возникновение психологии связывается с конституированием «социального» в двояком смысле: во-первых, «... истины психологии становятся таковыми лишь в результате сложного процесса конструирования и убеждения, осуществляемого на социальной арене» (Rose, 1996, p. 67); во-вторых, «... рождение психологии в качестве отдельной дисциплины — ее профессиональная сфера деятельности и ее судьба — неразрывно связано с возникновением „социального“ как территории нашего мышления и нашей реальности» (Rose, 1996, p. 67). Предметом моего внимания будет психология как социально организованная и организуемая практика, порядок которой нельзя свести, скажем, к порядку управления челове-

---

<sup>3</sup> Существует множество работ, в которых анализируется влияние на психологию культуры, к которой принадлежат исследователь и исследуемые, норм профессиональной деятельности, имплицитных теорий личности, распределения властных отношений в обществе и пр.

ческими существами, который оказывается возможным благодаря тому, что «человеческая душа становится объектом позитивного знания» (Rose, 1996, p. 68). «Видение» психологии как элемента властных отношений подразумевает разведение научной психологии и повседневной жизни, на которой «отпечатывается» дисциплинарный порядок психологии. Следовательно, это значит — разделить специфическую объяснимость профессиональной психологии и повседневную объяснимость непрофессиональной психологии, одновременно идентифицировав вторую с первой, поскольку достичь социальных эффектов (как во внешнем плане, например, в плане регулирования общественных отношений, так и во внутреннем, например, в плане «психологизации» социальных связей) психология может лишь конституировав себя в качестве отдельной дисциплины, составляющей часть повседневной жизни. Если обобщать, то такой подход упускает момент функционирования психологии как обыденного, повседневного осуществления, представляя психологические практики в качестве «инструмента» определенных социальных сил. Да, психологическая практика — это инструмент, но в первую очередь, инструмент производства некоторого специфически объективного порядка реализации этой практики. Таким образом, речь идет не о месте психологии (непрофессиональной и профессиональной) в обыденной жизни, а об обыденности самой психологии. Обыденности, являющейся не начальной, а конечной точкой анализа. Только *после* описания и анализа психологии можно будет сказать, что она представляет собой социальную практику.

Кроме того, необходимо указать тот подход к языку, которого я буду придерживаться в данной работе. Отказываясь рассматривать язык в качестве средства репрезентации реальности (внутренней или внешней), я в то же время не буду абсолютизировать его власть. Языковые практики и категории не конструируют реальность. Язык — лишь одно из средств, используемых для осуществления практики, а не генератор реальности или то, что определяет действие. Слова, как и поступки, должны согласовываться, осуществляться, приобретать осмысленность, упорядочиваться. Поэтому употребление психологического языка будет анализироваться наравне с другими чертами психологических практик.

Большая часть тех вопросов, которые будут обсуждаться далее, была сформулирована в процессе чтения статьи И. М. Розета и Я. Л. Коломинского «О равнозначности и вероятностном понимании психических явлений» (Коломинский, Розов, 1965; А. И. Розов — псевдоним И. М. Розета). В основу значительной части этой публикации положены результаты диссертационного исследования Розета, посвященного проблеме припоминания. Использование именно данной статьи обусловлено двумя обстоятельствами. С одной стороны, ее чтение обнаружило необходимость перечитать данный текст «неправильно», не так, как задумывали авторы, или, точнее, не так, как этот текст должен естественно читать-

ся профессиональным психологом<sup>4</sup>. Подобное перечитывание будет исходить из того, что в той мере, в какой текст Розета и Коломинского говорит о конкретных «психологических вещах», он так же свидетельствует о социальных основаниях практики их производства, придающей им «психологическую вещность». Поэтому я не буду обсуждать «проблемы памяти» и «социальные отношения» в качестве реальных объектов в реальном мире, а «равнозначимость» — в качестве средства их описания и объяснения. Предметом моего внимания будет *способ их функционирования* в таком качестве. С другой стороны, указанная статья является хорошей иллюстрацией того, каким образом социальные основания психологии не только осмысляются, но и реализуются в конкретном тексте и конкретном исследовании. Хотя в ней результаты экспериментов Розета и Коломинского излагаются лишь кратко, то, как они описываются и как их описание встроено в текст, позволяет анализировать практики психологической работы как материальные, осязаемые действия, осмысленность которых определяется не отдельно взятым автором или авторами, а связана с более широкими социальными обстоятельствами их производства, восприятия, оценивания, использования и т. д.

Выражаясь кратко, статья Розета и Коломинского будет исполнять роль сквозного источника тем и иллюстраций. В силу этого круг обсуждаемых феноменов будет ограничиваться по большей части исследовательскими практиками профессиональной психологии. Соответственно, те обнаружения, которые будут делаться, должны быть каким-то образом применены к непрофессиональным психологическим практикам, что, возможно, потребует их ревизии. В то же время, речь будет идти о психологии в целом, как профессиональной, так и непрофессиональной, поскольку предметом рассмотрения будет выступать социальное осуществление психологической практики, в том ее виде, в каком она обозначена в приведенном выше высказывании У. Джеймса. Таким образом, проблема различия/тождества профессиональной и непрофессиональной психологии будет решаться не на уровне концептуального анализа, а на уровне аналитических действий.

## Психологический язык и психологические феномены

Первый (и в некотором смысле — основополагающий) шаг, который делают Розет и Коломинский, — это обоснование предмета своего исследования пу-

---

<sup>4</sup> Я не буду обсуждать, что значит «естественно читаться профессиональным психологом». «Естественное профессиональное чтение» прекрасно анализируется Т. В. Тягуновой в работе «Конститутивные свойства событий образовательной коммуникации». Анализируя практики работы студентов-психологов с различного рода текстами, она выделяет ряд конститутивных черт профессионального чтения, которые «являются определяющими для нашего способа говорить, размышлять, воспринимать и оценивать тексты — свои и других людей — в рамках академической ситуации» (Тягунова, 2007, с. 132).



тем отсылки к специфике психологии: «Ценность этого понятия [значимости] мы видим в том, что оно требует при толковании фактов исходить из специфики психического, поскольку при объяснении всегда принимается в расчет субъективный, внутренний, личностный фактор» (Коломинский, Розов, 1965, с. 80). Психическое ассоциируется с «субъективным», «внутренним», «личностным», что должно позволить отделить *собственно психологические* объяснительные категории от категорий, сформулированных физиологией высшей нервной деятельности. Указанные атрибуты психического очерчивают ту область, которой занимается психология. Как можно видеть, эта область вполне «обыденна». Любой компетентный член общества скажет, что психология имеет дело с «внутренним» и «субъективным». Профессиональная психология, как и непрофессиональная, рассматривает это внутреннее как «феноменальную действительность». Для нее вопрос о том, откуда мы знаем о существовании внутреннего, должен решаться не путем определения проявляемых качеств внутреннего, а за счет использования определенных методологических средств раскрытия этих качеств как поддающихся обнаружению. Психология, следовательно, не может быть бихевиористичной. Психолог не может сначала определять акты поведения, а затем интерпретировать их. Даже бихевиористы, отрицающие какую-либо ценность понятия «сознания» для понимания поведения, по умолчанию рассматривают только поведение человека и животных. Один из родоначальников бихевиоризма Дж. Б. Уотсон пишет: «Психология, которую я пытаюсь построить, возьмет в качестве отправной точки... тот наблюдаемый факт, что организм как человека, так и животного приспосабливается к своему окружению посредством врожденного и приобретенного набора актов» (Уотсон, 1980, с. 25). Следовательно, психология, во-первых, занимается *поведением* животных и человека, что требует каким-то образом отделять их поведение от других возможных типов поведения. Во-вторых, психология рассматривает поведение как поведение, а не как простую деформацию тела под действием окружающей среды. Организм *приспосабливается*, то есть ему можно и нужно приписывать определенную степень самостоятельности. В-третьих, приспособление — это *наблюдаемый факт*, но, как показывает сам Уотсон, его «видят» не все (например, интроспекционисты предпочитают его не замечать), оно может стать наблюдаемым лишь при определенных условиях. Поэтому бихевиоризм не может не отсылать к внутреннему, даже если оно заключается целиком и полностью во «врожденных и приобретенных» рефлексах.

Предметизация психологии предполагает, что психические феномены не столько «выводятся» из актов поведения, сколько составляют сами эти акты. Психологическое должно быть зримым, *как если бы* оно было непосредственно свидетельствуемым. Очевидность подобного рода свидетельствования не вызывает сомнений ни у профессиональных психологов, ни у любых других лю-

дей. Предполагается, что оно очевидно «само по себе», но приписываемый ему статус «само собой разумеюшности» должен некоторым образом демонстрироваться и поэтому может оказаться под вопросом, если он будет подразумеваться так, что это будет вызывать его наблюдаемое несоответствие текущей ситуации. Основным средством и условием такой демонстрации является естественный язык. По словам Джеффа Коултера, «*знать, что* делают люди (в том числе мы сами), — значит *знать, как* идентифицировать то, что они делают, в категориях естественного языка, что требует *знать, как* использовать эти категории в дискурсивных контекстах, в том числе — *знать, когда* их следует высказывать» (Coulter, 1989, p. 15–16). Естественный язык представляет собой «родовое» пространство психологии. Психологические феномены описываются посредством естественного языка, однако адекватность описания обусловлена не совпадением между реальными фактами и их отражением в языке, а практическими обстоятельствами использования языка: тем, *как, когда, где, кем* и *кому* произносятся психологические высказывания. В то же время, естественный язык не просто «отражает» психологическую реальность, пусть даже ситуационно обусловленным образом. Его использование имеет последствия для текущего действия и взаимодействия. Он является элементом цепочки действий и поэтому *создает* определенную ситуацию, т. е. является практикой, а не системой знаков.

Практическая природа естественного языка, с помощью которого психологические феномены обретают существование, отсылает к его социальным основаниям. Мы можем пользоваться естественными языковыми категориями лишь в той мере, в какой они «понятны всем», неиндивидуальны. «К персональному переходу от увиденного к слову нельзя было бы применить никаких правил. Правила здесь и впрямь повисали бы в воздухе; из-за отсутствия института их применения» (Витгенштейн, 1994, § 380, с. 201). Те способы применения, которые не социальны, т. е. не доступны практикованию и пониманию другими, лишаются смысла и не могут называться собственно языком. «Ведь если я нуждаюсь в обосновании употребления слова, то оно должно быть обоснованием и для другого» (Витгенштейн, 1994, § 378, с. 201). В процессе овладения естественным языком мы учимся использовать слова осмысленным, социально соответствующим способом. Это касается и психологических категорий. Утверждение о том, что я испытываю или думаю, может иметь смысл только как высказанное в качестве составного элемента порядка складывающейся социальной ситуации, не обязательно предполагающей непосредственное присутствие других людей. Речь идет о *возможности* употребления языка. Социальность употребления при этом означает наличие «института применения», а не прямое обращение к другому человеку.

Проблема использования психологического языка и употребления психологических категорий может рассматриваться в двух планах: а) на уровне повседневно-

ной жизни и б) в отношении профессиональных практик. И в том, и в другом случае естественный язык не только предоставляет средства описания психологических феноменов, но и лежит в основании социального производства этих феноменов. Однако профессиональные психологи претендуют на то, что их язык, с помощью которого они объясняют и описывают психологическую реальность, пусть даже он и основывается на естественном языке, представляет собой нечто принципиально иное. Соответственно, они полагают, что «личность» или «память» для психолога и для обывателя — совершенно разные вещи. Чтобы прояснить соотношение между естественным и профессиональным психологическим языком я сначала рассмотрю то, как психологические категории применяются в ситуациях обыденной жизни, после чего постараюсь показать, почему профессиональные психологи не могут не обращаться к естественному языку как базовому социальному основанию своей практики, а также то, каким образом они игнорируют социальность своей языковой практики самим актом ее осуществления.

### *Повседневное использование психологического языка*

В повседневной жизни мы постоянно применяем психологические термины для описания поведения других людей и нашего собственного. Распространенный подход к пониманию этих терминов связывает их с описываемой действительностью в качестве ее либо истинного, либо ложного отражения. Между тем, использование психологического словаря можно рассматривать как определенный способ действия в отношении других людей и нас самих. Как показывает Л. Витгенштейн, мы учимся «психологическому опыту», что в первую очередь состоит в обучении определенному способу поведения и использования слов и определенному способу реагирования на поведение и слова: «...поведение людей включает не только то, что они делают без какого-либо обучения поведению, но также и то, что они делают (то есть, например, *говорят*) после того, как проходят подготовку. — Если, к примеру, человек обучился использовать слова „я рад“, как кто-то другой обучился использовать слова „я испуган“, мы будем делать из одинакового поведения разные выводы» (Витгенштейн, 2001, § 131, с. 27). При этом мы будем не только приписывать разное психологическое «содержание» его словам или действиям, но и должны понимать, какого рода функцию исполняет высказывание «я рад», произнесенные в данной обстановке данным человеком перед данным собеседником (или собеседниками). «Я рад», произнесенное на свадьбе и на похоронах, не просто будет означать выражение «радости», лишь помещенное в разный контекст. Это будет разная «радость», которая, тем не менее, будет рассматриваться окружающими как то, что «выражается» в языке. И даже если мы понимаем, что говорящий заявляет о своей «радости» исключительно ради того чтобы позлить нас, т. е. если мы понимаем, что на самом деле он

не испытывает радости, это не меняет того факта, что он прибегнул к использованию «психологического высказывания», понятного слушающему именно в таком качестве. В данном случае осуществляется, так сказать, употребление употребления. Таким образом, психологическому языку и поведению обучают, и такое обучение заключается не в овладении все более адекватными приемами *выражения* внутренних переживаний, а представляет собой овладение способами осуществления действий (в том числе языковых), которые позволяют делать наше поведение осмысленным (для нас самих и для окружающих) в качестве свидетельства внутренних психологических процессов или состояний.

Разумеется, такая осмысленность специфическим образом создается, поддерживается, оспаривается и изменяется *в социальном поле*, где она составляет элемент социального порядка. В этом отношении использование психологических категорий *имеет социальные последствия*. В качестве примера можно привести категорию мотивов. Мы приписываем человеку те или иные мотивы в качестве побудительных намерений, объясняющих его поступки. Эти намерения кажутся нам «присущими» ему, т. е. позволяющими идентифицировать его как целенаправленно действующего субъекта. В то же время, при такой постановке вопроса игнорируется сам акт приписывания мотива, который имеет социальные основания. Если мы начинаем учитывать эти основания, то мотивы перестают быть «внутренними движущими силами» и становятся «словами», исполняющими социальную функцию. «Мотивы — это слова. На что же они обычно указывают? Они не обозначают какие-либо элементы „внутри“ индивидов. Они говорят о превосходящих ситуационных последствиях рассматриваемого поведения... мотивы — это имена последующих ситуаций и суррогаты ведущих к ним действий» (Mills, 1940, p. 905). **Мотивы (как языковые категории, а не психологические явления)** позволяют нам ориентироваться в том, как может развиваться ситуация и каких действий можно ожидать от того, кому они приписываются, вследствие чего социальные взаимодействия могут упорядочиваться с учетом не только уже произошедшего, но и возможных дальнейших обстоятельств. Поэтому естественный язык предоставляет в наше распоряжение то, что Миллс называет «словарями мотивов», т. е. социально заданные объяснительные психологические категории. Однако приписывание мотива является социальным действием не только потому, что предполагает обращение к соответствующему словарю, но еще и потому, что с его помощью может совершаться социальное действие, например, обвинение или оправдание. Скажем, в ситуации, когда, обсуждая с кем-либо человека, заявляющего, что он оказывает помощь одинокому немощному соседу «по доброте душевной», мы говорим своему собеседнику, что на самом деле этим человеком движет корыстный интерес: получить квартиру соседа после его смерти; мы можем тем самым обвинять данного человека в том, что он лжет. В этом случае мотив, объясняя действие и указывая на возмож-

ные дальнейшие перспективы, одновременно позволяет подвергнуть личность другого моральной оценке. Поэтому приписывание мотивов необходимо анализировать одновременно с двух сторон: как в отношении использования социальных категорий, предоставляемых естественным языком и ориентирующих нас в возможных (не любых) психологических аспектах действий, так и в отношении тех социальных обстоятельств, в которых они используются. При этом один аспект не вытекает из другого. То, что мы располагаем такими словами, как «жадность», «доброта», «гордость», «любовь» и пр., посредством которых могут описываться мотивы, и знаем, в каких ситуациях и каким образом их можно применять, не говорит нам ничего о том, можно ли и каким образом их использовать в текущей ситуации. Следует говорить даже не об их применении, а об упорядочивании локальных практических обстоятельств с их помощью. Категории мотивов еще должны приобрести смысл в результате их осуществления как категорий естественного языка.

Рассматривая повседневный психологический язык, необходимо также обратить внимание на проблему, которая часто обсуждается в методологии науки, но требует совершенно иной постановки в отношении обыденных практик. Речь идет о проблеме объяснительных и описательных категорий. Для методологов науки вопрос состоит в том, можно ли их разделять. Розет и Коломинский придерживаются точки зрения, что их следует различать: «Не просто наличие этих двух систем понятий — описательных и объяснительных, — но и четкое их разграничение является одним из показателей теоретической зрелости той или иной науки» (Коломинский, Розов, 1965, с. 79). Противоположный взгляд формулирует П. Фейерабенд: «...наши теории полностью детерминируют наше представление о реальности...» (Фейерабенд, 1986, с. 43). Однако в ситуациях обыденной деятельности вопрос объяснения приобретает совсем иной смысл, который имеет непосредственное значение для понимания социальных оснований профессиональной психологической практики.

В повседневной обстановке психологические категории, вроде мотивов, чувств, воспоминаний, намерений, желаний, мыслей, переживаний, сомнений, настроений и пр., одновременно выступают и описательными, и объяснительными категориями, которые невозможно отделить от ситуаций их употребления. Такое тождество описания и объяснения требует пояснения, поскольку в обычных обстоятельствах оно функционирует двояким образом. С одной стороны, говоря кому-либо, например, «Мне грустно» или «Он тоже хочет посмотреть фильм», я описываю, соответственно, свое «субъективное» состояние либо мотив другого человека понятным собеседнику способом, но одновременно могу тем самым объяснять для него свои или чужие действия, скажем, то, что я плачу, или то, что вместе со мной в кинотеатр пришел мой друг. Мои слова являются объяснитель-

ными<sup>5</sup> в традиционном смысле, т. е. когда отсылка к психологическим особенностям играет роль объяснения какого-либо иного действия в случае его неясности, неуместности, неожиданности и т. п. Традиционная объяснимость предполагает, что действие, в отношении которого предпринимается объяснение, является некоторым специфическим образом *непонятым*. «Непонятность» здесь может означать самые разные вещи, например, то, что непонятно, что это за действие (если я открываю дверь на улицу и, отойдя в сторону, придерживаю ее, это может означать как то, что я пропускаю выходящих из здания, так и то, что я пропускаю входящих в здание, в силу чего, при наличии как входящих, так и выходящих, я должен «объяснить», что я делаю, например, сказав конкретному человеку: «Проходите, пожалуйста»), либо то, что действие неуместно. С другой стороны, указанные две фразы являются не только *объясняющими*, но и *объяснимыми*, и их объяснимый характер является ситуационным достижением. Они объяснимы в качестве объяснений. «Мне грустно», произнесенное в ответ на вопрос: «Ты чего плачешь?», или «Он тоже хочет посмотреть фильм», произнесенное в ответ на вопрос: «Ты чего его привел?», объяснимо как ответ на вопрос, произнесенный сразу после этого вопроса и высказанный определенным образом определенному человеку. Они оправдывают не только другое действие, но и самих себя. В повседневной жизни *любое* действие, чтобы быть осмысленным, должно быть объяснимо как локально уместное действие. Такую объяснимость можно назвать рефлексивной. В повседневных ситуациях действие носит само собой разумеющийся характер в той мере, в какой его понятность обеспечивается не дополнительными проясняющими действиями, а заключается в самом акте его осуществления. В некотором смысле объяснимость действия равносильна его осуществимости. Говоря «Мне вчера приснилось, что...», я предпринимаю действие, которое объясняет себя как действие выражения личного опыта, не требующее дальнейших уточнений. Чтобы сказать это, я должен, во-первых, предполагать, что мой собеседник знает, что такое сон; во-вторых, предполагать, что он поймет эти слова как «выражение» моего опыта; в-третьих, предполагать, что он способен понять эти слова как «психологическое высказывание», в котором «я» — это не просто организм, а испытывающий определенные чувства и находящийся в определенном состоянии индивид; в-четвертых, предполагать, что данное действие уместно, т. е. совершив его, я не вызову недоумение у собеседника и поэтому актуальный социальный порядок локальной ситуации будет производиться как последовательность предшествующих и последующих действий без необходимости введения дополнительных оправданий наших с собеседником реплик или поступков. В этом смысле повседневные объяснительные психологи-

---

<sup>5</sup> Они «объяснительные» не в методологическом, а в функциональном отношении; непосредственные участники ситуации рассматривают их как *объясняющие*, т. е. возникающее в ответ на открытое или молчаливое требование: «Объясните, что здесь происходит».

ческие термины обеспечивают ситуационную понятность конкретных действий, а не просто снимают неопределенность в отношении того или иного действия.

Рефлексивная объяснимость обыденного психологического языка предшествует его традиционной объяснимости, поскольку исполнять роль объяснения те или иные высказывание могут, будучи частью социального порядка как локального продукта совместной деятельности. Поэтому профессиональные психологи, имеющие дело с социальным порядком, неизбежно опираются на эту рефлексивность как на ресурс понятности своих практик. Объяснимость профессионального языка предполагает объяснимость обыденного языка. Далее я попытаюсь показать, каким образом это утверждение может быть реализовано в качестве способа анализа профессиональных языковых практик.

### *Профессиональный психологический язык*

Профессиональная психология изучает преимущественно языковые данные: созданные людьми тексты, письменные или устные ответы на вопросы экспериментатора, описания того, что люди видят или испытывают, и т. д. Психолог не рассматривает эти данные в качестве набора звуков или знаков, требующих расшифровки. Он предполагает, что понимает высказывания так же, как и те, кто их произвел, и предполагает, что те, кто их произвел, тоже предполагают, что он их понимает. Даже в том случае, когда изучаются чисто поведенческие реакции, их понятность связана с тем, каким образом они соотносятся с категориями естественного языка. В этом смысле профессиональная психология (как и другие социальные науки) имеет дело с уже упорядоченным поведением, причем его упорядоченность доступна психологу *таким же образом*, каким она доступна любому компетентному члену общества. Здесь можно привести цитату из Питера Уинча, который обсуждает отличие социальных наук от естественных: «По описанию Милля понимание социального института состоит в наблюдении регулярностей в поведении его участников и выражении этих регулярностей в форме обобщений. Если положение социального исследователя (в широком смысле слова) может в принципе восприниматься как сравнимое — в основных логических чертах — с положением представителя естественных наук, должно быть верным следующее. Понятия и критерии, в соответствии с которыми социолог судит, что в двух ситуациях случается та же самая вещь или происходит одно и то же действие, должны пониматься *в отношении к правилам, управляющим социологическим исследованием*. Но здесь мы встречаемся с трудностью: поскольку в то время, как в случае естественной науки мы должны иметь дело только с одним набором правил, а именно с теми, которые управляют самим процессом исследования, в данном случае *то, что изучается социологом*, также как и само исследование, представляет собой человеческую деятельность и, таким образом, происходит в

соответствии с правилами. И именно эти правила, а не те, которые управляют исследованием социолога, определяют то, что считается „совершением того же самого“ в отношении к этому виду деятельности» (Уинч, 1996, с. 65). Важно отметить, что «предмет» социальных исследований, т. е. упорядоченность действий, не просто используется в качестве отправной точки, над которой затем надстраиваются исследовательские процедуры, а составляет реальность, в пределах которой производится предмет научного исследования. Психолог, как и социолог, имеет дело с уже осмысленным миром. Причем он осмысленен не вследствие наличия у индивидов способности судить о своих состояниях и выражать их, и не вследствие экспрессивного характера человеческого поведения, наблюдая за которым (и интерпретируя которое) исследователь-психолог может выявлять происходящее «внутри» индивида. Он осмысленен постольку, поскольку является условием и следствием согласования действий участников этого мира, придающих осмысленность их взаимодействиям как объяснимым и упорядоченным.

Психолог, профессионально исследующий свои «феномены», организует исследовательские процедуры так, чтобы они могли быть осуществимы, для чего он не только обращается к изучаемому субъекту на «обычном языке» (или читает текст, написанный «обычным языком»), но и апеллирует к обыденной понятности психологических феноменов, которая составляет основу его собственных исследований. Он использует уже существующий наличный ресурс понимания, «...такие категории, как познание, эмоция, научение, мотивация, личность, attitudes, интеллект и т. д... не появились в результате эмпирического изучения — они существовали задолго до того, как кто-либо применил их для описания объектов эмпирических исследований. Например, психологи не изобрели понятие „эмоция“ для объяснения некоторых эмпирических данных; они получили некоторые эмпирические данные потому, что хотели изучить ряд событий, которые их культура научила опознавать в качестве „эмоциональных“» (Danziger, 1997, р. 5–6). Чтобы действие стало предметом психологического исследования, оно должно быть выделено как подходящее, т. е. обладающее той характеристикой, которая делает его *специфически психологическим* действием, например, «вспоминанием», «мышлением», «оценкой», «проекцией» и т. п. Так выделенная специфика входит в сам предмет изучения психолога. Например, когда И.М. Розет в своем эксперименте просит испытуемого вспомнить какой-либо набор слов, он предполагает, что слово «вспомнить» понимается испытуемым не только как описание определенных действий, но и как объяснение этих действий. Он полагается на повседневный способ его использования. Конечно, можно возразить, что это всего лишь средство, с помощью которого исследователь проникает в скрытую внутреннюю реальность, однако в данном случае исследователь, и в дальнейшем по умолчанию, исходит из того, что воспоминание представляет собой процесс, протекающий внутри индивида (в его психике) и состоящий в вос-



произведении (точном или искаженном) некоторых фрагментов опыта. Этот же концепт обнаруживается и в повседневном языке: «Если некто спрашивает меня, что делал в течение последних двух часов, я сразу же отвечаю ему и не считаю ответ с опыта. И все же говорят, что я *вспомнил*, и что это духовный процесс» (Витгенштейн, 2001, § 105, с. 23). Рассмотрение припоминания как «духовного процесса» предполагает определенный способ описания опыта и использования соответствующих речевых практик. Именно к ним апеллирует Розет, стремясь придать своему материалу осмысленность в качестве материала, говорящего «о памяти», а не о чем-либо другом. Для этого он использует те действия, которые являются, либо могут быть действиями вспоминания, понятными в таком качестве не только ему, но и испытуемым.

В то же время, производство профессиональных психологических «объектов» не следует воспринимать как результат надстраивания «конструктов второго порядка» над «конструктами первого порядка», если использовать терминологию Альфреда Шюца<sup>6</sup>. В этом разделении Шюца предполагаются две взаимосвязанные вещи: 1) то, что мир социальных наук отличается от мира повседневной жизни (в силу специфических процедур исследования); 2) то, что повседневный мир предоставляет миру социальных наук объекты для исследования (уже осмысленные и проинтерпретированные в соответствии со здравым смыслом, т. е. в некотором роде и составляющие здравый смысл). Однако такое разделение требует радикального уточнения, которое может вообще сделать его недействительным. Это радикальное уточнение таково: конструкты повседневного мира *не* предоставляют социальным наукам (в том числе психологии) объекты и, следовательно, социальные науки не могут *на этом основании* отличаться от здравого смысла, так как научные исследовательские практики производят свои объекты как конструкты первого порядка в рамках научной практики исследования, т. е. естественные научные объекты. Для ученого-психолога «припоминание» — это не повседневный объект, наблюдаемый и объясняемый согласно процедурным правилам профессиональной психологии; скорее, это профессиональный объект, который должен быть признан психологическим сообществом в качестве естественного профессионального объекта. Специфическая упорядоченность психологической практики является именно *специфической* по сравнению с упорядоченностью повседневного мира. В таком случае «повседневный мир» становится не отдельной «конечной областью смысла», а принципом производства

<sup>6</sup> Шюц разделяет два типа конструктов следующим образом: «Объекты мышления, созданные социальными учеными, отсылают нас к объектам мышления, созданным здравым смыслом людей, и основаны на таких объектах. Так что используемые социальными учеными конструкты являются, так сказать, конструктами второго порядка, а именно конструктами конструктов, созданными действующими лицами на социальной сцене, чье поведение социальный ученый наблюдает и пытается объяснить в соответствии с процедурными правилами своей науки» (Шюц, 2004а, с. 9).

любой практики. То, что Шюц рассматривает в качестве повседневного мира, разбивается на различные регулярно производимые и воспроизводимые осмысленные ситуации практической деятельности: посещение театра, обучение, прогулки по улице, езда в автомобиле, чтение книг, переход улицы и т. п., которые могут и должны анализироваться в их специфической упорядоченности *наравне* с практиками психологического исследования. Использование ресурса «непрофессионального» психологического языка в таком случае оказывается связано не с конструированием объектов второго порядка, а с производством исследовательских действий, к которым относится написание текстов, проведение эмпирического исследования, выступление на конференции, коммуникация с коллегами, чтение текстов других исследователей и пр., т. е. с приданием осмысленности практике профессионального психологического исследования как *специфически упорядоченной практике* в различных ситуациях ее осуществления<sup>7</sup>.

Итак, можно сделать вывод, что профессиональный психологический язык не идентичен повседневному психологическому языку, но не потому, что это различные «миры», в которых действуют разные правила, а потому, что они представляют собой разные обыденные осуществления. Однако они неразрывно связаны, так как исследователь имеет дело с уже осмысленными практиками осмысленным образом. Его предмет не устанавливается в соответствии с методологическими требованиями психологической науки, а должен приобрести специфический характер методологически установленного предмета в конкретной ситуации его изучения. К рассмотрению черт этой конкретной ситуации я и перехожу.

## Психологическая практика и ситуационная деятельность

Как уже говорилось выше, мы не можем анализировать языковые практики в отрыве от способов их «бытования», функционирования в конкретной деятельности. Именно там они и приобретают собственно языковой характер, поскольку только в этом случае они начинают использоваться как ресурс и форма совмест-

<sup>7</sup> «Нашуappable» здесь различие может быть сопоставлено с проводимым Майклом Линчем различием между этнометодологическим подходом к науке и подходом социологов научного знания: «Этнометодологи подчеркивают, что стабильные, согласованные, узнаваемые, рациональные и упорядоченные свойства „социальных фактов“ являются локальными осуществлениями, в то время как социологи научного знания утверждают, что „природные факты“ представляют собой социальные конструкции» (Lynch, 1993, p. 265). Следовательно, в первом случае внимание всегда направляется на *действия*, осуществляемые исследователем, а во втором — на *правила* осуществления действий. Эти две позиции можно обобщить следующим образом: для этнометодологии вопрос состоит в том, *как* производятся социальные факты научного исследования в качестве обыденных, упорядоченных, описуемых и объяснимых достижений; для социологии научного знания вопрос состоит в том, *почему* естественные факты научного исследования являются социальными конструкциями и испытывают влияние культуры (в том числе научной).

ного действия. Однако наравне с языковыми практиками в реальной деятельности используются и другие инструменты, поэтому необходимо проанализировать, каким образом язык и другие социальные вещи входят в психологическую практику. Это требует помещения в фокус внимания их ситуационной применимости. Ситуационные обстоятельства какого-либо действия можно (и принято) рассматривать в качестве условий этого действия, но в таком случае из поля анализа выпадает ситуационность самого действия, т. е. то, что оно не столько обусловлено ситуацией, сколько создает и составляет ее. Если же мы смещаем акцент на ситуационность самого действия, появляется возможность рассматривать высказывания и поступки участников той или иной ситуации как локальные осуществления, порядок реализации которых *тождественен* порядку их понимания. В свою очередь, акцентирование ситуационности действия, если анализировать ее в отношении конкретных деталей практики, требует кардинального пересмотра политики психологического исследования. Далее я попытаюсь предварительно указать на три основных направления такого пересмотра, показав, каким образом они обнаруживают себя в работе Розета и Коломинского. Эти три момента связаны с *методологической проблемой предсказания*, *эпистемологической проблемой объектов* и *прагматической проблемой эксперимента*. Во всех трех случаях социальные основания психологической практики могут быть увидены в своей продуктивности лишь в том случае, если рассматривать их в качестве ситуационных достижений.

### *Проблема предсказания и его ситуативный характер*

Вводя понятие равнозначимости, Розет и Коломинский в первую очередь связывают его с оценкой того или иного объекта субъектом. Равнозначимость — это всегда равнозначимость *для субъекта*. Отсюда следует формулировка своеобразного «закона», «открытого» Розетом в результате эксперимента: «...равнозначимые, равноценные для субъекта части списка воспроизводятся в безразличном порядке: иначе говоря, в ходе репродукции существует равная вероятность появления любого еще невоспроизведенного члена списка» (Коломинский, Розов, 1965, с. 81). Основной вывод, который следует из данного положения в отношении практики профессиональной психологии, связан с предсказательной силой психологических описаний, которая в традиционной методологии науки выступает одним из критериев научности теории. Если на основании теории невозможно сделать никакое предсказание, такая теория носит чисто описательный характер и потому содержит лишь «суждения восприятия», но лишена «теоретических понятий». Предсказание должно выступать следствием не просто эмпирических *обобщений*, а выявленных *закономерностей*. Следует уточнить, что под предсказанием не обязательно следует понимать предсказание поведения

людей в той или иной ситуации. Предсказание может означать выдвижение и проверку различных гипотез в рамках экспериментальной практики. В последнем случае говорят о «подтверждении», которое все же предполагает предсказание, только на этот раз в отношении дальнейших исследовательских действий. Например, Дональд Кэмпбелл формулирует идею подтверждения следующим образом: «Степень „подтверждения“ определяется для той или иной теории числом *правдоподобных конкурентных гипотез*, которые могут быть привлечены для объяснения результатов... у „вполне установленных“ теорий и теорий, полностью опробованных сложными экспериментами, остается мало или вовсе не остается серьезных конкурентов» (Кэмпбелл, 1996, с. 111). Гипотезы должны отсеиваться в серии экспериментов, предмет и задача каждого из которых определяются в результате проведения предыдущих экспериментов. Исследователь не может не предсказывать реальные «наблюдаемые» эффекты, которые он ожидает получить, пусть даже его предсказания не «истинны», а «правдоподобны». Он отбирает испытуемых, создает инструментарий, фиксирует определенные данные, проводит вычисления и т. п., постоянно совершая «направленную» деятельность. Предсказание в этом случае носит процедурный, а не концептуальный характер. Таким образом, идея предсказания в той или иной форме является одним из основных методологических принципов профессионального психологического исследования.

Успешное предсказание, кроме того, является важным легитимирующим обстоятельством: подлинное научное исследование, в отличие от обыденных теорий, позволяют предсказывать и, тем самым, контролировать последствия тех или иных действий. Именно так понятая предсказательная сила ограничивается принципом равнозначимости. Согласно Розету, в области исследований памяти принцип равнозначимости означает, что психолог не может предсказать, *какие именно* (в данном конкретном исследовании) элементы списка будут воспроизводиться. Такой вывод может иметь менее и более радикальные последствия для понимания психологических исследований. Менее радикальное развитие он получает у Розета и Коломинского, которые приходят к заключению о необходимости формулирования вероятностной концепции психики: «Вообще нам представляется несостоятельной тенденция требовать от психологии предсказания, в духе жесткой однозначной детерминированности по пресловутой бихевиористской формуле  $S-R$ . По нашему мнению, психологическая теория личности может претендовать на такое предвидение, которое носит вероятностный характер» (Коломинский, Розов, 1965, с. 87). Предсказание возможно, но на основе вероятностей, а не жестких каузальных связей, т. е. оно носит «приблизительный» характер, который должен уточняться путем последующих исследований. Однако можно предложить и более радикальное толкование принципа равнозначимости в отношении возможности предсказания, которое вообще переформулировало

бы предсказание в ином ключе. Традиционные представления о методологии науки наделяют предсказание объяснительной силой. Предсказание, будучи результатом *сравнения* двух или более ситуаций, позволяет рассматривать дальнейшую ситуацию как объяснимую в соответствии с некими интерпретативными схемами, переформулированными в качестве описаний. «После того, как произойдет то-то и то-то, он сделает то-то и то-то...» — такова могла бы быть формула описательной части предсказательного суждения, дополняемой объяснительной частью: «...потому что то-то и то-то». Даже если в эту формулу добавить «вероятно» (и даже если это «вероятно» поддается математической или логической оценке), все равно она основывается на ряде допущений, которые могут быть поставлены под вопрос. Попробуем указать на них, одновременно обозначив те радикальные выводы, которые можно сделать при их фиксации.

1) Исследуемые ситуации необходимо воспринимать как *сопоставимые*. В то же время, понятно, что нельзя получить исчерпывающее описание *всех* параметров конкретной ситуации. Следовательно, сопоставимость означает формализуемость ситуаций: они рассматриваются при помощи схем обобщения как наборы характерных элементов, варьирование которых дает новые ситуации. Например, Розет и Коломинский пишут: «Понятие „равнозначимость для субъекта“ ... представляет собой *качественную определенность*, несводимую к механической сумме многочисленных факторов (потребностей, интересов, прошлого опыта), образующих ее» (Коломинский, Розов, 1965, с. 86). Исследуемая ситуация может быть обобщена при помощи категории «равнозначимость», и хотя в результате мы не можем *точно* предсказать дальнейшую ситуацию, мы можем говорить о том, что ситуации можно сравнивать как ситуации проявления равнозначимости. Однако когда при анализе психологического исследования начинает учитываться не только исследуемая ситуация, но и ситуация исследования, сопоставимость исследуемых ситуаций оказывается под вопросом. Если учитывать ситуацию исследования как *реальную практику в реальном мире*, а не как реализацию некоторых теоретических или методологических (или даже социокультурных) правил, то сопоставимость исследуемых ситуаций оказывается локальным, здесь-и-теперь производимым достижением участников актуальной ситуации исследования. Вопрос сопоставимости в этом случае не получает отрицательный ответ, а вообще снимается в том виде, в каком он должен ставиться для получения предсказаний. Он начинает рассматриваться в плоскости осуществления исследовательской практики. Следовательно, исследуемые ситуации оказываются непредсказуемыми, но не вследствие их несопоставимости, а в результате включения исследовательской практики в качестве места, условия и результата их сопоставления.

2) Второй важный момент — игнорирование *практической* предсказуемости исследуемых ситуаций<sup>8</sup>. Для методолога психологии ситуация предсказуема лишь если ее можно предсказать *аналитически*. Например, в случае исследования припоминания аналитическое предсказание могло бы быть таким: если мы через неделю попросим своих испытуемых вспомнить определенный список слов, то изучение полученных в итоге протоколов покажет, что такие-то и такие-то слова будут воспроизводиться в таком-то числе случаев или с такой-то вероятностью. Именно такая предсказуемость интересует исследователя-психолога, для которого она заключается в *закономерности появления феномена*. Однако практическая предсказуемость в данном случае будет радикально иной. Как для испытуемых, так и для исследователя практическая предсказуемость будет заключаться в *регулярности осуществления практики*. Испытуемые и исследователь будут рассматривать дальнейшую ситуацию в перспективе осуществления конкретных действий: прерывания учебного процесса, раздачи бланков, выполнения задания, анализа результатов выполнения и др. Причем эти действия важны не сами по себе, как чистые поведенческие схемы; они релевантны лишь в той мере, в какой представляют социально упорядоченные и осмысленные способы производства социального порядка исследования, т. е. строящиеся в актуальном ходе событий, опирающиеся на предыдущий и последующий их ход и являющиеся частью согласуемых и согласованных действий всех участников текущей ситуации. В рамках практической предсказуемости как существенного (если не ключевого) фактора осуществления психологом исследовательских действий

<sup>8</sup> Пока за рамками нашего внимания остается проблема того, насколько эта игнорируемость является зримой либо неявной. В определенном смысле можно говорить о том, что любое психологическое исследование, зримо игнорируя повседневные способы придания осмысленности и упорядочивания действий участников исследуемой ситуации, т. е. не рассматривая их в качестве темы исследования, неявно использует их как ресурс, который позволяет им формулировать темы профессиональных исследований, совпадающие с темами повседневных исследований. Дон Э. Циммерман и Мелвин Поллнер фиксируют этот феномен в области социологии: «В отношении как ключевых тем, подвергаемых изучению, так и формальных свойств изучаемых структур, профессиональные и непрофессиональные социологи неявно соглашаются между собой. Например, хотя социолог и полицейский могут придерживаться совершенно разных теорий относительно того, каким образом подросток становится правонарушителем, и хотя каждый из них может апеллировать к различным критериям и данным в поддержку своей версии, они легко соглашаются, что существуют люди, которые могут быть опознаны в качестве подростков-правонарушителей, и что существуют структурированные способы превращения таких людей в подростков-правонарушителей. Именно в рамках этого соглашения — соглашения, касающегося фундаментального и упорядоченного существования данного феномена независимо от *того или иного* метода его исследования — профессиональные и непрофессиональные социологи взаимно ориентируются на общую область фактов» (Pollner, Zimmerman, 1970, p. 81). Психологи точно так же могут использовать и используют повседневный мир не как тему, а как ресурс своих исследований.

(куда относится не только экспериментирование, но и написание отчетов, обработка данных и т. д.) те или иные ситуации оказываются не потенциально *сопоставимыми*, а потенциально *тождественными*, и именно на их тождественность ориентируются непосредственные участники при осуществлении предсказания. Для ученика, участвующего в исследовании Розета, ситуация повторения исследования будет (или не будет) не «сравнимой» с первичной, а «той же самой». При этом «та-же-самость» ситуации — это не интерпретация ряда факторов, как то: идентичного исследователя, раздающего идентичные бланки и просящего выполнить идентичное задание. Скорее, «та-же-самость» должна быть произведена в результате согласованных действий учеников и исследователя, и при этом должна быть произведена как «осмысленная», например, в качестве исследования, а не контрольной работы. Таким образом, практическая предсказуемость отсылает не только к иному образу будущего, но и к иной процедуре сопоставления различных ситуаций. Вопрос о том, насколько и как аналитическая и практическая предсказуемость связаны, требует дополнительного изучения.

3) Аналитическая предсказуемость, связанная с закономерностью обнаружения феноменов в рамках воспроизводимой исследовательской ситуации, указывает исследователю, *что* наблюдать. Это «*что*» может быть или не быть, т. е. может быть обнаружено либо не обнаружено. Дальнейшие исследовательские действия необходимы лишь в той мере, в какой предсказание (пусть даже вероятностное) не оправдалось. Феноменальный горизонт исследовательских фактов должен быть закрытым, поскольку только на его фоне феномен становится поддающимся анализу вне действий его открытия. Исследовательская практика в этом случае считается принципиально завершённой, причем ее завершённость определяется исходя из того, насколько выявленные факты аналитически предсказуемы. Это возможно не только при осуществлении реальных предсказаний и оценки их успешности, но и в рамках одиночного исследования. В последнем случае полученные факты анализируются, *как если бы* они были аналитически предсказанными. Например, при изучении припоминания обнаруженная равнозначность рассматривается, *как если бы* она могла быть предсказана, т. е. выявлена как закономерность в ряде сопоставимых ситуаций. Практическая же предсказуемость апеллирует не к «*что*» феноменального поля исследователя, а к «*где*» и «*как*». Она показывает исследователю и испытуемым, *куда* и *как* смотреть, но не говорит, *что* они там видят. Это «*что*» всегда еще должно быть произведено. Таким образом, исследование не может быть завершено, но не потому, что его предмет неисчерпаем, а потому, что конститутивным условием его осуществления является открытый горизонт предыдущих и последующих действий. Это горизонт открыт, опять же, не в силу его безграничности, а в силу его доступности постоянному пересмотру. Какое-либо прошлое действие может стать иным действием в свете текущего действия, так же как текущее действие может изменить свой характер

в свете будущего действия. Практическая предсказуемость реализуется, тем самым, не в качестве результата и критерия оценки исследования, а в виде элемента его производства.

### *Ситуационность исследовательских объектов*

Второй аспект проблемы ситуационности связан с характером объектов, производимых в психологических практиках. Если взять рассматриваемый здесь пример понятия равнозначности, введенного И. М. Розетом, то в его совместной статье с Коломинским равнозначность рассматривается как диагностический инструмент. Розет и Коломинский пишут о «диагностической ценности принципа равнозначности» (Коломинский, Розов, 1965, с. 88), которая заключается в его способности «служить довольно точным *индикатором* не только психологических свойств личности, но и содержанием его интересов, особенностей его мироощущения и т. д.» (Коломинский, Розов, 1965, с. 87). В данном случае мы обнаруживаем буквальное использование *документальной интерпретации*, принцип которой был сформулирован Карлом Мангеймом. В работе «Теория интерпретации мировоззрения» Мангейм, обсуждая возможные способы изучения мировоззрения, пытается определить, «является ли мировоззрение возможным объектом вообще, в самом ли деле оно дано нам, и насколько способ, которым оно дается, отличается от способа, которым даются другие объекты» (Мангейм, 1997, с. 64). Объекты доступны либо непосредственно, либо опосредованно, поэтому, чтобы определить, каким объектом является мировоззрение, «нам следует знать, содержат ли непосредственно данные произведения или объективации указания вовне себя, в состоянии мы переступить их пределы, обогнуть их или нет, если хотим постичь их полный смысл» (Мангейм, 1997, с. 64). Мангейм приходит к выводу, что мировоззрение, в отличие от «природных объектов», дано не только непосредственно (имеет объективное значение), но и опосредованно (имеет выразительное и документальное значения). Эти три типа значения (которые, как мы увидим, на самом деле сводятся к двум) могут быть рассмотрены в качестве не только предмета исследования, но и способа производства исследовательских объектов, поэтому я остановлюсь на них более подробно.

Для иллюстрации трех указанных типов значений Мангейм приводит пример: «Возьмем такой случай: я прогуливаюсь с приятелем по улице; на углу стоит нищий; мой приятель подает ему милостыню» (Мангейм, 1997, с. 66). По мнению Мангейма, у этого жеста могут три значения. Первое — *объективное* значение «подавания», т. е. «социальной помощи». «Для того чтобы понять смысл „помощи“ (т. е. „объективное значение“ ситуации), не требуется никакого знания о внутреннем содержании сознания ни моего приятеля, ни нищего. Достаточно лишь знать объективно существующую социальную конфигурацию, в силу которой имеют-



ся и нищие, и люди при деньгах. Эта объективная конфигурация представляет собой единственное основание ориентации, дающей нам способность понимать значение события, например, события „помощь“» (Мангейм, 1997, с. 67). Второе значение — *выразительное*: «...событие, которое имеет отмеченное объективное значение, будет также средством выражения и распространения совершенно нового вида значения. Его не всегда можно обозначить терминологически точно; в данном случае его можно назвать состраданием, доброжелательностью или жалостливостью... Этот второй тип значения отличается от первого в сущности тем, что он нерасторжим с субъектом, его практикой и приобретает свое всецело индивидуальное содержание лишь в связи с его „личной“ вселенной» (Мангейм, 1997, с. 67–68). Наконец, есть и третий тип значения — *документальное*: «...исследовав все результаты, что я наблюдал, я могу вдруг открыть, что „акт милосердия“ в действительности был лицемерием... А тогда вопрос, что мой приятель объективно сделал, или даже, что он „желал“, либо „имел в виду“ выразить своим поступком, уже не имеет ни малейшего смысла. Все, что меня отныне интересует, это то, о чем свидетельствует, хотя и ненамеренно, его поступок. Усмотрев в его дарении свидетельство притворства, я по-прежнему истолковываю его поступок как „культурную объективацию“, но в совершенно ином смысле, чем прежде. Всякий раз, когда культурный продукт понимается не только в выразительном, но и в документальном значении, он снова указывает вовне себя, на нечто иное, однако с той оговоркой, что это „нечто иное“ более не является интенциональным чувством удовлетворения, которое фактически испытывает мой приятель. Оно — его „важная черта“, проявляющаяся в действии, с точки зрения этики, открывающаяся как „лицемерная“ черта» (Мангейм, 1997, с. 68–69).

Приводимый Мангеймом пример, а также те аспекты понимания феноменов культуры, которые он иллюстрирует, может быть перенесен и на ситуацию психологического эксперимента. Розет, наблюдающий за испытуемыми, как и Мангейм, наблюдающий за своим приятелем, должен прежде всего<sup>9</sup> рассматривать ситуацию объективно, для чего он использует имеющийся у него запас социального знания. Заметим, что в данном случае формулируется *максима наблюдения*, а не участия. Конкретное действие испытуемого или друга — это действие, объективно данное уже как означенное наблюдателем, который смотрит на ситуацию не как ее *участник*, а как ее *свидетель*. (Практики свидетельствования и участия при этом разделяются.) Для Мангейма объективность ситуации за-

<sup>9</sup> «Прежде всего» здесь может читаться как в строго темпоральном («первое по очереди»), так и в конститутивном («первое по появлению») смысле. Схема Мангейма, судя по всему, неявно предполагает генетическое рассмотрение трех типов значений: от объективного через выразительное к документальному или, по крайней мере, указывает на степень доступности этих значений наблюдателю, т. е. объективное значение более доступно, поскольку почти не требует интерпретативной работы. Поэтому Мангейм называет его «атеоретическим» (Мангейм, 1997, с. 67).

ключается в социальном акте «помощи»; для Розета объективность ситуации заключается в психологическом акте «припоминания». И в том, и в другом случае наблюдаемое действие уже подобным образом *социально означено*, однако Розет рассматривает свою ситуацию иначе, чем Мангейм — свою. Если Мангейм не проводит границы между локальным порядком ситуации и ее социологической интерпретацией, *чтобы* произвести анализ акта «помощи» как объективного действия, то Розет, наоборот, *с той же самой целью* проводит границу между социальным порядком ситуации и ее психологической интерпретацией. Здесь требуется пояснение. Для Мангейма ситуация прогулки и ситуация подачи милостыни различны по своей социальной природе. Подача милостыни приятелем предполагает прерывание прогулки. В момент подаяния спутник Мангейма не занимается прогулкой, не «делает» прогулку. Тем самым Мангейм полностью отождествляет локальный порядок ситуации подаяния с социологическим смыслом «социальной помощи». Розет же имеет дело с иной ситуацией. Его испытуемые *в одно и то же время* участвуют в эксперименте и припоминают, однако Розет рассматривает факт их участия в эксперименте как нерелевантный для анализа тех феноменов памяти, которые он обнаруживает. Локальный порядок ситуации (ее «экспериментальность») отделяется от того психологического (в смысле непрофессиональной, житейской психологии, которой все мы занимаемся каждый день) значения («припоминания»), которое она имеет. Таким образом, у того и другого «первичное» объективное значение ситуации достигается различными способами, но имеет одинаковый эффект — конституирование ситуации как осмысленной, причем осмысленной на «атеоретическом» уровне. При этом локальная работа по приданию ситуации *данной* специфической осмысленности не рассматривается; она воспринимается либо в качестве приложения имеющегося «знания» общества к текущим обстоятельствам, либо как условие получения экспериментальных фактов, не влияющее на эти факты. С точки зрения и Мангейма, и Розета объективное значение — неотъемлемый, но не достаточный (или малозначительный) компонент анализа соответственно культурных и психологических феноменов.

Второй тип значения — выразительное — играет более существенную роль. Мангейм связывает его с интенциональными субъективными структурами. Культурный объект «выражает намерение автора». Это намерение не может быть схвачено почти непосредственно, оно требует толкования, интерпретации, которая уже не «атеоретична», а «доторетична» (Мангейм, 1997, с. 68). Мангейм, впрочем, делает важное уточнение, на которое следует обратить особое внимание: «...мы способны проводить различие между двумя в корне неодинаковыми типами выражения, пусть даже на таком „низком“ его уровне, как жест: одни жесты выполняют функцию знакового языка (например, жесты указующие, направляющие, благословляющие или такой, скажем, обычный, как вежливая улыбка),

все они способны выразить лишь *стереотипные* психические состояния; другие привлекают внимание необщим, собственным характером, который вызывает к интерпретации. В этом последнем случае любая индивидуальная черта движения отвечает уникальному эмоциональному состоянию, мы имеем дело с „выразительным“ жестом в действительном значении этого слова» (Мангейм, 1997, с. 76). Стереотипное выражение отличается от уникального, и это отличие заключается в том, что в первом случае выразительное значение *идентично* действию и потому не требует интерпретации, оно «наблюдаемо», т. е. приближается к объективному значению, тогда как во втором случае выразительное значение *вкладывается* в действие и потому еще должно быть понято, выявлено в акте интерпретации. В эксперименте Розета аналогом «сострадания», являющегося в примере Мангейма выразительным значением, выступает «равнозначимость». При этом, как и Мангейм, он указывает на то, что при интерпретации выразительной релевантности действий наблюдаемого индивида стереотипизация не имеет аналитической ценности. В данном случае он снова приходит к тому же, что и Мангейм, другим путем. Если Мангейм допускает наличие выражения в подлинном смысле слова лишь только, когда субъект придает конкретную и уникальную значимость определенным своим действиям или произведениям, и в этом смысле «носитель» выражения (подача милостыни) и выражаемый смысл (сострадание) не идентичны, то для Розета выразительное значение заключается в «ненаделении» субъектом значимостью определенного действия или объекта, и потому для него «носитель» выражения (частотное распределение ответов) и выражаемый смысл (равнозначимость) идентичны. Это может означать, что Розет, в отличие от Мангейма, рассматривает выразительное значение как неотделимое от значения документального, о котором речь будет идти дальше. *Равнозначимость* — это и то, что выражается субъектом (*равнозначимость для субъекта*), и то, что является закономерностью припоминания, т. е. то, о чем свидетельствует *равнозначимость*. *Равнозначимость* как действие выступает *документом* равнозначимости как психологического факта. Поэтому, хотя Розет и Мангейм видят в действии выражение некоего субъективно вкладываемого смысла, который нельзя «стереотипизировать» (будь то при помощи социальных правил взаимодействия или психологических правил воспоминания), для Розета обнаруживаемая субъективная психологическая реальность не отсылает к следующему уровню значения (хотя это возможно, как станет ясно ниже), а *совпадает* с реальностью психологических закономерностей.

Третья форма значения — документальное значение — играет наиболее существенную роль в концепции Мангейма и, как видно из приводившейся выше цитаты, обнаруживается и в теории Розета. Документальное значение — это «всецело ненамеренный, неосознанный, побочный продукт» (Мангейм, 1997, с. 78). Оно предполагает обнаружение целостности, стоящей за тем или иным действи-

ем или произведением, причем целостности, для выявления которой не требуется рассматривать весь объект в его полноте, достаточно одного или нескольких аспектов. «Выразительное значение тесно переплетено с единым и неделимым комплексом объективного значения; документальное значение может быть присуще отдельным частным аспектам» (Мангейм, 1997, с. 80). Но наиболее существенным в контексте нашего рассмотрения является следующая особенность документального выражения: «Примечательно, что в определенном смысле один-единственный пункт документального свидетельства на самом деле дает законченную характеристику предмета, если всмотреться, — в том смысле, что подтверждает примеры выражения того же самого значения „соответствующим“ образом, а не в том, что дополняет один фрагмент другими» (Мангейм, 1997, с. 80). Документальное свидетельство не нуждается, более того, противится попыткам «описательного» понимания. Для него любой объект важен лишь постольку, поскольку он не дополняет уже известные особенности его (и других объектов) значения, а позволяет говорить о *том же самом* значении, которое не осознается его выразителями. Здесь важен уже не индивидуальный субъект, а обобщенный субъект, или, как пишет Мангейм, «„этос“ субъекта» (Мангейм, 1997, с. 79). В экспериментах Розета «этосная» составляющая лишь заявляется как возможное направление анализа, хотя в его дальнейших публикациях можно как раз проследить попытки осуществления такого рода «документального освидетельствования» психологических феноменов. В то же время, то мировоззрение, о котором он пишет, — это, в отличие от *Weltanschauung* Мангейма, скорее индивидуальное мировоззрение, не выступающее культурным объектом, хотя и испытывающее влияние более широкого социокультурного окружения. Однако важно не то, какого рода мировоззрение обнаруживается Мангеймом и Розетом за действиями тех или иных индивидов, а сам принцип документальной интерпретации. Оба в своих поисках имеют дело с тем фактом, что социальный порядок, с которым они сталкиваются в качестве исследователей, уже определенным образом упорядочен и осмыслен, и что, более того, он упорядочивается и осмысливается в том числе ими самими как повседневными акторами, действующими подобным образом не тогда, когда они *покидают* научно-исследовательскую «позицию», а *в ходе осуществления* самих исследовательских действий. Однако в итоге оба они игнорируют этот разъяснимый, узнаваемый, оправдываемый, знакомый порядок в пользу документальных свидетельств, которые могут быть получены только теоретическим путем. С такой точки зрения «анализ ни объективной, ни выразительной сферы оказывается не в состоянии подтвердить документальную интерпретацию как таковую» (с. 80). В то же время для них, как и для других участников соответствующих ситуаций (подавания и эксперимента по припоминанию), реальность социального действия — это как раз реальность «объективного» и «выразительного» (в его «неправильном» варианте) значения, которое «зримо в каж-

дой точке». В этом отношении для них социальность практики тождественна ее материальности, поскольку заключается в наблюдаемых деталях осуществления действий. Заслугой Мангейма является то, что он а) фиксирует *объективность* социальных ситуаций, б) идентифицирует эту объективность как *наблюдаемую* объективность, в) отмечает, что ее наблюдаемость *доступна каждому*, и г) указывает на то, что она *может* функционировать и *действительно* функционирует без апелляции к *теоретическим* принципам. Однако он ищет не способ изучения объективности социальных ситуаций, а способ ее теоретического описания. Его вопрос таков: «...при условии, будто нечто вроде „мировоззрения“ уже понято... в дотеоретическом виде, есть ли способ передать это понимание в терминах науки, теории? Иными словами, может ли подобная „данность“ стать объектом действительного, достоверного научного знания?» (Мангейм, 1997, с. 53). Розет решает тот же самый вопрос. Для него объективная данность психологических феноменов не представляет интереса; его интересует то, о чем она свидетельствует, и что нельзя понять без применения теории, т. е. нечто, скрывающееся за фактичностью феноменов. Если первичная объективность «припоминания» доступна как ему, так и его испытуемым как само собой разумеющаяся, понятная и рутинная практика, то равнозначимость, документом которой выступает «припоминание» (как действие в экспериментальной ситуации), доступна только исследователю, обученному тому, *что* нужно видеть, и производящему эту «чтойность» в качестве феноменального объекта.

Прямым следствием указанной неинтересности объективной структуры социальных действий и ситуаций является то, что практика исследования понимается в процедурном ключе, т. е. как применение методологической схемы для получения и интерпретации данных, а не в плане реальных исследовательских действий в реальном мире. Ситуационность исследования исключается из поля зрения. Между тем, включение ситуации исследования в поле внимания позволяет увидеть, что документальная интерпретация не вводится наравне (или вместо) с интерпретацией «объективной» или «выразительной» (которые можно объединить, если взять выразительное значение в первичном, стереотипном, согласно Мангейму, смысле), а сама представляет собой способ «объективирования», т. е. что документальное значение *выводимо* из объективного значения для аналитика и *тождественно* объективному значению для участника исследовательской ситуации. Далее я попытаюсь обозначить, каким образом социальная ситуация эксперимента может выступать основанием процедурной и феноменальной осмысленности психологического исследования.

Выше я описывал то, что означает документальная интерпретация в отношении конструирования исследовательских объектов, однако не менее важным является вопрос о том, как происходит подобного рода документирование. Оно может реализовываться разными способами в разных ситуациях, и эти способы не являются лишь инструментами практики обнаружения документального значения, они составляют ее часть, прояснение которой позволит указать на определенные аспекты социального производства исследовательских психологических действий, позволяющие анализировать осязаемые, «вещественные» ситуации исследования не как производные от процедурно-методологических схем получения феноменов, а как согласуемые практики феноменального производства.

Прежде всего следует отметить, что меня не интересует, каким образом ситуация эксперимента<sup>10</sup> влияет на получаемые данные или на интерпретации этих данных. Предмет моего внимания — то, каким образом экспериментальная ситуация осуществляется в качестве экспериментальной ситуации. Таким образом данные, получаемые в экспериментальной ситуации, будут рассматриваться как неразрывно с ней связанные. Эта связь в данный момент является *заявляемым принципом анализа*, а не *практическим обнаружением*, которым она может стать лишь *после* осуществления аналитических действий, сделавших ее релевантной для понимания социальных оснований психологических исследований.

В качестве материала я возьму фрагмент кандидатской диссертации И. М. Розета «Процесс припоминания и его место в явлениях памяти» (Розет, 1959), результаты которой обобщаются в указанной совместной статье Розета и Коломинского. Этот фрагмент взят из § 1 главы IV («Порядок звеньев при свободном воспроизведении») и представляет собой описание «опытов», служащих изучению «последовательности „свободного“ припоминания». Фрагмент таков:

«Испытуемыми были учащиеся 10-х и 9-х классов трех средних школ гор. Минска (3-ьей, 14-ой, 33-ьей), небольшая группа учеников 7-го класса 3-ьей школы, а также учащиеся старших классов школы рабочей молодежи № 2 гор. Минска.

Как протекали опыты?

Цель экспериментов учащимся заранее не сообщалась.

В начале соответствующего урока (логики, психологии или языка) экспериментатор просил учащихся на чистых листках бумаги указать число, школу, класс, фамилию и имя учащегося. Затем предлагалось самостоятельно придумать и записать столбиком 15 слов. В большинстве случаев ограничений не давалось, т. е. испытуемые могли записывать *любые* слова, „приходящие им в голову“, причем учащимся рекомендовалось не руководствоваться каким-либо сюжетом или темой. На придумывание уходило около 7–8 минут.

---

<sup>10</sup> Хотя в дальнейшем речь будет идти об эксперименте, полученные аналитические «обнаружения» могут быть распространены и на другие виды исследовательской практики.

После того, как все листочки были сданы, учащимся предлагалось на новых листочках, помеченных № 2, вновь написать слова первоначального собственного списка в том порядке, в каком „слова приходят в голову“. Время припоминания не ограничивалось. Это занимало приблизительно также 7–8 минут.

Затем следовал обычный урок с опросом и объяснением. За пять минут до окончания урока (т. е. приблизительно через 25 минут после первого воспроизведения) испытуемым вновь предлагалось припомнить собственные слова (т. е. подать список № 3)» (Розет, 1959, с. 96–97).

Можно указать на следующие ключевые аспекты экспериментальной ситуации, как она описывается Розетом<sup>11</sup>:

1) *Практичность*. Для всех участников эксперимента ситуация является *сугубо* прагматической, т. е. она осуществляется ими как последовательность действий, а не, скажем, как реализация просветительской миссии или служение идеалам науки (хотя она может так *описываться*). Исследователь должен получить конкретный результат — протоколы опытов, и на это ориентирована его практика. Конечно же, «протоколы опытов» здесь — не просто листы бумаги, на которых испытуемые выполняют экспериментальное задание. Это часть ситуации, порядок которой является порядком эмпирического исследования. Экспериментатор не только просит испытуемых совершать определенные действия, но и не говорит им о том, какова цель эксперимента. Следовательно, для него текущие обстоятельства и предметы приобретают смысл как часть их производства с помощью

---

<sup>11</sup> Очень близкие особенности исследовательской ситуации выделяются Джеймсом А. Гольштейном и Уильямом Дж. Стейплсом при анализе практики исследовательского интервью в социальных науках. Гольштейн и Стейплс ставят перед собой цель проследить «практические процессы, посредством которых данные социальных наук согласованно создаются в разговорах между исследователем и его испытуемыми» (Holstein, Staples, 1992, p. 13). Однако выделенные ими свойства исследовательской ситуации требуют уточнения и дополнения в связи с тем, что, во-первых, материалом их анализа была стенограмма исследовательского интервью, а не описание эксперимента экспериментатором, и, во-вторых, их задача и моя задача различаются: если они хотят продемонстрировать, что получаемое в результате исследования знание «неотделимо от способов и обстоятельств его производства» (Holstein, Staples, 1992, p. 30), то моя цель — показать, каким образом экспериментальная ситуация производится в своей специфической ситуационности. Вследствие этого описание исследования Розетом позволят не только иначе взглянуть на характер рассматриваемых аспектов исследовательской практики, но и обнаружить такие аспекты, которые не отмечаются Гольштейном и Стейплсом. С другой стороны, ситуация нам доступна *лишь* через описание Розета. Мы можем лишь строить догадки (требующие подтверждения) относительно того, о чем он *не* написал, используя в качестве основания не только наличный текст, но и свое знание того, как могла бы выглядеть подобная ситуация в подробностях. Разумеется, «подробности», о которых здесь идет речь, — это не *конкретные*, а *потенциальные* подробности, которые в силу такого своего характера должны не столько указать на реальную фактичность экспериментальной ситуации, сколько показать, что реальная ситуация «совпадает» с ее описанием Розетом лишь при определенных условиях.

физических, лингвистических и организационных действий. Испытуемые тоже не просто совершают телодвижения. Более того, ряд осуществляемых ими практик сложно вообще назвать «физическими», хотя они и носят материальный характер. Испытуемые: указывают (сведения о себе), пишут (результат задания), придумывают (список слов), припоминают (список слов), сдают листки (с результатами выполнения задания). Экспериментатор: не сообщает (о цели эксперимента), просит (указать сведения о себе), предлагает (придумать список слов и затем вспомнить его), рекомендует (не руководствоваться сюжетом или темой). Обе последовательности действий направлены на достижение практического результата — выполнение задания и получение протоколов, — которые предполагают реальные действия в реальном мире. Например, придумывание для испытуемых — это не просто то, что протекает в их голове. Это наблюдаемый, зримый процесс, который может быть засвидетельствован любым участником ситуации. Любой может сказать, придумал ли кто-либо список слов, исходя из практических особенностей ситуации, точно так же как любой может сказать, сдан ли листок. Оба действия одинаково материальны в складывающихся обстоятельствах, и их материальность носит практический характер.

2) *Интеракционность*. Хотя рассматриваемая экспериментальная ситуация не предполагала прямого взаимодействия между экспериментатором и испытуемыми, т. е. для экспериментатора эксперимент заключался не в интеракции с одним или несколькими испытуемыми, а в самостоятельном выполнении ими задания, исследователь все же не мог не взаимодействовать с участниками ситуации. Это взаимодействие было не просто средством получения неких данных (что, скорее всего, подразумевал исследователь, когда не говорил испытуемым о цели эксперимента; это может означать: вообще не говорил им о том, что это эксперимент, т. к. это могло бы повлиять на результат; впрочем, это требует дополнительной проверки). Оно носило взаимный и согласованный характер. Экспериментатор «управлял» им в той же мере, в какой и испытуемые. Экспериментатор описывал задание в том языке, который был бы понятен испытуемым. Например, фраза «любые слова, „приходящие им в голову“» (которая вполне могла быть произнесена буквально) — это фраза «разговорной речи», фраза, понятно и адекватно описывающая действие «придумывания». Кроме того, экспериментатор должен был каким-то образом «начать» эксперимент, т. е. либо ничего не сказав и сразу объявив задание, либо представив его не как эксперимент, а как, скажем, творческое задание, либо еще каким-то образом сделав его «реальным». При этом он должен был бы учитывать, как его действия будут восприняты учениками, и как они будут соотноситься с предшествующими и последующими действиями всех участников ситуации. И таких интеракций, помимо тех, что указаны Розетом в его описании, скорее всего, было много, и они происходили постоянно. (Например, интересно, пресекал ли исследователь попытки испытуемых пе-



реговариваться между собой во время выполнения задания, и отвечал ли он на вопросы, задававшиеся по ходу опроса.) Испытуемые, в свою очередь, совершают действия, которые соответствуют действиям (что не означает — ожиданиям) экспериментатора: задание — выполнение задания, просьба указать сведения о себе — указание сведений о себе. В то же время испытуемые сами регулируют ситуацию, например, определяя, в течение какого времени они будут выполнять задание. Так же они вполне могли не указывать какие-то сведения о себе (не важно, специально или непреднамеренно)<sup>12</sup>. Иными словами, действия всех участников ситуации взаимно согласованы и ориентированы на специфическую текущую ситуационность эксперимента. Они постоянно взаимодействуют между собой, и их взаимодействие направлено на производство локального порядка, который вряд ли может в деталях соответствовать некоему образцу, имеющемуся у экспериментатора или испытуемых, скорее, он непрерывно определяется и переопределяется, выступая продуктом и условием стабильных и совместно осуществляемых интеракций.

3) *Локальность*. Эксперимент Розета локален в нескольких отношениях. Во-первых, он локален потому, что получаемые в итоге списки слов, которые собственно и интересуют исследователя, не только производятся здесь и сейчас, но и являются способом придания осмысленности происходящему здесь и сейчас. Они возникают в текущих обстоятельствах и составляют текущие обстоятельства для всех участников ситуации. Хотя Розет, судя по всему, пытается сделать эти слова по возможности совершенно *случайными*, прося записывать «все, что придет в голову», и не использовать при этом сюжет или тему, испытуемые не могут употреблять *любые* слова. Помимо того, что они используют известные им слова, они еще используют их так, чтобы не нарушить условия задания, так как наличие «темы» или «сюжета» может быть легко обнаружено экспериментатором. Они должны писать такие слова, которые будут соответствовать локальной ситуации и будут делать ее осмысленной в качестве указателя соответствия. Скажем, как видно из опубликованных Розетом протоколов, все (или почти все) испытуемые «придумывали» существительные. Это связано либо с тем, что таково было условие экспериментатора, о котором он не упоминает в своем описании ситуации, либо с тем, что таким образом они придавали смысл «любых слов» своим словам. Эти «любые слова» не отражают их «представления» о том, какие слова являются «любыми», а составляют «любые слова» в данной конкретной ситуации данного конкретного задания, одинаково доступной как испытуемым, так и экспериментатору. Они должны быть «любыми» для *всех*, кто *знает* эту ситуацию. Во-вторых, предпринимаемые участниками действия носят определенный темпоральный характер, соответствующий организационной схеме урока.

---

<sup>12</sup> Реальные протоколы могли бы обнаружить и другие «вклады» испытуемых в производство ситуации эксперимента.

Из описания Розета не ясно, каким образом он обозначал и обозначал ли вообще временные рамки ситуации, но в любом случае его действия, как и действия испытуемых, это время некоторым образом «структурировали»<sup>13</sup>. То, что Розет указывает не точное, а приблизительное время («7–8 минут», «приблизительно через 25 минут»), показывает, что для него время — это время последовательности осуществления действий. Не все испытуемые одновременно сдают задания, как и не все одновременно его начинают. Есть определенные «искажения», которые должны учитываться в данной конкретной ситуации, которые влияют на всю локальную темпоральную структуру эксперимента. Например, от времени выполнения первого задания зависит, когда давалось второе задание, т. к. оно давалось после того, «как все листочки были сданы». Временная структура прямо связывается с текущими особенностями осуществления совместных действий.

4) *Институциональность*. Эксперимент производился в школе и на конкретном уроке. Не ясно, был ли экспериментатор учителем, но ясно, что испытуемые были учениками. Таким образом, экспериментальная ситуация носит институциональный характер, причем этот характер может пониматься как минимум двояко. Во-первых, то, что эксперимент проходит в школе во время урока по определенному предмету (одному из трех, в том числе — психологии), может быть определяющим для экспериментатора и испытуемых. Если экспериментатор не говорил о том, что это эксперимент (по крайней мере, это вполне вероятный ход событий, если предположить, что, объявив об эксперименте и не сказав, для чего он будет проводиться, экспериментатор, скорее всего, сделает текущую ситуацию специфически недообъясненной, что должно повлечь за собой возможное непонимание задания), тогда он и ученики должны были как-то институционализировать его. Наиболее доступный ресурс — институционализация ситуации эксперимента как части *нормального учебного процесса*. В этом случае экспериментальное задание будет восприниматься как *учебное* задание в рамках соответствующего предмета (т. е. как задание по логике, психологии или русскому языку), например, контрольная работа. Такой способ институционализации может иметь прямые последствия для способа и содержания выполнения задания, скажем (если представить себе простейший случай), ученики могут подбирать слова, которые будут «психологическими» или «логическими». Это предположение требует дальнейшей проверки, однако то, что эксперимент проводится на уроке в школе, был встроен в образовательную практику (между первыми двумя и третьим его этапом проходил «обычный урок с опросом и объяснением») и представлял собой выполнение задания (возможно, данного учителем), позволяет говорить о большой степени вероятности институционализации эксперимента как учебного мероприятия. Второй возможный и доступный всем участникам

---

<sup>13</sup> Время при этом может рассматриваться не как объективная величина, а как нечто, самым непосредственным образом связанное со структурами деятельности (Rawls, 2005).

способ институционализации ситуации — институционализация ее как собственно *экспериментальной*, в пользу чего говорит необходимость указывать на бланках дату и школу. В этом случае участники рассматривают текущую ситуацию как не-учебную, придавая ей смысл «исследования». Ее «исследовательскость» может быть отнесена на счет личного интереса экспериментатора, либо более широкого социального окружения (например, как проверка эффективности деятельности школы Министерством образования), либо еще каким-то образом оправдана в качестве действительной характеристики ситуации. При этом не только испытуемые, но и экспериментатор должен участвовать в придании происходящему того или иного институционального смысла. Опять же, можно выдвинуть предположение, что «экспериментальное» конституирование ситуации будет оказывать прямое влияние на получаемые исследователем данные, например, ученики могут демонстрировать в своих ответах, что они «много знают», т. е. что их «хорошо учили». Это тоже требует дальнейшей проверки. Какой бы из двух указанных (или каких-нибудь еще) вариантов институционализации не реализовывался в текущей ситуации, она неизбежно будет носить специфический институциональный характер, как и любое другое психологическое исследование. Вне зависимости от степени знакомства участников и истории их взаимоотношений (т. е. в *прямой* зависимости от степени их знакомства и прошлой истории их взаимоотношений) локальные обстоятельства совместного действия в рамках психологического исследования приобретают объективный институциональный характер. Для участников это твердая реальность, легко поддающаяся изменению. Для них объективность текущей ситуации — это ее институциональная наблюдаемость в каждом действии, в каждой особенности обстановки и в каждый момент ограниченного отрезка времени.

5) *Организационность*. Организационный аспект экспериментальной ситуации тесно связан с институциональным, однако есть некоторые моменты, позволяющие говорить об его самостоятельности. К организационным особенностям описанного Розетом исследования можно отнести: обязательное указание числа, школы, класса, фамилии, имени на бланке; необходимость записывать придуманные слова столбиком; сдача листков экспериментатору. Эти моменты указывают на способ компоновки экспериментальной ситуации. Каждый испытуемый получает листок, на котором он указывает соответствующие сведения. Дальше все выполняют одно задание, которое, однако, выполняется каждым по-своему (слово «самостоятельно» в описании Розета может обозначать как «без помощи экспериментатора», так и «без помощи других учеников», причем второе значение кажется более вероятным). В ходе выполнения задания испытуемый располагает слова на листке столбиком. После того как задание выполнено, он сдает бланк экспериментатору. Это не просто поведенческая схема или система актов. Это именно организованная последовательность действий в рамках и в качестве ло-

кально институционализированной ситуации. *Организованный* характер действий демонстрирует *организационный* характер ситуации. Это не ситуация, которая развивается или изменяется с появлением новых обстоятельств; это ситуация, которая присутствует здесь и сейчас целиком, как завершенная, но не окончательная. Речь не идет о том, что ситуация «диктует» участникам, как им себя вести. Напротив, это они «диктуют» ситуации направления ее развития, в то же время, благодаря приданию ей демонстрируемо и наблюдаемо организованного характера, делая ее объективно известной. Если в ситуации «неорганизованного» повседневного разговора<sup>14</sup> важно *конкретное* знание о ситуации, то здесь важен сам *факт* знания о ситуации. Организованность делает происходящее доступным в качестве «осуществляемого по правилам». При этом вопрос о том, существуют ли эти правила, не играет никакой роли. Для участников эксперимента указанные организационные моменты функционируют *как если бы* они были правилами их деятельности. Ни социологическая, ни психологическая, ни культурологическая концепция правил, видящая в них либо побудительную причину деятельности, либо схему осуществления деятельности, либо способ оценки деятельности, не позволяет «схватить» момент правилосообразности как демонстрируемой и наблюдаемой в организационных деталях практики.

Таким образом, экспериментальная ситуация может рассматриваться как радикально социальная ситуация не только потому, что она предполагает непосредственное взаимодействие исследователя и исследуемых, но еще и потому, что она практична, локальна, институциональна и организационна, т. е. выстраивается посредством согласования текущих действий участников в складывающихся обстоятельствах, включающих также предшествующие и последующие их действия. Однако такая ситуационность эксперимента *игнорируется* экспериментатором. В тексте Розета она используется как само собой разумеющийся ресурс конструирования, описания и понимания экспериментальной ситуации как реализации некоторой научной процедуры. Социальные и ситуационные основания такой реализации находятся вне поля зрения экспериментатора; они ви-

---

<sup>14</sup> Разумеется, «неорганизованность» повседневных разговоров относительна. Как показали в своих исследованиях Сакс, Щеглоф и Джефферсон (Jefferson, Sacks, Schegloff, 1974), обычные разговоры носят полностью упорядоченный характер, воплощающийся в организации чередования говорящих. Тем не менее, существуют более формализованные ситуации (например, церемонии, дебаты, семинары, терапевтические сессии, интервью, учебные занятия и т. д.), которые отличаются от обыденных разговорных практик степенью назначенности (allocation) порядка вступления в разговор. Если в обыденной ситуации назначенность носит локальный характер, т. е. определяется по ходу разговора, то в формальных ситуациях она устанавливается заранее, т. е. речь идет о пред-назначенности. В диапазоне между полной пред-назначенностью и целиком ситуативным выбором следующего говорящего располагаются все возможные формы разговорного взаимодействия. Следовательно, о «неорганизованности» повседневных разговоров можно говорить лишь в смысле их локальности.

дятся как неинтересное *продолжение* его научного интереса. Например, в статье Розета и Коломинского упоминается опыт социометрического изучения последним групп школьников. В одной из ситуаций ученик, пользующийся симпатией многих одноклассников, отказывается выбирать того, кто относится к нему лучше всех. Исследователи делают вывод: «...для ученика, который находится в хороших отношениях со многими одноклассниками, последние представляются субъективно равнозначимыми, поэтому выделение кого-либо из них привело бы к нарушению этой равнозначимости» (Коломинский, Розов, с. 84). То, что ученик отвечает на вопрос экспериментатора (а как видно из дальнейшего, экспериментатор именно задает вопросы, к тому же и термин «отказывается» отсылает к устной коммуникации) *в ситуации эксперимента* не считается важным. Ответ ученика рассматривается как проявление субъективной равнозначимости, хотя он вполне мог осмысливаться учеником не как «выбор среди одинаково значимых одноклассников», а, скажем, как «необходимость признаться взрослому, кто из одноклассников ему больше нравится» или «необходимость предоставить для оценки свои товарищеские качества». В этом случае именно ситуационные обстоятельства взаимодействия исследователя и исследуемого становятся той практической реальностью, которая требует совершения со стороны ученика ряда упорядочивающих действий, одним из которых становится ответ на вопрос. Однако для исследователя важно то, что этот ответ встроен в последовательность экспериментальных процедур, понятых как схема получения данных. Ответ ученика — это не реплика в разговоре, которая позволяет ориентироваться в предыдущем и последующем его течении и выстраивать свои разговорные действия, а объект психологической интерпретации, «изъятый» из конкретной ситуации его производства и «встроенный» в процедурную ситуацию его получения, где он приобретает характер психологического феномена.

В то же время, в работах Розета (в том числе в обсуждаемой совместной статье) принцип равнозначимости вводится как изначально ситуационно опосредованный. «Говоря о равнозначимости, мы имеем в виду то фактическое положение, когда представители целой группы физических объектов, людей или, наконец, психических данностей (представлений, слов, понятий и т. д.) выступают в той или иной *конкретной ситуации* (в том или ином жизненном контексте) как равноценные, равноправные» (Коломинский, Розов, 1965, с. 84). О какой «конкретной ситуации» идет речь? О ситуации эксперимента или какой-то другой? Пояснение в скобках показывает, что речь идет о контексте, связанном с биографической ситуацией в широком смысле слова. Здесь можно вспомнить, как определяет биографическую ситуацию А. Шюц: «В каждый момент своей сознательной жизни я нахожусь в мире, и мое положение в нем — во времени, пространстве, природе и... как человека среди людей — то, каким оно мне представляется, — я называю моей ситуацией в мире» (Шюц, 2004б, с. 371). Для этой

ситуации характерна своя история, определенный запас имеющихся знаний, системы релевантностей, набор привычек и пр. Для Розета и Коломинского «конкретная ситуация» — это как раз такого рода широкое пространство, отсылающее к целостной биографии данного индивида. Об этом говорит, в частности, следующий пример, приводимый ими в подтверждение своих слов: «Когда, скажем, в воспроизведенном предложении слово „ландыш“ заменено словом „роза“, то это вовсе не означает, что испытуемый вообще не видит разницы между этими цветами; дело в том, что в данном контексте они несут одинаковую эстетическую нагрузку. Или, например, когда для определенного школьника три одноклассника входят в один круг общения (равновероятноно выбираются), то это объясняется не тем, что они для него во всех отношениях идентичны, а тем, что они одинаково удовлетворяют его потребность в общении» (Коломинский, Розов, 1965, с. 84). Контекст, упоминаемый в этом отрывке, — это контекст биографии испытуемого, а не контекст экспериментальной ситуации, предполагающей определенную последовательность интеракций и совместное осуществление согласованной практики. Конкретное действие «воспроизведения» или «выбора» рассматривается в том отношении, в каком оно отражает сложившуюся на данный момент биографическую ситуацию. Предполагается, что для ученика, путающего слова или отказывающегося выбирать одноклассников, его действие имеет значение лишь в свете того, что в данный момент времени (времени не астрономического и не социального, а биографического) некоторые слова или некоторые люди равноценны. В другой ситуации *при использовании тех же самых экспериментальных процедур* результат мог бы быть иной, скажем, если бы ученик всерьез увлекался ботаникой или имел узкий круг друзей в классе. Эксперимент — не как реализованная схема получения данных, а как конкретные социальные обстоятельства деятельности — исследователями в расчет не принимается.

Однако простого введения понятия ситуации в словарь профессиональной психологии недостаточно для выявления ситуационных эффектов психологической практики, более того, оно может служить элементом этой практики. В качестве иллюстрации можно указать на то, каким образом понимается ситуация в работах других профессиональных психологов. В книге Л. Росса и Р. Нисбетта «Человек и ситуация: уроки социальной психологии» значение понятия «ситуация» анализируется с помощью такого воображаемого примера: «Рассмотрим следующую сценку: дело происходит на территории студенческого городка; спешащий на свидание Джон видит в дверях упавшего и просящего о помощи человека. Откликнется ли Джон на его просьбу или пойдет дальше?.. Если для ответа на вопрос о том, поможет ли Джон упавшему в дверях человеку, ценность наших знаний о Джоне на удивление невелика, то подробности, характеризующие специфичность данной *ситуации*, могут иметь неопределимое значение. Например, как выглядел тот человек? Производил ли он впечатление больного или пьяни-

цы, или хуже того — трясущегося наркомана? Был ли он одет как типичный респектабельный представитель среднего класса или как благопристойный рабочий, или походил с виду на бездомного бродягу?» (Нисбетт, Росс, 1999, с. 32–34). Подобное представление о ситуации придает ей интерпретационный характер. Ситуация понимается как совокупность обстоятельств, *интерпретируемых* человеком, причем человек здесь выступает в качестве не столько уникального, сколько «стандартного» толкователя контекста. В свою очередь, эти интерпретации толкают его к определенным действиям: «...людям, имеющим разную личную историю, убеждения и даже явно отличающимся друг от друга в личностном плане, свойственно понимать некоторые ситуации и реагировать на них вполне одинаково» (Нисбетт, Росс, 1999, с. 67). Следовательно, хотя в таком подходе понимание ситуации не сводится исключительно к личностным особенностям, оно все же должно рассматриваться как *понимание*, как акт, совершаемый субъектом и опосредованный его схемами интерпретации происходящего. «Ситуация» здесь представляет собой психологический конструкт. В эксперименте Розета феноменальность ситуационных параметров носит именно такой характер: несмотря на разницу конкретных биографий, большинство испытуемых обнаруживает в своих ответах действие принципа равнозначности, которое, в свою очередь, заключается в одинаковой оценке *процедурно специфических* «объектов». Розет исходит из того, что испытуемые равнозначно оценивают именно придуманные ими самими слова, а не, например, собственные действия и действия соседа по парте. То есть они, как и Джон, интерпретирующий некоторый набор элементов ситуации (одежду упавшего, его поведение, необходимость поторапливаться и т. п.), интерпретируют то, что «должны» в свете их дальнейших действий: «стимульный материал». Таким образом, идея ситуационности, появляющаяся в работах Розета и некоторых социальных психологов, является профессиональной психологической идеей, отсылающей к исследуемым психологическим феноменам, а не к социальным основаниям психологической практики.

## Заключение

Выше я попытался показать, что психология может и должна пониматься как систематически осуществляемая рутинная социальная практика. Ее рутинные аспекты являются не «неизбежным злом», связанным с получением данных, и не предметом контроля со стороны психологов, а условием и результатом производства психологии. Психология *заключается* в систематической рутинной социальной практике<sup>15</sup>. Эта систематичность обнаруживается как на уровне орга-

---

<sup>15</sup> Филип Агре определяет рутинную практику как «часто повторяющийся паттерн взаимодействия между агентом и знакомой ему средой» (Agre, 1997, p. 108). Меня же интересует то, каким образом агенты *делают* ситуацию знакомой, что означает — специфически привычной, обыденной, само собой разумеющейся в качестве конкретной ситуации.

низации и реализации экспериментальных ситуаций, так и на уровне описаний этих ситуаций, а также в процессе осуществления работы концептуализации. И, прежде всего, эта систематичность обнаруживается в связи с употреблением языка. В рассматриваемой работе Розет и Коломинский, как и большинство психологов, имеют дело с лингвистическим материалом. Но даже если психологическое исследование не предполагает анализ устных или письменных текстов, произведенных исследуемыми, психолог все равно использует речь, чтобы некоторым образом упорядочить ситуацию: он объясняет условия задания, отвечает на возникающие вопросы и пр. В этом смысле, он не может избежать разговорного осуществления текущей ситуации. В то же время, психологическая ситуация осуществляется не только в разговоре. Институциональные условия ее возникновения и реализации, реальные действия, предпринимаемые участниками, используемые материальные вещи — все это так же является составным элементом деятельности ситуационного производства, элементом, носящим сущностно социальный характер.

Говоря о социальных основаниях психологии, я имел в виду те согласованные и согласуемые практики, в которых воплощается психология в качестве реальной деятельности в реальном мире. Эта деятельность специфически осмысленна. Осмысленность в данном случае означает то, что участники психологических ситуаций не занимаются интерпретацией своих или чужих действий в данном контексте, а рутинным образом практикуют ситуации как психологические. Они не делают это целенаправленно или по четким правилам, которыми они овладели в процессе социализации. Они делают это совместно и последовательно, т. е. выстраивая каждое действие таким образом, чтобы оно согласовывалось с предыдущими и последующими действиями и одновременно делало их согласующимися с ним.

До этого речь шла главным образом о профессиональной психологии, но все сказанное выше можно отнести и к непрофессиональным, «житейским» психологическим практикам. «Естественные психологи» тоже используют социальные обстоятельства своей практики как ресурс исследования. И, несмотря на (предполагаемую) разницу механизмов получения и описания данных, профессиональные и непрофессиональные психологи одинаково игнорируют ситуационные обстоятельства их производства. Для них действия других людей — это проявления «внутренних процессов», а не динамичные ситуативные достижения. В то же время чтобы ситуация стала «интерпретируемой» подобным образом, она должна быть организована и упорядочена понятным для всех участников образом, причем данная понятность носит незавершенный характер, она демонстрируема и производима в каждый момент времени. Это позволяет говорить, что методологическая объективность психологии имеет своим основанием социальную



объективность повседневных психологических практик. На этом моменте следует остановиться более подробно.

Объективность в психологии понимается двояко: с одной стороны, как методологическое требование, с другой, как необходимость работы с реальным объектом, специфическая интенциональность. Такая двойная объективность должна обеспечивать достаточную степень отдаления психолога и его концептуализаций от изучаемой области, причем это отдаление должно не просто заявляться и поддерживаться в качестве принципиального условия психологической практики, его следует реализовывать в форме конкретных действий. Однако, как я пытался показать, на уровне конкретных действий исследователь-психолог не столько руководствуется методологическим требованием объективности, сколько ориентируется в социальной объективности и занимается ее производством. Ситуация, в которой он оказывается, должна еще появиться как здесь и теперь разделяемая ситуация взаимодействия. Для этого все ее «члены» (т. е. ее «локальная производящая когорта»<sup>16</sup>) должны сделать ситуацию объективной в качестве наблюдаемой и свидетельствуемой последовательности коллективных действий. Таким образом, социальная объективность, в отличие от методологической, является производной от действий участников, а не предшествует им, и, кроме того, предполагает динамическую структуру этих действий, т. е. их ситуативность и локальность. В то же время речь идет именно об объективности, поскольку для всех участников социальная структура их совместной деятельности воплощается в зримой ориентированности происходящего. Производимые в текущей ситуации социальные объекты — это объекты *ориентированные*. Их ориентированность означает следующее: «... в той мере, в какой мир воспринимается социально осмысленным образом, это происходит потому, что люди в процессе взаимодействия организовали этот мир для себя так, что вещи этого мира могут изначально восприниматься в качестве упорядоченных либо фактически являются упорядоченными, поскольку они были сконструированы как упорядоченные. События были сконструированы таким образом, чтобы они обладали свидетельствуемой узнаваемостью. Этот порядок конструирования устанавливается на двух уровнях. Не только социальные ситуации конструируются упорядоченным образом, но и социальный актер организует свое восприятие этих ситуаций социально релевантным образом. Тем самым объекты являются „ориентированными объектами“» (Rawls, 2002, p. 32). С одной стороны, они ориентируются в процессе их про-

---

<sup>16</sup> Термин Гарольда Гарфинкеля. Под «локальными производящими когортами» он имеет в виду «эндогенные популяционные когорты, общностную популяционную когорту нас, локальных именно этих нас, в этом актуальном случае, делающих именно то, что мы объяснимо делаем, и делающих именно *этом* объяснимый социальный факт, эту объяснимую вещь, в именно объяснимо этом конкретном случае и тем самым именно в любом конкретном случае наблюдаемо, наблюденно, засвидетельствованно, свидетельствуемо и очевидно» (Garfinkel, 2002, p. 248).

изводства, с другой, они ориентируются в процессе их восприятия, однако ориентированными они становятся лишь в том случае, когда их производство и их восприятие тождественны. Следовательно, в отличие от методологической объективности, которая предполагает разделение восприятия и производства социальных феноменов, социальная объективность заключается в их соединении, которое возможно лишь в ходе осуществления коллективных практик.

В заключение хотелось бы отметить два момента, связанных с характером моего текста. Во-первых, он сущностно *педагогичен*. Не в смысле «назидателен» или «поучителен», а в смысле «обучающ». Он обучает определенным способам видения вещей, в частности, психологических практик. Это видение не дано в качестве исчерпывающей картины, оно должно быть конституировано, проверено и принято или отвергнуто в реальных ситуациях исследования. В этом плане, настоящая статья служит своего рода праксеологическим руководством. Она приобретает смысл лишь в той мере, в какой ее чтение становится элементом дальнейших действий: аналитических, экспериментальных или концептуальных.

Во-вторых, необходимо сказать несколько слов о тех работах, которых стали поводом для написания текста. Работы И. М. Розета, служившие постоянным источником и иллюстрацией рассматриваемых здесь проблем, обладают одним важным качеством, без которого они в значительной мере лишились бы своей продуктивности: они позволяют акцентировать момент *социальной прагматики* человеческих действий (языковых и других). Для И. М. Розета как исследователя одним из основным (если не центральных) предметов внимания и культивирования было соотношение того, что принято называть теоретической и практической частями психологической профессии. Он формулировал данную проблему как проблему выработки таких понятий и категорий, которые нельзя свести к простым фактам наблюдения и которые обобщают их на качественно новом уровне. Я же попытался рассматривать эту проблему иным образом. В отличие от конструктивистских подходов к исследованию науки, которые провозглашают конструктивную природу научных фактов и понятий, т. е. показывают их обусловленность культурными, социальными или теоретическими обстоятельствами деятельности психолога, я сделал акцент на том, каким образом разделение теории и практики достигается в реальной исследовательской деятельности и каковы социальные условия этого достижения. Вопрос о том, можно ли рассматривать такой анализ в качестве еще одного способа осуществления психологии, остается открытым.

## Литература

*Витгенштейн Л.* Философские исследования / Пер. с нем. М. С. Козловой // *Витгенштейн Л.* Философские работы. Ч. 1. М.: Гнозис, 1994. С. 75–319.

- Витгенштейн Л.* Заметки о философии психологии. Том I / Пер. с нем. С. Д. Латушкина. М.: Дом интеллектуальной книги, 2001.
- Коломинский Я. Л., Розов А. И.* О равнозначности и вероятностном понимании психических явлений // Вопросы психологии. 1965. № 6. С. 79–89.
- Кэмпбелл Д.* Эксперименты и квазиэксперименты / Пер. с англ. Ю. М. Жукова и П. Б. Шошина // *Кэмпбелл Д.* Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. СПб.: Социально-психологический центр, 1996. С. 34–191.
- Мангейм К.* Теория интерпретации мировоззрения // *Мангейм К.* Очерки социологии знания / Пер. с англ. Е. Я. Додина. М.: ИНИОН, 1997. С. 53–117.
- Нисбетт Р., Росс Л.* Человек и ситуация: уроки социальной психологии / Пер. с англ. В. В. Румынского. М.: Аспект Пресс, 1999.
- Розет И. М.* Процесс припоминания и его место в явлениях памяти. Канд. дисс. на соискание уч. степени канд. психол. наук. Минск, 1959.
- Тягунова Т. В.* Конститутивные свойства событий образовательной коммуникации // Коммуникативный ландшафт образования / Под ред. А. А. Полонникова. Мн.: БГУ, 2007. С. 102–183.
- Уинч П.* Идея социальной науки и ее отношение к философии / Пер. с англ. М. Горбачева, Т. Дмитриева. М.: Русское феноменологическое общество, 1996.
- Уотсон Дж. Б.* Психология с точки зрения бихевиориста // Хрестоматия по истории психологии. Период открытого кризиса (начало 10-х годов — середина 30-х годов XX в.) / Под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. М.: Изд-во МГУ, 1980. С. 17–43.
- Фейерабенд П.* Объяснение, редукция и эмпиризм / Пер. с англ. А. Л. Никифорова // *Фейерабенд П.* Избранные труды по методологии науки. М.: Прогресс, 1986. С. 29–108.
- Шюц А.* Обыденная и научная интерпретация человеческого действия / Пер. с англ. Н. М. Смирновой // *Шюц А.* Избранное: мир светящийся смыслом. М.: РОССПЭН, 2004а. С. 7–50.
- Шюц А.* Размышления о проблеме релевантности / Пер. с англ. Н. М. Смирновой // *Шюц А.* Избранное: мир светящийся смыслом. М.: РОССПЭН, 2004б. С. 235–398.
- Agre P. E.* Computation and human experience. New York: Cambridge University Press, 1997.
- Coulter J.* Mind in action. Atlantic Highlands: Humanities Press International, 1989.
- Danziger K.* Naming the mind: how psychology found its language. Thousand Oaks: Sage Publications, 1997.
- Danziger K.* Psychological objects, practice, and history // Annals of theoretical psychology. Vol. 8 / Ed. by H. van Rappard, P. J. van Strien, L. P. Mos, W. J. Baker. New York: Plenum, 1993. P. 15–47.
- Garfinkel H.* Ethnomethodology's program: working out Durkeim's aphorism. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2002.
- Holstein J. A., Staples W. G.* Producing evaluative knowledge: the interactional bases of social science findings // Sociological Inquiry. 1992. Vol. 62. № 1. P. 12–35.
- James W.* The principles of psychology. Vol. I. New York: Henry Holt & Co, 1890.
- Jefferson G., Sacks H., Schegloff E.* A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation // Language. 1974. № 50. P. 696–735.

*Lynch M.* Scientific practice and ordinary action: ethnomethodology and social studies of science. New York: Cambridge University Press, 1993.

*Mills C. W.* Situated actions and vocabularies of motives // *American Sociological Review*. 1940. Vol. 5. № 6. P. 904–913.

*Pollner M., Zimmerman D. H.* The everyday world as a phenomenon // *Understanding everyday life* / Ed. by J. D. Douglas. Chicago: Aldine Publishing Company, 1970. P. 80–103.

*Rawls A. W.* Editor's introduction // *Garfinkel H.* Ethnomethodology's program: working out Durkeim's aphorism. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2002. P. 1–64.

*Rawls A. W.* Garfinkel's conception of time // *Time & Society*. 2005. Vol. 14. № 2/3. P. 163–190.

*Rose E.* The English record of a natural sociology // *American Sociological Review*, 1960. Vol. 25. № 2. P. 193–208.

*Rose N.* *Inventing out selves: psychology, power and personhood*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

## Список научных работ И. М. Розета<sup>1</sup>

1. Соображения рядового психолога // Вопросы философии. 1953. № 3. С. 177–179. (А. И. Розов)
2. К вопросу о теории внимания // Вопросы психологии. 1956. № 6. С. 29–36. (А. И. Розов)
3. О порядке звеньев при свободном воспроизведении. Сообщение I. Сохранение порядка звеньев // Доклады Академии педагогических наук РСФСР. 1958. № 4. С. 47–50. (А. И. Розов)
4. Некоторые зарубежные монографии по вопросам памяти // Вопросы психологии. 1959. № 1. С. 165–174. (А. И. Розов)
5. О порядке звеньев при свободном воспроизведении. Сообщение II. Нарушение порядка звеньев // Доклады Академии педагогических наук РСФСР. 1959. № 2. С. 87–90. (А. И. Розов)
6. Неправильности в припоминании. Сообщение I. Замены в воспроизведении // Доклады Академии педагогических наук РСФСР. 1959. № 5. С. 67–70. (А. И. Розов)
7. О неправильностях в припоминании. Сообщение II. Ошибки в припоминании // Доклады АПН РСФСР. 1959. № 6.
8. Образование и динамика тематических групп при свободном воспроизведении // Вопросы психологии. 1961. № 1. С. 81–90. (А. И. Розов) (Переведена на английский язык в журнале «Soviet Psychology and Psychiatry», 1964, vol. II, № 3.)
9. Изучение взаимоотношений школьников социометрическими методами // Вопросы психологии. 1962. № 6. С. 160–167. (А. И. Розов; соавтор Я. Л. Коломинский.)
10. Гений русской поэзии // Народная асвета. 1964. № 10. С. 79–82.
11. Не усыпляйте мысль // Учительская газета. 1964. 2 апреля. (Соавтор Я. Л. Коломинский.)
12. Первая монография о психических состояниях человека // Вопросы психологии. 1965. № 4. С. 176–178. (А. И. Розов; соавтор Я. Л. Коломинский.)
13. Суадносiны iнтeлeктуальних i эмацьянальних момантаў у атэiстычным выхаваннi // Народная асвета. 1965. № 11. С. 77–81. (Соавтор Я. Л. Коломинский.)
14. Принцип равнозначности и вероятностное понимание психических явлений // Вопросы психологии. 1965. № 6. С. 79–89. (А. И. Розов; соавтор Я. Л. Коломинский.)

---

<sup>1</sup> Ряд работ опубликован под псевдонимом А. И. Розов.

15. Психологические основы вероятностной концепции припоминания // XVIII Международный психологический конгресс: Тезисы сообщений. Том II. Проблемы общей психологии. М.: Просвещение, 1966. С. 280–281. (На русском [с. 280] и английском [с. 280–281] языках.)
16. Психологические основы вероятностной концепции припоминания // XVIII Международный психологический конгресс. Симпозиум 22. Память и деятельность. М.: Наука, 1966. С. 210–217. (На русском [с. 210–213] и английском [с. 214–217] языках.)
17. Фантазия и творчество (к постановке вопроса) // Вопросы философии. 1966. № 9. С. 112–116. (А. И. Розов)
18. Каб лепш запаміналася // Настаўніцкая газета. 1966. 2 лістапада. С. 3.
19. А ўсе-такі эмоцыя // Маладосць. 1967. № 1. С. 116–117.
20. Гэта патрабуе сур'ёзнай увагі // Народная асвета. 1967. № 1. С. 69–74. (Соавторы М. С. Клевченя, Я. Л. Коломинский.)
21. Исследования эвристической деятельности и их значение для понимания творчества // Тезисы симпозиума «Проблемы научного и технического творчества». М.: Институт истории естествознания и техники АН СССР, 1967.
22. Эргономическое исследование условий труда на промышленных швейных полуавтоматах // Художественное конструирование и проблемы качества, надежности и долговечности промышленных изделий: Материалы Республиканской научно-технической конференции (Минск, 24–26 августа 1967 г.). Мн., 1967. С. 146–147.
23. Теория памяти как философская проблема // Вопросы философии. 1967. № 8. С. 161–164. (А. И. Розов)
24. Об экспериментальном исследовании внутренних законов умственной деятельности. Сообщение I. Проблема и методика исследования // Новые исследования в педагогических науках. 1967. XI. С. 88–91. (А. И. Розов)
25. Что такое «забыл»? // Наука и жизнь. 1968. № 5. С. 80–83.
26. О некоторых психологических закономерностях эвристической деятельности, выявленные на семантическом материале // Материалы III Всесоюзного съезда Общества психологов СССР (Киев, 9–12 июля 1968 г.). Т. 1. Общая психология и психофизиология. М., 1968. С. 253–254.
27. Что надо знать о памяти. Мн.: Народная асвета, 1968. 72 стр. (Рецензия: журнал «Народная асвета», 1969, № 5, с. 91–92.)
28. О математическом моделировании вероятностной концепции припоминания // Проблемы моделирования психической деятельности: Материалы к симпозиуму. Выпуск 2. Новосибирск, 1968. С. 146–150. (Соавтор А. И. Розет.)
29. Экспериментальное исследование эвристической деятельности при использовании лингвистического материала // Вопросы психологии. 1968. № 6. С. 50–61. (А. И. Розов)
30. К вопросу о возможности обучения решать нестандартные математические задачи // Труды II Республиканской конференции математиков Белоруссии (Минск, 27–30 июня 1967 г.). Мн.: БГУ, 1969. С. 377–379. (Соавтор В. Ю. Гуревич.)
31. Что такое эвристика. Мн.: Народная асвета, 1969. 119 стр. (Рецензии: журнал «Народная асвета», 1970, № 2, с. 92–93; журнал «Неман», 1970, № 3.)
32. Творческая деятельность учащихся и программированное обучение // Пятая Всероссийская конференция по применению технических средств и программированному обучению (Москва, июнь 1969 г.). Симпозиум № 2. М., 1969.
33. Некоторые внутренние механизмы мышления // Материалы к XIX Международному психологическому конгрессу. М., 1969.

34. Some intrinsic mechanisms of thinking // Short Communications Prepared for the XIX-th International Psychological Congress. M., 1969. P. 116.
35. Исследования эвристической деятельности и их значение для понимания творчества // Научное творчество / Под ред. С. Р. Микулинского и М. Г. Ярошевского. М.: Наука, 1969. С. 369–374. (Переведена на болгарский язык в «Учительско дело» за 3 февраля 1970 г.)
36. К вопросу об изучении эвристической деятельности на семантическом материале // Материалы Белорусской республиканской конференции психологов (Минск, 1–2 ноября 1967 г.). Мн.: МПИ, 1969. С. 79–82.
37. К вопросу об экспериментальном исследовании внутренних законов умственной деятельности. Сообщение II. Результаты эксперимента // Новые исследования в педагогических науках. 1969. XIII. С. 123–128. (А. И. Розов)
38. Психологические принципы системы обучения операторов с использованием тренажеров // Материалы Всесоюзной конференции по программированному обучению и применению тренажеров в учебном процессе (Ленинград, 28–29 октября 1969 г.). Л.: ВНИИпрофтехобразования, 1970. С. 127–130. (Соавтор М. Х. Беккер.)
39. Рецензия на книгу М. С. Роговина «Введение в психологию» // Вопросы философии. 1970. № 7. С. 138–140. (А. И. Розов)
40. Психология юности // Дети среди нас / Сост. Н. И. Буковская. Мн.: Народная асвета, 1970. С. 53–64.
41. Память. М.: Знание, 1970. 63 с. (А. И. Розов) (Рецензии: журнал «Знания народу», 1971, № 6; «Учительская газета» от 12 августа 1971 года).
42. Эвристические закономерности в творческой деятельности // Творческие проблемы художественного конструирования: Материалы к семинару. М.: ВНИИТЭ, 1970. С. 26–33.
43. Некоторые механизмы умственной деятельности и их соотношение // Материалы IV Всесоюзного съезда Общества психологов (Тбилиси, 21–24 июля 1971 г.). Тбилиси: Мецниереба, 1971. С. 378–379.
44. Место понятия «фантазия» в старых и новейших психологических системах // XIII Международной конгресс по истории науки. Секция № 10. История наук о человеке. М.: Наука, 1971.
45. Психология экспертного коллектива и некоторые творческие проблемы прогнозирования // Проблемы прогнозирования и комплексного проектирования предметной среды: Тезисы докладов к семинару. М.: ВНИИТЭ, 1971. С. 34–36.
46. Эргономические проблемы микроминиатюризации // Методологические проблемы эргономики: Материалы I Международной конференции ученых и специалистов стран членов СЭВ и СФРЮ по вопросам эргономики. М., 1972. (Соавторы А. М. Ачаповская, В. А. Плоткин.)
47. Дополнительная экспериментальная проверка одного механизма умственной деятельности // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. 1972. № 1(5). С. 13–17. (А. И. Розов)
48. О психологическом изучении творческой деятельности художников-конструкторов // Техническая эстетика. 1972. № 10. С. 9–10.
49. О взаимоотношении некоторых внутренних механизмов умственной деятельности // Вопросы психологии. 1973. № 3. С. 133–137. (А. И. Розов)
50. Понятие фантазии в различных психологических системах // Труды XIII Международного конгресса по истории науки. Секция X. История наук о человеке (Москва, 18–24 августа 1971 г.). М.: Наука, 1974. С. 41–43.

51. Экспериментальное исследование некоторых проблем принятия решения // Психологические основы управления воспитанием и обучением. Мн., 1976. (Соавтор А. А. Бондаренко.)
52. Психологические факторы, влияющие на надежность оператора, работающего в условиях эмоционального стресса // Психологические основы управления воспитанием и обучением. Мн., 1976. (Соавторы М. С. Подоляк, В. А. Плоткин.)
53. Психологические особенности принятия решения художниками-конструкторами // Техническая эстетика. 1976. № 5–6. С. 7–10. (Соавторы М. Х. Беккер, А. А. Бондаренко.)
54. Сравнительные характеристики психологической структуры принятия решения в условиях выполнения задач открытого и закрытого типов // Деятельность и психические процессы: Тезисы докладов V Всесоюзного съезда психологов СССР. Часть 1. М., 1977. (Соавтор В. А. Плоткин.)
55. Взаимодействие человека с микрообъектами как предмет исследования инженерной психологии // Психологические проблемы повышения эффективности и качества труда: Тезисы докладов к V Всесоюзному съезду психологов СССР (Москва, 27 июня 2 июля 1977 г.). Часть 1. М., 1977. С. 31–32. (Соавтор В. А. Плоткин.)
56. Проблемы информационного обеспечения диспетчеров энергосистем в различных условиях деятельности // Эргономика и информационные системы на производстве: Тезисы докладов Всесоюзной конференции (Москва, 2–4 декабря 1977 г.). М., 1977. (Соавтор А. А. Бондаренко.)
57. Психология фантазии: Экспериментально-теоретическое исследование внутренних закономерностей продуктивной умственной деятельности. Мн.: БГУ, 1977. 312 с. (Рецензии: «Вопросы психологии», 1978, № 4, с. 181–182; «Народная асвета», 1979, № 3, с. 76–77; «Техническая эстетика», 1979, № 11; «Наука и техники», 1960, № 1; «Bibliographie de la Philosophie», 1979, vol. XXVII, № 4, p. 1416). (Перевод на английский язык: *The psychology of phantasy: an experimental and theoretical investigation into the intrinsic laws of productive mentality*. М.: Progress Publishers, 1984. 248 p.)
58. Анализ предъявляемых деятельностью требований как предпосылка профотбора (на примере профессии диспетчера энергосистем) // Тезисы Республиканской научно-теоретической конференции «Педагогические аспекты социальной психологии». Мн., 1978. (Соавтор А. А. Бондаренко.)
59. Оборудование для производства изделий электронной техники. Эргономическое проектирование. Состав, содержание и порядок разработки проектов. ОСТ II 091.340-78. Изделие официальное. 1978. (Соавторы В. К. Федоров, В. Б. Проценко, В. А. Плоткин.)
60. Эргономические предпосылки проектирования производственной среды диспетчера, работающего в различных режимах // Техническая эстетика. 1978. № 7. С. 20–22. (Соавторы А. М. Ачаповская, М. И. Сугако.)
61. Форма контура как фактор эргономического проектирования приборной панели // Тезисы III Международной конференции стран-членов СЭВ по эргономике (Будапешт, 28 августа — 1 сентября 1978 г.). М., 1978. (Соавторы В. А. Плоткин, М. С. Подоляк.)
62. Эргономические предпосылки проектирования оборудования для работы с микрообъектами // Тезисы III Международной конференции стран-членов СЭВ по эргономике (Будапешт, 28 августа — 1 сентября 1978 г.). М., 1978. (Соавтор В. А. Плоткин.)
63. Психологические аспекты повышения качества труда контролеров интегральных схем // Разработка и внедрение КСУК на предприятиях радиоэлектроники и связи и увеличения на этой основе выпуска продукции высшей категории качества: Тезисы докладов научно-



- практической конференции (Минск, 12–13 сентября 1978 г.). Часть I. Мн.: БелНИИНТИ, 1978. С. 121–122. (Соавтор В. А. Плоткин.)
64. Переживание комического в свете некоторых более общих закономерностей психической деятельности // Вопросы психологии. 1979. № 2. С. 117–125. (А. И. Розов)
  65. Разработка отраслевого стандарта по эргономическому проектированию // Техническая эстетика. 1979. № 7. С. 3–4. (Соавторы В. К. Федоров, В. Б. Проценко, В. А. Плоткин.)
  66. Об отражении психологической реальности в особенностях лексики // Веснік Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта імя У. І. Леніна. Серыя IV. Філалогія. Журналістыка. Педагагіка. Псіхалогія. 1979. № 2. С. 77–81.
  67. Основные принципы эргономического проектирования // Пути технического совершенствования и интенсификации разработки, производства и эксплуатации средств радиотехники, электроники и связи: Тезисы докладов научно-технической конференции (Минск, 18–19 сентября 1979 г.). Мн., 1979. С. 120–121. (Соавтор В. А. Плоткин.)
  68. Понятие «рабочее место» в свете некоторых эргономических проблем энергопромышленности // Проблемы инженерной психологии. Выпуск IV. Эргономика. М., 1979. С. 18–19. (Соавтор А. М. Ачаповская.)
  69. О конфликтной ситуации при выполнении деятельности, порождающей противоречивые установки // Проблемы инженерной психологии: Материалы V Всесоюзной конференции по инженерной психологии (Ленинград, октябрь 1979 г.). Выпуск I. Теория и проектирование операторской деятельности. М.: Наука, 1979. С. 46–47. (Соавтор В. А. Плоткин.)
  70. Некоторые определяющие задачи эргономики на современном этапе ее развития // Тезисы докладов Всесоюзной конференции «Развитие эргономики в системе дизайна». Боржоми, 1979. (Соавтор В. А. Плоткин.)
  71. Место эргономического проектирования в дизайнерских разработках // Тезисы докладов Всесоюзной конференции «Развитие эргономики в системе дизайна». Боржоми, 1979. (Соавтор В. А. Плоткин.)
  72. Психологические проблемы автоматизации технологических процессов в микроэлектронике // Комплексная автоматизация и механизация основа повышения эффективности производства и качества работы предприятий радиоэлектроники, связи и телевидения: Тезисы докладов научно-технической конференции (Минск, 18–19 марта 1980 г.). Часть II. Мн.: МРТИ, 1980. С. 147. (Соавтор В. А. Плоткин.)
  73. Откуда берутся ошибки // Химия и жизнь. 1980. № 12. С. 102–103.
  74. Неожиданное значение многозначных слов // Наука и техника. 1981. № 7. С. 28–29.
  75. Аппараты искусственного кровообращения. Эргономические предпосылки проектирования // Техническая эстетика. 1981. № 7. С. 12–14. (Соавторы В. А. Плоткин, М. С. Подоляк.)
  76. Психологические предпосылки музыкального аффекта в свете общей концепции продуктивной деятельности // Вопросы психологии. 1981. № 4. С. 80–90. (А. И. Розов)
  77. О специфике задач эргономики в эргономическом проектировании // Тезисы докладов IV Международной конференции стран-членов СЭВ по эргономике. М., 1981. С. 77–78. (Соавтор В. А. Плоткин.)
  78. Объективные закономерности продуктивной умственной деятельности и активность субъекта // III Семинар по проблемам методологии и теории творчества. Симферополь, 1981.
  79. Внутренние психологические закономерности творчества в интеллектуальных и эмоциональных явлениях // Тезисы научных сообщений советских психологов к XXII Международному психологическому конгрессу. Часть II. М., 1981. С. 176–177.

80. Техническая эстетика предприятиям Белглавэнерго // Техническая эстетика. 1982. № 2. С. 13–16. (Соавторы А. М. Ачаповская, А. Г. Мельников, М. И. Сугако.)
81. Что надо знать о памяти. 3-е издание, дополненное. Мн.: Народная асвета, 1982. 128 с. (Рецензия: «Народная асвета», 1982, № 9, с. 76–77.)
82. Праблемы прагназіраванія прафесіянальнай дзейнасці пры навучанні спецыяльнасці // Народная асвета. 1982. № 4. С. 71–73. (Соавтор В. А. Плоткин.)
83. Органические факторы в эргономическом проектировании пространства // Научно-технический прогресс и проблемы предметно-пространственной среды: Тезисы докладов Всесоюзного совещания (Москва, 25–27 мая 1982 г.). М.: ВНИИТЭ, 1982. С. 25–26. (Соавтор В. А. Плоткин.)
84. Факторы анизатропности пространства в визуальном восприятии // Категории, принципы и методы психологии. Часть 1. Психические процессы: Тезисы научных сообщений советских психологов к VI Всесоюзному съезду Общества психологов СССР (Москва, 18–22 августа 1983 г.). М.: Наука, 1983. С. 206–207. (Соавтор В. А. Плоткин.)
85. Эргономические аспекты проектирования пространственной среды // Тезисы докладов V Международной конференции по эргономике ученых и специалистов стран-членов СЭВ (Прага, 4–6 сентября 1984 г.). М.: ВНИИТЭ, 1984. С. 87. (Соавтор В. А. Плоткин.)
86. Категоризация как вид творческой деятельности // IV Семинар по проблемам методологии и теории творчества. Симферополь, 1984.
87. Теоретические концепции фантазии // Человек, эволюция, космос. 1984. Год III, книга 4, книжка I. С. 137–161. (На болгарском, русском и английском языках.)
88. Проблемы категоризации: теория и практика // Вопросы психологии. 1986. № 3. С. 90–97. (А. И. Розов)
89. Совершенствование организации управления творческими коллективами. Мн.: БелНИИНТИ, 1986. 52 с. (Соавторы В. А. Плоткин, Б. Е. Усов.)
90. Психологические аспекты религиозного удвоения мира // Вопросы философии. 1987. № 2. С. 118–127. (А. И. Розов)
91. Биодинамика руки. Новый подход к проектированию органов управления // Техническая эстетика. 1987. № 5. С. 17–19. (Соавтор В. А. Плоткин.)
92. Вопрос без ответа // Народное хозяйство Белоруссии. 1987. № 8. С. 46. (Соавтор В. А. Плоткин.)
93. О средствах междисциплинарной коммуникации // Техническая эстетика. 1987. № 8. С. 15–18. (Соавторы О. П. Волков, В. А. Плоткин.)
94. Речевая деятельность как преодоление конфликтной ситуации // Вопросы психологии. 1987. № 6. С. 100–107. (А. И. Розов)
95. Редактирование сборника: Труды ВНИИТЭ. Серия «Эргономика». Вып. 34. Эргономическое обеспечение проектирования органов управления для прецизионных действий. М.: ВНИИТЭ, 1987. 89 с.
96. Методические предпосылки эргономического обеспечения проектирования органов управления // Труды ВНИИТЭ. Серия «Эргономика». Вып. 34. Эргономическое обеспечение проектирования органов управления для прецизионных действий. М.: ВНИИТЭ, 1987. С. 7–18. (Соавтор В. А. Плоткин.)
97. Что такое эвристика. 2-е издание, дополненное и переработанное. Мн.: Народная асвета, 1988. 168 с. (Рецензия: «Школа и производство», 1989, № 7, с. 79–80.)
98. Опыт разработки ГОСТа по эргономическому обеспечению проектирования // Техническая эстетика. 1988. № 2. С. 11–13. (Соавторы А. Г. Мельников, В. А. Плоткин, М. С. Подоляк.)

99. Временные группы как организационная форма труда // Техническая эстетика. 1988. № 6. С. 17–19. (Соавторы В. А. Плоткин, Б. Е. Усов.)
100. К вопросу об основополагающих эргономических принципах // Эргономическое обеспечение проектирования и эксплуатации изделий машиностроения: Тезисы научно-методической конференции (Минск, 1–2 декабря 1988 г.). Мн., 1988. С. 77–79. (Соавтор В. А. Плоткин.)
101. Исходные эргономические требования к проектированию автоматизированного медицинского оборудования для массовой диспансеризации // Эргономическое обеспечение проектирования и эксплуатации изделий машиностроения: Тезисы научно-методической конференции (Минск, 1–2 декабря 1988 г.). Мн.: БелНИИНТИ, 1988. С. 82–84. (Соавтор К. Б. Лытин.)
102. Новая отрасль знания и проектирования // Школа и производство. 1989. № 9. С. 10–14. (Соавтор В. А. Плоткин.)
103. Эргономика: наука и практика // Школа и производство. 1989. № 12. С. 5–9. (Соавтор В. А. Плоткин.)
104. Взгляд со стороны // Сергей Леонидович Рубинштейн: Очерки, воспоминания, материалы. М.: Наука, 1989. С. 322–330.
105. Класс эргономических задач в проектировании // Эргономика и социальная ориентация научно-технического прогресса: Материалы II Всесоюзной конференции «Эргономика и задачи усиления социальной ориентации технико-технологической перестройки производства» (Москва, 19–22 мая 1988 г.). М.: ВНИИТЭ, 1989. С. 37.
106. Актуальные проблемы эргономики и дизайна медицинской техники // Дизайн и конструирование медицинской техники: Научные труды. М.: ВНИИМП, 1989. С. 25–33. (Соавтор М. С. Подоляк.)
107. Социально-футурологическая концепция перспективного амбулаторно-поликлинического учреждения // Дизайн и конструирование медицинской техники: Научные труды. М.: ВНИИМП, 1989. С. 33–44. (Соавтор В. А. Плоткин.)
108. Некоторые психологические вопросы проблематики социокультурных норм // Вопросы психологии. 1990. № 5. С. 112–119. (А. И. Розов)
109. Психологические факторы повышения творческой эффективности инженеров // Инженерная деятельность: история, методология, социальные проблемы: Материалы научно-практической конференции (Минск, 12–14 декабря 1990 г.). Часть 2. Мн.: БелНИИНТИ, 1990. С. 42–44.
110. Психология фантазии: Экспериментально-теоретическое исследование внутренних закономерностей продуктивной умственной деятельности. 2-е издание, исправленное и дополненное. Мн.: Университетское, 1991. 342 с. (В приложении опубликованы статьи: «Проблемы категоризации: теория и практика», «Психологические аспекты религиозного удвоения мира», «Речевая деятельность как преодоление конфликтной ситуации».)
111. Стремление к превосходству как одно из основных влечений // Психологический журнал. 1993. Том 14, № 6. С. 134–141.
112. К вопросу о психологической природе идеалов // Адукацыя і выхаванне. 1994. № 10. С. 70–78.

## Сведения об авторах

**Герасимова Виктория Анатольевна** — сотрудник Центра проблем развития образования Белорусского государственного университета

**Кожемякин Евгений Александрович** — кандидат философских наук, доцент Белгородского государственного университета, Россия

**Коломинский Яков Львович** — доктор психологических наук, профессор Белорусского государственного педагогического университета

**Корбут Андрей Михайлович** — сотрудник Центра проблем развития образования Белорусского государственного университета

**Корчалова Наталья Дмитриевна** — преподаватель Белорусского государственного университета

**Пергаменщик Леонид Абрамович** — доктор психологических наук, профессор Белорусского государственного педагогического университета

**Полонников Александр Андреевич** — кандидат психологических наук, доцент Центра проблем развития образования Белорусского государственного университета

**Поляков Алексей Михайлович** — кандидат психологических наук, доцент Белорусского государственного университета

**Розет Андрей Исаакович** — доктор физико-математических наук, профессор Высшего института технологии, Израиль

**Слепович Елена Самойловна** — доктор психологических наук, профессор Белорусского государственного университета

**Тягунова Татьяна Васильевна** — сотрудник Центра проблем развития образования Белорусского государственного университета

**Шарко Ольга Ивановна** — сотрудник Центра проблем развития образования Белорусского государственного университета

**Яновский Михаил Захарович** — кандидат психологических наук, доцент Белорусского государственного университета

Научное издание

**РОЗЕТОВСКИЙ СБОРНИК**

Ответственный за выпуск *Т. Е. Янчук*  
Корректоры *И. Е. Осипчик, О. И. Шарко, В. А. Герасимова*  
Компьютерная верстка *А. М. Корбут*

В оформлении обложки использован рисунок Г. С. Скрипниченко

Подписано в печать 30.11.2007. Формат 60×84/16. Бумага офсетная.  
Гарнитура Times New Roman. Усл. печ. л. 10,58. Уч.-изд. л. 9,45.  
Тираж 100 экз. Зак. 1198.

Республиканское унитарное предприятие  
«Издательский центр Белорусского государственного университета»  
ЛИ № 02330/0131748 от 01.04.2004.  
220030, Минск, ул. Красноармейская, 6.

Отпечатано с оригинала-макета заказчика  
в Республиканском унитарном предприятии  
«Издательский центр Белорусского государственного университета»  
ЛИ № 02330/0056850 от 30.04.2004.